

Nosotrxs y la ley: un análisis de la obligatoriedad en las representaciones de docentes en clave de derechos¹

Barrena, Micaela²

Eje Temático: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

Nombre de mesa: Mesa 63/ Trabajo, formación e identidades docentes. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación.

Institución de pertenencia: IdiHCS/UNLP

E-mail: micabarrena@gmail.com

Resumen

El contexto de la obligatoriedad del Nivel Secundario y el paradigma de ampliación de derechos se instala sobre una matriz anterior que puja por quedarse. Así, el formato escolar moderno está en tensión con este nuevo paradigma, y persisten aún representaciones y prácticas que van en otra dirección. Con ello, el propósito de esta ponencia es analizar la interfaz entre las políticas y los actores, la relación entre los elementos normativos vigentes y las miradas y representaciones de quienes producen la cotidianeidad escolar. Se analizarán desde un enfoque de derechos algunas representaciones de docentes del Nivel Secundario sobre nociones que son centrales en el nuevo paradigma (autoridad– convivencia– juventud) presentes en testimonios escritos (discursos relevados en instituciones educativas por un grupo de docentes que han transitado el Curso Virtual de la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención en Situaciones Complejas de la Vida Escolar, Programa Nacional de Formación Permanente, 2015).

La presente ponencia es un ejercicio incipiente que intentará rastrear ese estado de cosas, e invitará de manera tentativa a pensar cómo las prácticas de los actores promueven o no la reinvencción de la educación en clave de derechos.

Palabras clave: obligatoriedad – derechos – autoridad – convivencia

¹ Aclaración: la falta de acuerdo en la utilización de un lenguaje que no invisibilice a las mujeres nos obliga a optar por una forma de nombrarles, representada en este trabajo por la "x".

² Profesora de Sociología (UNLP) y Estudiante de Lic. en Sociología, (FaHCE-UNLP). Cursando Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (UNPE). Doctorando en Doctorado en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP).-

Introducción

Es necesario realizar un breve recorrido por la historia del sistema educativo argentino a modo de dar cuenta de su dinamismo: la relativa autonomía (Bourdieu: 1996) que el sistema educativo tiene respecto a procesos sociales, económicos y políticos, nos habla de su cambio a través del tiempo. Introducimos algunas características a modo de comprender el formato moderno, y problematizar hasta qué punto está hoy puesto en tensión con los nuevos horizontes.

Los procesos que se dieron alrededor de la consolidación de los Estados-nación modernos, en el siglo XIX, necesitaron de una institución que pueda educar a la masa de niños y jóvenes para insertarlos en la estructura social y en el sistema productivo de aquel entonces, por lo que la educación comenzó a ser un tema de interés de los estados.

Para el caso nacional, se sanciona en el año 1884 la Ley de Educación Común 1420, estableciendo el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación primaria. Este hito marca el inicio legal del sistema educativo nacional. La ley aprobada estableció la escuela primaria obligatoria, gratuita y gradual. Esta obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el gobierno de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado desde ese momento. El Estado debía generar *argentinidad* a todos los niños que habitaban la escuela. El sistema educativo, por las necesidades y requerimientos de entonces tuvo la tarea de homogeneizar las diferencias (de clase social, etnia, nacionalidades); era necesario crear una ciudadanía única y homogénea y la educación debía crear ciudadanos con identidad nacional y la ilusión de la igualdad.

La educación secundaria, en cambio no estuvo contemplada como una institución a la cual debían ir todos los jóvenes del territorio argentino. Este nivel surge con una impronta elitista y excluyente, pues solo accedían a la escuela secundaria los hijos de las clases dirigentes. Así, la educación secundaria no cumplía tanto una función económica como indica Tedesco (1986) -de preparación de mano de obra que la Argentina agroexportadora- sino más bien un papel político: formar a ese grupo selecto de población que luego accedería a los estudios superiores en la universidad y llegaría, por medio de ella, a desempeñar funciones de gobierno. La desigualdad educativa comienza a narrarse en el inicio mismo del sistema educativo y la meritocracia pedagógica de la época justificaba tal desigualdad en el acceso al nivel secundario. No era pues obligación del Estado asegurar que todos los mismos niños y niñas que egresaban del nivel primario se insertaran en la escuela secundaria. Con ello, la escuela fue la institución por excelencia encargada de expandir una ideología meritocrática que justificaría en términos de mérito individual el éxito social y escolar de los hijos de las personas provenientes de

los estratos más altos de la sociedad. Así, la escuela se convirtió poco a poco en un mecanismo de asignación de talentos, transformando las diferencias de clase en diferencias de dones o de aptitudes. (Bourdieu:1990)³

La década de los 90 abre un nuevo capítulo en la historia de la educación argentina. En el marco de políticas neoliberales de ajustes y privatizaciones y dando como saldo social un sin número de desocupados y generando así procesos fragmentación y segmentación social, la escuela se vio fuertemente golpeada por este contexto y por la sanción de la segunda Ley nacional de Educación que reemplazaría la vieja Ley 1420. En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/03) que consolidaba una nueva organización para el Sistema Educativo Nacional. Dicha ley proponía que la educación secundaria (educación media en términos de dicha Ley) debía adaptarse a un sistema flexible capaz de contemplar y preparar a los estudiantes para la continuidad de “cualquier tipo” de estudios y para la incorporación a un mercado laboral que requería rápidas y flexibles adaptaciones. Como señala Tiramonti (2004) (...) *Son los criterios de mercado los que dirigen y rigen la nueva gestión educativa, generando, por otro lado, la construcción de nuevas subjetividades vinculadas al desarrollo de las competitividades, las capacidades de adaptación y a la construcción de identidades “ganadoras”*. Uno de los efectos educativos más importantes como consecuencia de la crisis de los años 90 es el impacto en las trayectorias educativas y sociales de los sujetos, especialmente de los adolescentes y jóvenes (Bracchi, Gabbai, Causa: 2010).

El año 2006 marca un antes y un después en lo referente a las leyes educativas. Ese año se sanciona la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) y un año después la Ley de Educación Provincial (Ley N° 13.688). Ambas leyes definen al nivel secundario como el último nivel de escolarización obligatorio para “toda” la población. Se propone un cambio en la estructura del nivel que no solo es definido como obligatorio desde la educación inicial, sino estructurado en 6 años de escolarización. Pero más allá del nuevo formato, estructura o diseño, se trata de un nuevo proyecto político, cultural e ideológico que parte de la premisa de que todxs lxs adolescentes, jóvenes y adultxs tienen derecho a estudiar (Bracchi, C; Gabbai, M.I; Causa, M. : 2010).

En la última década, la aprobación de leyes nacionales (N° 26.206, N° 26.061, N° 26.877, N° 26.892 y la conformación del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061), han impulsado y/o fortalecido un conjunto de políticas educativas que conllevan transformaciones al interior de las escuelas argentinas. Este marco legal habilita concebir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y de comprender la convivencia como inclusión democrática en las escuelas. Promoviendo

³ Al respecto, Hobsbawm (1997) sostiene que mientras la escuela moderna se consolidó como la agencia educativa principal para la socialización de lxs individu@s, junto con ella se expandió este discurso sociológico de distinción (principio del mérito), dispositivo fundamental para la distribución de lxs sujetos en la sociedad. Incluso, la carrera abierta al mérito individual no implicaba en todos los casos el ascenso hasta los últimos peldaños de la escala social. (Tomado de Gabbai, I. (2012) Tesis de Maestría- FLACSO)

transformaciones en la idea de la norma y en la figura de autoridad de los adultos al reafirmar su carácter pedagógico. Ello se traduce principalmente el fomento de la participación de las y los estudiantes, en un sistema de sanciones de carácter formativo y no punitivo basado en la responsabilidad progresiva, en la elaboración colectiva de acuerdos para la convivencia y en formas diversas de acompañamiento de las trayectorias escolares. De modo que el tránsito por la institución no debe ser pensado exclusivamente en términos de ingreso, permanencia y promoción sino que se precisa también tener en cuenta las condiciones en las cuales esa experiencia transcurre. La experiencia escolar se encuentra atravesada por diferentes tensiones que supone el habitar con otros. (Kaplan:2016)

La Ley de Educación Nacional implicó que la escuela secundaria, proyecto político de inicios del Estado Nación moderno, pensada con carácter selectivo, pase a ser no ya un beneficio de quienes pudieran acceder a ella, sino un derecho social siendo el Estado su garante. Lo cual produjo, como un hecho a destacar, que una serie de jóvenes sean primera generación en su hogar en acceder a la educación secundaria.

Nosotrxs y la ley: el problema

El contexto de la obligatoriedad supone diversos desafíos. El objetivo de este trabajo tiene que ver con poder analizar la interfaz entre las políticas y su puesta en práctica en contextos institucionales específicos por parte de actores definidos; esto es, ver cómo una serie de iniciativas cuyos diseños y objetivos han sido establecidos a nivel del Estado nacional y provincial son puestos en práctica en el ámbito de las instituciones educativas – concretas, específicas, con su historia, su entorno, sus conflictos y sus relaciones- por lxs propixs actorxs involucradxs. Desde esta perspectiva, las políticas estatales tienen un impacto que no es homogéneo en el campo educativo, entendiendo que en la relación entre elementos normativos vigentes y las representaciones y prácticas de los actores se generan una serie de efectos no deseados, así como también una gama diferenciada de respuestas que es preciso relevar y tipificar con bases empíricas confiables.

En este trabajo, nos enfocaremos en analizar en perspectiva de derecho testimonios escritos de docentes del Nivel Secundario sobre al momento de transitar el Curso Virtual de la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención en Situaciones Complejas de la Vida Escolar, Programa Nacional de Formación Permanente, año 2015).

El caso: algunas representaciones

El curso estuvo destinado a directivxs, docentes de nivel inicial, primario y secundario, equipos técnicos, equipos de apoyo y orientación, inspectorxs y/o supervisorxs del sistema educativo de todo el país. La propuesta

fue cuatrimestral y constó de cuatro clases virtuales, cada una con un foro de debate impulsado desde una consigna en particular. En los foros, lxs estudiantes debían responder a esa consigna interactuando entre sí, intentando generar un dialogo lo más fluido posible. Para aprobar el curso, además, se necesitó entregar dos actividades integradoras.

Los siguientes testimonios son fragmentos de expresiones que lxs cursantes han utilizado en sus actividades integradoras. Bajo la propuesta de “*rastrear las frases, ideas o discursos más comunes que circulan en sus salas de profesorxs u otros espacios comunes en donde se encuentren con sus pares respecto a siguientes temas: autoridad, conflicto, mirada social de las infancias y juventudes y convivencia*”, lxs cursantes recuperaron una serie de escenarios que vale retomar.

Vale aclarar que estos tópicos son recuperados en este apartado a fin de, posteriormente, analizarlos en clave de derechos.

Respecto a la autoridad, algunas expresiones utilizadas:

“Los docentes hemos perdido la autoridad en el aula. Los estudiantes no respetan al docente.” (Docente, mujer)

“Antes no se dialogaba tanto y las cosas eran más claras: el adulto imponía las normas y los niños las obedecían... Ahora todo es conflictivo, si actuás ante la indisciplina sos autoritario y si no actuás carecés de dominio de grupo. La mirada ya no está en los chicos sino en el docente.” (EOE⁴, mujer)

“Si no manejo al grupo con rienda corta, se desbocan... La única pauta de convivencia válida es que acaten lo que dispongo como su autoridad legítima. Si el alumno está habilitado a discutir la sanción de un docente, el derrumbe moral de la educación es inexorable...” (Docente, mujer)

Nos llama aquí la atención la fuerza con que la idea de autoridad se relaciona con un pasado mejor. Se apela a una escuela ‘con valores’, transmisora de reglas y pautas claras, en donde la autoridad nada tenía que ver con una construcción o una relación entre personas, sino con la imposición de un lugar, que era ejercido *desde el principio y para siempre* por lxs adultxs. Esa escuela de conformación de los Estados Nación que debía homogeneizar, corregir y normalizar para la ciudadanía.

Esta concepción de autoridad, podemos leerla en términos Foucaultianos (Foucault:1987) como poder disciplinario; un poder que tiene como función principal “enderezar conductas”. Aparece entonces una asociación que no por histórica debe ser neutral, como es la de la autoridad con la disciplina. La disciplina es entendida como una tecnología por la cual se llega a controlar a todxs y cada unx de lxs individuox de una sociedad. El fin de esta tecnología moderna, es poder producir cuerpos dóciles. Es *individualizante*, porque mira a todos y cada uno de los individuos, al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras, pero también obliga a la homogeneidad.

⁴ Refiere a miembro de Equipo de Orientación Escolar

En segundo lugar aparece en las expresiones un claro centro puesto en el adultx. “*La mirada ya no está en los chicos sino en el docente*”. Alejándose de una mirada centrada en lxs niñxs/adolescentes, estas visiones en vez de poner el acento en derechos, lo ponen en una *tarea, una suerte de carga más* en la mochila docente.

“Los docentes deben evitar las situaciones conflictivas y no “perder tiempo institucional” en intervenir ante los problemas entre alumnos o de su vida privada.” (Docente, mujer)

“Los conflictos deben quedar en la puerta de la escuela y evitar que nos invadan nuestras clases y los espacios institucionales.” (Docente, varón)

“La convivencia dentro del aula y más aún en los recreos se hace cada vez más difícil, tanto para maestros como para los alumnos. Convivir, dar contenidos, cumplimentar lo burocrático. Pareciera ser mucho para un docente, a veces hay una sensación de que esto nos supera o que somos impotentes.” (Equipo directivo)

Entendemos que estas expresiones reflejan algunas tensiones sobre el rol del adultx docente. Esto nos recuerda a presentes debates polarizados entre discursos que sustentan que “todo debe arreglarse en la escuela”, o bien, quienes sustentan que “la escuela es la culpable de todos los males”. Ambos discursos, aunque excluyentes, ponen alta responsabilidad en la escuela como productora de cambios en la sociedad. Estas tensiones, se han ido construyendo históricamente y han moldeado lo que se espera de las tareas docentes. En la crisis económica de nuestro país, a principio de siglo XXI, cuando la escuela se “convirtió” en comedor escolar y un potencial lugar para brindar diferentes cuidados a lxs alumnxs, mucho se dijo del docente como asistente social, o del docente como “cuidadorx”, del docente con múltiples tareas y habilidades. Así mismo, las leyes de los últimos años, han ido poniendo en tensión qué lugar ocupa el/la docente, como adultx y como profesional.

“Desde que se implementó el actual “régimen de convivencia” el docente ya no puede intervenir.” (Docente, mujer)

Qué lugar tienen para intervenir y cómo, con qué herramientas, para qué se lxs ha preparado y para qué no, son preguntas que mueven estas oraciones. Con ello, se puede presumir una distancia entre las representaciones de lxs docentes y la norma. Una suerte de *paquete de normativas nuevas y verticales que han llegado desde arriba*, y lxs docentes no sienten como propias en su práctica cotidiana. A su vez, podemos rastrear cómo estas miradas no tienen su punto de partida solamente adentro de la escuela, sino que también establecen cadenas causales de responsabilidad con otrxs actorxs:

“Si cayó la autoridad de los padres, como vamos a tener autoridad nosotros. Acá es imposible dar clase, sólo doy para cinco, los demás duermen, charlan, juegan con el celular. A mi no me prepararon para esto.” (Miembro de equipo directivo, mujer)

“Si no respetan a los padres, cómo nos van a respetar a nosotros.” (Docente, mujer)

Familia y escuela, tema largamente analizado, vuelve a ponerse en el centro de estas tensiones.

“Los adolescentes vienen con una cultura con la cual es difícil enseñar el establecimiento de una buena convivencia” (Preceptora)

Las **expresiones que aparecen vinculadas a la convivencia**, también tensionan el paradigma de derechos:

“Aquellos alumnos que no pueden aceptar límites tienen problemas sociales o psicológicos que deben ser abordados por otros profesionales. Por lo tanto, tiene que ser abordados por Educación Especial, no son para escuela común.” (Docente, varón)

“La convivencia se aprende en las familias. Los estudiantes no tienen límites” (Docente, mujer)

“Para lograr una buena convivencia hay que poner mano dura.” (Docente, mujer)

“Si el alumno no respeta las normas, no puede construirlas. En mi época en la escuela se venía aprender y no a discutir normas.” (Docente, mujer)

“Al que no le gusta el Reglamento escolar, que se vaya a la escuela nocturna.” (Docente, mujer)

Es importante señalar como vuelven a aparecer apelaciones al pasado. Creemos que allí aparece con fuerza la ‘cuestión de los valores’. Valores como criterios edificadores de la conducta. Sin embargo, hablar de “buenos valores” en abstracto, sin establecer variables específicas de contexto parece un tanto peligroso.

Las diversas expresiones ponen en tensión nuevamente la tarea docente, su capacidad de intervención, y el para qué se va a la escuela. Pares opuestos entre aprender-convivir, o ir a enseñar-ir a perder el tiempo escuchando las voces de lxs alumnxs. Por último, es necesario remarcar que la visión del conflicto que aquí aparece es negativa, asociada a la indisciplina y la falta de valores.

Respecto a lxs jóvenes, retomamos algunas concepciones:

“Los niños de hoy son muy diferentes; antes todos los niños y adolescentes tenían valores en común. Había una forma de vivir normalmente.” (Docente, mujer)

“Hay niños bien criados, y otros que son mal criados, especialmente de las zonas carenciadas.” (Docente, mujer)

“Es muy habitual y casi parte del quehacer cotidiano, escuchar en la sala de maestros: Fulano de tal es un chico muy conflictivo, es un caso perdido” (Preceptora)

“Te tocó el niño o grupo difícil. Es como decir arreglate como puedas. No hay trabajo compartido ni experiencias de intercambio que involucren a toda la institución. Hay tolerancia.” (Docente, mujer)

“La juventud no tiene valores, se perdió el respeto por los adultos.” (Docente, varón)

“El diálogo con los niños y jóvenes es una pérdida de tiempo, no te escuchan, se creen con derecho a discutirte tus argumentos” (Docente, mujer)

“A estos chicos hay que enderezarlos desde chiquitos porque ya “pintan” para delincuentes... después, cuando crecen, será demasiado tarde.” (Docente, mujer)

Numerosas son las expresiones similares a estas las que aparecen a la hora de nombrar a lxs jóvenes. Foto dinámica porque habla de movimientos, de desorden, de indisciplina, pero a la vez quieta en una visión de lxs jóvenes todxs iguales, revoltosxs pero apáticos, que nada les interesa más que molestar, que nada tienen para enseñarnos.

“A los chicos no hay que preguntarles que quieren porque no saben lo que quieren. Los adultos tenemos que decidir por ellos porque sabemos lo que les conviene” (Docente, mujer)

“Los temas de la convivencia se resuelven abordando las problemáticas individuales, porque hay muchos chicos que tienen problemas y los vuelcan en el grupo.” (Docente, mujer)

Lxs jóvenes son pensados como des-orden, como carentes de una visión ordenada de la realidad y sin interés por nada. ¿Qué tendrían estxs sujetxs para contribuir a las normas? Asimismo, y retomando lo ya dicho, el abordaje disciplinar de los conflictos supone un tratamiento individual del problema. ‘Alumnos caso’ (Kaplan:2008) es la imagen de que hay que tratar los problemas de convivencia como problemas de disciplina, de apuntar y señalar a quien es el problema: una suerte de fórmula de abordaje individual para problemas individuales.

El enfoque: algunas claves sobre niñxs y adolescentes como sujetos de derecho

Nota imposible de omitir es nuestro punto de vista. Como mencionamos al principio, el marco legal propuesto principalmente por la Ley de Educación Nacional y el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061) sitúa a lxs niñxs y adolescentes como sujetos de derecho⁵. Esto implica el tránsito de las instituciones y también de lxs actores, desde el paradigma de la selectividad al de la obligatoriedad, amparados en un marco legal que lo promueve y regula, y con ello desde el paradigma de la disciplina al de la convivencia (Bracchi: 2010). Estos elementos nos obligan a pensar y considerar en el sujeto inesperado que hoy llega a nuestras escuelas, sujeto que no es nuevo, sino que siempre existió pero no llegó a una escuela para pocxs. Esto pone en tensión el formato moderno porque implica que con-vivan en nuestras

⁵ Como anticipamos, en Argentina en el año 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional (Ley N°26206) y, posteriormente, en el año 2013 se sancionó la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley N°26892). La Ley (más conocida a través del discurso mediático como “Ley Anti Bullying”) establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Entre sus objetivos, se propone garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica, así como orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación y fomenten la cultura de la paz y la ausencia de todo tipo de maltrato. En el año 2014 el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación introdujo un artículo específico en el que queda expuesto que “se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione o menoscabe física o psíquicamente a los niños o adolescentes” (art. 647, p. 229-230).

instituciones diferentes juventudes, juventudes en plural, que traen distintas trayectorias, formaciones y (aún hoy) posibilidades. Concebir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y comprender la convivencia como inclusión democrática en las escuelas, promoviendo transformaciones en la idea de la norma y en la figura de autoridad de los adultos al reafirmar su carácter pedagógico, son dos de los grandes desafíos.

Dichos cambios, promueven un cambio de dinámicas en cuestiones normativas, y por sus implicancias ponen necesariamente en tensión algunos modos de ser y hacer la tarea docente. Es por ello que este trabajo intenta dar cuenta de algunas de esas implicancias en el plano de lxs actorxs; conocer qué es lo que está puesto en cuestión es una puerta de entrada para desarmar las consecuencias simbólicas y prácticas en cuestión. No es cuestión de desprestigiar las miradas y las tareas docentes de hoy, ni tampoco culpabilizar a lxs sujetxs, sino de poner en tensión la relación de estxs con las normas. Asimismo, no pretendemos generalizar estas visiones a todxs lxs docentes ni generar sentidos en su contra. Valoramos profundamente la educación pública y pensamos que lxs docentes son de hecho un bastión fundamental en la lucha simbólica por mayor justicia social.

Las normas y reglas de la convivencia humana son construcciones sociales y se transforman con las épocas. Por lo tanto, tienen una historia. En un dispositivo escolar montado como un gran homogeneizador la norma no presenta mayores obstáculos. Podemos decir que se mueve como pez en el agua. Aquellxs que no se adaptan a las prescripciones establecidas quedan fuera del sistema. En cambio, en una escuela inclusiva y democrática que no solo tolera, sino que promueve la diversidad sociocultural, se hace necesario repensar sus funciones, sus alcances y sentidos. (Guía Federal de Orientaciones)⁶

En los inicios del sistema educativo argentino, la autoridad del maestro estaba ligada a una especie de “efecto institución”⁷. Avalado por el reconocimiento formal del Estado, el acto de nombramiento del cargo docente generaba un efecto de autoridad casi sobrenatural, convirtiendo a una persona común en otra de prestigio excepcional, sumamente respetada. Más allá de las características y cualidades personales de cada docente, este efecto que confería autoridad era un respaldo institucional de grandes proporciones que disminuía la necesidad de una persuasión y seducción constante. La maquinaria escolar del *efecto institución* funcionaba con notable eficacia.

Así como las normas no están dadas para la eternidad sino que es necesario recrearlas, transmitir las y aprenderlas a través de procesos de socialización y subjetivación escolar, también la autoridad se construye. En todas las relaciones sociales, y más aún en aquellas planteadas por el campo pedagógico, existe una objetiva

⁶ Guía federal de Orientaciones para el Abordaje de Situaciones Complejas para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la vida en las escuelas. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>

⁷ François Dubet. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, en Emilio Tenti Fanfani (org.) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires UNESCO 2004- Sede Regional Buenos Aires

asimetría; pero ello no debe confundirse con verticalidad ni con autoritarismo. El encuentro generacional involucra siempre una trama simbólica que se recrea y modifica en las interacciones cotidianas. La dinámica generacional en las instituciones educativas se teje en una trama conflictiva de vínculos intergeneracionales (docentes-alumnxs) e intra-generacionales (estudiantes-estudiantes). En este sentido, la asimetría es un componente objetivo del vínculo pedagógico en la construcción de una autoridad democrática. (Guía Federal de Orientaciones)

Así, los límites y las normas son necesarios para habitar juntos en el mundo de la vida cotidiana, pero es imprescindible entender a la autoridad como un rol, y fundamentalmente como un ejercicio de ciudadanía. Así entendida, establece límites de cuidado y apuntala al crecimiento de los estudiantes, a la par que va generando una creciente y progresiva autonomía por parte de las y los niños y jóvenes. Esa autoridad que proporciona el saberse portador de conocimientos y de saber cómo enseñarlos. Allí es donde reside el poder. Y allí es donde ese poder ha de legitimarse. No ya pensado como una propiedad ni como el atributo *per se* de una persona, sino en términos de relación y de praxis.

En síntesis, ni el abandono ni la sujeción parecen ser el camino indicado. Ambas posiciones antagónicas terminan por parecer parte de lo mismo. En ninguna de ellas aparece el respeto a la otredad. Es muy claro Meireau, refiriéndose al riesgo de estas dos modalidades de intervención adulta; “Todo sucede, de hecho, como si la voluntad educativa solo se acomodara en los extremos y se balanceara constantemente entre el yo soy todo para ti y el ya no quiero ser nada para ti”⁸ El autoritarismo que asfixia o el abandono de la niñez y la juventud son vanos intentos de poner a resguardo al propio “yo”, y de no someterlo al encuentro con el otro, lo que implica siempre un desafío. Digamos entonces que hay un acto educativo cuando se produce el encuentro.

Respecto a la convivencia, retomamos junto con Kaplan (2015) que el desafío central respecto a cómo vivir juntos es cómo lograr desnaturalizar las prácticas y relaciones violentas, en un sistema de regulación social de los comportamientos en el que los azotes y otras formas de violencia física de la autoridad hacia el niño, si bien han retrocedido, no han desaparecido del todo. De hecho, coexiste una cultura de la violencia con una cultura del cuidado. A razón de ello, Sennett (2006) plantea que en las sociedades capitalistas atravesadas por procesos de desigualdad y exclusión social es muy difícil expresar sentimientos de respeto hacia los demás. Las desigualdades de clase, étnicas y de género, constituyen uno de los mayores obstáculos para las expresiones de cuidado mutuo. Las infancias y juventudes que son alojadas hoy por las escuelas acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de sufrimiento social. Convivir significa vivir junto con otros, y esto sin duda, supone tensiones Habitar un espacio y un tiempo común bajo la condición de la obligatoriedad

⁸Meireau, Philippe (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro. Pág.26

escolar no es tarea fácil y constituye uno de los desafíos principales de los adultos en la potenciación de los procesos de socialización y subjetivación escolar.

Respecto a los conflictos, por lo general vemos que existe una tendencia a considerarlos de forma negativa, como una distorsión, algo que perjudica o afecta el normal funcionamiento de las cosas. Desde la perspectiva asumida en clave de derechos se concibe a la conflictividad como una dimensión inherente a la vida social. Los conflictos son inherentes al vínculo con los otros. Esto implica que ni su evitación ni su eliminación resultan estrategias adecuadas para resolverlos. Se trata, entonces, de abordar los conflictos desde una mirada pedagógica que, en el marco del respeto y concreción de los derechos, favorezca el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo de docentes y estudiantes.

La manera más usual en nuestras sociedades modernas de resolver los conflictos es separar, y dar cursos de acción diferenciados. Intervenir en un conflicto significa separar a las partes, colocarlas en sitios o trayectos distintos y distantes, y dejar que cada una siga su curso de acción. Separar, individualizar, distanciar, es también estigmatizar. Es también atribuir responsabilidades individuales y no así colectivas a los conflictos. Por el contrario, intervenir en los conflictos de manera pedagógica supone que: el conflicto no se resuelve, sino que se gestiona. Si separáramos las partes, deberíamos tener tantas aulas como alumnos, porque siempre va a haber conflicto. Gestionar, significa en cambio, intervenir para hacer del conflicto una situación de aprendizaje (siempre colectivo), de reflexión y problematización. Significa que tanto alumnos como docentes tomen responsabilidades y resuelvan el conflicto de manera conjunta, con acciones de escucha, comprensión y respeto, acciones educativas y no de castigo.

La intervención específicamente educativa, pedagógica, nos obliga y exige a pensar/crear/diseñar y darnos las estrategias para llevar adelante modelos/procesos más creativos, e integrales. Los docentes, por nuestra parte, sólo podemos exigir las normas de comportamiento mientras los estudiantes, sus voces estén escuchadas, alojadas (en voz y voto) en nuestros acuerdos de convivencia, en la construcción de la norma, en escuchar cuál es el sentido que ellos le dan a los límites y qué quieren que los norme.

Por último vale mencionar que a veces se habla de educar en la diversidad como si se tratara de una cuestión de tolerancia, de enseñar a soportar a los otros. Consideramos que el desafío de la escuela es ir más allá de eso ya que, como sostiene Silvia Bleichmar (2008), la tolerancia supone una suerte de resignación (“me resigno a que haya otros que no son como yo”, “los acepto”) pero en realidad el asunto no es el resignarnos “porque no nos queda otra”, sino aceptar porque creemos que la diversidad es parte del mundo y lo vemos como algo valioso que amplía nuestro universo simbólico.

Por último, cabe señalar que mucho se ha dicho a lo largo de la historia sobre lxs jóvenes. La mayor parte de esos discursos, en su diversidad, coinciden en quitar agencia (capacidad de acción) al/a la joven, o directamente no reconocen, invisibilizándolxs como actorxs sociales con capacidades propias, leyéndolxs en clave de incapacidades o carencias. Mariana Chaves (2005) señala que podemos hablar de una juventud negada, porque se le niega existencia como sujeto completo; y también de una juventud negativizada, sobre todo en relación a la caracterización de las prácticas de este grupo de edad.

En la actualidad, hablar de juventudes implica hacer referencia a una serie de prácticas propias y específicas de este sector social. No sería posible analizar la temática de las juventudes desde diversas perspectivas teóricas sin un conocimiento acabado de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan el escenario actual. Dichas transformaciones impactan de diversa manera en los actores sociales y- particularmente- en lxs jóvenes, en sus trayectorias sociales, laborales y escolares. En este marco es necesario señalar que no podemos hablar del sujeto joven en términos de representación del colectivo de los jóvenes. En realidad, debemos explicitar que estamos ante distintas “juventudes” es decir, cuando nos referimos a lxs jóvenes implica sostener que hay distintas maneras de ser joven. Reguillo Cruz (2008) propone hablar de condición juvenil, entendiéndola como un conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente “acordadas” que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. En este sentido, la condición juvenil refiere tanto a posiciones, formas de interpretar el mundo como a la representación de un colectivo.

Algunas conclusiones

El presente trabajo intentó ser una aproximación a conocer algunas de las tensiones que se presentan entre la perspectiva de derechos que propone el plano normativo y las representaciones de lxs actorxs implicados. Los testimonios figuran a modo de “foto”, tomada en instancias de 2015, pero invitan a tensionar con elementos dinámicos que aún hoy siguen operando. Más allá de eso, entendemos las limitaciones en el alcance de nuestras conclusiones, y esperamos que se siga abriendo el camino hacia la profundización de estas líneas de investigación.

Más allá de la diversidad de temas que toca el nuevo paradigma de derechos en relación al sistema educativo, podemos encontrar, de manera sistemática, algunos ejes que atraviesan a los diferentes agrupamientos de creencias y discursos sobre los temas propuestos. En primer lugar, todas las frases enunciadas se dividen en poseer distintos grados de “verdad”; algunos de ellas operan como “medias verdades”, teniendo algún anclaje estadístico o del orden de la experiencia, y otras son “totalmente mitos”, teniendo todas las características

atribuidas a estos⁹. En segundo lugar, todos los discursos están atravesados por una cuestión temporal: existe una apelación al pasado y al presente, que los presenta de manera simplificada y los compara permanente sin reconocer características propias de cada tiempo, confundiéndolos. Lo mismo ocurre con la cuestión espacial; lo local y lo foráneo se comparan a través de visiones románticas o idílicas, sin lugar al reconocimiento de las diferencias sociales que pudiera haber entre regiones distintas. En tercer lugar, todas las frases presentan la posibilidad de contener, en su generalidad, polos opuestos que refieren a distintos universos de ideas contrapuestas. Por un lado, la oposición entre miradas conservadoras (“todo pasado fue mejor”, “los alumnos ya no acatan a la autoridad”, “los maestros no saben qué hacer”, “en nuestra época los jóvenes no eran así”, “ya no hay disciplina”), y miradas de corte progresista, que pretenden transformaciones que guardan poca relación con la realidad y generan prácticas que no pueden situarse en los contextos institucionales de la actualidad. Por otro lado, la oposición entre discursos que sustentan que la escuela “puede todo”, en un sentido positivo de cambio e igualdad social, o bien, quienes sustentan que “la escuela es la culpable de todos los males de la sociedad”, en un sentido negativo. De esta manera, en ambos discursos, aunque excluyentes, encontramos una similitud en lo que respecta a la carga puesta en la responsabilidad de la escuela como la institución por excelencia (y a veces casi única) encargada de promover condiciones de justicia social.

En este punto podemos encontrar una estrecha vinculación el planteo de Dubet (2003) en torno al sentimiento de crisis que rodea al sistema escolar. Tal como lo expone este autor las actitudes que existen en torno a este “fantasma de la crisis”, que ronda tanto en el interior como en el exterior de la institución educativa, se ubican en polos extremos que la responsabilizan totalmente o la rescatan centrando el problema en las transformaciones externas (como son las reformas neoliberales) de las cuales la escuela, como institución sagrada e idealizada, es una víctima.

Por último, creemos que esta problematización de saberes y discursos apunta al cambio cultural que constituye una parte fundamental para un cambio sustancial de paradigma respecto a la escuela y la educación, en un sentido más democrático. Para finalizar, entendemos que la obra puede aportar a que los lectores que se identifiquen como actores involucrados en el sistema educativo o en la vida escolar, tensionen y problematicen sus discursos, sus prácticas, y su posición en el campo (en el sentido de P. Bourdieu), y con ello puedan tener un acercamiento a una mirada compleja respecto a qué posiciones ocupan y pueden ocupar en este campo, y qué márgenes de acción –en un sentido propositivo- pueden disputar.

⁹ A. Grimson y E. Tenti Fanfani (2014) en su obra *“Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas”* aluden a las “mitomanías”, como nociones o frases que operan como verdades simplificadas y poco discutidas, tomadas como válidas y como fundamento de prácticas determinadas. Las mitomanías son eficaces porque proveen explicaciones simples a fenómenos complejos, ofreciendo soluciones rápidas.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, S (2008) La construcción de legalidades como principio educativo, transcripción de la videoconferencia organizada por el Observatorio Nacional de Violencia en las Escuelas el 26 de Agosto de 2006. En “Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en la escuela”.

Bracchi, C.; Gabbai, M.I.; Causa, M. (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5531/ev.5531.pdf

Bracchi, C. y Seoane, V. (2010) Nuevas juventudes : Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 4(4). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf

Bourdieu, P. (1990a): “El racismo de la inteligencia”, en BOURDIEU, P. Sociología y cultura, México, Grijalbo.

Bourdieu, P (1996) en: Espíritus de Estado, Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, N°8, Abril de 1996.

Chaves, M (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” en, Revista Última Década, Año 13, N° 13, Pp 9-32, CIDPA, Viña del Mar, Chile.

Foucault, M. (1987) “Los medios del buen encauzamiento”. En Vigilar y castigar. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Foucault, M. (1999) “Las mallas del poder”. En Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Vol. III. Paidós, Madrid.

Dubet, F. (2003), Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo, IIPE-UNESCO, Bs. As.

Gabbai, I. (2012) Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: Relaciones entre trayectorias sociales y escolares. (Tesis de Maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.

Grimson y E. Tenti Fanfani (2014) en su obra “Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas^{1ª} ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Kaplan, C. V. (2008) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Dávila editores, Buenos Aires

Kaplan, C. V. (2013). Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela. Miño y Dávila. Buenos Aires. (Selección: pág. 345 a 362)

Kaplan, C. V. (2016), Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. Pensamiento Psicológico, Vol 14, Nro 1, 2016.

Reguillo Cruz,R. “La Condición Juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares”, Ciclo de videoconferencias - Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, 2008.

Sennett, R. (2006) La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama, Barcelona. Capítulos 1 y 3.

Tedesco, J.C (1986) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Ed. Solar, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2004a): La trama de la desigualdad. Mutaciones recientes de la escuela media., Buenos Aires, Manantial.