

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(1):149-190, 2008
http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media *

Pedro Fernando Núñez **

Profesor de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Coordinador del Módulo Identidad y Cultura del Posgrado de Nuevas Infancias y Juventudes de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/Fundación CEM, becario doctoral del Conicet.

“Donde dije que estaba enojado y que todos tendríamos que estar enojados, debería haber dicho indignados”

Nicolás Prividera, Director de “M”

· **Resumen:** *En este trabajo el autor realiza un análisis orientado a desentrañar algunos rasgos que permitan caracterizar la manera en que el*

* Este artículo es parte de una investigación más amplia denominada. “Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social” que se realiza en las jurisdicciones de Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires con la participación de equipos locales, bajo la coordinación de la Flasco. El trabajo de campo comenzó en abril de 2006 y en este momento se están elaborando los informes finales de la investigación. El período total de duración fue de abril 2005-diciembre 2007. El proyecto es fruto de una convocatoria realizada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a través de su Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica. Como parte de la misma el área de Educación de Flasco obtuvo financiación en el marco de los Proyectos de Áreas de Vacancia (PAV) con el N° 180. El autor quisiera agradecer a Lucía Litichever por los comentarios realizados a una versión previa de este artículo y a Gabriela Haymes por la traducción del abstract.

** Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Estudios y Políticas de Juventud de la Universidad de Lleida (Cataluña/España), Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Correo electrónico: pnunez@flasco.org.ar

vínculo juventud-política está siendo redefinido en estos tiempos en la Argentina. Se espera de esta manera poder contribuir a la producción de un estado del arte de la investigación en América Latina sobre la condición juvenil y sus representaciones y prácticas políticas.

En un primer momento se sitúa el trabajo en el diálogo con otras investigaciones que han analizado las características del ser joven hoy. En segundo lugar, se analizan las transformaciones ocurridas por estos años en la escuela secundaria y media y en la esfera política en la Argentina. El análisis se estructura a partir del estudio del papel de los vínculos familiares en la decisión de participar políticamente, la manera de concebir las violencias –en particular la deslegitimación de la violencia política y el surgimiento de discursos que hacen énfasis en la violencia delictiva y la violencia de los jóvenes y las jóvenes– y los sentidos que el estar en la escuela tiene para las juventudes. A partir de estas dimensiones se exploran las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares, entendidas como parte de la socialización política juvenil.*

Palabras clave: Juventud, socialización política, escuela secundaria, escuela media, justicia.

*** Nota del Editor:** En la mayoría de los países hispanohablantes, la educación media se identifica con la secundaria (la que sigue después de la educación elemental o primaria) o se refiere a unos años intermedios entre la educación primaria y la secundaria, como ocurre también en los países anglófonos. Sin embargo, en Colombia la educación media se refiere a los años posteriores a la secundaria y anteriores a la educación terciaria o universitaria.

A redefinição do vínculo juventude-política na Argentina. Um estudo a partir das representações e práticas políticas da juventude na escola secundária e média

• Resumo: Neste trabalho apresenta-se uma análise que tem como finalidade desmembrar alguns traços para caracterizar como é definido o vínculo juventude-política hoje em dia na Argentina. Espero assim ter a capacidade de contribuir à construção de um estado da arte da pesquisa na América Latina sobre a condição juvenil como também sobre as suas representações e práticas políticas.

No início eu estabeleço um diálogo entre o trabalho e outras pesquisas que tinham analisado as características do jovem de hoje em dia. Em segundo

lugar, analiso as transformações apresentadas nestes anos na escola secundária e na esfera política. Eu estruturo a análise a partir do estudo do papel dos vínculos familiares na decisão da participação política, a maneira de conceber as violências – em particular a deslegitimação da violência política e o surgimento de discursos que enfatizam na violência criminal e na violência dos jovens e das jovens - como também a maneira de conceber os significados que a escola tem para os jovens. A partir destas dimensões exploro as configurações políticas construídas nas instituições escolares, concebidas como parte do processo de socialização política juvenil.

Palavras-Chave: Juventude, socialização política, escola secundária, justiça.

***Nota do Redator:** Na maioria dos países hispânicos, identifica-se o ensino médio com o ensino secundário (o ensino que segue a escola primária ou elementar) ou refere-se a uns anos intermediários entre a educação primária e secundária, como é também, o caso dos países da língua inglesa. Porém, na Colômbia o ensino médio refere-se aos anos posteriores ao ensino secundário e anteriores ao ensino terciário ou universitário.

The redefinition of the link youth-politics in Argentina: A study based on political representations and political practices of Middle- and High-School youths

• **Abstract:** *In this paper, the author develops a type of analysis that intends to extricate a few traits that might allow a characterization of the ways in which the link between youth and politics is being currently redefined in Argentina. It is expected that, in this way, the paper may contribute to the production of the state of the art of research on the youth condition and its representations and political practices in Latin-America.*

In a first part, the present analytic work is situated in the dialogue with other researchers who have studied the traits of being young today. In a second part, the author studies the transformations that have occurred in Argentina in the last few years in Middle and High Schools, as well as in the political sphere. The analysis is structured on the role of family bonds in the decision to participate in politics; in the way violence is conceived—in particular, in the dislegitimation of political violence and in the emphasis on criminal violence and youth violence—and in the meanings that being in school has for youths. From these dimensions, the paper ends with an exploration of the political*

configurations that are being constructed in schools, understood as means of political socialization of youths.

Keywords: Youth, political socialization, middle school, high school, justice.

* **Editor's Note:** In most Spanish-speaking countries, middle school is either identified with secondary school (the years that follow elementary or primary school), or refers to a few intermediate years between primary and secondary school, as it is also usual in many English-speaking countries. In Colombia, though, middle school refers to the years after secondary school but before college or university education (tertiary education).

-1. Apertura. -2. Un poco de historia. -2.1 La importancia del vínculo familiar. -2.2 La deslegitimación de la violencia. -2.3 La escuela como lugar de aprendizaje de derechos y en el cual estar. -3. Anticipando el final/Epílogo. -Bibliografía.

Primera versión recibida noviembre 11 de 2007; versión final aceptada febrero 4 de 2008 (Eds.)

1. Apertura

El reciente estreno en la Argentina de "M", ganadora del premio "Ernesto Che Guevara" como mejor película en la competencia Latinoamericana en el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, contribuye a instalar una nueva mirada sobre la militancia política de los años setenta. Una mirada que, tal como fue señalado por diferentes notas periodísticas, es la de los hijos e hijas de los militantes de las organizaciones político-militares, y que como hecho novedoso se permite cuestionar aquellos años. La película retrata la investigación realizada por el director —treinta años después de que las Fuerzas Armadas secuestraran a su madre—, su recorrido por diversas instituciones en busca de datos sobre ella sin hallarlos, lo que lo lleva a entrevistar a compañeros y compañeras de militancia, colegas de trabajo, amigos y amigas, para reconstruir la historia. La frase de

Prividera que encabeza la nota del suplemento Radar de Página 12¹ del domingo 18 de marzo de 2007, en realidad está inconclusa; continúa en el epígrafe con su explicación de la diferencia entre enojo e indignación: *"Es que el enojo es individual; la indignación es colectiva"*. M no sólo es un documental y un testimonio personal sino la historia de esa búsqueda por comprender lo ocurrido, desde una visión y una generación diferentes.

¿Qué tiene que ver M o siquiera la frase de Prividera con la intención de este trabajo que no es otra que analizar la manera en que el vínculo juventud-política es redefinido en estos tiempos? Apelo a ambas como puertas que permiten ingresar en un terreno largamente transitado pero no por ello suficientemente explorado: la manera de entender y vivir la política por parte de las juventudes. Más específicamente me interesa preguntarme: ¿Qué componente particular tiene la sociabilidad política de las jóvenes y los jóvenes? ¿Qué lugar ocupa la escuela secundaria en dicha sociabilidad política?

"M", como lo fueron "Los rubios" de Albertina Carri y "Papá Iván" de María Inés Roqué², brinda la oportunidad de problematizar en torno al pasado y contar con algunas herramientas para reflexionar sobre los modos en que se despliega la política y lo político en el presente. No pretendo realizar una valoración sobre los criterios estéticos de la película ni aportar a la discusión existente acerca de las diferentes maneras de narrar y enfrentar el pasado, discusiones todas que de manera diversa proliferaron en los ámbitos más especializados. Recorro a M porque tiene todos los componentes que permiten reflexionar sobre la generación de los setenta pero también acerca de la actual: la comparación con la generación de referencia, el debate sobre las formas de participación de las jóvenes y los jóvenes, la centralidad de

¹ El diario Página 12 es el tercero en circulación en la Argentina y desde su fundación tiene un fuerte vínculo con la defensa de los derechos humanos. Los domingos edita el suplemento cultural Radar.

² "Los rubios" es un recorrido por diversos estados de la memoria a partir de la ausencia de los padres de la protagonista, militantes montoneros secuestrados durante la dictadura militar. La directora intenta reconstruir la historia familiar a partir de entrevistas a amigos, compañeros de militancia y vecinos. Por su parte "Papá Iván" es un documental que pone en imágenes, a través de la mirada de su hija, la vida de Juan Julio Roqué, fundador de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), miembro de la organización Montoneros. <http://www.cinenacional.com/peliculas/index.php>

la familia, la discusión sobre la legitimación o no de la violencia y la pregunta por los espacios de socialización política.

Distintos artículos en revistas cinematográficas destacan que M es M de Mamá, de Muerte, de Montoneros, de Memoria³. Menos importancia se asignó al hecho de que M, preservando los anteriores significados, también puede ser de Menemismo⁴ y Miedo. Ese nexo entre pasado y presente, los cambios y las continuidades en los modos de representar y vivir la política, son los ejes donde quisiera enfocar este análisis.

2. Un poco de historia

En los últimos tiempos la Argentina atravesó una serie de procesos político-sociales que implicaron fuertes transformaciones en la manera en que se estructuran los vínculos sociales. En el nuevo contexto, signado por crisis e incertidumbres varias, una de las mayores dificultades que atraviesan los sujetos es construir niveles de confianza que ayuden a consolidar expectativas comunes.

Asimismo emergen nuevas problemáticas sobre “la juventud en riesgo”. En efecto, profusamente presentes en los medios de comunicación, en la voz de los especialistas, la juventud —como ha sucedido en otros momentos de la historia y en otras latitudes— es ubicada en el centro de la preocupación societal. Los discursos oscilan entre culpabilizar a los jóvenes y a las jóvenes de todo cuanto ocurre y colocarlos en el lugar de víctimas, a partir de la construcción de imágenes que asocian juventud con todos los “males” sociales posibles: droga, prostitución, embarazos prematuros, olas de suicidios. Los diagnósticos sobre la relación jóvenes-política hablan de descreimiento, desconfianza, apatía e individualismo. Ante la proliferación de este tipo de discursos quizás sea necesario repensar dicha relación desde otras categorías de análisis o, incluso, desde estudios que apelen menos a

³ <http://ojosabiertos.wordpress.com/2007/07/25/entrevista-a-nicolas-prividera-director-de-m/>.

⁴ La M de menemismo sugiere la referencia a cierto clima cultural de frivolidad e individualismo vivido durante las presidencias de Carlos Menem 1989-1999. Montoneros era la organización político-militar conformada por militantes de la Juventud Peronista durante la década del setenta; años después pasará a la clandestinidad.

cuestiones morales para indagar en el compromiso que las juventudes *deberían* asumir en la sociedad.

Un punto central en esta exploración pasa por cambiar el eje del análisis a fin de preguntarnos menos por las características de la participación política y más por las sensaciones de los jóvenes y las jóvenes sobre la política y lo político. Por ello, quizás resulte pertinente establecer similitudes y diferencias entre los distintos momentos históricos.

La militancia política durante las décadas de los sesenta y setenta se caracterizaba por la búsqueda por parte de las juventudes de un papel protagónico en el plano político, social y cultural, a partir del cuestionamiento de los valores vigentes. Cuestionamiento que se daba tanto en lo que respecta a la vida privada como a la pública, para politizarla (Ollier, 2001). Este involucramiento implicaba la participación en un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado.

¿Qué componentes se mantienen y cuáles cambian? En una investigación realizada en torno a la agrupación H.I.J.O.S.⁵, Pablo Bonaldi (2006) da cuenta de las diferencias en las maneras de concebir —y vivir— la política, por parte de estos jóvenes en relación con sus padres y madres. Bonaldi encuentra que quienes participan en la agrupación —la mayoría de los cuales comienzan a hacerlo de manera activa al llegar a la edad en que sus padres y madres desaparecieron—, buscan que la política los impacte de manera personal, y ya no cambiar el mundo. Su análisis refleja un modo de concebir la política y lo político por parte de las juventudes que podría hacerse extensivo a las películas de Carri y Prividera: no hay ausencia de política sino que ésta importa en tanto experiencia personal. Los lazos tienden a estrecharse, se refuerzan los vínculos con lo cercano a la vez que se dificulta la construcción de un colectivo mayor. Asimismo, la pertenencia a grupos cerrados obstaculiza la posibilidad de plantear disensos. Cambios, nuevas maneras de entender los vínculos, redefiniciones sobre lo individual y lo colectivo que exceden con creces al análisis sobre una agrupación. Trabajos como el de Mariana Chaves (2005), muestran

⁵ Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS), es la agrupación conformada principalmente por hijos e hijas de desaparecidos y desaparecidas durante la dictadura militar.

que distintos grupos de jóvenes de la ciudad de La Plata, con su adscripción a los estilos juveniles, más que cambiar el sistema buscan ser “alguien en el sistema”. Por su parte, Svampa (2005) señala la importancia de los grupos de afinidad para entender la movilización política actual, especialmente la figura del activista cultural que puede movilizarse entre diversas causas y grupos. Mientras que Julieta Quirós (2006), en su polémico trabajo en barrios populares de la zona sur del Gran Buenos Aires discute la idea de que haya una “identidad piquetera”, y habla más bien del predominio del “estar con los piqueteros”. Su trabajo, proponiendo identidades más difusas y menos absolutas que la identidad definida de una vez y para siempre, brinda la oportunidad de reflexionar en torno a la trama de relaciones sociales en las cuales se encuentran insertos los sujetos.

Los datos preliminares con los que he contado de la primera parte del trabajo de campo de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social”, que se realiza en las jurisdicciones de Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires, parecieran hablarnos de una construcción identitaria más difusa y menos absoluta. Al igual que fue señalado por Uanini y Maldonado (2006) en su estudio en una escuela en Córdoba, en la investigación hallamos un resquebrajamiento de la categoría de “compañero”, de las solidaridades que implicaba y las disposiciones y convivencias que promovía décadas atrás⁶.

Estas primeras impresiones obligan a repensar la idea de crisis política en el país. Desde parte de la literatura, el sentido común, y los medios de comunicación, se popularizó la creencia en una tajante separación entre lo viejo y lo nuevo en la esfera política a raíz de la situación política-social argentina que tuvo su mayor punto de ebullición el 19 y 20 de diciembre de 2001. En este trabajo sostengo que así como es necesario prestar atención a los cambios en los modos de acción política también debemos ocuparnos de destacar las continuidades en el momento de acercarnos al estudio de la cultura política. En tanto las prácticas son consecuencia de un aprendizaje debemos analizar las

⁶ Uanini y Maldonado señala que la condición de “alumno” o de “compañero” no guarda ningún parecido con la significación tradicional construida en las escuelas.

características de la democracia en que viven, sus reclamos (y las formas que estos adquieran) que llevan a diferentes experiencias, relaciones, marcas. Es necesario dar cuenta de la complejidad de la sociedad, lo que implica evitar la tentación de asignar a las prácticas políticas de grupos de jóvenes un carácter exclusivamente contracultural o bien de simple reflejo de prácticas hegemónicas.

Propongo leer estas cuestiones desde tres categorías de análisis:

La importancia del vínculo familiar

La deslegitimación de la violencia

La escuela como espacio donde *estar* y aprender los derechos

2.1 La importancia del vínculo familiar

La forma en que se desplegaron las políticas de bienestar en la Argentina estructuraron el acceso a los derechos sociales desde un modo de acción que otorgaba vital importancia a la matriz familiar. A diferencia de otros países en los que el tipo de Estado de bienestar promovía el acceso de los individuos a los derechos enfatizando su condición de ciudadanos y ciudadanas, en nuestro caso los mismos se encontraban vinculados a la posesión de trabajo. Esto otorgó al hombre, quien generalmente tenía mayor acceso al mercado laboral, el rol no sólo de proveedor del dinero sino también de garante de la posibilidad del acceso a los derechos sociales para el grupo familiar. La matriz integracionista vigente durante varias décadas en el país, si bien fue mutando paulatinamente a medida que la mujer se incorporaba masivamente al mercado de trabajo, preservó estas trazas. El tipo de política social impulsada otorgó un particular significado a la idea de justicia: para los sectores populares y amplias capas de la población la esfera de la justicia comenzó a expresarse en referencia a dichos derechos que no igualaban a todos pero brindaban garantías igualitarias de justicia (Jelin, 1996). ¿De qué manera repercute esta forma de significar la justicia en la esfera política? ¿Qué peso tiene la matriz familista sobre los modos de practicar la política?

Fue harto señalado por la literatura existente que las experiencias de participación política protagonizadas, no sólo pero sí quizás de manera principal por jóvenes, llegaron a su fin con la brutal represión y el terrorismo de Estado impuesto en el país a partir del golpe de

1976⁷. Ese año finalmente la ideología del golpismo fue todavía más revolucionaria respecto del golpe del 66: intentó instaurar un disciplinamiento social y esbozar un cambio en la estructura económico-social del país. Confluyen en él la Doctrina de Seguridad Nacional y el proceso de desindustrialización y apertura económica. El Estado, desde su autodefinición de guardián de la nación, interpeló el rol de las familias ante la “enfermedad” subversiva que corroía la sociedad, reconfigurando lo público y lo privado. Ese lugar de amor “natural”, unidad mínima de una nación pensada como gran familia, debía ser la encargada de preservar a la juventud, enderezarla, cuidar a los verdaderos hijos e hijas impidiendo que se transformasen en subversivos⁸. En el discurso y en la práctica “la concepción de la nación como familia daba lugar a la definición de las relaciones políticas entre el Estado y los ciudadanos como familiares, de modo que los derechos y deberes de la ciudadanía eran reemplazados por la obediencia filial” (Filc, 1997, p. 47). En donde hay obediencia ya no se necesita del consenso para el ejercicio legítimo del poder. Por otra parte localizaba la responsabilidad en un punto intermedio entre lo individual y lo familiar.

Sin embargo algunos trabajos remarcan que este modelo tradicional de familia que la dictadura militar proponía, cual juego de espejos, fue rechazado y apropiado por los organismos de derechos humanos, que pasaron a ser sinónimo de organismos de familiares, donde la identidad se define a partir de una experiencia compartida e intransferible (Filc, 1997). En esta rearticulación “los hijos descarriados de la gran familia argentina” se convierten en los “buenos hijos”, depositarios de lo moralmente superior; en definitiva, normales. Son, desde la fuerza que dan a los familiares, quienes transforman las pautas de socialización y enseñan a sus madres a luchar. Estos aspectos tienen

⁷ El Informe “Nunca Más” de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas Conadep (1994, p. 294) registra que el 69,13% de los desaparecidos tenían entre 16 y 30 años. A esto debe sumarse aproximadamente 500 niños, que hoy son jóvenes, nacidos en cautiverio y apropiados, que no conocen su verdadera identidad y a los cuales *Abuelas de Plaza de Mayo* sigue buscando.

⁸ Una de las frases más utilizadas por el autodenominado proceso de reorganización nacional tenía que ver con la interpelación a las familias respecto a si sabían dónde estaban sus hijos en ese momento. Apelación que en la actualidad se orienta a resaltar el supuesto desconocimiento por parte de los padres y madres de aquello que hacen sus hijas e hijos.

fuertes implicancias tanto respecto a la legitimidad del reclamo frente al terror de la dictadura como para las nuevas generaciones: sus luchas nunca serán tan legítimas como las de los años setenta; aquéllas jamás podrán ser igualadas.

Por su parte Jelín (2003), desde un abordaje con énfasis en los estudios de familia, muestra que los organismos de derechos humanos estructuran su reclamo a partir de la filiación de sangre. Es la voz del familiar la cual cuenta con mayor legitimidad. Este tipo de argumentación va generando una manera particular de articular el reclamo donde pareciera que “sólo los parientes son considerados afectados en sus demandas de reparación” (Jelín, 2003, p. 25). La interpretación de la noción de familia, si bien permite contraponerla a la que desde las Fuerzas armadas se proponía (Filc, 1997), genera sus propios límites al crear una distancia y diferenciar entre quienes llevan la verdad del sufrimiento y quienes simplemente acompañan, los cuales no son vistos como igualmente legítimos (Jelín, 2003). La participación se jerarquiza de acuerdo al lazo familiar, paradójicamente en momento de reclamos de mayor igualdad y democratización.

Ahora bien, ¿estamos ante una manera familista de pensar la política y lo político en la sociedad argentina? Tal vez el recorrido por otros ámbitos pueda ayudarnos en la indagación. Una de las más novedosas y originales prácticas políticas surgidas en el país en los últimos años se encuentra vinculada a la emergencia del movimiento piquetero. En cierto punto las agrupaciones piqueteras plantean una dinámica similar a la señalada anteriormente al poner en el centro de la agenda pública las necesidades familiares. En los barrios populares, en el momento de priorizar un criterio de justicia distributiva para la distribución de bienes escasos como los planes sociales, el acceso al comedor o la bolsa de mercadería, tienen lugar una serie de arreglos locales. Los umbrales que determinan los criterios de asignación son en primer lugar las mujeres y en un segundo momento las familias numerosas (Nuñez, 2007). La familia ocupa un lugar central como determinante del criterio a emplear, dando cuenta de la construcción de un sentido de la justicia con una impronta fuertemente familista.

Por su parte, Pablo Semán (2003), en un trabajo etnográfico durante un acampamiento piquetero realizado en la Plaza de Mayo, mostró que existe en esos momentos una distribución moral que organiza el uso de la plaza. Los papeles familiares demarcan la participación, la cual se diferencia por género y edades. En el centro de la plaza las

mujeres preparan la comida y dan órdenes a los jóvenes y a las jóvenes, quienes generalmente se concentran frente a las vallas “aguantando”. Mientras, los niños, niñas y adolescentes dan vueltas. La capacidad de resistencia expresada en el surgimiento de la categoría de aguante vinculada a la fuerza de los trabajadores y trabajadoras nos habla de la continuidad y reelaboración de las categorías en nuevos contextos; aunque siempre con la familia como fuente de legitimación. Asimismo, Javier Auyero (2007) recupera la metáfora propuesta hace unos años por O’Donnell —que invitaba a imaginar un mapa de cada país dividido en áreas azules, verdes y marrones, diferenciadas de acuerdo al nivel de presencia del Estado— para explicar lo que denomina la *zona gris* de la política. El autor nos presenta esa zona donde las acciones y las redes de activistas partidarios y agentes de aplicación de la ley se entremezclan, metáfora que le permite iluminar los vínculos entre violencia colectiva y participación política. Auyero muestra que saqueadores y saqueados legitiman el saqueo de comestibles con base en el hambre o la necesidad, a diferencia del saqueo de productos no comestibles definido como un robo.

¿Qué ocurre con los espacios más institucionales y tradicionales? ¿Quiénes militan en partidos políticos? ¿Qué perfil de jóvenes encontramos en ellos? En un trabajo desarrollado en la ciudad de Mar del Plata⁹ con jóvenes militantes de partidos políticos, señalé que el hecho de que los padres y madres o algún familiar fueran o hubiesen sido militantes o simpatizantes los impulsó a participar más activamente. La familia aparece como determinante en el momento de la toma de la decisión de participar políticamente, cuestión resaltada por todos los entrevistados y entrevistadas¹⁰. La madre que la acompaña a un

⁹ La ciudad de Mar del Plata se encuentra a 404 km. de la ciudad de Buenos Aires y es un destino turístico elegido por diferentes sectores sociales. Se combinan en ella, aunque en zonas claramente demarcadas, el turismo de la clase alta, media y popular por la presencia de un gran número de hoteles sindicales. Su población oscila los 500.000 habitantes.

¹⁰ En el momento de la escritura de este trabajo me sorprendo leyendo una nota en Página 12 (domingo 16 de septiembre de 2007) que con el título “La generación que quiere la posta” presenta a una nueva agrupación política integrada por jóvenes. Su nombre es GEN, que si bien indica las siglas de Generación por la Emancipación Nacional, al leer que muchos son hijos e hijas de militantes políticos podría pensarse que de forma consciente o no el nombre expresa también que la pasión por la política es como un gen que determina la aparición de caracteres hereditarios.

partido político, el ejemplo del padre, la hermana o un tío con el que formó su conciencia política, son las figuras que actúan como referencia en el momento de decidir involucrarse de manera más activa.

“Herencia”, “impulso”, “te vas formando en eso”, “lo tenés en la cabeza”, “nací con eso”, “me crié con esto”, son las palabras a las que apelan los entrevistados y entrevistadas para intentar explicar su militancia en organizaciones desprestigiadas a los ojos de sus amigos, amigas, conocidas y conocidos. Son jóvenes que se sienten como “bichos raros”; sus amigas y amigos no entienden que participen políticamente; la normalidad argentina se construye así desde el alejamiento de los jóvenes y las jóvenes de la política, lo que fortalece la proximidad. La participación política pareciera surgir de una creencia compartida, formada en el entorno familiar, que va moldeando el carácter de las personas. En momentos en que desde variados ámbitos se enfatiza en el supuesto nepotismo de la clase política o en la necesidad de fortalecer la cultura política en la escuela media, en el barrio o en distintas organizaciones, los testimonios dan cuenta, más allá de la existencia o no de esas instituciones, de la importancia de la familia en la formación de la cultura política. Si bien la mayoría de los entrevistados y entrevistadas para esa investigación estudió en escuelas públicas donde había centro de estudiantes, no participaron activamente durante esa etapa de sus vidas, a diferencia de lo que ocurría con la generación de los setenta o incluso durante los años ochenta. Es el aprendizaje en la familia lo que los impulsa y las impulsa a participar políticamente. De manera similar a lo señalado por Filc respecto de las organizaciones de derechos humanos, en el caso de los jóvenes y las jóvenes militantes de partidos políticos existe una experiencia compartida e intransferible, transmitida de padres y madres a hijas e hijos. El vínculo político puede así ser pensado en tanto producción de una moral (Frederic, 2004) que da lugar a creencias y reglas estructuradas familiarmente pero no necesariamente compartidas por otras comunidades conformadas.

Eparticipo actualmente¹¹ hicimos encuestas y entrevistas a

¹¹ El proyecto de investigación se denomina “Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, y se realiza en las jurisdicciones de Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. El proyecto está coordinado por la Flacso Argentina y dirigido por Inés Dussel. Se inició en abril de 2005, gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Educación de la Nación.

alumnos y alumnas, entre otros actores de escuelas secundarias. La muestra que aquí utilizaré corresponde a la ciudad de La Plata y fue organizada contemplando la presencia de instituciones privadas y públicas, de diferentes modalidades u orientaciones y cuyos alumnos y alumnas provinieran de sectores sociales altos, medios y bajos. Quedó conformada por seis instituciones, dos técnicas y cuatro bachilleres, situadas en la ciudad de La Plata¹² y localidades aledañas. Los criterios de selección de los dos alumnos entrevistados para el eje cultura política se determinaron, para el primer caso, por la participación en algún tipo de organización, reclamo, instancia formal o informal y algún alumno considerado trasgresor por los adultos. Fue relativamente simple que los adultos señalaran algún “trasgresor” de las normas, algún alumno o alumna que tuviera muchas sanciones, que fuera más “bardero o quilombero”, con dificultades de “adaptación” a la escuela. Una tarea un poco más complicada fue encontrar un alumno o alumna que participara políticamente. De los 12 jóvenes entrevistados y entrevistadas, tan sólo tres tenían algún tipo de participación que podría ser entendida como política.

En la investigación buscábamos indagar en la manera en que la escuela impacta en la vida de los jóvenes y de las jóvenes. Tal como ha sido ampliamente resaltado por diversos investigadores e investigadoras, el concepto de juventud es una construcción social cuya definición va cambiando de acuerdo con el contexto histórico, político y social. Las maneras de pensar a la juventud —y con ellas las tareas asignadas y también las esperanzas depositadas— trazan una forma adecuada, *un modelo ideal del ser joven* para cada momento histórico. Por lo tanto, la misma idea de *joven* no puede pensarse de manera autónoma sino que se define a partir de las relaciones sociales que entablan los diferentes grupos etarios que componen una sociedad. Relaciones que están mediadas por una serie de representaciones sobre lo que cada grupo espera del otro. Son producidas (y productoras) en contextos determinados, los cuales conllevan concepciones de sentido y significaciones diferentes.

En los últimos tiempos fuimos testigos de fuertes transformaciones

¹² La ciudad de La Plata es la capital de la Provincia de Buenos Aires y se encuentra aproximadamente a 50 km. de la ciudad de Buenos Aires. Cuenta con cerca de 700.000 habitantes.

en diversas instituciones que estructuraban la vida de los individuos. Pero tan cierto como que las instituciones atravesaron una serie de procesos que erosionaron sus cimientos lo es el hecho de que son precisamente ellas el lugar por excelencia en el que los individuos tomamos contacto unos con otros. De allí la preocupación por profundizar en el análisis de las formas que adquieren dichas relaciones. Enfocamos el análisis en la escuela pero entendida como un espacio en el que es posible indagar en la manera en que los jóvenes y las jóvenes comparten sus vidas durante su tránsito por la escolarización secundaria.

El proceso de masificación de la educación media obliga a prestar atención —por distintos motivos— a las nuevas formas en que los jóvenes y las jóvenes transitan esta etapa. Por un lado debido a que las características que adquiere la condición juvenil en la actualidad difieren considerablemente de las de unos años atrás. Por otro lado, por el ingreso de jóvenes de sectores sociales históricamente situados al margen de la institución escolar. Para varios de estos jóvenes y de estas jóvenes la escuela se convierte en la primera agencia estatal que conocen, permeando el tipo de prácticas a utilizar en la relación con el Estado.

Pero para comprender la experiencia educativa de los jóvenes y las jóvenes es importante conocer las prácticas culturales, valores y saberes que portan desde sus entornos (Falcón, 2007). Creemos que la interrelación entre lo cotidiano y lo escolar tiene fuertes implicancias a la hora de pensar sus representaciones y prácticas políticas, especialmente ante su supuesto desencanto político (Reguillo, 2000), pero también respecto al sentido que la experiencia escolar adquiere para las jóvenes y los jóvenes.

Los perfiles de las jóvenes entrevistadas durante la investigación son bien diferenciados, por lo que no podemos inferir aquí cuestiones de clase social —las tres pertenecen a sectores distintos— o características institucionales de la escuela; las hay que asisten a escuelas públicas y privadas, céntricas y ubicadas en localidades aledañas, aunque los espacios de participación que transitan cuentan con diferentes grados de legitimidad. Las similitudes brindan mayores oportunidades de análisis: se trata de tres mujeres que cuentan con tradición familiar en la participación política. Esto nos enfrenta a un primer dilema que excede el ámbito de análisis de este trabajo. En la escuela, al igual que en otros ámbitos, pareciera existir una marcada diferenciación de género. Mientras los alumnos señalados como problemáticos, trasgresores o

barderos son varones, casualidad o no, quienes participan políticamente son mujeres.

Una misma narrativa une las trayectorias de vida desiguales de las tres: un vínculo familiar con la política. Gabriela está cursando el anteúltimo año de la secundaria en una escuela pública situada en una localidad aledaña a la ciudad de La Plata. La escuela conforma una suerte de centro cívico junto al jardín de infantes, la primaria y el centro de salud, siendo las únicas instituciones estatales presentes en la zona. Los profesores y profesoras le hablaron para pedirle que organizara el centro de estudiantes pero dijo que no *“porque no hay apoyo de los compañeros, algunos dicen bueno pero después no vienen”*. Si bien con la mayoría de ellos se lleva bien, alguno o alguna cada tanto la carga y le dice *“mirá, piquetera”*, a modo de insulto para hacerla enojar. Es que con los grupos piqueteros se siente a gusto. Nos cuenta que se informaba más de política *“cuando iba con los piqueteros”* y que pese a que se dice que las cosas están cambiando *“yo no veo mucho cambio”*. Para ella *“a los piqueteros ya ni le dan bolilla, pasan por la calle y huyyy hay piquete, vamos a doblar para el otro lado”*. El vínculo con la organización lo hizo a partir de su hermana, a quien acompañaba hasta el local que queda a pocas cuadras de su casa. Participó en todo tipo de marchas, *“por el día del trabajador a Buenos Aires, por las cosas de los chicos, por la escuela”*. Y también para protestar por la contaminación ambiental: *“por lo del Ceamse”*, donde trabaja su hermano.

Las entrevistas a los alumnos y alumnas mantenían en todas las jurisdicciones y escuelas una misma guía. La misma finalizaba cuando el entrevistador les mostraba dos fotos, la primera retratando una pelea entre jóvenes y otra de grupos juveniles en una marcha, sin que se pudiera identificar en ellas dónde transcurrían los acontecimientos. Gabriela, cuando ante la segunda foto le preguntamos *“qué veía”*, respondió: *“pueden estar pidiendo, por ejemplo becas, qué se yo, se me ocurre eh...polideportivo... los piqueteros, los chicos del (Nombre de una organización estudiantil)”*. Su relato menciona un abanico de posibilidades que se vinculan a las propias experiencias y necesidades del contexto de su escuela. Esa forma de reclamo le parece justa porque *“si no salimos todos a la calle no nos dan bolilla, para mí es la mejor solución, que la gente salga a la calle”*.

Nora concurre a una escuela ubicada dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata, a la que históricamente asistieron sectores medios provenientes de familias con un gran capital cultural. Su madre

es maestra *“para chicos con discapacidades”* y *“le gusta informarse, estar al tanto de todo, yo me crié con eso”*. Participa en el centro de estudiantes y la primera vez que se acercó fue *“te digo la verdad, había una marcha y podés faltar al colegio, entendés”*. Con el tiempo *“entendí por qué estábamos haciendo lo que hacíamos y entendí que quería formar parte. Estábamos luchando por cosas que a mí también me interesaban... y bueno... era eso, empezar la marcha, conocer gente y hablar de esto, de lo otro”*. El estar en el centro de estudiantes, al que se acercó por una amiga, no implica tanto una participación política ideológicamente comprometida sino un formar parte de un grupo de pertenencia. Es un espacio donde se despliega la sociabilidad juvenil y en el que se articula la política con otros aprendizajes y búsquedas identitarias como noviazgos, amigos y amigas, formas de vestir, estilos, lenguajes¹³. El espacio del centro de estudiantes funciona como un lugar donde estas jóvenes y estos jóvenes pueden desplegar la necesidad de expresión personal y el deseo de asociarse de manera cercana con el grupo de pares. Sin embargo, la identificación de Nora con su madre, quien toma parte en el principal sindicato docente, impacta notablemente en su decisión de participar. Nora dice que en las marchas, en las reuniones o asambleas *“me di cuenta justamente que a muchas de las marchas mi mamá iba, o sea su gremio, estaba luchando”*. De acuerdo con su relato, con el tiempo comprendió que en las marchas se pedía por cosas que ella también pensaba que faltaban en su colegio, hasta que llegó a un punto donde percibió que *“estaba luchando por cosas que eran cercanas a mí y no para todos es cercano, si te lo pones a pensar porque es mi mamá, pero bueno, es la maestra de alguien. En este punto compartíamos ideas que yo no sabía...pensé...se puede hacer algo”*. A su entender dicho compromiso la diferencia de otros compañeros y compañeras que *“todavía no entienden que se puede hacer algo, que el centro está para eso”*. Si bien en el Centro de Estudiantes

¹³ La película italiana *Ahora o nunca* (1999) de Gabriele Muccino utiliza la toma de una escuela en protesta frente a los intentos de privatización de la educación, como telón de fondo, donde más allá de la creencia en un núcleo compartido de ideas transcurren las búsquedas personales de los protagonistas: los primeros amores, la marihuana, la música; los problemas con los padres y madres se confunden con imágenes de documentales sobre el golpe de estado a Salvador Allende que los jóvenes miran sin comprender demasiado o entre besos robados en la oscuridad. La sociabilidad política juvenil se funda en la sumatoria de esas experiencias.

hay jóvenes militantes de partidos políticos, Nora cree que es necesario no mezclar tanto lo partidario con las necesidades de las escuelas, así que *“los cago a pedos cuando se prenden a meter mucha política”*. En su caso la militancia está cuestionada tanto por los directivos como por otros jóvenes. Algunos adultos se refieren a ellos como *“estos zurditos de mierda”* y sus compañeras y compañeros los tildan de *“hippies”*, como una referencia despectiva.

Cynthia asiste a una escuela privada laica del centro de La Plata donde cumple con su educación obligatoria y por la tarde va a otro colegio porque *“soy judía... es como que mis padres y mi familia quieren que yo tenga una educación judía y en La Plata no existe un colegio integral. Entonces, como existen separados, siempre de chica fui a dos, en el jardín de infantes, en el primario, primero uno laico y a la tarde al otro. Cuando salgo de acá voy al otro colegio donde tengo hebreo, biblia, tradiciones judías, historia judía”*. Si bien a sus compañeras y compañeros *“les pareció raro al principio, como dentro del curso somos dos las que hacemos lo mismo ya está, ya saben que no me pueden llamar en ese horario porque estoy en el otro colegio”*. Su escolarización estuvo signada por diversos episodios que la llevan a creer *“que siempre a un judío lo van a discriminar. No entiendo. Nunca entendí por qué siempre a los judíos o por qué a los gitanos, que siempre les pasó lo mismo”*. No admira a una persona en particular sino que *“sacaría un poco de mi mamá, de mi papá, de mi abuela, de personas cercanas”*. Cuando el entrevistador le pregunta si fue alguna vez a una marcha o a alguna movilización, ella misma advierte que no sabe *“si lo van a contar como marcha pero hice un viaje el año pasado que se llama Marcha por la vida. Es un viaje donde te llevan a ver los campos de concentración, los campos de exterminio y terminas yendo a Israel una semana para el día de la independencia. Y es un día que se juntan de todos los países y se hace una marcha por el holocausto, en Auschwitz, y participan alumnos de colegios secundarios”*. Viajó becada en representación de la escuela de la tarde donde ganó un concurso sobre el tema. En el caso de Cynthia, el involucramiento político pareciera ser resultado de una transmisión generacional, consecuencia de su educación en la tradición judía. Es desde ese lugar que, sin vivir sus actividades como políticas, se involucra en acciones que tienen como objetivo preservar la memoria sobre lo ocurrido.

Los tres casos expresan grados distintos de legitimidad del tipo de participación, lo que deja al descubierto las trayectorias desiguales de las jóvenes entrevistadas. Si hacemos el intento de

cambiar el foco de atención y en lugar de profundizar en la descripción de sus casos analizamos cómo son juzgadas externamente estas participaciones, podemos reunir algunos indicios que permitan explicar las diferencias. Empezamos por el último caso, el de Cynthia. Durante la entrevista su relato dio cuenta de distintos casos de discriminación por su condición judía padecida en diversos ámbitos. Quizás esta experiencia, unida al esfuerzo familiar en la transmisión de las tradiciones y herencias, refuerza la relación con ella, con el grupo de pertenencia conformado por la colectividad y la participación en acciones que buscan preservar la memoria sobre el Holocausto. En este caso la transmisión generacional es central para explicar su interés en esas cuestiones pero además las ideas sobre lo cercano y lo lejano dibujan sus límites y contornos configurando una sensibilidad política particular. Cercanía con su grupo familiar y la colectividad judía, distancia con la cotidianeidad política en la que transcurre su vida y desapego sin enemistad con sus compañeros y compañeras de colegio, proximidad con temáticas más globales¹⁴. En la política —como en tantos otros espacios de la vida— algunas temáticas nos movilizan más que otras, interpelan nuestros sentimientos y emociones, movilizan una fibra interior que no se mide por distancias geográficas sino que, como en el caso de Cynthia, puede articular lo local y lo global y llevar a que cuestiones que ocurren alejadas de la realidad más cotidiana nos avergüencen o indignen de una manera tal que consiga interpelarnos.

En el caso de Nora, la joven que participa en el Centro de Estudiantes de su escuela, pese a hacerlo en una institución con una amplia tradición de compromiso político de varias de sus generaciones de egresados, la militancia parece desvalorizada. Asimismo la participación en el centro de estudiantes, al ser percibida como el destino de los “hippies”, “los zurdos” o “los mugrosos”, convierte al paso por el mismo en un espacio de identificación política y de estilos frente al cual, quienes conforman otras grupalidades, pretenden diferenciarse. Si sumamos

¹⁴ Lo dicho no implica que Cynthia no tenga amigos o amigas ni se lleve mal con sus compañeros y compañeras o docentes y directivos. Por el contrario, cuando tuvo que solicitar un permiso especial en el colegio laico al que concurre para poder viajar y participar en la Marcha por la vida, el mismo fue tramitado rápidamente sin problemas. En este colegio, durante el tiempo que duró el trabajo de campo, se realizó un acto por el aniversario del atentado a la AMIA.

a esto la postura de algunas autoridades del colegio temerosas de los conflictos, la participación en el Centro de Estudiantes se encuentra deslegitimada por la alta desvalorización de la política. Finalmente, la participación de Gabriela en el movimiento piquetero quizás sea la que mayores dificultades debe atravesar a partir del juzgamiento externo de estas acciones. No sólo debe enfrentar la vergüenza de que en el barrio la vean con tal o cual persona y las cargadas de algún compañero o compañera por “*ser piquetera*”¹⁵, sino que forma parte de un movimiento al que, luego de una primera etapa de mayor visibilidad y apoyo, la mayoría prefiere no ver y, como señalan sus palabras, “*doblar para el otro lado*”. Las tres historias nos muestran la desigual distribución de las posibilidades de los distintos grupos sociales para hacer oír su voz, y también que la escuela no logra torcer ni promover un mayor involucramiento político, pese a que en el caso de la institución a la que Gabriela asiste, docentes y directivos impulsaron sin éxito la formación de un centro de estudiantes.

2.2 La deslegitimación de la violencia

El terror corresponde a un registro diferente que el miedo – Pilar Calveiro/ Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina...

Su presencia en la calle, en la sociedad...era totalmente intolerable, pues ponía de manifiesto que la guerra ya no era necesaria... Por lo tanto la asesinaron... para mostrar que para ellos la masacre y el terror no tienen fin – Jorge Semprún/Netchaiev ha vuelto

En la Argentina la militancia política durante los años sesenta y setenta cobró ciertas características que, en parte por el contexto socio-cultural en el que se desplegó, por la sucesión de eventos históricos que la enmarcó así como por el tipo de ejercicio del poder estatal desplegado, otorgaban a la violencia política una legitimación que el correr del tiempo limitó. Atravesábamos una etapa en la que, al igual que en otros países occidentales, si bien surgieron una serie

¹⁵ Los piquetes como forma de protesta surgieron en la Argentina durante la década del noventa; entre su repertorio de acciones privilegian los cortes de ruta y de calles. Por esos años se conformó una serie de movimientos autodenominados piqueteros de características heterogéneas pero que como rasgo común utilizan similares formas de acción.

de subculturas juveniles existía en los jóvenes y en las jóvenes un núcleo de convicciones compartidas (Cattaruzza, 1997), las cuales pasaban fundamentalmente por dos ejes cuyo análisis nos ayuda a comprender las formas que adquirieron las demandas de justicia en la época. Por un lado se consideraba que el sistema era esencialmente injusto por lo que la lucha armada y el uso de la violencia estaban legitimados¹⁶. El otro punto es que la posibilidad de impulsar un cambio profundo se vivía como algo cercano y posible. Las actitudes y prácticas de los jóvenes y las jóvenes se dan desde esta matriz común. María Matilde Ollier (2005) en su intento por desentrañar el contexto de interacción en el cual las juventudes aprendieron el significado de hacer política durante buena parte de los sesenta y setenta, encuentra en la sociedad argentina la presencia de un conjunto de argumentos ideológico-políticos utilizados por diferentes actores, que conforma un estilo de hacer política y un conjunto de ideas que justifican el uso de la violencia política. Es de ese universo de ideas extendido con el cual una parte importante del mundo juvenil se articula y alimenta (Ollier, 2005). Símbolo de una época donde, como destaca Beatriz Sarlo, se podía festejar la muerte de Aramburu sin demasiados cuestionamientos morales. Muerte que, como la misma autora destaca analizando las explicaciones de Montoneros en la prensa partidaria, se presenta como un “camino de verdadera justicia”, es decir, una justicia sustancial, instituyente de cualquier principio de justicia y que se reivindica como legítima frente a la formalidad procedimentalista (Sarlo, 2003, p. 148).

Pero también es cierto que así como en su primera época la acciones guerrilleras tuvieron “un espíritu romántico-justiciero” (Calvario, 2005, p. 112) e incluso cierta aceptación popular, el correr de los años fue alejando a las organizaciones de sus bases sociales. Así como en su trabajo *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina* (2006) la autora intentaba comprender la totalidad del mecanismo represivo utilizado por la dictadura, describir el uso irrestricto e ilimitado de las torturas, la rutinización de la muerte que tiene lugar en los centros clandestinos de detención — los campos de concentración que como bien enfatiza no hay en todas las sociedades —, en las patotas, los grupos de

¹⁶ En este punto también vale señalar la salvedad que apunta Cattaruzza: es importante constatar que la violencia se encuentra presente a lo largo de la cultura política argentina del siglo XX.

inteligencia, los guardias, los desaparecidos de cadáveres en *Política y/o Violencia* (2006) –desarrolla su análisis de una manera tal que permite también iluminar el tipo de contrapoder que algunas organizaciones guerrilleras pretendían construir ante estos hechos. Su trabajo da cuenta de que la convicción en un triunfo inexorable, dada la justicia de la causa, imposibilitó a las conducciones analizar la posibilidad de la derrota. La paulatina pero sostenida militarización de lo político, además de desarrollar una concepción autoritaria, convirtió al opositor en enemigo –noción que incluía un bloque tan amplio como la de subversivo para los militares– y “a la lucha política en guerra” (Calveiro, 2005, p. 160) disciplinando el desacuerdo¹⁷.

Llegados a este punto es necesario comenzar a separar en el análisis las similitudes de las diferencias en los modos de concebir la política. Una serie de procesos ocurridos en estos años llevan a la deslegitimación de la violencia como parte del repertorio de acciones políticas posibles a la par de la construcción y consolidación de cierto consenso acerca de la necesidad de juicio y castigo a los responsables del terrorismo de Estado. A su vez, en el marco de las mutaciones de la acción del Estado, mientras se produce la desarticulación de las políticas de bienestar se refuerzan los mecanismos de control policiales y represivos, afirmación que de todas formas debe matizarse con base en los hechos del pasado que señalamos. Pero exploremos estos cambios con mayor detalle.

Para muchos jóvenes la década del noventa comenzó el 8 de mayo de 1987. Y aún no terminó. Por la tarde de ese día una comisión policial arribó al barrio Ingeniero Budge, situado en Lomas de Zamora, al sur del Gran Buenos Aires, y disparó sobre tres jóvenes en la esquina donde solían reunirse. La llamada Masacre de Ing. Budge se convirtió en símbolo de una época donde, más allá de los avances de la institucionalización en el reclamo de justicia y la confianza en la misma, el sistema penal “incorporó a los jóvenes en la construcción social del criminal” (Gingold, 1996, p. 139). Este punto de inflexión es la punta de lanza de una serie de transformaciones que atravesó la sociedad argentina –entre otros los cambios en los sentidos que

¹⁷ Este disciplinamiento se hizo extensible a los grupos que planteaban disidencias a la estrategia de la conducción de Montoneros (Calveiro, 2005)

adquiere la justicia, y con ella la cultura política juvenil— que afectaron profundamente a las juventudes.

Mientras los estudios realizados durante los años ochenta destacaban que la justicia adquiriría un carácter institucional, quizás como consecuencia del juicio a las juntas militares (Jelin, p. 1996), la situación en los últimos años había variado drásticamente. Las mutaciones institucionales y el incremento de la desigualdad con la consecuente pérdida de confianza en la justicia y el Estado, provocan la emergencia de otros fenómenos. Para investigaciones como la de Gingold (1996) las movilizaciones contra los casos de gatillo fácil —los cuales crecieron notablemente en la década del noventa— permitieron la emergencia de otras formas de expresar las propias opiniones sobre la justicia, la defensa de derechos que se creyeron legítimos y el cuestionamiento del accionar policial, aunque se intensificaron las dificultades para enfrentar por primera vez la administración de justicia (Gingold, p. 1996).

En este contexto de transformaciones sociales, el repertorio de acciones de reclamo también mutó: incorporó los piquetes, y se resignificaron los cacerolazos y las marchas, legitimándolos como modos de hacer política. A su vez el fantasma del genocidio y la consigna *Nunca más*, contribuyeron a generar un consenso acerca de que no hay retorno a un régimen dictatorial. Tal como muestra Grimson (2004), quizás como parte de la persistencia del recuerdo del horror del terrorismo de Estado, se instala como límite del accionar represivo la muerte¹⁸: los asesinatos de Kostecki y Santillán en el Puente Pueyrredón y los producidos por el gatillo fácil. Este es el límite que la violencia estatal tiene, límite construido por la acción, persistencia y reclamo durante la democracia.

¹⁸ Nuevamente es necesario matizar las afirmaciones. La muerte de Fuentealba, un maestro neuquino, como consecuencia de la represión de un corte de ruta que realizaban los docentes y el posterior triunfo del MPN en Neuquén, junto a la desaparición desde hace más de un año del testigo en los juicios por la verdad contra militares y policías que actuaron durante la dictadura militar, Jorge Julio López, surgen como fenómenos que parecieran reconfigurar dichos límites al mismo tiempo que funcionan como disciplinadores: la participación política impregna de dolor y tragedia a los familiares de quienes la realizan. Por el contrario, los casos de Kostecki y Santillán, asesinados por el accionar policial durante una protesta piquetera en la estación de trenes de Avellaneda, al sur del Gran Buenos Aires, tuvo como consecuencia el adelantamiento de las elecciones presidenciales decidido por el presidente provisional Duhalde.

Un límite que para sostenerse e impugnar la violencia estatal precisa deslegitimar la violencia política.

Esta necesidad de deslegitimación de la violencia política resta componente épico a la participación política; precisamente aquello que en otra época la tornaba atractiva para experimentar la virilidad y el poder (Gayol, p. 2002). Un dato puede graficar mejor este cambio: mientras las organizaciones político-militares actuaron en la clandestinidad durante buena parte de los años setenta, sus hijos *escrachan*, dejan en evidencia, alertan sobre la presencia de represores en nuestros barrios y, al realizar un pedido de actuación de la justicia institucional, buscan que nos avergoncemos de los vecinos y vecinas que tenemos. Asimismo, estudios recientes señalan los intentos de los organizadores y organizadoras de marchas, o reclamos, por evitar cualquier posibilidad de emergencia de la violencia en ellos y ellas. Ludmila Catela da Silva (2004) contrapone la preocupación de los líderes y las líderes de derechos humanos organizadores y organizadoras de la conmemoración del Apagón de Ledesma ante la violencia que podría generarse por la presencia de columnas de jóvenes de organizaciones sociales, de piqueteros y de trabajadoras y trabajadores desocupados, con la manera de vivir la marcha por parte de ellas y ellos, resignificada como espacio de sociabilidad.

Los rostros de la violencia, así como las figuras en las que se hace cuerpo el miedo (Kessler, 2007), van mutando. De manera paradójica, a la par de la revalorización de la militancia política de los desaparecidos y desaparecidas, que en los años ochenta había quedado eclipsada, la violencia política se deslegitima. En la pluralidad de violencias existentes las que llaman la atención son la violencia delictiva y la violencia de los jóvenes y las jóvenes como consecuencia de una “disfunción de comportamiento”. Ambas repercuten de manera notable en las escuelas. Atravesada por este contexto la escuela secundaria aparece como un espacio, quizás una de las pocas instituciones estatales que, pese al impacto de las reformas, preserva cierto arraigo y legitimidad en la población como encargada de “contener”, incluir, educar en los valores democráticos, transmitir la memoria sobre el horror del terrorismo de Estado como manera de evitar su repetición.

¿De qué manera repercuten estas cuestiones al interior de la escuela? En este apartado examinaré la forma en que se piensa en ellas la violencia para analizar en el siguiente las percepciones de los jóvenes y las jóvenes sobre sus escuelas. Como es sabido, aquello que

se define como trasgresión en las instituciones escolares es producto de una construcción social, cambiante de acuerdo al contexto y a los tiempos históricos y, por lo tanto, en estrecha relación con una mirada específica sobre la juventud para la que imagina trayectorias desiguales, de acuerdo con la representación construida. Las transformaciones normativas al interior de la escuela secundaria dan cuenta de la manera en que se modifican los parámetros de aquello que la imaginación social acepta (Grimson, p. 2004). La incorporación en los reglamentos de posibles faltas o trasgresiones que tiempo atrás resultaba inimaginable que pudieran ocurrir en su interior, muestra cómo las fronteras de lo prohibido se extienden. Nuevas figuras de lo permitido y lo prohibido emergen en las aulas y pasillos de las instituciones escolares tornando visible otra cara de las transformaciones sociales ocurridas en los últimos años en el país: su ingreso/repercusión en la dinámica escolar. Por otra parte, tal como muestra Mc William (1999), una serie de conceptos clave —como abuso infantil y autoestima— funcionan como mecanismos discursivos poderosos que permiten la intromisión y el aumento de la vigilancia en la vida de los estudiantes y las estudiantes. Ante el temor de que realicen actos violentos en las aulas, se produce una psicologización del mecanismo disciplinario a fin de evitar su emergencia en la escuela.

Veamos cómo se expresa la cuestión de la violencia en la cotidianeidad escolar. Por lo general, aquellas instituciones que se encuentran ubicadas en barrios populares suelen describir su entorno como peligroso. Una de las escuelas de la muestra, la que denominaré V, se encuentra ubicada en una localidad de la zona sur del Gran Buenos Aires; es de gestión pública de modalidad técnica y asisten a ella jóvenes de sectores populares. Su Acuerdo de Convivencia¹⁹ caracteriza al contexto local como de violencia y de desocupación. Para prevenir ambas se promueve la integración y la inclusión social, tarea que pareciera competir casi exclusivamente a la escuela. Sin embargo, los mecanismos de resolución empleados diariamente difieren de la

¹⁹ A partir de inicios del 2000, diferentes provincias intentaron renovar los órdenes disciplinarios en las escuelas secundarias. En el caso de la Provincia de Buenos Aires cada escuela debía redactar un Acuerdo de Convivencia, con la participación de alumnos, alumnas, docentes, madres y padres, donde se contemplasen los compromisos de la institución y se especificasen las acciones consideradas trasgresiones y las sanciones estipuladas.

letra escrita. Los distintos entrevistados y entrevistadas aluden a frecuentes peleas entre alumnos y alumnas de distintas especialidades o años, frente a las que incluso las autoridades han solicitado intervención policial, como en la oportunidad en la que dos grupos de jóvenes se pelearon con cuchillos en la puerta de la escuela. Cuando preguntamos al preceptor por la trasgresión cometida con mayor frecuencia por alumnos y alumnas respondió: *“Es el tema de la violencia, de pelearse mucho, a veces por motivos insignificantes, de mirarse mal, haberse codeado en el pasillo”*. Uno de los jóvenes entrevistados señala que en los recreos *“siempre hay pelea, principalmente los más chicos le buscan líos a los más grandes”*. El mismo alumno aclara que ante esos casos el problema se resuelve con la intervención de alguno de los profesores de taller. Pese a que describe un panorama impregnado de violencia, el entrevistado establece una diferenciación entre el afuera y el adentro escolar: *“si estás en la calle y hay un problema me pelearía, pero porque en la calle es distinto, porque en la calle casi todos están re locos, si no te defendés...en la escuela no podés hacer eso”*, lo que brinda algunos indicios para pensar las múltiples maneras en que se establecen las fronteras escuela-barrio y las prácticas legitimadas a uno y otro lado.

Otra de las escuelas, a la que llamaré M²⁰, está situada en la periferia de la ciudad de La Plata. La mayoría de los docentes y directivos consideran que la misma se encuentra en una zona “de riesgo”, imaginario que se traslada a los jóvenes y a las jóvenes. En otro trabajo la caracterizamos como una institución con un reglamento de convivencia *aggiornado* a la época, a su contexto y a las características de sus alumnos y alumnas, ya que incluye una serie de nuevas posibles “faltas” por parte de los estudiantes y las estudiantes que llamamos “neotrasgresiones” (Núñez, Machado, Stagno, Litichever & Roldan, 2007). La incorporación en la letra de un reglamento escolar de una serie de temáticas novedosas y, tiempo atrás inimaginables de ocurrir en la escuela —drogas, porte de armas, bebidas alcohólicas, falsificaciones, robos, actos de corrupción, etc.—, indica la presunción por parte de los actores institucionales de que, en un momento u otro, ocurrirán. La percepción por parte de los docentes, las docentes, preceptores y

²⁰ Cabe aclarar que no existe relación alguna con el título de la película ni ninguna asociación buscada de manera explícita, más allá de la que el lector o lectora pueda imaginar.

equipo directivo, de que los alumnos y alumnas pueden desplegar una serie de trasgresiones novedosas, más allá de que las realicen o no, lleva a plantear las interacciones de manera diferente. En algunos casos el temor determina relaciones con unos y no con otros alumnos o alumnas, lo que implica que alguien sea derivado al equipo de orientación para su *seguimiento*, o que se busque pasarlo al nivel adultos o separarlo de la institución. Incluso, en otros casos, incide en las calificaciones académicas y en la diferenciación con la que se aplican las sanciones.

En la escuela M se percibe una tensión constante ante la posibilidad de que algo ocurra: una pelea entre alumnos, la agresión a un docente, algún hecho violento, por lo que se refuerza la mirada atenta y vigilante para prevenir la emergencia de estas situaciones. Es claro que las problemáticas del contexto local aparecen en la escuela, aunque cabe preguntarse qué vínculos se pueden establecer cuando la mirada sobre los alumnos y alumnas está centrada en los “peligros” (Litichever & Núñez, 2007). En este sentido, resulta pertinente explorar en los miedos que circulan en las instituciones escolares. Ante el surgimiento en los últimos tiempos del miedo como problema social en sí mismo, Gabriel Kessler (2006) señala el lugar que cumple en la regulación de la vida local, ocupando el espacio que antes desempeñaba la organización fabril como principio regulador. Para el autor, el temor compartido regula horarios de entrada y salida del hogar, determina algunos caminos, lleva a evitar otros, genera límites infranqueables. ¿Qué ocurre con los temores circulantes en la escuela? ¿de qué manera condicionan los vínculos establecidos entre alumnos o alumnas y docentes?

En la escuela M pudimos apreciar que la circulación de los estudiantes y las estudiantes por el espacio está muy pautada. La puerta de la escuela permanece cerrada con llave “*por cuestiones de seguridad*”, según señalan varios carteles. El espacio escolar es percibido por una docente entrevistada como un lugar donde “*hay situaciones escolares en las que los chicos reaccionan diferente porque consumen droga. Esto genera una “convivencia social” para la que no estamos preparados*”. En estas escuelas se conforman comunidades que se caracterizan por sus dificultades para amortiguar la desigualdad social existente en los barrios en los cuales están insertas, lo que termina instalándola también al interior de la escuela. En ese espacio tiene lugar una distribución diferencial del dolor (Butler, 2006), que permite determinar quién será considerado digno de compasión y ayuda. Algunos y algunas, generalmente quienes se

adaptan fácilmente a las normas, quienes no “hacen bardo”, aquellos y aquellas cuyas historias personales conmuevan más o simplemente con quienes se genera mayor empatía, son quienes pueden “integrarse”. Para los otros el camino parece ser la expulsión, o repetir hasta que termine pasando al nivel de adultos (Litichever & Nuñez, 2007).

En otros casos las instituciones, con distintos matices, se caracterizan por conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas. Estas escuelas cuentan con mecanismos de selección que regulan el cupo, mediante exámenes, la exigencia o el factor económico. Estos intentos pueden leerse como la búsqueda de la construcción de una comunidad privilegiada, que pretende preservar la formación educativa en un marco de socialización entre iguales para convertirla en una marca de diferenciación respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. En algunos casos pueden reforzar el control disciplinario pero fundamentalmente desarrollan una serie de mecanismos de base psicopedagógico, como equipos de orientación escolar, psicólogas, orientación vocacional o asesores pedagógicos. Tal como enfatiza Pilar Calveiro en la cita que inicia este apartado: el terror y el miedo corresponden a registros diferentes: mientras el primero es la esencia del totalitarismo, el segundo tiene una carga no sólo destructiva sino constructiva; determina también relación y unión²¹. El miedo genera un tipo particular de relaciones, de maneras de entender la autoridad; propicia algunas formas de plantear los reclamos e imposibilita otras. Mientras en las escuelas que mencionamos al comienzo se combinan el miedo y las técnicas psicológicas, en las escuelas que conforman comunidades endogámicas y establecen criterios de selección para regular el ingreso, la indisciplina, cuando ocurre, es vista —tal como destaca Mc William (1999)— como anormalidad o tensión en el proceso de desarrollo normal, y demanda la intervención profesional, incluyendo técnicas de redención. Lo que es importante de estas técnicas es que los docentes pueden y deben realizar ciertas intervenciones, sin crueldad ni brutalidad aparente, para cambiar las vidas de los jóvenes y de las jóvenes. Mediante ellas “el docente se permite sentir el placer del sacerdote, la madre, el terapeuta

²¹ Este aspecto es resaltado por Espósito (2006) a propósito de su lectura sobre la obra de Hobbes. El miedo no se encuentra confinado al universo de la tiranía y el despotismo sino que es el lugar fundacional del derecho y la moral en el mejor de los regímenes.

o el confidente al actuar de forma apropiada como un agente de cambio en las vidas de los jóvenes” (Mc William, 1999, p. 103).

Tal como quiero mostrar, la violencia se emparenta a la violencia delictiva y al mal comportamiento de las juventudes, ocultando otras posibles violencias²². En la actualidad, en la escuela media, aquello que tiende a ser considerado como violencia o delincuencia parecería obviar los delitos financieros, muchas veces producidos por personas con alto nivel educativo. Esto infunde temores, lleva a modificar reglamentos para incorporar nuevas temáticas y también redundante en la creencia en la necesidad de evitar el conflicto y promover consensos, aspectos todos que tienen su correlato en otros espacios sociales. En momentos en que la política pierde lugar como espacio de procesamiento del conflicto (Frederic, 2004) el miedo establece un nuevo orden jerárquico donde entre las inseguridades posibles la visible es la vinculada a la delictiva oscureciendo otro tipo de amenazas como la laboral y/o económica. El conflicto es visto, incluso por muchos jóvenes y muchas jóvenes, como causa de problemas y no como una manera de procesar las diferencias; por ello debe ser evitado, tendencia que fue señalada por otros estudios realizados en el cono sur (Lechner, 2004)²³.

La trasgresión pasa a ser comúnmente nombrada como violencia produciendo la sensación de que no se cuenta en la escuela con las herramientas adecuadas ni la capacidad necesaria para resolverlas. Violencia e indisciplina tienden a pensarse como sinónimos lo que lleva, entre otras cuestiones, a enfatizar la necesidad de construir vínculos sólidos de buena convivencia. Este proceso tiene por cierto sus riesgos. El principal quizás sea que la apelación a una *buena convivencia* derive en la construcción de estereotipos de jóvenes adaptables a esa convivencia y de otros u otras que no podrán integrarse. Esto implicaría, tal como destacan algunas investigaciones, que todo aquel tildado de raro, diferente, sea señalado o señalada como poco adaptable a la comunidad constituida detrás de aquello denominado convivencia. La convivencia pensada como posición defensiva frente a un mundo

²² Cabe aquí destacar, tal como señala Gayol (2002), la necesidad de dar cuenta tanto de la pluralidad como de las diversas valoraciones de las violencias.

²³ Lechner, analizando la Encuesta a los jóvenes chilenos del año 2003, señala que “parece coexistir una valoración positiva y una actitud favorable respecto a la diversidad social, al mismo tiempo que un miedo notorio a sus dinámicas conflictivas” (2004, p. 21).

hostil puede clausurar intercambios más democráticos y atentar contra la diversidad de voces.

La única institución que realiza un reconocimiento explícito del conflicto en su reglamento, al que caracteriza como *“algo inevitable y a la vez necesario”*, es la que denominaré PL. Está ubicada en una zona apartada, en una localidad vecina a la ciudad de La Plata, y asisten a ella jóvenes de sectores populares. El espacio escolar, al ser apropiado, genera un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad en los alumnos y alumnas y logra disminuir considerablemente los niveles de violencia. El reglamento de esta escuela tiene al aprendizaje como el orientador de las normas, las que se prescriben con el fin de desarrollar valores en relación con la convivencia, con la conformación de una sociedad democrática y con el respeto de las diferencias individuales, propiciando el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros.

Al igual que en otras escuelas, también se manifiesta una mirada atenta sobre los jóvenes y las jóvenes pero centrada en cuestiones diferentes, ya que la transmisión de conocimiento parece no haber perdido su lugar de centralidad. Se desprende de las entrevistas con los alumnos y alumnas que la escuela ha logrado reducir los niveles de violencia en una zona donde su uso se encuentra legitimado en las interacciones que ocurren en la cotidianeidad fuera de la institución escolar. Uno de los entrevistados nos cuenta que en la escuela *“rara vez se pelean. Antes se peleaban mucho, pero ahora no”*, mientras que por su parte una joven señala que *“no es mala esta escuela, no se llevan tan mal los chicos, en otras escuelas son más violentas”*. La escuela, en un contexto aislado, plagado de múltiples violencias (tales como robos, peleas, pero también pobreza, utilización política y hambre) se convierte en *“una zona neutral”* (Litichever, Machado, Núñez, Roldan & Stagno, p. 2007) en la cual los jóvenes y las jóvenes, más allá del barrio o club deportivo de referencia, conviven sin mayores dificultades. Imagen de por sí interesante, ya que la convivencia en la escuela secundaria implica el desafío de tornar posible y grato ese *“encuentro entre extraños”* que la escolarización propone. El recorrido propuesto nos muestra las diversas operaciones de deslegitimación de la violencia y el surgimiento en la escuela secundaria de otras figuras para representar la violencia, lo que nos lleva al siguiente punto.

2.3 La escuela como lugar de aprendizaje de derechos y en el cual estar

La sociología clásica desde Durkheim (1997) mostró su preocupación por las formas de socialización de los individuos. La familia y la escuela son vistas como instituciones trascendentales en su formación ya que en ellas se incorporarán las pautas de conducta consideradas moralmente adecuadas. Para esta disciplina, tal como señaló Max Weber, la pregunta se preocupa por indagar en lo que de hecho ocurre en una comunidad, más precisamente por la probabilidad de que quienes participan en la actividad comunitaria consideren subjetivamente como válido un “determinado orden y orienten por él su conducta práctica” (1992, p. 251). Por su parte, desde la teoría política, son especialmente los teóricos liberales quienes asignan a la institución escolar un lugar predominante en el aprendizaje de las “virtudes cívicas”, que apuntan a la conformación de “buenos ciudadanos”, tal como son consideradas el involucrarse en el discurso público y el cuestionamiento a la autoridad. En este sentido lo señala Gutmann, citada por Kymlicka y Norman (1997), para quien las jóvenes y los jóvenes en la escuela “no sólo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo al ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos” (1987, p. 51).

En los últimos años diversos estudios enfatizaron el debilitamiento de los niveles de cohesión social mientras otros señalaron la existencia de una disyunción de valores de corte intergeneracional. Quizás sea necesario adentrarse en el estudio de los significados del estar en la escuela para los jóvenes y las jóvenes, apelando a afirmaciones menos categóricas que busquen hacer hincapié en los matices. En una reciente investigación señalamos que la escuela secundaria es para los jóvenes y las jóvenes, entre otras cuestiones, un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con otros (Dussel, Núñez & Brito, 2007). En ese espacio, donde prima la continuidad del encuentro entre pares y con los adultos, no se trata de un “estar juntos” sin más. Se trata de estar juntos atravesando una serie de procesos que son propios de su edad, y se trata, también, de estar juntos en un espacio formativo. De allí que, en una segunda definición, la escuela aparece como una etapa de transición y construcción identitaria. Surgen sentidos híbridos en la experiencia escolar de las juventudes, que combinan los más clásicos

con un creciente interés por la sociabilidad. En ese mismo trabajo nos llamó la atención el alto porcentaje de los encuestados (83,9%) que afirmaba coincidir con la idea de que la escuela secundaria les enseña a los jóvenes y a las jóvenes a conocer sus derechos.

Ahora bien, ciertos rasgos parecieran diferenciar a la institución escolar de otros ámbitos sobre los que dimos cuenta. El contraste radica en que la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental para amplios sectores de la población. Quizás por ello su legitimidad para sostener las normas, si bien enfrenta cuestionamientos, no ha sido completamente erosionada. Lo que sí parece emerger con un consenso extendido es la idea de la escuela como refugio, la escuela como un espacio donde es posible hablar y entenderse. Las imágenes que devuelve un afuera plagado de incertidumbres muchas veces propician el interés al interior de la escuela por generar vínculos próximos, seguros, de buena convivencia²⁴.

Estas cuestiones atraviesan a los distintos tipos de escuelas a pesar de las crecientes diferenciaciones sociales en las experiencias educativas de las juventudes. En aquellas instituciones más desgranadas ante un futuro que augura para sus alumnos y alumnas un destino de precariedad laboral, se refuerzan los intentos de contención, cuidado, de tramitar la violencia. Es así que ante un mercado de trabajo que pasa de ser espacio de experiencia de la ley a terreno de aprendizaje de las injusticias (Kessler, 2004), la escuela, pese a los controles y disciplinamientos existentes, se transforma en un lugar donde *estar* para las juventudes. Se producen interrelaciones entre ellas y las personas adultas, no exentas de miedos, pero que buscan mediar en los conflictos apelando a las relaciones personales. Sin colapsar, la

²⁴ Conviene aquí recordar algunas de las imágenes más fuertes que circulan en torno a adolescentes y jóvenes. Ellos y ellas han sido noticia últimamente por cuestiones trágicas en un regocijo melodramático que ya hemos señalado: Cromagnon (el incendio ocurrido en diciembre de 2004, durante un recital en la discoteca que llevaba ese nombre causó la muerte de 194 personas y dejó más de 700 heridos), los casos de gatillo fácil (asesinatos de jóvenes por parte de policías o seguridad privada), la violencia entre pares, o el hecho de que son el grupo etario que encabeza las estadísticas de casos por muertes violentas (Bonaldi, 2002); pero también hechos dramáticos han rozado las instituciones escolares como el caso de Carmen de Patagones (un alumno disparó sobre sus compañeros) o de los alumnos del colegio Ecos, que tuvieron un accidente en la ruta mientras regresaban de un viaje solidario.

autoridad de la institución se erosiona y surgen autoridades más particulares que se juegan individualmente para cada docente y cada grupo. La mediación ante peleas entre alumnos o alumnas, o situaciones frente a las que, al decir de uno de los docentes, “*no estamos preparados*”, puede ser realizada por algunos o algunas, sólo aquellos legitimados por su cercanía con los alumnos y alumnas, generalmente los profesores y profesoras del taller. En otros casos como el de la escuela M, ante similar población escolar, tiene lugar un proceso de jerarquización de relaciones a partir de la puesta en acto de las diferencias entre jóvenes y personas adultas, traducidas en desvalorización y juzgamiento tanto de los estudiantes y las estudiantes como de sus familias. Estas miradas privilegian vínculos contruidos en torno a relaciones basadas en aquello que las personas adultas perciben que les falta y necesitan los alumnos y alumnas: afecto, normas, hábitos y saberes esenciales para ingresar al mercado laboral. La construcción de un vínculo basado en la vulnerabilidad del otro implica la consolidación de la asimetría; siempre es uno de los dos lados de la relación el que precisa de ayuda y el otro el que puede darla. El cuidado del otro tensiona las relaciones entre amor y pedagogía y, en muchos casos se instala como el lugar de una desigualdad irremediable “que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga como inferior” (Dussel, 2006, p. 153). Estas formas de sociabilidad escolar tienen fuertes repercusiones políticas: la víctima nunca será percibida como alguien capaz de decisión política²⁵.

Las comunidades que podemos caracterizar como endogámicas, debido a la utilización de diferentes mecanismos de selección, refuerzan un proceso de encapsulamiento y la construcción de una mirada de extrañamiento sobre los procesos sociales que atraviesa la sociedad. En la escuela A, que es técnica, privada pero sostenida por el financiamiento provisto por la fábrica donde se ubica, los estudiantes y las estudiantes, a su paso por la institución, la perciben como un buen camino para acceder a un puesto de trabajo, tanto por el tipo de orientación de la escuela (modalidad técnica) como por la pertenencia

²⁵ El paso por la escuela adquiere un sentido diferente; para muchos de los estudiantes y de las estudiantes, es un lugar de escape de lo cotidiano y de encuentro con los amigos y amigas. Un espacio donde, tal como señala una entrevistada: “*me gusta venir a la escuela porque tengo mis amigos.*”

a la empresa, la cual suele emplear a un gran porcentaje de los egresados y egresadas. A su vez, en los discursos de las jóvenes y de los jóvenes aparece la comparación con otras escuelas a las que se reconoce como “*menos estrictas*” y no tan buenas en cuanto a la formación que brindan: “*Por ahí otras escuelas son más liberales. Acá te hacen respetar cosas que por ahí si estás en una escuela pública no les das importancia. Por ahí en otras escuelas los pibes están fumando adentro del aula o prendiendo fuego a las cosas.*”

En este caso de la escuela a la que asiste Nora —la joven que militaba en el centro de estudiantes—, la comunidad conformada genera un ámbito prestigioso, de pertenencia a lo académico que inscribe a quien transita por sus aulas dentro de una tradición de figuras intelectuales y de gran presencia pública. Las relaciones intergeneracionales se presentan de forma más horizontal a partir de reconocerse tanto docentes como alumnos y alumnas como pertenecientes al ámbito universitario, lo que no evita el juzgamiento despectivo de la participación en el centro de estudiantes. Por su parte, el caso de la escuela L —a la que concurre Cynthia— puede ser inscrito dentro de las estrategias educativas que se dieron los sectores medios y altos a la par de su ascenso y consolidación social, muestra de un modelo escolar que no sólo busca promover en las juventudes que asisten al establecimiento el éxito y el valor de la competencia sino una mayor atención a lo vincular (Del Cueto, 2007). Tal como destaca Carla Del Cueto, la elección familiar de este tipo de colegios busca subsanar la falta de atención a la formación en “*valores humanos*”, pero también se busca un estilo más “*democrático*” (Del Cueto, 2007, p. 104). En este caso pareciera enfatizarse la necesidad de preservar un espacio común de socialización entre pares donde los jóvenes y las jóvenes perciben que “*hay un vínculo más directo entre el alumno y el docente o el director*” en el que “*te están dando a entender...para que te des cuenta vos solo o para que aprendás solo la lección*”. Un modelo que, como señala la misma autora, busca razonar y justificar cada decisión tomada y que lleva a la conformación de una institución a la cual los docentes describen como “*una familia grande en la que hay consenso entre los chicos y los docentes*”.

Finalmente, otras comunidades presentan algunas características que orientan sus acciones hacia la pretensión de fortalecer una idea de derechos. Se entablan relaciones intergeneracionales desde un lugar de comprensión que posibilita una relación más igualitaria. Sin embargo existe en ellas poca confrontación, quizás como consecuencia de la

sensación de privilegio que tienen muchos alumnos y muchas alumnas por la oportunidad de acceder al secundario, situación privilegiada/favorecida en relación con otros jóvenes y otras jóvenes que ellos y ellas conocen (Núñez & Litichever, 2007). En este tipo de escuelas pareciera tener lugar una comprensión que, si bien no puede ser leída como igualdad de autonomía en el sentido de Sennett (2003), difiere tanto de la contención como de la compasión; maneras de construir los vínculos con los jóvenes y las jóvenes a quienes parecen haberse habituado varias instituciones. Los entrevistados y entrevistadas colocan en el centro de la experiencia educativa el aprendizaje de la relación con los otros en la cual cobra importancia una matriz vincular donde el respeto es central como muestra de igualdad. Sus palabras dan cuenta de la conformación de un espacio escolar donde “*escuchar/ser escuchado*” pasa a ser marca de diferenciación de la institución.

3. Anticipando el final / Epílogo

Los estudios sobre culturas juveniles —desde los que refieren a transformaciones históricas como el de Passerini (1996) hasta los más actuales producidos en diferentes contextos entre los que se encuentran el trabajo de Caillet (2002) en Francia y los de Jesús Martín Barbero (2006) y Falconi (2007) en Latinoamérica— en la escuela secundaria, se ocuparon de considerar las diversas oposiciones que surgían en la misma, entre ellas quizás la más importante —la de corte generacional— pero también entre cultura escolar-cultura urbana, cultura escolar-cultura juvenil o entre los mismos alumnos y alumnas a partir de divisiones de género o por su comportamiento en el aula, tal como ha sido profusamente señalado desde el clásico trabajo de Willis, *Aprendiendo a trabajar* (1998). Estos estudios mostraron que las subculturas juveniles expresaban formas de resistencia con base en la clase social, articulando las prácticas culturales con las condiciones sociales e históricas.

Las tramas políticas existentes en la actualidad en las escuelas nos hablan de otras realidades y de distintas maneras de estructurar las oposiciones que desde ya generan desigualdades, algunas legitimadas y otras resistidas. Los cambios y continuidades en los modos de vinculación juventud y política permiten dar cuenta de la presencia en las aulas de demandas de respeto que actúan al nivel de la interacción con otros antes que a la denuncia de la existencia de injusticias y de

las dominaciones sociales (Martuccelli, 2007). En la institución escolar la tensión entre la búsqueda de autonomía y la afirmación pública de sí, de pedido de consideración individualizada y de exigencias de confirmación social (Martuccelli, 2007) con la participación en un nosotros construido en su interior, se expresa en demandas de reconocimiento de la singularidad. Ante este escenario podemos señalar que en las juventudes nos encontramos —a grandes rasgos—, ante dos tendencias, que parecieran contradictorias pero se refuerzan mutuamente. Por un lado, se asumen con naturalidad identidades múltiples, con símbolos y pertenencias variados y eclécticos. Por otro lado, se refuerzan significados y sentidos identitarios unitarios, cerrados (casi podríamos decir encapsulados) que dificultan la relación con los otros. Se defiende la libertad de elegir lo que quieren hacer, aunque se dificulta poder compatibilizar las libertades de todas y todos.

Tal como destacan investigaciones desarrolladas en Brasil, las ideas de igualdad y desigualdad social presuponen referencia a una unidad, una identidad colectiva en cuyo interior adquieren sentido juicios morales sobre los criterios a aplicar (Reis, 2004). La manera de vivir la política y lo político por parte de los jóvenes y las jóvenes no puede pensarse de manera desconectada de los procesos sociales que tienen lugar en la sociedad. La presencia de algunos temas en el centro de la agenda pública como la inseguridad, la pobreza o la corrupción, por sobre otros como la desigualdad, tienden a legitimar su existencia.

En la investigación afrontábamos la difícil tarea de reflexionar en torno de la relación entre juventud y política y acerca de si el paso por la escuela media impactaba de manera particular en las ideas de las juventudes. Optamos por evitar un análisis que estableciera relaciones concomitantes entre estar en la escuela y formación política. Nos interesaba más bien explorar, a través de las entrevistas, en los espacios de sociabilidad de los jóvenes y las jóvenes, qué lugar ocupaba la política en ellos y en ellas y —por último— si la escuela cumplía algún rol determinante en los mismos. Seguimos aquí las ideas desarrolladas de Rossana Reguillo, quien distingue entre “socialidad” —como la sociedad haciéndose, comunicándose—, y “sociabilidad” —como la sociedad estructurándose, organizándose—, a fin de destacar que el estudio de esta última emerge como un tema central para comprender lo contemporáneo. En este sentido, consideramos que el análisis del vínculo juventud-política-escuela merece ser repensado a la luz de las transformaciones que acontecen en la sociabilidad juvenil.

Durante muchos años la pregunta sobre la identidad se construía en torno a la indagación acerca de quién es uno. A partir de la identificación con determinadas ideas políticas, el lugar de nacimiento y de residencia, la clase, el sexo, el trabajo, el nivel de estudios alcanzado, se construía una identidad que nos presentaba ante los demás. En la política la construcción identitaria refería al vínculo con los partidos políticos, los centros de estudiantes o los sindicatos. Esto permitió a varias generaciones —quizás la juventud argentina de los setenta fuera una de los mayores exponentes de esta tendencia— formar parte de un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado. El ser parte de una organización colectiva permitía sentirse seguro, acompañado por otros con similares ideales; contar con una respuesta para cada duda; en definitiva, asirse a certezas gracias a la existencia de un meta relato estructurante de la vida de las personas.

Los tiempos pasan y los contextos donde se despliegan las representaciones y prácticas políticas juveniles mutaron considerablemente. Los rasgos de época merecen ser pensados a partir de la inclusión de otra pregunta para referir más a la indagación en torno a ¿dónde soy?²⁶ La elección de este tipo de abordaje implica cambiar el lente de observación para preguntarse menos quiénes son estos jóvenes y estas jóvenes y más por los lugares donde circulan y los espacios en que se encuentran con otros y otras jóvenes.

Creemos necesario optar por este camino de indagación a fin de evitar miradas alarmistas sobre su participación o falta de participación. Por lo general, el parámetro con el cual se mide el grado de participación juvenil es en referencia a la generación de los setenta (quienes hoy son adultos) obturando la posibilidad tanto de encontrar en dichas prácticas elementos compartidos con otros grupos etarios como la presencia de tradiciones políticas transmitidas en los contextos locales.

Sin negar la necesidad de trabajar en las aulas sobre contenidos

²⁶ La compilación de trabajos realizada por Bettis y Adams (2005) destaca la necesidad de enfocar las investigaciones sobre juventud en espacios específicos —los cuales tienen relaciones de poder que construyen reglas y definen límites— y en las prácticas juveniles asociadas con dichos lugares. Estas investigaciones sugieren líneas de análisis que merecen ser pensadas para preguntarse por las distintas formas y significados que adquiere, para un colectivo juvenil heterogéneo, el estar en diversos lugares.

que ayuden a consolidar la ciudadanía en la cotidianeidad o de incentivar la atracción de los jóvenes y las jóvenes por la política, quizás más que preocuparnos por ellos y por ellas haya que preguntarse el porqué de la no participación de las personas adultas. Tal como intenté demostrar, en los modos de desplegar la política en diversos ámbitos adquiere importancia la matriz familista como un rasgo principal de la cultura política del país. Las tres jóvenes entrevistadas que participan políticamente confirman cómo dicha matriz impregna la acción política. Asimismo, quizás hasta que surja otro mito con tanta fuerza como lo tuvo la creencia en que la violencia política podía llevar a hacer posible la justicia, la política mantendrá un tono mucho menos épico, heroico y atractivo para las juventudes. La deslegitimación de la violencia política unida a la creciente preocupación por la convivencia y al deterioro de las condiciones socio-económicas genera en las escuelas maneras particulares de vincularse a lo político que llevan a representar a la institución escolar como un lugar donde estar, con bajos niveles de conflicto y en el que los distintos actores buscan entablar relaciones intergeneracionales de mayor proximidad; como un lugar que paradójicamente niega a la política la posibilidad de transformar la realidad. Seguimos en este punto a Mouffe (2007) para quien la misma idea de lo político hace referencia a una dinámica conflictiva. Destaca la autora que así como la política puede ser entendida como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, lo político es la dimensión de antagonismo que la primera debe organizar.

A lo largo de este trabajo intenté esbozar algunas explicaciones que permitieran dar cuenta de las características que adquiere la sociabilidad política de las juventudes en la escuela media, a fin de reflexionar en torno a la interrelación entre la política y lo político y la condición juvenil. El análisis permite caracterizar la manera en que el vínculo juventud-política es redefinido en estos tiempos así como pensar en los cambios y en las continuidades que tienen lugar. Los estudios más clásicos sobre la condición juvenil recuerdan que, frente a una instancia legitimada de transmisión del saber, los jóvenes y las jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto que cambian de acuerdo con los contextos históricos (Feixa, 1999). En la actualidad, el tránsito de las juventudes por la escuela secundaria las coloca ante una institución donde sienten que aprenden sobre sus derechos, se sienten contenidas, cuidadas o respetadas, sentimientos

que varían de acuerdo con el tipo de institución. Sus sensaciones dan cuenta de formas desiguales de estar en ellas pero muestran como rasgo compartido una percepción de la escuela como un refugio, donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no se pueden exponer en otros sitios. La construcción de la identidad política y social juvenil se desarrolla a partir de la preocupación por los aprendizajes y experiencias más cotidianas: el barrio, la violencia, los amigos y amigas, las maneras de vestir, la calle, la familia, las relaciones personales con los grupos de pares, las formas de estar en la escuela, lo que nos muestra la importancia del componente emocional de los vínculos personales en los modos de hacer política. Los jóvenes y las jóvenes se encuentran tan lejos como las personas adultas de acciones políticas heroicas. Es posible que, incluso en participaciones masivas, las que por el momento no se avizoran, encontremos más queja que indignación, más individuos y personas que sujetos con reivindicaciones colectivas de justicia, aspectos que dibujan los contornos del tipo de democracia que como sociedad construimos, con sus potencialidades y sus límites.

Bibliografía

- Adams, N. & Bettis, P. (2005). *Geographies of girlhood. Identities in-between*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Auyero, J. (2007). *La zona gris*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bonaldi, P. (2002). "Evolución de las muertes violentas en la Argentina 1980-1999". En S. Gayol, & G. Kessler (Comp.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial/UNGS.
- Bonaldi, P. (2006). "Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria". En E. Jelin & D. Sempol (Comp.) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana, Social Science Research Council.
- Butler, J. (2006). *Vidas precarias*. Buenos Aires: Paidós.
- Caillet, V. (2002). "Les élèves face au sentiment d'injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle" en *Cahiers de l'Ecole*, París, N° 2.
- Calveiro, P. (2005). *Política y/o violencia*. Buenos Aires: Ed. Norma.
- Calveiro, P. (2006). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Catela da Silva, L. (2004). "Nos vemos en el piquete". *Protestas, violencia*

- y memoria en el Noroeste argentino". En A. Grimson (comp.) (2004). *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Cattaruzza, A. (1997). "El mundo por hacer. Una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años setenta". En *Entrepasados*, Bs. As., año VI, número 13.
- Chaves, M. (2005). "Creando estilo. Alternativos en La Plata". En S. Sánchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*. Rosario: Ed. Ceacu.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2006). "Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo". En Graciela Frigerio & Gabriela Diker (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dussel, I.; Brito, A. & Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Santillana.
- Espósito, R. (2006). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Falconi, O. (2007). "Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente". Ponencia presentada en 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes, La Plata, Noviembre de 2007.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Filc, J. (1997). *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976-1983*. Buenos Aires: Biblos.
- Frederic, S. (2004). *Buenos vecinos, malos políticos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gayol, S. (2002). "Elogio, deslegitimación y estéticas de las violencias urbanas". En Sandra Gayol & Gabriel Kessler (comp.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial/UNGS.
- Gingold, L. (1996). "Control ciudadano del des-control policial". En *VVAA Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90'*. Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- Grimson, A. (2004). *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Jelín, E. (1996). "La matriz cultural argentina, el peronismo y la cotidianeidad". En *VVAA, Vida cotidiana y control institucional en*

- la Argentina de los 90'. Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- Jelín, E. (2003). The family in Argentina: modernity, economic crisis, and politics. Paper de discusión, Ides.
- Kessler, G. (2007). "Miedo al crimen. Representaciones colectivas, comportamientos individuales y acciones públicas". En A. Isla (Comp.) En los márgenes de la ley. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2006) "Inseguridad subjetiva, sociedad y política: aportes para un debate latinoamericano". En Javier Moro (Editor). Juventudes, violencia y exclusión. Guatemala: Magna Terra Editores.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". Agora Cuaderno de Estudios Políticos, Número 7. Buenos Aires: Invierno.
- Lechner, N. (2004). "Cultura juvenil y desarrollo humano". En Revista de Estudios Jóvenes, Número 20, enero-junio. México D.F.: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Litichever, L.; Machado, L.; Nuñez, P.; Roldan, S. & Stagno, L. (2007). "Apariencia, puntualidad y neotrasgresiones. Una mirada a los reglamentos de convivencia en la escuela media", ponencia presentada en las IV Jornadas de Jóvenes Investigadores IIGG, Septiembre.
- Litichever, L. & Nuñez, P. (2007). "Cultura Política en la escuela media. Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil" en La Escuela Media en debate (En prensa).
- Martín-Barbero, J. (2006). "Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar". Presentado en Seminario "La escuela vista desde afuera", IIPE, Buenos Aires, noviembre de 2006.
- Martuccelli, D. (2007). Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Paidós.
- Mc William, E. (1999). Pedagogical Pleasures. New York: Peter Lang.
- Mouffe, Ch. (2007). En torno a lo político. Buenos Aires: Paidós.
- Nuñez, P. (2007). "Arreglos locales y nociones de justicia en pugna. Estudio de caso en un asentamiento del sur del Gran Buenos Aires" (En prensa).
- Ollier, M. M. (2001). La creencia y la pasión. Buenos Aires: Ariel.
- Ollier, M. M. (2005). Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973. Buenos Aires: Eduntref.

- Passerini, L. (1996). La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta. En G. Levi & J. C. Schmitt. *Historia de los Jóvenes*, Capítulo II La Edad contemporánea. Madrid: Taurus.
- Quiros, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*, Colección "Serie Etnográfica". Buenos Aires: Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del Ides.
- Reis, E. (2004). "A desigualdade na visao das elites e do povo brasileiro". En C. Scalón (Org.) *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica*. Buenos Aires: Norma
- Reguillo Cruz, R. (2006). "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas". En I. Dussel & D. Gutierrez. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/Osde/Flacso.
- Sarlo, B. (2003). *La pasión y la excepción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Seman, P. (2003). "Análisis etnográfico de un campamento piquetero en Plaza de Mayo", Santa Catarina, V Reunião de Antropologia do Mercosul, Florianópolis.
- Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Alfaguara.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Uanini, M. & Maldonado, M. (2006). *La sociabilidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes*. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación: "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación", Marzo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.