



La escuela ante nuevos desafíos:
participación, ciudadanía
y nuevas alfabetizaciones

IX Foro Latinoamericano de Educación

La escuela ante los nuevos desafíos: participación,
ciudadanía y nuevas alfabetizaciones.



Myriam Southwell

La escuela ante nuevos desafíos:
participación, ciudadanía
y nuevas alfabetizaciones

DOCUMENTO BÁSICO

Fundación **Santillana**



Agradecimientos

Con frecuencia perdemos de vista cuanto de colectivo tiene el conocimiento que generamos, sistematizamos y damos a conocer. Este documento está nutrido de lo que ha sido el trabajo investigativo sistemático a lo largo de los últimos diez años a través de los proyectos de investigación *“Intersecciones entre desigualdad y educación media - Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”* (PAV, FONCyT), *“La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades”* (Proyecto Plurianuales de CONICET) y *“Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía”* (UNIPe/FoNCyT). Por eso, va mi agradecimiento a los colegas que los han integrado, fundamentalmente a Pedro Núñez, Lucía Litichever y Jaime Piracón por los valiosos aportes y las discusiones que han generado estas y otras reflexiones. Un gran agradecimiento a Inés Dussel, colega y amiga, con quien el trabajo de investigar y comunicar ha sido un recorrido estimulante y hospitalario. Asimismo, en distintas instancias de capacitación, jornadas y presentaciones públicas con una gran cantidad de educadores de todo el país, las conclusiones iniciales a partir de la investigación han ido tomando forma, profundidad y cotejándose con la compleja realidad de instituciones y prácticas bien diversas. Si estas páginas resultan claras y verosímiles, probablemente lo sean debido a ese dialogar entre el desasosiego y la preocupación por desarrollar un buen trabajo escolar para niños, niñas y jóvenes que buscan en nosotros, aún de maneras sorprendentes, puentes hacia una vida y un mundo mejor con el patrimonio cultural que les pertenece por derecho.

Southwell, Myriam

La escuela ante nuevos desafíos : participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2013.

80 p. ; 21x15 cm. - (Fundación Santillana)

ISBN 978-950-46-3269-6

1. Educación. I. Título.

CDD 371.1

Myriam Southwell: Doctora en Educación, Docente de la Universidad Nacional de la Plata, investigadora del CONICET e Investigadora Principal del FLACSO.

ISBN: 978-950-46-3269-6

© 2013, Southwell, Myriam

© 2013, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

República Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

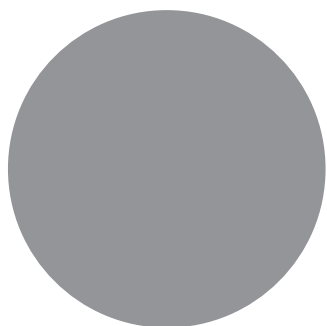
Impreso en Argentina. Printed in Argentina

Primera edición: mayo de 2013

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2013 en Grafisur.com, Crespo 3393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Agradecimientos	7
Introducción	11
Capítulo I La escuela y su rol de alfabetización	13
CAPÍTULO II Nuevas alfabetizaciones, nuevos desafíos	23
CAPÍTULO III Pedagogías para este tiempo. Formar para una sociedad compleja	34
CAPÍTULO IV Ciudadanía y participación: bitácoras entre generaciones	53
Bibliografía	71





Introducción

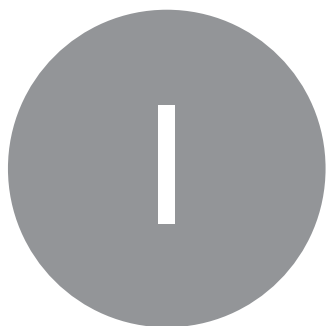
Este documento busca ser un disparador de debates propicios para renovar perspectivas y modos de actuar en la escuela y para ella. Nos interesa que sea un insumo para generar conversaciones en distintos ámbitos, entre colegas, en las instituciones, entre jurisdicciones e instancias similares que permitan ampliar la búsqueda que la escuela y los educadores hacemos, con el fin de lograr aprehender una sociedad compleja y dar herramientas cada vez más pertinentes para una incorporación plena a la vida social.

El propósito central ha sido contribuir con la discusión acerca de la necesidad de ampliación de los conocimientos considerados básicos para ser enseñados por la escuela, acorde con la nueva fisonomía que la sociedad ha ido tomando y otorgando un lugar prioritario a la formación ciudadana. Partimos, entonces, de la convicción de que es necesario ampliar la diversidad de saberes para pensar-nos en una sociedad más plural, más diversificada, más dinámica y democrática.

En ese sentido, el planteo central buscará ampliar la noción de alfabetización, una noción querida para los educadores y un componente primordial del trabajo pedagógico. Retomando aportes de distintos autores buscaremos ampliar la capacidad metafórica y performativa de la alfabetización, para integrar saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela, y otros más amplios como la sociedad toda: la capacidad de vivir con otros y la formación política como

condición de ciudadanía. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos los ciudadanos de hoy. Desde esa perspectiva múltiple y la complejidad avanzada de saberes, la escuela deberá encontrar su lugar.

Confiamos en que este material será una posibilidad para abrir paso a lo mucho que hay por discutir sobre la revisión en los modos en que fueron considerados los saberes tradicionales que enseñó la escuela y en los alcances de las “alfabetizaciones básicas”. Se trata de una revisión y ampliación de relaciones y tecnologías que hoy en día son dominantes en nuestra sociedad, que forme a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más plurales, autónomas y creativas.



La escuela y su rol de alfabetización

En su largo derrotero, la escuela ha hecho una selección de saberes y de experiencias considerados valiosos, se erigió como quien dictaminó sobre ese valor y quien tenía la potestad de enseñarlo de manera sistemática. Esa selección llevó implícita también una jerarquización de saberes, sobre la base de la inclusión de algunas experiencias culturales y la exclusión de otras dentro de las instituciones. Esto también brindó un mensaje social acerca de a qué conocimiento se le asignó mayor valor y cuál fue considerado menos relevante. Eso no solo supuso la enseñanza de las disciplinas básicas del currículum, sino que también fue extensivo a modos de comportarse, percepciones sobre lo bello, lo bueno, los modos de dialogar con el mundo y con los otros.

Sin embargo, esto no quiere decir que la escuela se mantuviera al margen de la historia de otros medios de producción cultural, de otras tradiciones y herencias, sino que se posicionó de determinada manera, los juzgó, los valoró, buscó controlarlos y también los tomó frente a imperativos de renovación, dando un mensaje de que algunos saberes, soportes y lenguajes se subordinaban a otros y que algunos cumplían roles accesorios o bien esenciales.

También debe enfatizarse que no se trató de una selección de una vez y para siempre, sino que la renovación es parte de su dinámica continua, lo que plan-

tea, cada vez, una reconfiguración de las jerarquías, prioridades y perspectivas del mundo. Es importante tener presente que esa renovación “curricular” –aún cuando “currículum” no fuera el término utilizado desde sus comienzos– se produjo en todo tiempo y lugar cuando en el siglo XIX se decidió que la enseñanza media no incluyera las lenguas clásicas (latín y griego) y en su lugar incorporara las “lenguas vivas”, cuando los distintos países fueron incorporando contenidos patrióticos, como la historia y la geografía nacional, a sus prioridades de enseñanza. Pero también, la inclusión de nuevos saberes, lenguajes y soportes, como práctica diversa y constante, no siempre se hizo siguiendo los pasos sistematizados y previstos, sino que frecuentemente fue parte de la dinámica no controlada de interacción e intercambio entre las diferentes culturas.

El formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algunos siglos atrás, resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en sus poblaciones. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados. Así, logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados “cánones civilizados”. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” formaron parte de la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo (Southwell, 2012a).

Detengámonos en explicitar por qué hemos elegido –junto con otros autores, aun con matices y diferencias– el término “alfabetización” para denominar los conocimientos, las habilidades, esos saberes básicos necesarios para aprehender e interactuar con la sociedad.

La noción de alfabetización está intrínsecamente asociada a la de escuela con énfasis en la lectoescritura pero, como nos ha enseñado la destacada especialista Emilia Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada en una institución específica –la escuela– para pasar a ser estudiada por una multitud de disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. De esta manera, es posible avanzar hacia una ampliación de la frontera de la alfabetización no restringida a la noción de escritura.

La escritura es un modo importantísimo de representación, pero a partir del desarrollo de otras formas y lenguajes, no es necesariamente el más completo o el que debe “dominar” a todos los otros. Entender la alfabetización como sinónimo de escritura sería remitirse a una jerarquización excluyente que mencionábamos antes, en el marco de una sociedad que valoraba y jerarquizaba ciertas prácticas sobre otras, y que consideraba que su monopolio o su distribución definían reglas de participación sociales y posiciones culturales diferentes. Siguiendo a Ferreiro, “no hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando, desde cualquiera de sus ángulos o facetas, estudiamos la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad” (Ferreiro, 1994:3).

Kress (2005)¹ propone, de una manera que nos resulta productiva, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la expe-

¹ Retomo en este apartado un trabajo anterior en coautoría: Dussel, I. y Southwell, M. “La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural” en *El Monitor de la Educación* N.º13, 5.ª. Época, 2007.

riencia humana; y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. A partir de esta ampliación de las posibilidades de conceptualización que abre la noción de alfabetización, es útil pensar a la escritura como un “modo de representación”, como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos a través de modos de representación que no son únicos ni totales (Kress, 2005). Esto no quiere decir que la escuela tenga que remitir a las distintas alfabetizaciones como operaciones iguales y ponerlas en el mismo nivel, sino que la inmersión en ellas requiere de intervenciones específicas.

De manera similar, la conservación y la transmisión ocupan un enorme lugar en el trabajo pedagógico, y también en ello hay un impacto, dado que si antes la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de “capturar” una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, rompieron ese monopolio.

Pensar en los “modos de representación” ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro, como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen —el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen—, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy “esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales” (Kress, 2005:90).

Hay otro aspecto que requeriría revisión: la cuestión de las alfabetizaciones busca incorporar otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” en este sentido más abarcativo. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta expansión conlleva una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que debe transmitir la escuela primaria hoy. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito.

Sumar también una noción de alfabetización ciudadana para incluir allí saberes básicos sobre la convivencia, la participación y la ciudadanía nos habla, por un lado, de la capacidad metafórica del concepto para incluir más habilidades sociales complejas y seguir remitiendo a la tarea sustantiva que realiza la escuela; por otro lado, posibilita la revisión de aquella jerarquización clásica y rígida que viene siendo discutida en forma sistemática dentro y fuera de la pedagogía, y sitúa en el centro del proceso formativo habilidades sociales de alta significatividad, como los modos de vincularse con el mundo y con los otros –individual y colectivamente– con una centralidad equivalente a aquellos consagrados por la cultura letrada.

Sociedad y alfabetización: una relación (afortunadamente) cambiante

En la actualidad, la escuela se nos presenta con el desafío renovado de incorporar de manera creciente las manifestaciones culturales y los lenguajes que la sociedad ha ido construyendo. Sin embargo, esta dinámica que describimos y que –en abstracto– logra una rápida aceptación, pasa a generar algunas resistencias y desacuerdos cuando ese carácter más abstracto se va concretando en aspectos más cotidianos y palpables. Hay algo paradójal en esa manera de mirar, porque coexisten en esa perspectiva la percepción de que se alteran sustantivamente los aspectos más familiares y reconocibles y, a la vez, se afirma que lo escolar tiene características resistentes e impermeables para los cambios necesarios.

Podríamos decir que la producción cultural y su transmisión se produce en el juego de reactivación y modelado que tiene lugar entre lo viejo y lo nuevo, y esa es una de las mediaciones muy relevantes que produce la escuela. Así, la escuela fue consagrando un distanciamiento respecto del mundo contemporáneo y sus manifestaciones. Sin embargo, esta dinámica no debería comprenderse como un diálogo armónico sino como un territorio tensionado de traducción donde la gramática perdurable (Tyack y Cuban, 2001) de las instituciones de formación activa y desactiva elementos innovadores y de contextualización creciente.

De modo similar, si bien la noción de cambio es positivamente valorada en abstracto, el ámbito educativo tiene que desprenderse de cierta asociación rápida que se establece cuando los cambios van concretándose en aspectos específicos y se los vincula a percepciones de decadencia, de degradación, imbuidas de una nostalgia con escasa memoria. La teorización pedagógica nos ha mostrado los productivos efectos que han significado los cambios operados. Por ejemplo, y tomando la preocupación por la escritura y la formación ciudadana que venimos delineando, es necesario tomar nota, como apuntan algunos especialistas, que la mayor flexibilización de las normas que organizan la lengua escrita se ha producido en todos los momentos del desarrollo humano en que se fueron pluralizando las formas de registro de lo escrito. Desde la oralidad a la escritura, de la escritura sobre tablas a

la escritura sobre papel, etc. en todas esas transiciones hubo modificaciones en la norma que organizó la lengua escrita, y por lo tanto, fueron parte del derrotero de su crecimiento y afianzamiento. ¿Por qué? Porque hace varios siglos atrás, escribir y leer eran actividades profesionales que llevaban adelante solo algunas personas que desempeñaban un oficio específico. Pero la evolución, cambio y alteración de la sociedad y de los saberes y técnicas específicos posibilitaron que ya no fuera un oficio que desempeñaban algunos pocos por obligación, sino una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001) y, gracias a ese desarrollo, a esas transformaciones, tales prácticas se encuentran hoy muy difundidas entre nosotros. Una mirada a lo largo de la historia, desde el siglo XII hasta nuestros días, podría listar una enorme cantidad de “deformaciones” y transformaciones en ese lenguaje. Las formas de alfabetización persistieron y se expandieron más allá de las lenguas (y, por lo tanto, de esas sociedades) que las crearon; esa perdurabilidad da cuenta de su significatividad social.

Esa misma preocupación podría situarse en los modos de valorar maneras expresivas, aplicaciones de conocimientos y formas de posicionarse frente a la norma que despliegan nuestros alumnos. Con frecuencia miramos esos comportamientos comparándolos con el recuerdo que tenemos de nuestras propias vivencias infantiles y juveniles, lo que implícitamente nos posiciona en el lugar del ejemplo. Esa comparación y la descalificación que muchas veces lleva asociada, olvida que la diferenciación generacional –y también la filiación– implica un distanciamiento a través de la alteración de lo dado y la recreación del legado. Así ha sido en todo tiempo y lugar y a ello se debe que la cultura y las sociedades tengan una vida plena. Lo que puede haber sido considerado vanguardista en nuestra propia experiencia vital es subvalorado como facilista o superficial en manos de otros.

La irrupción o aparición extendida de cada nuevo dispositivo tecnológico trajo consigo una promesa implícita y, en simultáneo, diversos miedos (Gitelman, 2008). No puede dejar de decirse que durante mucho tiempo partimos de la noción de que la brecha digital era un fortísimo impedimento para generar experiencias de aprendizaje e interacción cultural igualadoras. Ahora, la expansión de computadoras y dispositivos a través de políticas públicas o por el crecimiento de la industria y el

consumo genera mejores condiciones para aspirar a una educación más igualadora. A su vez, y por esas dos potencialidades simultáneas, la relación frente a ello se “instrumentaliza”, se generan vínculos desde el afuera, se define para qué pueden “servir” y se piensa en la escuela siempre como espacio privilegiado para “incorporarlos”. Esto produjo que el vínculo entre la cultura escolar y las tecnologías del siglo xx se constituyera como “una relación de extrañeza y ajenidad” (Cuban, 2001).

En definitiva, se pone allí en juego una variante de la clásica disputa por aquellos saberes, innovaciones, prácticas y dispositivos que constituyen a la escuela. No será cuestión de que dramaticemos y supongamos que estamos dirimiendo el fin o el comienzo de una era, la pérdida o la fundación de algo inédito, sino entender que estamos inscriptos en una historia de muy largo plazo, donde las distintas concepciones pedagógicas –desde Comenio, pasando por Decroly hasta Paulo Freire– han producido, recreado y disputado su propio repertorio de saberes, validaciones, dispositivos y prácticas.

Hay un aspecto que, sin ser el centro de este documento, sí debiéramos puntualizar cuando hablamos de la sociedad en general, y es la existencia y presión de las industrias culturales. Como nos ha planteado Daniel Link (2005) Internet no supone un abandono de la cultura letrada sino que, por el contrario, actualiza la enorme vigencia y potencia de ella, ya que la interactividad se hace mayormente a través de las prácticas de lectura y escritura y porque, además, la interactividad en Internet nos desconecta de otros medios de comunicación con prácticas culturales audiovisuales que disponen un lugar de mayor pasividad para los consumidores. No puede dejar de detallarse que, en ocasiones, la crítica al uso de Internet y los nuevos medios olvida que los televidentes son consumidores más pasivos que los jugadores en red o los internautas (Hopenhayn, 2004a). Link destaca que hay una competencia por el tiempo libre entre la cibercultura y la cultura industrial, pero no entre la cultura letrada y la cibercultura, que funcionan como aliadas (Link, 2005).

¿Cuáles son los caminos que se abren para la escuela? ¿Se tratará de adoptar los modos de relación que proponen los nuevos medios? ¿Dentro de qué dinámica debe hacerse lugar a estas prácticas? No se trata simplemente de que la escuela haga “seguidismo” de aquello que se produce en la sociedad más amplia, sino que la incorporación de esos nuevos saberes debe hacerse atendiendo las preocupaciones de la escuela acerca de la transmisión del patrimonio cultural, tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos. La escuela, en todo tiempo y lugar, ha respondido de manera particular y propia a las demandas sociales de cada momento histórico, estableciendo gradualidad, conocimientos propedéuticos, articulación de saberes y complementariedad de enfoques, estructuraciones metodológicas, etc. Por otro lado, no se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes sino también, de manera significativa, de una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar al menos parcialmente la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica y curricular para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan dentro y fuera de la escuela.



Nuevas alfabetizaciones, nuevos desafíos

El recorrido que hemos venido realizando hasta aquí nos lleva a subrayar que no se trata solo de renovar los soportes y lenguajes en los que la escuela produce su trabajo con el conocimiento, sino las maneras de dialogar que construye con ese saber, qué preguntas habilita y el grado de sofisticación de las operaciones intelectuales que se propician, entre otros aspectos.

Ya hemos caracterizado el modo en que la categoría de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes. De manera similar, y para referimos a la alfabetización digital, adoptamos la denominación de “nuevos medios” (Dussel, 2012), más que de nuevas tecnologías, porque entendemos que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Dussel, 2012; Gitelman, 2008; Manovich, 2006).

Tomar esa perspectiva implica atender no solo a la incorporación de nuevos dispositivos concretos sino también a la negociación con modos y expectativas de uso que exceden largamente una previsión didáctica anticipatoria, e incorporar una actualización de esa noción que la teoría pedagógica ya consagró, acerca de que el aprendizaje se produce en relación, interactuando, ensayando, construyendo y

reconstruyendo. En ese contexto, la negociación de significados tiene sentido, configura una estrategia de enseñanza, comprensión y aprendizaje.

Parece ser claro que existe un consenso acerca de que hay otros saberes que se vuelven necesarios en una sociedad complejizada, pero esos otros saberes requieren estar inscritos en la genealogía de los conocimientos anteriores, es decir, en las maneras más conocidas y difundidas de enseñar a pensar, y también deben habilitar maneras de pensar. Lo que estamos queriendo enfatizar es que se nos plantea un camino de sofisticación, individual y colectivo, acerca del uso y desarrollo del conocimiento. Esto no se refiere al aumento cuantitativo de conocimiento sino a que esa sofisticación - o tal vez sea más adecuada la noción de complejidad avanzada - fue el camino que la formación y los sistemas educativos han debido recorrer a lo largo del tiempo y en las diferentes regiones del mundo; esto es, la reflexión acerca del qué conocer y dar a conocer estuvo estrechamente ligada a ver qué tipo de operaciones intelectuales se abrían paso. En ese sentido, las sociedades fueron dejando atrás una noción del conocimiento acumulado, signo de posesión y distinción, con concepciones enciclopedistas y librescas, hacia una concepción de saber dinámico, redefinido en el uso y en su impacto social. Podríamos sintetizarlo como un derrotero desde la acumulación a la sofisticación o complejidad avanzada que debió ser recorrido por los sistemas educativos.

Este debate implica también una dimensión social del conocimiento que la escuela pone en funcionamiento, lo que requiere, por un lado, generar diálogos más fluidos con lo que produce la sociedad, esto es, sus vanguardias emergentes, sus nuevas producciones, sus géneros innovadores; y por otro lado, analizar a qué prácticas sociales habilita el conocimiento que se enseña y sus usos, lo que se vincula a llevar a un segundo plano la organización disciplinar, sin desecharla, para priorizar el abordaje, conceptualización e intervención en problemáticas, prácticas e intervenciones sociales diversas. Será una manera auspiciosa de poner a los adultos, niños, niñas y jóvenes en un rol de productores culturales, más que de reproductores de experiencias más distantes.

La biblioteca infinita

En la actualidad, tiene amplia difusión la imagen convencional y uniformada de niños y jóvenes digitales, participativos y creativos, mientras que se caracteriza el espacio escolar como anticuado y pobre. ¿Es en efecto descriptiva de nuestras escuelas y nuestra cultura esta contraposición? Adelantamos que la cuestión estará sujeta a discusión en este trabajo; se analizará la supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales, cosa que con- vendría investigar sin dar por sentada ni su generalización ni su intensidad (Dussel, 2012). Tampoco quiere decir que haya que suscribir a una posición nostálgica ni que se defienda el actual estado de cosas en las escuelas; pero sí implica tener una mirada atenta a la complejidad de las transformaciones.

Presentaré someramente información sistematizada que es producto de una investigación¹ para la que realizamos trabajo de campo entre 2009 y 2010, en cuatro escuelas de la provincia de Buenos Aires que representan comunidades educativas bien diferenciadas. Esas instituciones fueron una escuela técnica de una ciudad pequeña altamente industrializada que atiende a sectores bajos y, en menor proporción, medios (T); una escuela media que recibe alumnos representantes de la primera generación que en sus familias acceden a la escuela secundaria, ubicada en un partido con un perfil socioeconómico bajo (M); una escuela secundaria que nació con dependencia nacional antes de la transferencia en la década del 90, ubicada en un polo productivo agrícola (E); y un colegio nacional en una ciudad de alto poder adquisitivo y que recibe estudiantes de clase media y media alta (N). Realizamos allí encuestas a un total de 310 estudiantes, 78 estudiantes de 2.º y 5.º año en cada escuela. También se llevaron adelante entrevistas en profundidad con docentes, directivos y seis estudiantes de cada institución en los niveles indicados.

1 Me refiero al proyecto *“La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencia de lo común y producción de desigualdades”*, financiado por el CONICET, Proyectos Plurianuales,

Un primer dato interesante al respecto es que un 14% de los estudiantes contestó que no usa Internet.² Seguimos en este caso las huellas de las excepciones para dar cuenta precisamente de aquello que se sale del sentido común de la universalidad del acceso a Internet. Al desglosar este 14%, ni las diferencias de género ni las etarias (año que cursa el encuestado) resultaron importantes desde el punto de vista estadístico para explicarlo. No obstante, los tipos de instituciones y las poblaciones a las que atienden resultaron relevantes. Mientras que en la escuela (N) el 100% de los estudiantes manifestó usar Internet, el 28% y el 17% de los encuestados de las escuelas (M) y (T), respectivamente, manifestaron no hacerlo. Así, las dos escuelas que reciben estudiantes del sector socioeconómico bajo reportan un menor uso de Internet.

Este dato se puede leer acompañado de los lugares de acceso de los jóvenes. Para el 86% que sí usa Internet, tan solo el 1% dice acceder desde la escuela. Al discriminar según las escuelas, aparecen dos fenómenos interesantes. Por una parte, en (N), la principal vía de acceso es el hogar (97%) y las otras posibilidades que implican espacios comunes con otros jóvenes como la escuela, el ciber o la casa de amigos son muy poco frecuentados. En el polo opuesto, en la escuela (M), el acceso desde el hogar apenas alcanza el 39%. También se trata del único caso en que el ciber supera el acceso desde el hogar alcanzando un 48%, mientras que un 23% se conecta desde la casa de sus amigos. Estos primeros datos presentan nuevamente la variable socioeconómica como la más importante del acceso, pero también sirve para pensar en usos diferenciados y contextos de apropiación completamente distintos. Se podría considerar que los usos de Internet en los sectores con menos recursos están asociados a espacios comunes, con otros, pero también con tiempos de conexión y capacidad de transferencia de datos más limitada. Si seguimos esta línea, aunque todas las actividades del espectro de ocio en los jóvenes tienen un alto componente social (Mäyrä, 2008, Jenkins, 2009), en contextos económicamente adversos esa sociabilidad tiene un matiz corporal importante, ya que las/los jóvenes se conectan por lo general desde espacios comunes, compartidos con otros pares (Piracón, 2012). Así, en palabras de Winocur:

²Retomo aquí una ponencia de Jaime Piracón (2012) a partir de la mencionada investigación.

La apropiación de un artefacto digital *siempre* se produce en espacios cotidianos situados en el hogar, el trabajo, la escuela, el transporte público, el cibercafé, el cine, la calle, etc., *siempre* en relación con otros cercanos y conocidos, y *siempre* en alteridad con *los otros* extraños y desconocidos, aunque unos y otros estén físicamente ausentes (2009:17).

Ahora bien, el 86% que utiliza Internet tiene usos muy diferentes, algunos determinados por las variables socioeconómicas y otros por variables como el género o el año de escolaridad.

El dato más relevante tiene que ver con las actividades escolares. La única actividad que no presenta variaciones entre los distintos sectores es la realización de las tareas. Cerca del 95% de los estudiantes que usan Internet lo hacen en busca de material para sus actividades escolares. Se trata en este caso de la actividad más extendida de todas las posibles, sin importar la clase social, el género o la edad (Piracón, 2012). Esto habla de una relación que se gestó sin estrategias calculadas o, por lo menos, no lo han sido por la escuela; la “naturaleza” de la información que circula en Internet y la que circula en la escuela no son diametralmente opuestas, por el contrario, parecieran tener un diálogo fluido (Piracón, 2012). Incluso algunos relatos de padres en relación con el uso de las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad dan cuenta de que en el uso hogareño los alumnos han realizado redes de intercambio que han convertido la realización de las tareas escolares en un trabajo más compartido y colectivo. Los estudios culturales han utilizado la categoría de apropiación para pensar las relaciones que se establecen entre medios y usuarios en contextos particulares (Piracón, 2012).

Con la llegada del programa Conectar Igualdad a la escuela, el acceso a las tecnologías se altera, la brecha que tanto nos ha preocupado se achica, aunque la apropiación y uso de aquellas para el desarrollo de un conocimiento complejo no está garantizada. Aun con ese paso adelante, si bien el acceso a Internet es mayoritario, todavía persisten efectos determinantes asociados al sector socioeconómico.

En ocasiones, y más allá del uso de la computadora, con el manejo de textos en cualquier soporte existe una diferencia de saberes y de profundidad de análisis que revisten las actividades de escritura y de la lectura de un texto entre las distintas escuelas. En algunas de ellas, las actividades consisten en escrituras personales, ensayos, puntos de vista, es decir, actividades que ponen en juego quehaceres propios de un escritor experto, por ejemplo, la planificación del texto, la estructuración de este, siguiendo las características del tipo textual pedido y cierta profundidad en el análisis del texto leído que sirve como disparador de la escritura. En otras escuelas, por el contrario, las actividades se orientan a responder preguntas que se encuentran explicitadas en el texto leído o en la explicación del profesor. El desafío consiste, entonces, en identificar qué parte del texto leído hay que copiar para responder a la pregunta. La disparidad de las estrategias intelectuales es notoria y hace pensar en qué medida nos posicionamos nosotros y a nuestros alumnos en un rol de productores culturales o de pasivos reproductores de lo ya conocido.

Allí se potencia el lugar de la institución y su capacidad de incidencia sobre factores de desigualdad social que podrían ser reproducidos o no serlo por las escuelas, en el sentido de que se autoimponen restricciones a lo que éstas pueden hacer (el acceso diferencial a la computadora o a Internet es un ejemplo de ello); pero, por otra parte, también hay una fuerte influencia del acoplamiento de las propuestas escolares con esas diferencias sociales, de manera que a la vez es posible indicar que las escuelas *producen* desigualdad en el nivel de las prácticas alfabetizadoras, una desigualdad asociada a las percepciones de los actores institucionales acerca de lo que es posible y lo que no es posible hacer con los niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Mirar, enseñar, ver

Hablar de alfabetización audiovisual o cultura visual implica recordar que la visión es una construcción cultural, que se aprende y se cultiva, y por lo tanto, tiene una trayectoria vinculada a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios y a las

prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores; y está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto. También en este aspecto es necesario ser precabidos ante la extendida noción de “nativos digitales” (en contraposición a los adultos “inmigrantes” al mundo digital, y la escuela como institución representativa de ellos) en una revisión crítica que no deje de señalar que los usos de las niñas, niños y jóvenes no son “naturalmente” innovadores y autónomos. Lejos de la impronta “celebratoria” habrá que analizar también todo lo que deja a los jóvenes sujetos a intervenciones comerciales, en soledad o en un vínculo superficial con el conocimiento.

Una investigación reciente coordinada por Inés Dussel (2012) abre interrogantes sobre la profundidad y la potencialidad para generar aprendizajes de algunas prácticas que llevan adelante las/los jóvenes (posteos fotográficos, uso de videos, etc.). Además, llama la atención sobre la profundidad de las estrategias intelectuales a las que invita el uso de imágenes por parte de los adultos de la escuela, y en qué medida éstas trascienden la búsqueda de animación, la intención de captar la atención y la preocupación por hacer más entretenida la clase. El pasaje de esa situación de animación a que efectivamente se produzca allí algo del orden del conocimiento, que sea, por consiguiente, una instancia formativa donde se ponga en juego el aprendizaje, es un interrogante abierto por la autora (Dussel, 2012).

Esta suma de elementos –poner entre signos de pregunta la presunción extendida de que estamos ante nativos digitales y de la profundidad de estrategias interactivas que se propician– implica una perspectiva que no solamente cruce lo que se hace en la Red con las relaciones de clase, raza o género, sino también una mirada cuidadosa sobre las vinculaciones con los saberes que propicia el mundo digital. Con referencia a esto, Dussel (2009) considera a la cultura visual como “un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscriptos en prácticas sociales, estrechamente asociadas con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho de la mirada’ ”; entre estas instituciones se encuentra la escuela.

De manera similar, en su libro *El espectador emancipado*, Jacques Rancière plantea que frente a los signos sensibles dispuestos por el autor, reconocer esos signos es involucrarse en una cierta lectura del mundo, lectura que engendra un sentimiento de proximidad o de distancia que nos empuja a intervenir en la situación así significada (Rancière, 2010). “La política, entonces, es, en primer lugar, la actividad que reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes” (Rancière, 2010: 61); un modo de reparto de lo sensible, de ver o no ver en él espacios comunes (Rancière, 2011:122).

Las cambiantes manifestaciones culturales sin lugar a dudas, han desafiado a la escuela, pero debe decirse, también, que no se trata de un hecho inédito, sino que la escuela ha debido convivir y producir con la conmoción que los cambios del contexto le han impuesto. Debe recordarse que cuando la transmisión de saberes, valores, tecnologías y prácticas se volvió más compleja, las sociedades dieron origen a la escuela.

Podemos incluir dentro de esas complejidades avanzadas la educación de la mirada, la capacidad de desarrollar un juicio analítico a partir de imágenes, fijas y en movimiento. Resulta necesario mencionar que el uso de imágenes en la escuela no es una cuestión novedosa, ya que desde su surgimiento, la escuela ha estado impregnada de ciertas imágenes (héroes nacionales, juramentos, batallas, cabildos, abrazos trascendentes, etc.) que fueron configurando su historia. Sin embargo, tomamos nota de lo que plantea Malosetti Costa (2006), y es que estas imágenes, inculcadas por la escuela hasta el hartazgo, acabaron por volverse invisibles.

Las imágenes han sido utilizadas a lo largo de la historia con diferentes intenciones comunicativas, y la mayoría de las veces asociadas a la palabra escrita, sobre todo en el contexto escolar donde, como hemos planteado, la enseñanza de la escritura ha sido uno de sus roles centrales. Sin embargo, esa incorporación no ha estado exenta de una actitud de sospecha, sobre todo con respecto a la cultura visual de masas y a la popularización de esas manifestaciones culturales, considerándola como una

fuentes de decadencia del consumo cultural, que privilegia el esparcimiento por sobre lo formativo.

Una discusión, también interesante, refiere a los usos del cine a partir de lo que Bergala (2007) ha analizado sobre el cine y la escuela. Este autor plantea que el arte no puede ser enseñado, pero, lejos de detenerse en la imposibilidad, sostiene que la escuela debe ocuparse de generar el encuentro entre los niños y el arte. Es una obligación de la escuela generar ese encuentro, profundizado por el hecho de que para muchos niños no habría otra manera de experimentarlo si no fuera a través de la institución. También se formula el interrogante acerca de si la escuela está preparada o no lo está para realizar esta tarea:

“[...] la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo” (Bergala, 2007: 34-35) .

Esto ofrece una consideración interesante sobre la transmisión, con relación a que la escuela debe ser un lugar de encuentro de las/los más jóvenes con películas que serían difíciles de acceder fuera de la escuela. Asimismo, permitir que el docente se constituya como “pasador” (retomaremos esta figura en el capítulo siguiente), que pueda poner a disposición el saber y el disfrute frente a esa manifestación cultural, y que incluso manifieste sus preferencias personales, que serán una referencia para quienes lo oyen, aunque no una prescripción cerrada.

En este sentido, Jorge Larrosa plantea que la mirada de una imagen debe llegar a hacerse, construirse, detenerse a mirar y a poder decodificarla, clasificarla, asimilarla; ello supone detenerse entre la fluidez, la proliferación fugaz, construir un “mirador” para que se convierta en una imagen. He ahí, una vez más, el valor de la escuela para posibilitar ese estar y mirar (Larrosa, 2006).

Asimismo, como hemos mencionado, captar la atención del alumno devenido espectador se ha vuelto una preocupación central de la acción educativa y de otros medios también. Este panorama plantea algunos desafíos en las formas más familiares en las que la escuela fragmentó y separó los saberes. Dussel (2009) lo expone de manera muy clara:

“La respuesta de la escuela viene muchas veces por engordar el *currículum*, ampliarlo y poner una nueva “celda” que haga lugar a los saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero de esta forma no se llegan a replantear la forma en que se clasifican los saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizá placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas” (Dussel, 2009:187).

Pensar un nuevo escenario para lo escolar sin promover un contacto banalizado con la información y los nuevos medios, sin perder de vista los enclaves que son necesarios para que el aprendizaje se produzca y no solo una “navegación” entre informaciones y consumos, es un verdadero desafío para la escuela.

Quisiéramos finalizar este apartado planteando que no nos parece promisorio un diagnóstico que clasifique y cosifique posiciones (lo viejo/lo nuevo; nativos/inmigrantes). Tampoco uno que se plantee en un escenario simplificado de “implementación” de las tecnologías que servirán para motivar a los estudiantes y para un aprendizaje más fluido y que, por lo tanto, debe dejarse atrás todo aquello que de “perimido” tiene la escuela, retardando la evolución “natural” de las prácticas pedagógicas. No es, en absoluto, un problema nuevo ni una tensión que no haya existido en épocas anteriores. Cuando se rememora el ideario ilustrado de la modernidad y el origen enciclopédico de las instituciones del siglo xix y xx, se valora el hecho de que los sistemas educativos encarnaron una política de distribución masiva de saberes. Debe decirse, también, que nada indica que esos saberes fueran emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos.



Pedagogías para este tiempo.

Formar para una sociedad compleja

Este capítulo se articula con el anterior, y esperemos que vaya quedando claro, en lo referente a que lo que la escuela hace es, por sobre todo, poner a disposición relatos. Herencias parciales, historias locales, identidades generales y particulares, entre muchas otras cosas, componen la transmisión que produce la escuela. Lo mencionábamos en relación con la alfabetización digital y la cultura visual, y nos interesa ahora ponerlo en juego con referencia a la alfabetización ciudadana. Cabe aclarar que la apelación a la formación ciudadana no es un rasgo sin antecedentes, sino que, por el contrario, ha sido un elemento significativo de la propuesta formativa de los sistemas educativos del mundo entero. Si embargo, esa formación ha estado concentrada en el desarrollo de una moral heterónoma y en la nacionalidad, con poco espacio para la autonomía y la diversidad. En este capítulo y en el próximo, nos interesa situar algunos elementos para proponer una formación más vinculada a la participación, la pluralidad y la ética entre generaciones.

Como decíamos, la escuela pone a disposición ciertos relatos, pero los imperativos de nuestra época, menos sesgados a un mandato de moral prescripta, tienen que abrir la posibilidad de que las generaciones jóvenes elaboren con esos relatos una producción propia, una reinterpretación desde su tiempo pre-

sente, una revitalización de esa narración en diálogo con su vida cotidiana. La muy interesante producción del psicoanalista egipcio Jacques Hassoun analiza la filiación generacional a partir de la acción de la transmisión:

“Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido”. (HASSOUN, 1996: 15-16).

Esta figura de los pasadores resulta muy interesante para mirar la acción de los educadores. Asimismo, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado. La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, han puesto en circulación una cantidad y calidad de información como pocas veces antes en la historia humana. Pero, además, la transmisión no es una reproducción idéntica de lo recibido, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo. A diferencia de algunas preocupaciones centrales de la pedagogía moderna, que quisieron encontrar recetas y métodos que pudieran ser replicables y que convirtieran a las conductas en previsibles y controlables, Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia y que permite que la generación siguiente recree ese legado con rasgos propios, alojando lo nuevo que la producción cultural requiere.

La escuela debe inscribirse también en esta dinámica, poniendo a disposición relatos que contengan la posibilidad de apropiación y recreación, que puedan desarrollar un camino propio, en una trayectoria que posibilite el ejercicio autó-

nomo y crítico de la ciudadanía en términos presentes y futuros. Ofrecer relatos como una bitácora pero, además, permitir la vinculación autónoma con ellos, una vinculación que inclusive puede ser más compleja que la versión que nosotros elaboramos o pusimos a disposición. En este sentido, optar por la alfabetización más que por la clásica prescripción es optar por una perspectiva que autonomiza.

¿“El mundo fue y será una porquería”?

En relación con los relatos, solemos encontrarnos con una noción extendida de que esta es una época cuya complejidad y problemáticas exceden las vividas en otros muchos momentos históricos. No puntualizaremos, ni tampoco sabemos si podríamos lograrlo, cuáles han sido los momentos más difíciles, pero sí nos interesa situarnos en el debate de una manera que, lejos de inmovilizarnos, nos permita interactuar con las características de nuestro tiempo.

Si recurrimos a fuentes históricas, los relatos nos permiten dimensionar la densidad y complejidad de otros momentos históricos. Lorenzo Luzuriaga, un pedagogo de importante trabajo en la Argentina a mediados del siglo xx, planteaba en los siguientes términos la complejidad de la primera mitad del siglo pasado y la necesidad de dejar de lado las mutuas impugnaciones intergeneracionales:

“En un mundo dividido como el actual, con conflictos agudos y antagonismos al parecer irreductibles, la juventud es nuestra última esperanza. El fracaso de los adultos al promover o no evitar dos guerras mundiales en poco más de veinte años es demasiado evidente para que podamos tener fe en los hombres actuales. Al mismo tiempo, los problemas de la posguerra en todos los órdenes –políticos, económicos, sociales– se han ido acumulando de tal modo, que los adultos de hoy parecemos incapaces de resolverlos. (...) La juventud es nuestra última esperanza, nuestra única solución. Es necesario

que los adultos, en vista de sus fracasos, se retiren humildemente a un segundo plano y que dejen la escena a las nuevas generaciones para que ensayen, actúen e incluso se equivoquen. De los yerros vendrán los aciertos. Tiempo tendrán para rectificar sus errores, que desde luego difícilmente serán mayores que los nuestros” (Luzuriaga, 2002).

Sin lugar a dudas la época que nos toca vivir nos reclama que dejemos de lado las presunciones de que todo tiempo pasado, presente o futuro fueron, son o serán mejores, lo que se aplica también a los sujetos que viven en ellos. Por el contrario, se hace necesario brindar elementos para pensar en términos de problemáticas, problemas multidimensionales, que permitan intervenir conceptual, política y productivamente sobre el mundo. Hay una cita del filósofo francés Michel Foucault que nos parece especialmente pertinente para este debate. En una entrevista en 1978, Foucault manifestaba:

“[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno... es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el climax, la realización total, etc. Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? ... Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que éste es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro.” (Foucault, 1996:359).

En este ejercicio de reflexión, conviene distanciarse de la celebración acrítica del mundo tanto como de la visión totalmente negativa y pesimista. Por el contrario, deberemos enfatizar la necesidad de análisis multicausales, con una perspectiva que lejos de dictaminar una situación de clausura e inmovilidad, permita abrir interrogantes productivos sobre como intervenir en el contexto de complejidad para habilitar recorridos enriquecedores.

¿Futuros eran los de antes?

El futuro ha sido una fuerte noción estructurante del desarrollo de la escuela desde su origen y hasta la actualidad, podríamos decir que es un concepto muy caro a la idea misma de escuela. En buena medida la escuela moderna se consolidó por una asociación entre educación y utopía con respecto a que una sociedad era lo que la escuela hacía de ella. Nos interesa en este apartado, problematizar esa articulación escuela/futuro deteniéndonos en los modos en los que ésta se enuncia actualmente en nuestras escuelas, así como en la evocación que suele hacerse acerca de cómo funcionó esa formulación en el pasado no muy lejano. La intención de detenernos en este aspecto tiene el propósito de sostener la búsqueda de pluralidad que debe impulsar la escuela. Por ello, nos interesa analizar si ese es el único modo, como verdad universalizada, en que la escuela puede vincularse con el futuro o si se trata de un relato particular, por lo tanto, uno de los diversos modos posibles.

Tomaremos algunos testimonios de Directores de Escuelas Medias de las provincias de Neuquén, Salta, Buenos Aires y de la ciudad de Buenos Aires. Esos testimonios fueron recabados en el marco de la investigación Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones que se desarrolló entre los años 2005 y 2007, en una Argentina aún jaqueada por la crisis económica y política que caracterizó la transición entre los siglos xx y xxi.¹

Un aspecto conceptual que conviene destacar es que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y qué tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante

¹ Se trata de un proyecto de investigación que contó con financiamiento de Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica de la Agencia Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica y localizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Salta y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

la escuela que dirigen, modela, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas.

Así, un elemento central para nuestro análisis es el carácter performativo del lenguaje, es decir, siguiendo a Austin (1962/1988) los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso y de los efectos que producen. Para el caso que nos ocupa, se trata de la producción de sujetos, es decir, la constitución de los sujetos como efectos de la significación de los discursos sociales, que constituyen entramados significativos que interpelan a los sujetos a través de distintos “tipos” subjetivos, constituyéndolos (joven, alumna, excluido, estudiante, delincuente, etc.). La interpelación, como forma de nominación, produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social. La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento.

¿Qué percepciones tienen los directores² sobre el futuro de sus alumnos? ¿Qué vinculaciones existen entre esas percepciones y el horizonte de la acción escolar? Los testimonios que siguen a continuación se generaron a partir de consultarles a los directivos sobre el futuro que prevén para sus alumnos y cuál es la incidencia de la escuela en relación con ese futuro. Las respuestas variaron significativamente en base al sector social al que pertenecían los estudiantes:

2 Hemos unificado el género de los entrevistados en masculino. Se señala la escuela de referencia por su carácter público o privado, su modalidad nombrada en su modo más clásico dado que las distintas jurisdicciones tienen diferentes modos de nominación, y el sector social al que atiende, definido éste por un proxy constituido ad hoc compuesto de caracterización en los sistemas de información educativa, opiniones de supervisores y encuestas a alumnos sobre sus condiciones de vida, ocupación y nivel educativo de sus padres. La denominación de las escuelas de manera clásica (bachillerato, comercial, etc.) se debe a una búsqueda de unificar la denominación en un contexto en que dos de las jurisdicciones no habían aplicado el cambio institucional proveniente de la Ley Federal de Educación.

“Los chicos saben que el título secundario les sirve para ser repositor de mercadería en (supermercado), ellos saben que llegan hasta ahí, nada más, pero el objetivo sería que logran alguna otra cosa más” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“Todavía con afán de progreso, que de la escuela espera, que le dé un título como para, para afirmar, su trabajo futuro, sin muchas aspiraciones por supuesto. La escuela secundaria les da certificaciones...quizá en la perspectiva de ellos todavía no está mucho la universidad o el nivel terciario”. (Escuela pública bachiller, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).

“Creo que la mayoría no quiere nada, quiere un plan y nada más, no tienen aspiraciones, no tienen futuro, conseguirá de remisero, tengo un plan, estoy manejando un remisero, estoy trabajando en un taller de reparación de coches, estoy de peón” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Dentro de 20 años vamos a tener una elite de universitarios, probablemente muchos de colegios como este, y ¿después?, ¿después qué?, (...) en ese sentido soy sarmientista a muerte, la escuela primaria para todos como decía Sarmiento, el colegio secundario para los que puedan, la universidad para los que quieran” (Escuela privada comercial, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“Acá venían hijos de obreros, mecánicos y ahora vienen hijos de desempleados, pibes que no vieron a sus padres trabajar como antes. (...) lo vieron con un plan, barriendo la calle, yendo al piquete, la madre con las manzaneras. Eso es letal” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Muchas veces me critican de que la escuela no tiene que ser una campana de cristal en medio de la sociedad; yo creo que en muchas cosas sí, porque en una sociedad tan caótica y con una tergiversación de valores que en algún lado hay que mantener una estructura con ciertos valores que no se mueven, en algún lado

tienen que saber cómo son las cosas” (Escuela privada comercial, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos)

“Hoy hay realidades cada vez más complejas, la escuela no ha ido creciendo a la par, no ha ido evolucionando a la par de la realidad y ahora se ve un desfase entre lo que se necesita y lo que la escuela brinda. Entonces no es que la escuela de antes era buena y la de ahora es mala, sino que la realidad de ahora es más compleja” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

“Uno de nuestros objetivos es que ellos sientan que la escuela es lo que se merecen, o sea no es una escuela de segunda. (...) Estamos teniendo un proyecto de cine, porque tampoco ellos van al cine entonces una vez por mes les vamos a pasar una película relativamente nueva, para que ellos vengan, que también tiene que ver con la alfabetización en este momento” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

Preguntamos también a los directores cómo definirían el “estar alfabetizado”, y qué creían que deben saber sus alumnos para vivir mejor en el mundo. Las respuestas también en este caso variaron significativamente en base al sector social al que pertenecen los estudiantes:

Si te tengo que ser sincera, creo que no. Al momento no. (...) No conseguimos que logren leer y escribir bien, antes un alumno que no podía leer y escribir bien no podía pasar, terminar la primaria. Ahora... un día los recibimos, y terminan la secundaria sin saber leer, escribir y comprender. Con lo cual no van poder comprender ni si quiera un libro de estudio en una facultad” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Nosotros no logramos, la escuela no logra revertir lo que ellos traen, ellos traen una falta de lectura, una carencia de lectura y de escritura, unos errores gramática-

les y una falta de comprensión que los cinco años de secundario no logra revertir. A pesar de todo el esfuerzo que se hace en la escuela cuando se termina quinto año e ingresan... al primer cuatrimestre, al mes del magisterio las mismas docentes del magisterio le han dicho a las chicas que tienen un nivel muy bajo, y que no pueden seguir... entonces enseguida se aplastan, porque, digamos, enseguida se desinflan y no luchan por seguir” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

“Hablan poquito en la casa los chicos, (...) Y es algo que justamente no les va a permitir poder desempeñarse en el mundo del trabajo, poder seguir estudiando. (...) Yo lo que espero es que ellos sigan estudiando. Y no se si los veo estudiando, creo que como están las cosas no los veo, por lo menos a la mayoría no los veo en la facultad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

Detengámonos en algunos de los aspectos sobresalientes que dejan estos testimonios. No parece haber futuro superador para los estudiantes, sobre todo aquellos pertenecientes a los sectores más empobrecidos. Lo que podría ser un reconocimiento de la diversidad (el multiculturalismo y los distintos niveles de conocimiento) termina describiendo una situación de desigualdad social que trastoca la vida de la escuela. De la diversidad a la desigualdad: ese es un desplazamiento que, en muchas ocasiones, “naturaliza” los distintos niveles de conocimiento como producto inexorable del origen social. Hay allí una producción escolar propia, y no solo una reproducción: en la medida en que el origen es visto como destino, y solo como eso, hay una acción que hace la escuela (Dussel, 2008).

Asimismo, existe una visión generalizada acerca de que la escuela tiene escasísima incidencia sobre ese futuro, una casi nula posibilidad de torcer los destinos inexorables; las posibilidades de transformar y mejorar las condiciones parecen estar por fuera del ámbito de la escuela, en instituciones políticas y económicas más generales y distanciadas de ella. Frecuentemente, el horizonte aparece

restringido a brindar habilidades básicas (asociadas inclusive a la escolaridad primaria). La escolarización secundaria no supondría una ampliación de ese capital, sino una recuperación, con suerte, del tiempo perdido en años anteriores. Esas perspectivas conspiran contra la formación de sujetos reflexivos y críticos, y contra la ampliación reflexiva hacia lo que pasa en el mundo.

En los testimonios incluidos hay referencias a códigos de comportamiento que son marcas de un sector social distinto (aún cuando las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente). En algunos casos, pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, persiste una visión de mundos separados y opuestos. En ese sentido, se encuentra una consideración de la “condición inferior” de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en la última década y alcanza su expresión en una oposición: “ellos”, los jóvenes, los nuevos, y un “nosotros”, los adultos, los que estábamos aquí. “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes. Expresiones como “nosotros” los recibimos pero “ellos” fracasan ponen de manifiesto esa dicotomía nosotros – ellos y no propician las mejores condiciones para pensar en la incidencia de lo que se hace cotidianamente en la escuela para que los y las estudiantes tengan mejores herramientas para atravesar un mundo complejo (Dussel, 2008).

La escuela encuentra su lugar

En las condiciones que venimos describiendo, las instituciones se posicionan de distinta manera en base a la idea de futuro que promueven para sus alumnos y a los modos diferentes en que leen su propia potencialidad formativa. Asimismo, los valores planteados por los directores dan cuenta de una nostalgia con respecto a que la escuela “antes” encerraba una perspectiva de futuro y era eficaz en esa tarea; sin embargo, nuestras escuelas actuales parecen haber perdido irremediablemente ese

horizonte. Esto se vislumbra en distintos aspectos, por ejemplo, el grado de “resignación” con el que leen las condiciones de partida de sus alumnos, la potencialidad que le asignan a la escuela o a las características socio-culturales del ambiente más próximo. En suma, como la escuela no habilita para el futuro que solía tener como horizonte, entonces eso vuelve cotidiana la sensación de que no hay futuro posible para ellos.

Como mencionábamos al comienzo, la noción de futuro estructuró la idea misma de escuela desde sus orígenes. Sin embargo, quisiéramos detenernos en dos aspectos. Por un lado que esa noción generalizada e incuestionable de futuro consistía en una construcción peculiar que consolidó un conjunto particular de valores. El segundo aspecto es que pese a que en muchas conversaciones en nuestras escuelas, parece sobrevolar una sensación de que “futuros eran los de antes”; es necesario examinar si efectivamente la escuela argentina de las décadas pasadas construía un futuro inclusor, promisorio e igualador para el conjunto de la población.

Cuando se analiza la relación entre la escuela media y el horizonte que abre para los jóvenes, debe reconocerse la matriz institucional ya que la historia de la escuela media en Argentina plantea sustantivas diferencias respecto a la de la educación primaria. Mientras la primaria fue destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva, en la educación secundaria su papel estuvo ligado a la formación de las elites, característica que, con la expansión del nivel, permaneció como parte de su lógica interna.

Mirada desde las perspectivas histórica y actual, la función de la escuela media como formadora para la distinción y la jerarquía social (Dussel, 1997) se ha mantenido presente aún cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían a la elite. Las escuelas secundarias de hoy en día son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la masificación: la de la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas en el momento de expansión

de la escuela secundaria. Esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite respecto del principio de igualdad de la propuesta republicana. Por otro lado, ese modelo incluyó una perspectiva de futuro orientada a la inclusión en la administración del Estado que nacía y se expandía, enmarcado en cierta jerarquía de saberes academicistas donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios o la técnica), para cumplir roles sociales ya previstos y escasos y dejando de lado otras experiencias vitales mientras se era alumno: paternidad/maternidad y trabajo, entre otras. Quizá la apelación a aquél horizonte de formación academicista, rígido y ritualista en las escuelas de hoy —en otra sociedad y con sectores sociales más amplios— sea la base de una interpelación fallida; un desfase entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y horizontes de expectativa, por otro.

Existe allí un problema en relación con las perspectivas de futuro en nuestras escuelas, identificamos que en esas valoraciones opera una matriz histórica de la escuela que es central para los adultos de la institución, pero que no parece interpelar a las/ los jóvenes que estudian en ellas, lo que calificamos como una interpelación fallida.

Así, las/los jóvenes que asisten a la escuela media hoy no resultan interpelados por la propuesta de formación ni la noción de futuro propia de la matriz histórica que hemos caracterizado, aunque sí algunos elementos de aquel viejo discurso son resignificados y reubicados en nuevas formulaciones. Muchos análisis asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; creemos que es necesario atender al corazón de la cuestión, el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, su manera de albergar el futuro y la organización de la escuela media en sí misma.

El planteo que estamos haciendo conlleva la necesidad de explorar la cuestión de si el futuro que prometía la escuela era democratizador. Como nos han enseñado tiempo atrás, la historia de la escuela es la historia de los sectores medios, no solo

porque los sectores medios fueron quienes sacaron mayor provecho del sistema educativo sino, sobre todo, porque lograron que el sistema educativo tomara sus valores, concepciones y modos de vida como propios y los difundiera como los valores esenciales de la escolarización, en general, y los consagrara como los valores universales a los que toda persona educada debía adherir. De ese modo, esa construcción particular de ciertas ideas asociadas a la escolarización se conformaron como el sentido universal de esta. Esa construcción en la Argentina se articuló con el currículum academicista y con un modelo social rígidamente jerarquizado y dividido en clases.

Concluimos así que aquello que se nos ha presentado como lo universal no es otra cosa que un particular que en cierto momento ha pasado a ser dominante. Por eso, nuestro punto de partida ha sido situar el formato escolar como el modo en que una serie contingente y arbitraria de razones e instrumentaciones se convirtieron en dominantes. También debemos decir que el formato escolar moderno tuvo tensiones en torno a lo particular y lo universal pero construyó una hegemonía sobre la base de algunos particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado como escuela y, aún más, como educación.

Hoy en día, la inclusión de sectores sociales que no habían tenido una presencia masiva en la escuela media ha planteado desafíos para aquella matriz histórica que se constituyó como una identidad típica de “nosotros” frente al desconcierto y los problemas surgidos por la llegada de “ellos”. Esta fuerza propia que tiene la matriz histórica en el imaginario de quienes “hacen” la escuela facilita que los jóvenes sean mirados muy frecuentemente en términos de déficits que en ocasiones se vuelven insalvables. Esto no solo sucede como consecuencia de la inequidad social sino también como resultado de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. La escuela “procesa” la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga data, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes. ¿Cuáles son los caminos que

se abren? ¿Dejar fuera de la escuela a aquellos que son nuevos y cuya escolaridad debe ser garantizada por derecho? ¿O revisar el relato particular de futuro que propuso aquella matriz y renovarlo para hacerlo más inclusivo?

Si los viejos mandatos han declinado en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia para interpelar y constituir sujetos, habrá que detenerse en lo que entendemos por escuela y con qué posibilidades de futuro podemos enriquecerla. Examinar, también, si lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese término abarca el tipo y la multiplicidad de experiencias que hoy tienen lugar en las escuelas concretas. Resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación, lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad. El universalismo, en tanto horizonte, se expande, a la vez que se rompe su ligazón necesaria con todo contenido particular.

Nuestra propuesta es entonces articular el significante futuro con otras nociones que en lugar de restituir ciertas estructuras sociales y jerarquías de saberes que se consolidaron en base a un sistema escolar restringido y expulsivo, pueda pensarse una aproximación al futuro que incluya de modo más rico las características de nuestra sociedad contemporánea y a los estudiantes como expresión de ella. Un ejercicio como este debiera darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, como un modo de interrogar, tensar y, por qué no, reconstituir lo escolar, para propiciar un vínculo renovado con la sociedad y la cultura.

Escuela de participación

En cada institución educativa existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Ellas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones los niveles de confianza, los grados de tole-

ranza, cuestionamiento o indiferencia– los lenguajes y símbolos y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias manipuladoras (Ollier, 2005). La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político.

Por cultura política entendemos, siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005), una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones, pero también su desmantelamiento.

En las últimas décadas del siglo xx, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (Litichever et al., 2013).

En el proyecto de investigación ya referenciado, realizado en cuatro escuelas de la provincia de Buenos Aires, partimos de reconocer que las representaciones de adultos y jóvenes sobre lo que debiera ocurrir en la escuela dan cuenta de la intensificación de las diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar. Pueden existir aquí percepciones opuestas

acerca de lo considerado como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías y sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares. Tomaremos de allí un testimonio:

P: Uno de los componentes que tenemos en la investigación es preguntar acerca del acuerdo de convivencia y no tenemos muy claro cómo funciona aquí, si hay un acuerdo de convivencia, si hay unas reglas generales o si es clase a clase...

R: Yo creo que eso de convivencia cada año, al principio, eso se hace con un profesor, con todos los profesores. La mayoría lo hace. Y hacen unas pautas de convivencia entre alumnos y profesor, y la idea es que cada uno vaya tirando ideas. Ponele, yo le digo a la profesora "mi pauta es que usted en horas de clase apague el celular" y como que nosotros también lo apaguemos. O sea, entre nosotros dando ideas. A veces el profesor ya te viene con las cosas, dice "bueno, no comer en clase...". Y la idea es que lo firmemos entre todos y en el transcurso del año eso se cumpla.

P: ¿Y se cumple? ¿Los chicos lo pactan...?

Se cumple. Pero a veces pasa que no se cumple. Pero la idea también es que nosotros le demos pautas al profesor, porque nosotros también tenemos el mismo derecho. Si vos nos pedís que no juguemos con el celular en clase, vos no atiendas un llamado a la media hora de clase. Ahí estás rompiendo la regla, cuando vos nos dijiste esa pauta que no la hagamos. Yo siempre digo, para mí, [...] tiene que ser igual para los dos, que porque sea mayor que nosotros o sea un profesor no tiene más derecho que nosotros. Eso siempre pasa, te dicen "vos [...] callate porque yo soy el profesor acá", le digo "no". O sea, me puede decir "tranquilizate", pero no me puede callar, "porque yo tengo el mismo derecho que vos y porque vos seas más grande o seas profesor no te hace que me vas a pasar por arriba". Todos tenemos el mismo derecho. (Alumno 5.º, Escuela E)

Detenernos a analizar las percepciones de los estudiantes: qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos

para resolver determinada situación y cuáles para una circunstancia diferente, nos brinda claves interpretativas para indagar en la socialización política juvenil (Nuñez, 2012). El estudiante da cuenta de un proceso organizativo que, sin ser igual en todas las instituciones, integra sus sugerencias y va estableciendo acuerdos acerca del comportamiento de unos y otros. Este testimonio, además, muestra una experiencia que está mucho más avanzada en términos de convivencia que las experiencias iniciales de Consejos y Acuerdos de Convivencia en sus primeras aplicaciones donde, tal como lo ha puesto de manifiesto nuestra propia investigación, se trataba (y en ocasiones, aún se trata) de una serie de conductas esperables por parte de los estudiantes y un listado de sanciones que solo se aplicaban a ellos. Es decir, que la idea de convivencia se reducía a lo que era esperable o no lo era por parte de los estudiantes, lo que terminaba debilitando profundamente lo novedoso de la noción de convivencia y emparentándolo en forma notoria con la vieja noción de los reglamentos de disciplina. Como expresa el testimonio, las dificultades en contar con una paridad en la participación, el tenerlos en cuenta o no hacerlo al momento de elaborar un Acuerdo de Convivencia, los diferentes modos de ser, jóvenes o adultos, con referencia a la norma e incluso a los límites entre la autoridad y la discrecionalidad en el trato, pueden generar situaciones que son vividas como injustas por parte de los alumnos. Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las acciones más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Por el contrario, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente.

Homans (citado por Nuñez, 2012) plantea que el aprendizaje de lo justo es vivenciado, construido por la experiencia: la persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada, y estas expectativas se transforman en normas. Como afirma Nuñez (2012), en la escuela conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase,

género, etnia, el componente etario— como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente nimios, pero que, en tanto “marcadores sociales”, son útiles para establecer distinciones que funcionan como categorías morales al interior de una misma comunidad educativa. Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio que debe ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que solo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local (Nuñez, 2012). El autor propone, incluso, dar un paso más para plantear la hipótesis de que, a nivel de cada institución, los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas en el orden institucional.

En un trabajo reciente, Silvia Elizalde (2012) sostiene, en relación con el análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aun mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que ellos despliegan en el espacio escolar. Es posible que, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos por docentes y estudiantes en las materias específicas, tal vez a través de las charlas que tienen lugar en distintos momentos de la vida escolar donde se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de las leyes —aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando— el lenguaje de los derechos circule de manera más amplia en la institución escolar y que esto implique la oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los/las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario; cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogenei-

dad de formas de ser joven que se tornan visibles o no lo hacen, en la escuela secundaria (Litichever et al, 2013).

La escuela es de los pocos espacios comunes de la sociedad que provee una interacción sostenida, relevante y con consecuencias a futuro entre jóvenes y adultos (por fuera de la familia). A diferencia de los establecimientos comerciales, el club deportivo, el patio de juegos o la plaza, las interacciones entre jóvenes y adultos en la escuela son extendidas y relevantes en términos de las consecuencias que tienen para la vida presente y futura. Esta relación estrecha (por lo menos en frecuencia y relevancia) se presenta como terreno de disputa por el poder, se permiten percepciones de lo que es justo y de lo que no y se negocia todo el tiempo con las regulaciones del establecimiento (Piracón, 2012).

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no solo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes.

En ese sentido, nos parece que la escuela tiene un terreno sustantivo para trabajar en la alfabetización en torno a la formación ciudadana y la participación plena en la vida social. Desarrollar una escuela más inclusora implica un autoexamen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades y provistos de saberes vivenciales sobre la participación y la convivencia.



Ciudadanía y participación: bitácoras entre generaciones

En diferentes espacios de la cultura y la academia se argumenta que la llegada de las nuevas tecnologías trae consigo una disputa fuerte entre las generaciones que cohabitan en este momento nuestras sociedades. Se abren preguntas por el conocimiento y su transmisión y también proliferan categorías como las de nativos e inmigrantes digitales que de una u otra forma tratan de dar cuenta de estas diferencias. Lejos de seguir aquellas teorías que explican el conflicto en términos generacionales que terminan por hacer inviable el diálogo entre jóvenes y adultos, buscamos rastrear algunas de las coordenadas de dicha tensión en el contexto escolar. El conflicto intergeneracional en la escuela es mucho más amplio y antiguo que lo que se pueda ver en el campo de las nuevas tecnologías; por lo tanto, líneas como las del poder, el conocimiento, clásicas en esta lectura, siguen de una forma u otra ayudando a pensar estas tensiones (Litichever et al, 2013).

Partiendo de la noción de cultura política que planteamos en el capítulo anterior, nos interesa examinar aquí las posiciones que despliegan los adultos de la escuela acerca de la participación estudiantil y el vínculo intergeneracional que ello genera. Esta se manifiesta de múltiples maneras aunque quizás se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”.

Las sociedades, en todo tiempo y lugar, parecen ser espacios en los que conviven distintas temporalidades, diversas maneras y experiencias de vivir el tiempo. A la escuela le ha tocado entre sus funciones ir un poco a contramano de esa vivencia en la construcción, enseñanza y sostén de una determinada temporalidad. ¿Ha sido eso incorrecto? No necesariamente, podríamos decir que se trata de una de las condiciones que la escuela debió crear para hacer su trabajo. Pero también podemos agregar que ese elemento de partida implica una tensión permanente, y que hay maneras diferentes de posicionarse frente a ella, que se concretan en los modos cotidianos en los que ella toma forma. Se trata de un ejercicio cultural que abarca viejas y también inéditas características, un reconocimiento de la densidad del tiempo presente y de que el tiempo escolar convive con otros que lo tensionan y le exigen revisiones y reformulaciones.

Cuando fuimos a investigar la cultura política en las escuelas, previmos encontrar esa expresión de la participación a través de formas familiares, conocidas para nosotros, la generación adulta. Entre otras estrategias, intentábamos registrar el modo en que funcionaban los centros de estudiantes (CE) o instancias similares de asociación y representación; una de las primeras respuestas que obtuvimos era que en muchas ocasiones el CE no funcionaba, o tenía una existencia relativa, o que los modos en que los estudiantes se vinculaban con esas organizaciones eran difusos. El camino que se nos abrió entonces no fue el de concluir que ya no había participación en la escuela, sino el de aguzar más nuestra mirada para registrar de qué otras maneras se expresaba.

Los diagnósticos sobre la relación jóvenes-política hablaron durante bastante tiempo de descreimiento, desconfianza, apatía e individualismo. Nuestra intención en este apartado es buscar una reflexión alternativa que no se asiente en una postura de que los jóvenes no se vinculan con la política. Conocidas las afirmaciones acerca de que los estudiantes “son abúlicos, desinteresados, pasatistas, irrespetuosos” no buscamos colaborar con una conclusión rápida de que son “menos participativos y con menos inquietudes políticas” que como los adultos creemos recordar que fuimos en nuestro tránsito por la escuela, sino problematizar la consideración que lo político asume y, por lo tanto, las posiciones que favorece que se construyan. Ello nos permitirá

explorar qué tipo de relaciones se traman entre las generaciones a partir de las diferentes maneras de abordar las expresiones de la participación.

El desdibujamiento de las formas clásicas

Como hemos mencionado, las instituciones escolares, al igual que otros espacios, generan una trama política. Allí se articulan las creencias y acciones en claves generacionales (jóvenes- adultos), de género (femenino-masculino), sexuales (varones-mujeres), étnicas, religiosas y de clase; y también tienen lugar otras en base a las adscripciones identitarias juveniles. Como mencionábamos antes, en el trabajo de campo realizado en el año 2006 asistimos a un escenario en el que las formas clásicas de participación política parecían ir cayendo en desuso, pero no es nuestra intención plantear una perspectiva dicotómica entre el antes y el después; más bien aludiremos a territorio tensionado por formas previas y otras nuevas que parecen anunciarse.

Partamos de la afirmación de algunos directores en relación con la formación política que brinda la escuela:

“Los pibes este año empezaron con fuerza la cuestión esta del volantito que hicieron. Lo que pasa es que no tienen incentivo, todos dicen ‘lo que pasa que esto a los pibes no les interesa’. No, falta algo muy importante que es el incentivo. Si vos como docente no los incentivás, es más, si los docentes del área de sociales no los incentivamos, no les explicamos para qué, la importancia de la participación y la solidaridad, el pibe de la nada no lo va a hacer”. (Escuela pública técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios bajos y bajos)

“Voy a decir algo terrible. La formación ciudadana, la formación política, la dan los medios de comunicación” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“La escuela primaria es la que forma valores” (Escuela privada laica, comercial, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

Como vemos, la cultura política tuvo modelos particulares en su entrada en la escuela y, hoy en día, su fisonomía ya no parece ser la misma. Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían y se enfatizan las características de negociación singular que se establecen en cada escuela en particular. Uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones (Dubet, 2006) es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones.

Por ejemplo, las maneras de pensar la dicotomía orden-conflicto en las escuelas, las formas de organizar la institución —aquellos lugares permitidos, prohibidos y compartidos por los diferentes actores— son dimensiones que brindan algunos indicios sobre las diferencias que se concretan en la experiencia escolar de los individuos. Estos distintos modos en que los jóvenes están en la escuela inciden en la sociabilidad política que tiene lugar en ellas.³

La participación estudiantil en el nivel medio no es una manifestación reciente, ni tampoco un fenómeno que se inicia en la segunda mitad del siglo xx, ni siquiera en la década del '40; pueden recordarse movimientos de estudiantes secundarios ya desde comienzos del siglo pasado, suscitados por reformas educacionales o por instancias de revisión de la organización escolar.⁴ Para los jóvenes que hoy asisten a la escuela

3 El estudio de la cultura escolar así como de las trayectorias de las personas que forman parte de las instituciones —quienes abren o cierran posibilidades sobre lo que se puede hacer— posibilitó la indagación en el impacto, diferente y desigual, que produce el estar en la escuela como parte de la socialización política de la juventud. Este abordaje implicó el esfuerzo por analizar la cultura escolar como correa de transmisión de la cultura política y los vínculos con la vida cotidiana, a partir de la comprensión de la producción de una trama que organiza las posiciones y los conflictos, que habilita formas de acción, maneras de circular por las instituciones, voces legitimadas, temáticas decibles y otras invisibilizadas.

4 Puede revisarse sugerentes trabajos que realizan un recorrido histórico sobre estos aspectos tales como Gagliano, Rafael (1992) “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia

media, hablar de participación estudiantil remite a imágenes míticas de las décadas de los años 60 y 70, cuando la participación implicaba el involucrarse en un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado. Aún cuando no debe recrearse aquél clima de época en términos muy homogéneos sin tener en cuenta los matices, uno de los elementos compartidos por esas generaciones era construir sus identidades confrontando con un orden social que consideraban injusto y la convicción de la posibilidad de impulsar cambios como un camino posible, colectivo y cercano.

Un aspecto significativo que cabe señalar es que si bien esa referencia a la movilización estudiantil de los años 60 y 70 puede explicarse por la transmisión intrafamiliar y también por la imagen que socialmente se ha ido consagrando sobre la politización en esos años, es llamativo que no haya una identificación similar o de impacto semejante con las décadas de 1980 y 1990. Esas décadas han quedado subsumidas –injustamente– bajo la caracterización de desmovilización y tenue implicación política, cuando en realidad fueron el contexto de significativas contiendas por transformaciones educacionales sustantivas (Southwell, 2007) y las experiencias y debates que encarnaron resultan más próximos y tangibles para los escolares de hoy.

Si la participación estudiantil fue el lenguaje a través del cual se hablaron durante mucho tiempo los avatares de la vida en común o de la posibilidad de que esta florezca, en la transición entre el siglo XX y el XXI parecía concluirse que “nada de ese lenguaje me pertenece”, nada significa para mí. Decir peronista, radical, fascista, incluso revolucionario o conservador abría, para las generaciones anteriores, una cantidad de significados inmensa, incluso el ser capaces de pelear por ellos. Para los alumnos de los primeros años de este siglo 2000, ese lenguaje ya no tuvo esa capacidad de significación. En los últimos años –y especialmente influido por los debates políticos más generales del país– algunos de esos enunciados fueron actualizados

en la Argentina” en Puiggrós, A. *Historia de la Educación en Argentina (1916-1943)*, Tomo III, *Escuela, Democracia y Orden*, Galerna: Buenos Aires, y Manzano, Valeria (2011) “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo xx” en *Revista Propuesta Educativa* N.º35, Buenos Aires.

con dilemas de esta época. Sin embargo, otras formas de expresión y participación se hicieron presentes en la escuela. Ello vino aparejado con las dificultades de esas estrategias para visualizarse, legitimarse y lograr ser reconocida como tal. Ese periplo para alcanzar reconocimiento fue, en muchos casos, más lento que el de su eficacia.

Además, en la escuela existieron y existen identidades proscriptas, grupos tolerados o que no lo son, distintas identidades acompañadas de desigual manera por los adultos; algunas identidades se encuentran legitimadas mientras que otras son objeto de caracterizaciones peyorativas. Esas identificaciones son recibidas de manera diferente e inscriptas en distintas formas de acción política; implican modos desiguales de estar en la escuela. Ese terreno donde se trama lo peyorativo, el reconocimiento, lo proscripto, lo insuficiente es un espacio en el que otras formas de interactuar con la ciudadanía, cobra visibilidad; de manera contingente, fragmentaria, espasmódica, pero otras demandas irrumpen. En ese sentido, si bien la noción de derechos ha empezado a estar mucho más presente en la escuela en los últimos años, existen singularidades y distinciones, que no se consideran asimilables en el imperativo que la escuela tiene, de desarrollar un “nosotros”.

Como muestra de ello, aquel pasado reconocido como de movilización estudiantil y valorado como rebeldía necesaria, es difícilmente enlazado con las situaciones más cercanas y acuciantes que rodean la vida de los alumnos:

“Nos planteó que iba a tomar la escuela (y preguntó) si nosotros lo apoyábamos. Lo que planteamos es que nosotros no es que no lo apoyábamos pero que si nos necesitaban los íbamos a acompañar, no nos íbamos a oponer a la toma si era una decisión de ellos, pero que nos parecía que había que hacer una reunión de padres, contarles a los papás lo que pasaba y llegar a algunos acuerdos. Hicimos la reunión de padres, fue bastante dura, porque algunos padres se enojaron mucho y nosotros planteamos que son experiencias que los chicos tienen que pasar también” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Hicimos todas las marchas por el barrio hasta la comisaría, cuando fue el caso de (alumno asesinado por la policía) se tomó la escuela por todos esos chicos que habían muerto de muerte violenta y especialmente donde había intervenido la policía o alguna otra acción violenta. (...) Se logró mucho a través de la gestión de la escuela pero también fue muy complicado ya en ese momento, los chicos no querían circular por el barrio porque uno no vive acá, uno después se va, pero los chicos sí viven, entonces no querían que los vieran circulando en defensa de otro, llegamos hasta la comisaría y se tapaban la cara, porque no querían que los policías los vieran, porque hay que estar ahí adentro viviendo, uno después no se va a otro lugar” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios-bajos).

Estas situaciones ponen en evidencia que otras formas de participación surgen, irrumpen o se vinculan con la escuela, modos no previstos e incluso inciertos de expresión política, fundamentalmente la opción por una dinámica asamblearia que otorgó una mayor horizontalidad en la toma de decisiones. Lo que se destacó rápidamente fue la impugnación del lazo representativo, la crítica a las formas tradicionales de participación y la producción de prácticas políticas en las que la presencia, el *poner el cuerpo* cobró tanta importancia como la utilización de otros mecanismos a los que tradicionalmente se recurría. Muchas veces, la intención de la participación no se vincula al “gran cambio social” en una participación que se da en ámbitos locales y que lo hace por fuera de los partidos políticos (Hopenhayn, 2004b). Algo que debemos enfatizar es que la opción de “poner el cuerpo” implica una vinculación individualizada, uno a uno, donde la representación colectiva ya no se vislumbra o tiene un carácter contingente y fugaz. Lo sólido se desvanece y las responsabilidades se enraizan en el individuo. Estos rasgos espasmódicos de actuación política en realidad se convierten en una manera particular de vincularse con ella. Conviene recordar que ese proceso se fue produciendo en un contexto de generalizado sentimiento antipolítico que las sociedades han experimentado en la transición de los siglos xx al xxi.

Otros modos de participación están vinculados con el uso de los nuevos medios, las publicaciones de revistas, fanzines, blogs y también la comunicación sostenida a través de las redes sociales. Esas formas de participación que nos interesa resaltar –no necesariamente nuevas o inéditas– afloraron en la escuela, alejadas de lazos de representación, pero vehiculizando demandas en una intervención uno a uno, sin articular, al menos de modo permanente. En ese contexto se inscribe la acción de jóvenes que aun partiendo de valoraciones negativas sobre los mecanismos conocidos de actividad política y el pasado del país, son activos y consideran que pueden incidir en aspectos que son de su realidad próxima pero que –aun sin haberlos previsto – asumen potencialidad de transformar una realidad social más amplia. Al respecto, Bernard Lahire (2004) señala que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente de las experiencias y procesos de socialización, sino que corresponde a una acumulación de diversos esquemas de acción que la persona despliega según el contexto social en el que se encuentre.

Nuevas generaciones, nuevos repertorios

Podría decirse que los estudiantes de hoy reciben como “bitácora” un extenso recorrido de muy diversas vivencias –arbitrariedad, violentación, “primavera” democrática, impugnación de la práctica política, ciudadanía de consumidores, estado asambleario, etc.– en solo dos generaciones. Es esperable también, que produzcan con eso algo propio, que retome lo que le antecede y a la vez genere lo nuevo. Como afirma Pedro Nuñez en relación a las protestas estudiantiles de los últimos años (2011:7) “combinaron un modo de involucramiento político diferente al de otras generaciones –la deslegitimación de la violencia quizá sea su mayor contraste–, cierto desplazamiento de la figura del ciudadano/cliente propia del fin del siglo xx, hacia la demanda de derechos, con la presencia de rasgos tradicionales de la cultura política argentina en particular ‘poner el cuer-

po' como estrategia principal por sobre la búsqueda de mecanismos institucionales que permitieran canalizar el conflicto.”

Algunas situaciones recabadas por la investigación permiten registrar un enriquecimiento de los repertorios organizativos, donde la experiencia recibida –o, podríamos decir también, la falta de transmisión por parte de las generaciones anteriores– se articula con la apropiación cultural, los dilemas de la época y la cultura política de las instituciones escolares. Se pasó de los primeros años del 2000 a la segunda década del siglo *xxi*, de un comportamiento de lo que Terán (2002) denominó pluralismo negativo, donde todos hablan al mismo tiempo sin escuchar al otro, creando la ilusión de que los demás dicen lo mismo que ellos, a nuevos procesos organizativos, nuevos modos de estar en red, construyendo una voz colectiva.

En este sentido, pueden recuperarse los desarrollos de Michel Maffesoli (1990) en relación a que las sociedades actuales, descreídas de una concepción de futuro moderna –y de la temporalidad y la postergación que ello suponía– se conformarían en una abigarrada y fragmentaria amalgama de grupos de pertenencia de distinta dimensión, vinculadas por experiencias y sentimientos que conformarían una forma de socialidad. La socialidad según Maffesoli destaca un revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un paradigma estético en la sensibilidad colectiva y la importancia de elementos lúdicos y dionisiacos en el vibrar juntos (Weiss, 2009). Buscaremos reseñar a continuación los aspectos que conforman ese espacio de socialización en lo referido a la expresión de lo político.

Por un lado, como decíamos, los aspectos referidos a los derechos van siendo progresivamente reconocidos en la cotidianeidad de la escuela, pero el territorio se vuelve más dilemático cuando se trata de reconocerles a los estudiantes un lugar como sujeto político que demanda y modela sus formas de participación.

La posibilidad de generar espacios y condiciones para albergar la participación de los estudiantes o los modos de posicionarse frente a lo que irrumpe, lo inesperado, y darle un lugar productivo, son desafíos para la escuela:

“Nosotros hemos intentado en el colegio abrir instancias de participación en temas acotados digamos donde los chicos pueden realizar aportes, por ejemplo, en lo que es su recreación” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores medios bajos).

“No tenemos presidente del Centro; es una estructura curricular, una estructura de tipo horizontal. Tienen delegados y tienen voceros, el vocero y el coordinador de cada turno, o sea que normalmente los vices nos comunicamos con el vocero y el coordinador que es el que baja a los delegados. Tienen delegados y subdelegados. Todas las semanas se reúnen los delegados” (Escuela pública bachiller, Ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).

Trabajan mucho de las materias como cívica, se ha estado trabajando y participando de “Concejal por un día”, armando proyectos y yendo al Concejo Deliberante” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

En la ciencia política convencional, la política está asociada a ciudadanía, elecciones, las formas particulares de la representación. Esta organizada figura ha comenzado ya tiempo atrás a mostrar signos de desintegración, con la politización de áreas previamente localizadas fuera del sistema político. Uno de los más estimulantes desarrollos de la teoría política contemporánea es que lo político no puede ser reducido a la política así descripta. Claude Lefort (1986) desarrolla en su trabajo esta emancipación de lo político cuestionando definiciones científicas que intentan delinear hechos políticos para proveer una reconstrucción objetiva de diferentes niveles de la realidad social. La noción de lo político mantiene la idea de que hay un elemento de decisión, y que este elemento de decisión es algo que no puede ser

reducido a la operación de ninguna lógica que lo anteceda. Siguiendo este análisis, en la definición de la política (como el espacio de las instituciones políticas, por ejemplo, organizaciones, partidos, etc.), lo que se pierde es lo político mismo. Así, la institución de la realidad política presupone una cierta represión o cierta domesticación del carácter constitutivo de lo político, que requiere un olvido de la fuerza contingente de lo político.

De manera similar lo analiza Jacques Rancière (2011) cuando entiende la política como el “conjunto de actos que efectúan una ‘propiedad’ suplementaria, una propiedad biológica y antropológicamente inencontrable: la igualdad de los seres hablantes” (p.123) Y recalca: “Una comunidad es política cuando autoriza formas de subjetivación de los no-contados” (p.186).

La referencia a la domesticación de la política nos hace pensar que los modos en que la escuela pensó la participación estudiantil –aquellos que son reivindicados por la generación adulta– no solo no fueron los únicos posibles, sino que en la actualidad se articulan con otros, se actualizan, cobran nuevos sentidos, desandan y recorren nuevos caminos. La dinámica asamblearia que hemos registrado habilita la participación de cualquier estudiante independientemente de su grado de compromiso y las actividades que quiera realizar, lo que ha generado atracción y posibilidad de inclusión desde distintas trayectorias e intereses. Además, entre estos estudiantes a veces existen conductas de rechazo hacia posiciones dogmáticas (“los que se ponen el *cassette*”, expresan) o posiciones muy definidas por movimientos políticos por fuera de la escuela; por el contrario, habilitan diferentes visiones sobre la militancia, combinando posiciones políticas diversas en un mismo agrupamiento u objeto fragmentario contingente.

Otro aspecto que debe mencionarse es lo que Beltran y Falconi, (2011) destacan como haber “convertido en ventaja el recurso escolar”, desarrollando una apropiación del espacio escolar, estableciendo una conexión entre la calle y el adentro de las escuelas para la protesta (Borobia, Kropff y Nuñez, 2013). Esta apropiación

de la escuela era infrecuente en la segunda mitad del siglo xx; comienza a hacerse más factible tras la apertura democrática, pero se instala con más naturalidad en los últimos años.

Sin embargo, las nuevas formas en que se expresa lo político no parecen contar con la misma legitimidad ante los ojos de los adultos, e incluso las propuestas que los adultos hacen no habilitan demasiado margen para la transgresión estudiantil. Tomemos algunas afirmaciones de directivos, nuevamente:

“Los chicos no están muy acostumbrados a participar, solo protestan, por ejemplo: ‘el profesor de educación física nos dijo que tenemos que protestar porque no nos abren la puerta cuando llegamos tarde’. Por eso hay que ir explicando para qué es un centro de estudiantes y qué implica participar, no es solo protestar o petardeo, es buscar solución, hay que hilar fino, por eso tenemos esa estrategia” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“No aceptaron los docentes acompañantes. Viste que dentro del estatuto de los centros de estudiantes tiene que haber docentes que de algún modo hagan de tutores, medio que no lo aceptaron... a pesar que habían elegido a personalidades con las que se llevan bien” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios).

Estas afirmaciones nos permiten leer un deslizamiento de lo político hacia lo moral. En reiteradas ocasiones, el modo de hablar de los alumnos apela a cuestiones morales acerca del compromiso que los jóvenes *deberían* asumir en la sociedad y plantean ¿por qué los jóvenes no participan? Lo que en ocasiones parecería sugerir ¿por qué no hacen las cosas correctamente? o ¿por qué no actúan como yo quiero que actúen?

Siguiendo a la politóloga belga Chantal Mouffe podríamos afirmar que lo que está aconteciendo no es la desaparición de lo político en su dimensión adversarial, sino

algo diferente. Lo que ocurre es que, en la actualidad, lo político se expresa en un *registro moral*. En otras palabras, aun consiste en una discriminación nosotros/ellos, pero el nosotros/ellos, en lugar de ser definido mediante categorías políticas, se establece ahora en términos morales. En lugar de una lucha entre “izquierda y derecha” nos enfrentamos a una lucha entre “bien y mal” (Mouffe, 2007). O, en términos de “lo político no se juega aquí tanto en la lucha entre derecha e izquierda sino en las tensiones entre *racionalización* y *subjetividad*, o bien entre racionalidad económica y racionalidad cultural. ¿Quién se impone, quién se filtra, quién subvierte o coloniza, neutraliza o moviliza? Esa es la cuestión” (Hopenhayn, 2004a:s/d) .

De manera similar, conviene recordar la referencia que hace Rancière en torno a las marcas generacionales del mayo del 68 francés: “los sesentaochistas decían a la vez “no intentéis de nuevo, como nosotros, querer hacer la revolución” y también “nuestra revolución es diferente de vuestro miserable movimiento reformista” . Allí se produce una confiscación de la herencia progresista o revolucionaria (Rancière, 2011:252).

Por otro lado, existen muchas dimensiones que son más institucionales que generacionales, es decir, los modos en que la institución escuela propone, procesa, habilita, enmarca y da sentido a la expresión de los jóvenes y a la socialidad que venimos describiendo. El espacio físico, los lugares de encuentro, de circulación, de apropiación, el impacto del modo en que la institución se posiciona frente a los procesos de reforma, facilitar la expresión de lo común aunque sea contingente, darle sentido a la noción de convivencia, examinar qué genera en términos de igualdad y de comunidad la lógica meritocrática que tanto peso tiene en el sistema educativo, desarmar y contraponer percepciones que se salgan de la confrontación nosotros/ellos. En suma, generar formas de reconocimiento e inclusión de los no-contados.

Tal vez, una opción para volver a pensar la participación y la ciudadanía como parte de la experiencia formativa sea un intento por restituir lo contingente y disruptivo de lo político; pero a la vez, como se trata del territorio de la escuela, será necesario

buscar que ese terreno indecible, emancipador y menos domesticado pueda ser un lugar de diálogo entre las generaciones y de mutuo reconocimiento. En ese sentido, la escuela debe procurar tramar o tejer una percepción colectiva, aun cuando lo individual prevalezca como primer reflejo. El hecho de reconocer la imposibilidad de erradicar la dimensión conflictual de la vida social, lejos de socavar el proyecto democrático, es la condición necesaria para comprender el desafío al cual se enfrenta la política democrática (Mouffe, 2007).

Sujetos activos dentro y fuera de la escuela

La percepción de desvanecimiento de lo anterior es una permanente apelación en la transición entre generaciones. La teoría social actual nos plantea que aquél mundo de principios sólidos fue reemplazado por uno caracterizado por vínculos líquidos en los que la política –la actividad encargada de traducir los problemas privados en temas públicos (y viceversa) – dispersa el esfuerzo que implica esa traducción (Bauman, 2000). Sin embargo, las configuraciones políticas que tienen lugar en las distintas instituciones –también las educativas– ponen en evidencia la emergencia de prácticas novedosas, incluso, una serie de continuidades en las representaciones y prácticas sobre lo político.

Durante buena parte del siglo xx, la participación política implicaba, como decíamos antes, involucrarse en un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado. Hoy en día, las categorías con las cuales los adultos pensamos la participación política son las que se utilizaban en aquella época, cuando nosotros éramos jóvenes estudiantes. Esta representación acerca de lo que debería ser una participación política adecuada tiene fuertes implicancias para las nuevas generaciones: sus luchas nunca serán tan legítimas como las de los años 70, aquellas jamás podrán ser igualadas.

En 1912 y 1913, un joven Walter Benjamín escribía una serie de ensayos que tomaban a la juventud y la escuela entre sus temas centrales.⁵ Allí planteaba las necesarias alteraciones que produciría una reforma educacional que se había impulsado destacando que no debía pensarse como un hecho solo escolar sino de un movimiento cultural que expresaba las necesidades de la época, es decir, cuestiones ético-culturales.⁶ Benjamín subraya que la escuela es la institución encargada de conservar para la humanidad el patrimonio de lo logrado por ella ofreciéndolo continuamente a las nuevas generaciones. En eso está involucrada la cuestión de qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias y, por lo tanto, la reforma escolar no es, pues, solamente una reforma en cuanto a la difusión de valores, sino que es también una revisión de estos mismos valores. Pero, además, es un terreno en el que se da una lucha implícita por aquellos valores que han de heredar las nuevas generaciones. En palabras del autor, “no se trata de pequeñas escaramuzas entre unos pocos contrincantes, sino de una áspera lucha de todos contra todos”.

Ahora bien, la juventud, dice Benjamin, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece el futuro. Una generación insegura pero que, a la vez, se encuentra empapada de anticipación de futuro y el futuro —presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro— es la razón de ser de la escuela. *“Gracias a la confianza en esta juventud, que ha de aprender a trabajar día a día, a tomarse a sí misma en serio, a autoeducarse, etc., el género humano puede tener su futuro en aquello irracional que solo la juventud es capaz de apreciar”*. ¿Eso supone que los adultos debemos retirarnos a un segundo o tercer plano? No, nuestra experiencia, nuestros conocimientos, nuestra responsabilidad siguen siendo igual —o más, en un mundo muy complejo, injusto y violento— de necesarios. También, como decíamos, hay diversos modos de abordar esa necesidad y ello abre caminos distintos para el trabajo cotidiano.

5 La reforma escolar: un movimiento cultural (“Die Schulreform, eine Kulturbewegung”, 1912) y Experiencia (“Erfahrung”, 1913) compilados en BENJAMIN, Walter (1993) La metafísica de la juventud. Paidós.

6 “La reforma escolar no es en absoluto menos importante que nuestros problemas sociales y religiosos, pero tiene la ventaja de ser más clara”.

Un modo de pararnos frente a la “anticipación de futuro” que los jóvenes traen es despejarnos de esas primeras reacciones primarias que nos llevan a decir “son abúlicos, desinteresados, pasatistas, irrespetuosos” o menos participativos y con menos inquietudes que lo que los adultos creemos recordar haber sido en nuestro tránsito juvenil. ¿Qué tipo de relaciones se trama entre las generaciones a partir de esas percepciones? ¿O qué relaciones pueden desarrollarse a partir de reconocer diversos modos de vivir la temporalidad?

Puede ser que los alumnos de nuestra época, estén diciéndonos que está surgiendo un nuevo “nosotros”. Un “nosotros” que, al pronunciarlo, a las jóvenes generaciones les suene pleno de sentido. Tal vez, una forma distinta de comunidad, surgida de aspectos más contingentes y hasta espasmódicos, no de una sustancia o de una naturaleza particular, sino de una decisión: poner el cuerpo. En las formas políticas que hemos mencionado hay una crítica a una idea tradicional de comunidad, pero, al mismo tiempo, también hay comunidad; una surgida – como las demás – de una experiencia en común y de haber atravesado un conjunto de situaciones de no poca intensidad. Experiencias en un tiempo diferente, con formas y resultados también distintos. Lo sólido se desvanece, pero abre paso a múltiples experiencias.

En el escenario de nuestro tiempo la escuela debe posicionarse en una apuesta por una formación ciudadana, para trascender el conocido camino de la formación cívica, incluyendo a los no contados y lo no contado o nuevo, con el fin de dar lugar, posibilitar, reconocer y formar en vínculos renovados; que abra interrogantes y ensaye experiencias colectivas sobre la definición de asuntos comunes.

Las posiciones que adopten los adultos que componen la escuela generarán condiciones para aquellas que desarrollen los estudiantes; la apertura que se ponga en juego para dialogar con las nuevas sensibilidades políticas, el reconocimiento de las formas de expresión sin presuponer que deben ser igual a las experimentadas por la otra generación.

Habrá que estar atentos a percibir si las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, no están fundadas en la transmisión de una experiencia y un saber, sino en una presunta superioridad moral de las generaciones adultas. En esa lógica, será factible una escuela con adultos que además de transmitir una experiencia, de construir un relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, que la brinden como “bitácora” pero que no invaliden otras formas de posicionarse frente a la experiencia ciudadana. Esos puntos de partida, generarán mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento.

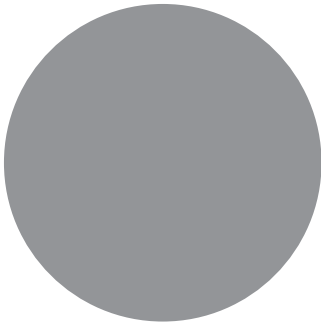
Palabras finales

La ciudadanía ha sido una formación tradicional de la escuela, recorriendo una larga trayectoria desde el catecismo o la formación moral hasta la construcción de ciudadanía. Sin embargo la autonomía y el ejercicio crítico no siempre han sido fácilmente aceptados en la escuela, muchas veces juzgados como irreverencia intolerable. Apropiarse de la participación, hacer ejercicio de ella, debe ser un ejercicio cotidiano; o, dicho de otra manera, el ejercicio cotidiano no debería ser contradictorio respecto de lo que se propone en las asignaturas de enseñanza.

Habilitar la participación implica también posicionarse en un lugar menos omnipresente, con más confianza que preocupación por el control, y entender que esa manera de vivir la participación es o puede ser distinta de cómo la vimos, la vivimos o la previmos quienes integramos la generación adulta. Vincularse a ello sin invalidar puede ser una de las opciones más valiosas para el aprendizaje vivencial de cómo tomar la palabra, ejercerla, ejercitar el disenso, dialogar, construir y confrontar con los otros y con aquello que nos desafía.

Sobre esta base pueden abordarse las formas en las que se estructuran las relaciones entre generaciones y las intrageneracionales en la institución escolar, como una manera de repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC, a la luz de las tensiones, conflictos –y también acuerdos y espacios de construcción compartida– entre alumnos y docentes en una época crucial de necesaria la expansión educacional.

Por estos motivos, expandir la noción de alfabetización y contener allí una creciente necesidad de saberes básicos, nos permite reforzar el carácter del trabajo pedagógico como sostén, como ligazón, como puente que traduce experiencias, mundos y lenguajes. Nos parece este un camino de potenciación que pone a la institución educativa y a los educadores en un lugar central y potente para esas mediaciones, interactuando en el marco ético de una discusión respecto de las condiciones para la constitución de un mundo diverso y una vida entre muchos. Las revisiones de lo que está sucediendo en la cultura, con sus luces y sus sombras, estamos convencidos, pueden enriquecer esa puesta en común.



Bibliografía

- Banks, James (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37, 3 (2008) 129-139.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. En *Intercultural Education*, 22, 4 (2011) 243-251.
- Bauman, Z. (2002) *La modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Batallán, Graciela; Campanini, Silvana, Prudart, Elías; Enrique, Iara y Castro, Soledad (2009). "La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate" En: *Última Década* (30), CIDPA, Valparaíso, Julio de 2009, pp. 41-66.
- Beltran M. y Falconi O., (2011) "La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba (2010): condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social" en *Propuesta educativa N.º 35*, Buenos Aires: FLACSO.

- Benjamín Walter (1912) "Die Schulreform, eine Kulturbewegung" (La reforma escolar: un movimiento cultural), Revista *Student und Schulreform*, Friburgo.
- Benjamín Walter (1913) «Experiencia» («*Erfahrung*», págs. 93-97), en la Revista *Der Anfang* (El comienzo)-
- BERGALA, Alain (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Borobia R., Kropff L. y Nuñez P. (2013) *Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa*, Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Braslavsky Berta (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Buckingham David (2008) *Más allá de la tecnología*, Manantial: Buenos Aires.
- Carr W. and Hartnett A., (1997) *Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas*, Open University Press: Buckingham.
- Cuban, Larry (2001). *Oversold And Underused. Computers In The Classroom*. Harvard University Press: Cambridge.
- Cherryholmes C. (1998) *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Dubet Francois. (2006) *El Declive de la Institución*, Gedisa: Barcelona.
- Dussel, Inés, (2012) "Más allá del mito de los 'nativos digitales' Jóvenes, escuela

y saberes en la cultura digital” en Southwell M. *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Homo Sapiens: Rosario.

Dussel, Inés, (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. Buenos Aires.

Dussel, Inés (2009). “Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos”, Revista Nómadas, N.º 30, Abril 2009, pp. 180-193.

Dussel, Inés, (2008) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?” *Elementos para el debate*”, en *Revista de Política Educativa*, Universidad de San Andrés: Buenos Aires.

Dussel I. y Southwell M. (2007) “La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural” en *El Monitor de la Educación* Nro. 13, 5ta. Época, Buenos Aires, 2007.

Ferreiro Emilia (2001) *Pasado y presente de Iso verbosleer y escribir*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Elizalde, Silvia (2012). “La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad” en Kriger, M. (comp.) *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, Caicyt/ CONICET.

Ferreiro, Emilia (1994) “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 15 N.º 3

- Foucault, Michel, (1996) "How Much Does It Cost to Tell the Truth", en: *Foucault Live*, Semiotext(e): New York.
- Gitelman, L. (2008) *Always already new. Media, history and the data of culture*. MIT Press. Cambridge.
- Hopenhayn, Martin (2004a) "Orden Mediático y Orden Cultural: Una ecuación en busca de Resolución" en Pensar Iberoamerica. Revista de Cultura, <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a02.htm>, consultada en febrero, 2013.
- Hopenhayn, Martin (2004b) "Participación juvenil y política pública: un modelo para armar" Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambú- MG – Brasil, de 18-20 de Setembro de 2004.
- Hassoun, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Ed. de la Flor: Buenos Aires.
- Hernández, F.; Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44, 4 (2012) 512-530
- Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C. (2005): "How interests and values seldom come alone, or: the utility of a pragmatic perspectiva on political culture", en Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C.: *Political cultures in the Andes 1750-1950*, Duke University Press.
- Jenkins, Henry (2009). *Fans Blogueros y videojuegos*. Paidós: Barcelona.

Kessler, Gabriel (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía", en GRIMSON, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.

Kress, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía: Granada.

Lahire, Bernard. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Bellaterra: Barcelona.

Larrosa, Jorge (2006). "Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia". En: Dussel, I y Gutierrez, D. (compiladoras). *Educación la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Ed. Manantial.

Lefort, Claude (1986) *The Political Forms of Modern Society*, Cambridge University Press, Cambridge.

Link, Daniel (2005) "La cultura letrada y la cibercultura son aliadas" entrevista de Iván Schuliaquer, en *El Monitor de la Educación* Nro. 3, Quinta Época, 2005, Buenos Aires.

Litichever L. Nuñez P., Piracón J. y Southwell M. (2013) *Informe de avance del proyecto de investigación "Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía"*, UNIPE.

Luzuriaga, Lorenzo (2002), "La educación de la juventud", en Lozano Claudio, *La Escuela nueva pública*, Losada, Madrid.

- Malosetti Costa, Laura (2006). "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar". En: Dussel, I y Gutierrez, D. (compiladoras). *Educara la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Ed. Manantial: Buenos Aires.
- Maffesolli, Michel (1990) *El tiempo de las tribus*. Icaria: Barcelona.
- Manovich, Lev (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós. Barcelona.
- Mäyrä, Frans (2008). *An introduction to game studies: Games in Culture*. SAGE Publications: Londres.
- Morgade, Graciela (2007) "Educación, sexualidad y relaciones de género: ¿es posible trascender los límites del discurso escolar hegemónico?" en Oresta López (coord.) *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. Ediciones Pomares, Barcelona.
- Mouffe, Chantal. (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Nuñez Pedro (2011) "Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política" en Dossier Protestas Estudiantiles en Revista Propuesta educativa, Área Educación, FLACSO-Argentina, Año 20, Número 35, Junio. Disponible en www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/
- Nuñez Pedro, (2012) "Ideas de justicia en conflicto. Divergencias entre las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las percepciones juveniles sobre la justicia en la escuela" ponencia presentada en el Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California May 23-26.
- Ollier, María M. (2005) *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*, Eduntref: Buenos Aires.

Perry, L. & Southwell, M. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. En *Intercultural Education*, 22, 6 (2011) 453-466.

Piracón, Jaime (2012). *Las TIC en los vínculos escolares de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad de la Plata, diciembre de 2012.

Rancière, Jacques (2010) *El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires.

Rancière Jacques (2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Herder, Barcelona.

Sibila, Paula (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca: Buenos Aires.

Southwell Myriam (2007) "Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática" en Antonio Camou, Cristina Tortti & Aníbal Viguera (Coordinadores), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Prometeo: Buenos Aires.

Southwell Myriam (2012a) "Estética/política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras" en De Alba A. (en prensa) *Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, UNAM, México.

Southwell Myriam (2012b) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Homo Sapiens, Rosario.

Terán, Oscar (2002) "La experiencia de la crisis", en Revista Punto de vista XXV, N° 73, Buenos Aires.

Weiss, Eduardo (2009) "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad" en Revista Propuesta educativa, Área Educación, FLACSO-Argentina, Año 18, Número 32, Noviembre. Disponible en www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Siglo XXI Editores, México D. F.

