

## V Jornadas de Sociología de la UNLP

### La justicia en la escuela. Percepciones juveniles sobre los conflictos

Autor: Pedro Nuñez

Institución: FLACSO/ CONICET

E-mail: [pnunez@flacso.org.ar](mailto:pnunez@flacso.org.ar)

Así, mientras los vecinos más pobres del Raval, los mismos que solían responder de manera políticamente incorrecta a las encuestas y cuyo número provocaba la alarma mediática, llevaban a sus hijos a los mismos colegios públicos del barrio a los que acudían los hijos de los inmigrantes, con los que acababan mezclándose, los pulcros profesionales que habían adquirido pisos nuevos o lofts en la zona, que jamás contestarían de forma inadecuada a una entrevista sobre actitudes hacia extranjeros, matriculaban a sus hijos en colegios privados o concertados o en escuelas públicas alejadas del barrio, donde podrían quedar a salvo de los aspectos menos amables de la diversidad. Ellos son los “tolerantes” de estos días.

*Manuel Delgado/ Sociedades movedizas*

A veces cuando un negro del equipo contrario comete una falta, o falla una buena oportunidad de marcar, o también cuando no falla y cuando discute con el árbitro, me veo temblando, presa del pánico, por culpa de un presentimiento bastante liberal, dicho sea de paso. <Por favor, por favor –murmuro para mis adentros-, que nadie diga nada.> (...) Es entonces cuando un hombre de Neanderthal se pone en pie (...) es entonces cuando le llama comemierda, soplapollas o quién sabe qué otra obscenidad, y te inunda en ese momento una absurda sensación de orgullo metropolitano, de orgullo culto, porque ahí falta el epíteto, y sabes que no sucedería eso si estuvieras viendo un partido en la zona de Mersey, o en el oeste, o incluso en el nordeste del país, o en cualquier sitio donde no exista una auténtica comunidad multirracial.

*Nick Hornby / Fiebre en las gradas*

## 1. Presentación

Indagar en las situaciones de discriminación que suceden cotidianamente en las escuelas es una tarea dificultosa. Socializados en el mandato de la igualdad de oportunidades tendemos a concebir al espacio escolar como el lugar responsable de tornar tal expectativa posible. En definitiva, a pesar de que somos conscientes que la realidad de la institución escolar se encuentra bastante alejada de los ideales que suelen atribuírsele quienes transitamos por algún nivel del sistema educativo lo hacemos creyendo que hay algo del orden de la igualdad que allí puede producirse.

Quizás lo que perdure en la institución escolar –a pesar de declives institucionales, de la disminución en la capacidad de producir marcas en la subjetividades, de los cambios en sus funciones- sea la facultad de la enunciación de la igualdad. Dicha oportunidad es lo que vuelve factible que los sujetos perciban el paso por una escuela -que a ojos extraños concentra todas las desventajas imaginables- como un camino de igualdad, entendido como la posibilidad de acceder a un espacio considerado equitativo. No quiero decir con esto que la mera enunciación implique que el sistema en su conjunto cuente con parámetros comunes de igualdad ni que los jóvenes asignen sentidos similares a su tiempo en esta instancia de socialización. Pero sí es posible sostener que cuando nos vinculamos con una instancia educativa le atribuimos sentidos igualitarios, atributos que ya no es posible asignar a otros espacios<sup>1</sup>, lo que convierte a la presencia de la discriminación en la educación en un oximorón.

En este trabajo<sup>2</sup> quisiera proponer un itinerario que nos lleve a transitar por cinco puntos para examinar la relación entre juventud-discriminación-escuela, haciendo hincapié en los efectos políticos que tiene en la formación de los jóvenes. El estudio de los niveles de desigualdad existentes en el sistema educativo –verificable a partir del análisis de las situaciones de discriminación más extendidas- surge como un escenario que permite constatar los límites y

---

<sup>1</sup> El ejemplo más acabado es lo que ocurre cuando los jóvenes toman contacto con el mercado de trabajo. Tal como destaca Kessler (2004) el mismo pasó de convertirse en espacio de experiencia de la ley a terreno de aprendizaje de las injusticias del mundo. Algo similar podríamos sostener respecto de las posibilidades de uso del espacio público.

<sup>2</sup> El trabajo de campo –donde se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas y observaciones de diferentes momentos del cotidiano escolar- fue realizado en escuelas de la jurisdicción Gran La Plata, conformada por la ciudad homónima, Ensenada y Florencio Varela y forma parte de la tesis doctoral en curso.

posibilidades en que se desarrolla la experiencia<sup>3</sup> juvenil en las escuelas, entendidas como comunidades políticas. Su análisis posibilita reflexionar sobre el modo en que los distintos actores perciben la justicia o injusticia de las situaciones cotidianas.

## **2 Sobre viñetas y hallazgos de la investigación educativa: de miradas divergentes sobre un mismo fenómeno**

La viñeta con la cual inicié este trabajo muestra la complejidad de pensar la discriminación y su contracara: la tolerancia. Manuel Delgado (2007) se pregunta en *Sociedades Movedizas* qué es ser “tolerante” o “racista” en la actualidad. El autor recupera la distinción que establece Makel Aramburu entre representaciones sobre los inmigrantes y relaciones con inmigrantes de carne y hueso, las cuales no siempre son coincidentes. Por lo general, nos recuerda Delgado, solemos alarmarnos ante la difusión de encuestas que muestran un alto porcentaje de respuestas que podríamos catalogar como racistas o discriminatorias. Sin embargo, en muchos casos esos mismos encuestados se vinculan más con vecinos extranjeros que lo que lo hacen quienes responden de acuerdo a los estándares de la corrección política (Delgado:2007).

La viñeta interpretativa de Delgado puede contraponerse con otro escenario conflictivo, cargado de amenazas verbales y tratos despectivos entre las hinchadas rivales<sup>4</sup> como suele ser un estadio de fútbol. En la segunda viñeta que utilicé, Nick Hornby exalta el orgullo metropolitano que siente cuando los insultos de los hinchas del club del cual es fanático, el Arsenal, no hacen hincapié en el color de piel del contrario. Sin embargo sus recuerdos muestran lo paradójico de la corrección política con la que solemos pensar estas cuestiones. La ausencia en este caso del epíteto, que vincula a la consolidación de una comunidad multirracial en Londres, es sin duda motivo para confiar en un incremento de los niveles de respeto entre los distintos grupos sociales. Pero los efectos que tiene la conformación de una sociedad multicultural pueden ser diferentes según el grupo objetivo de estigmatización, ya que los distintos grupos no son víctimas de los mismos estereotipos (Baudelot y Leclercq, 2008). El mismo Hornby reconoce, en otro pasaje del libro, que algunos simpatizantes de su equipo dirigen gritos antisemitas a los del clásico rival, el Tottenham, identificado como un club con un alto porcentaje de hinchas que forman parte de la

---

<sup>3</sup> En este trabajo entiendo, siguiendo a Scott (1999) que el estudio de la experiencia no debe olvidar hacer visible el examen crítico del sistema ideológico, sus categorías de representación y sus premisas acerca de qué significan y cómo operan en los sujetos. De acuerdo a la autora “no son los individuos los que tienen experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por la experiencia (Scott, 1999; 64).

<sup>4</sup> En muchos casos llegando incluso a la agresión física personal.

colectividad judía londinense<sup>5</sup>. También es extraño que no le resulte llamativo el uso del término “soplapollas”. Ya sabemos, el fútbol es considerado un deporte viril, para *machos*, de allí que un insulto que pone en duda la sexualidad del contrario pase desapercibido. La práctica deportiva, y el fútbol en particular, es uno de los espacios donde los varones construyen su masculinidad a partir de la identificación con la heterosexualidad como única matriz posible o como la referencia normal al deseo sexual (Scharagrodsky, 2007).

Los trabajos a los que hice referencia muestran que la realidad acerca de los niveles de discriminación existentes en nuestras sociedades es mucho más compleja de lo que el nivel más visible de la discriminación permite observar. Los grupos que son objeto de un trato peyorativo en un contexto social pueden no serlo en otro, lo que no implica que no sean otros los sectores discriminados. De acuerdo al prisma que se utilice para medir los niveles de discriminación existentes en una sociedad podemos, como muestran ambas viñetas, regocijarnos por la corrección política de quienes responden a las encuestas y del espectador de fútbol que no denigra al jugador del otro equipo por su color de piel o prestar atención a lo que acontece de manera solapada: en un caso evitar el contacto con aquellos que percibimos como diferentes a nosotros, en otro dudar de la masculinidad del contrario.

Las investigaciones en el ámbito de la educación que abordan estas temáticas por lo general se interrogan más por el modo en que la discriminación se asocia con la violencia. Investigaciones recientes establecen una relación entre formas de violencia –las que denominan “incivilizadas” u “hostigamiento” y violencias propiamente dichas- y creencias estereotipadas con respecto a las diferencias de género, la naturalización de la violencia y la diversidad sexual y la xenofobia (Kornblit y Adaszko, 2008). De acuerdo a los autores los diferentes climas sociales imperantes en las escuelas permiten explicar los niveles de violencia.

Kornblit y Adaszko aciertan al vincular los procesos de discriminación y xenofobia existentes en las escuelas con los estereotipos sobre grupos sociales vigentes en la sociedad toda, en particular en el mito del “crisol de razas” entendido como aceptación de la diversidad. También destacan

---

<sup>5</sup> Un fenómeno similar al que ocurre entre las hinchadas de Chacarita y Atlanta. Si bien ambos cuentan con hinchas de la colectividad judía por su origen barrial en Villa Crespo, en el último tiempo los primeros cantan canciones racistas contra los segundos e incluso en algún clásico llegaron a tirar jabones al campo de juego al ingresar el equipo. En otros casos los simpatizantes de algún club –como por ejemplo Boca Juniors- son señalados como “bolivianos y paraguayos”, a modo de insulto. Cabe destacar que en la Argentina estos actos se dan, salvo honrosas excepciones, ante la pasividad de las autoridades, dirigentes y jugadores, y se sancionan con medidas disciplinarias leves.

con precisión que la xenofobia existente en los adolescentes remite a la reproducción de prejuicios y estereotipos arraigados, transmitidos intergeneracionalmente, que van más allá de la posición socioeconómica que detentan los grupos a los que se aplican o incluso del grado de contacto con dichos grupos.

Si bien destacan que el nivel socio-económico de los alumnos no muestra diferencias en su grado de xenofobia establecen una relación entre el buen nivel educativo de los padres y el nivel de prejuicio de los hijos. Más allá de los sustantivos aportes que realizan, el vínculo que a su entender existe entre algunas variables y el grado de xenofobia resitúa la discusión sobre la discriminación al interior de la escuela, en lugar de analizarla como parte de conductas extendidas ampliamente en la sociedad. Los autores asocian las variables de rendimiento escolar y de clima social e institucional como indicadores para identificar a los grupos más xenófobos.

Quizás en parte por el instrumento metodológico utilizado, que no es contrastado con otras estrategias de indagación como entrevistas o grupos focales, este tipo de estudios exhibe los límites que enfrenta para analizar estas cuestiones. En su investigación en liceos de la ciudad de Montevideo Nilia Viscardi (2007) también retoma la distinción originalmente planteada por Charlot entre la violencia que afecta a la opinión pública (muerte, golpes y heridos con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual) y el conjunto de incivildades, las agresiones cotidianas al derecho de cada persona a ser respetada (palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones de y hacia los alumnos) pero le otorga un matiz diferente al incorporar en el análisis la perspectiva de los jóvenes, quienes no necesariamente concuerdan con la definición de los adultos acerca de qué es violencia en la escuela. En su trabajo encuentra que para los jóvenes “las incivildades no son percibidas como violencias, restringiéndose el concepto al de violencia física o agresión verbal” (Viscardi, 2007:88). Pero además la autora examina la construcción de un territorio considerado como propio por algunos estudiantes que se autoidentifican –y son identificados por otros- como <la barra del fondo> que estructura un conjunto de solidaridades para enfrentar y defenderse de otros. De acuerdo a sus hallazgos esto sugiere la reproducción al interior del espacio escolar de una sociabilidad violenta (Zaluar, 1996; Viscardi, 2007).

Al incorporar las percepciones juveniles sobre lo que ocurre en el espacio escolar es posible inscribir las situaciones de discriminación dentro de un entramado de relaciones entre los jóvenes y entre éstos y los adultos. Este espacio, lejos de ser uno carente de conflictos implica una serie

de negociaciones, resistencias y adaptaciones cotidianas. Para algunos jóvenes el paso por la escuela implica una socialización violenta tanto porque muchos deben desplegar una serie de estrategias para preservarse de la misma –sea de la violencia de la institución como de la ejercida por sus compañeros- como porque en otros casos es un espacio privilegiado de construcción identitaria juvenil, en tanto soporte de la conformación de la cultura juvenil, más allá de que sus prácticas sean denominadas como violentas por los actores.

Sin embargo cabe dudar acerca del sentimiento de solidaridad intra-generacional existente en las escuelas secundarias del país. La escuela media continúa siendo para muchos jóvenes un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con otros pero quizás ese encuentro con los diferentes adquiere fisonomías propias de estos tiempos. En un trabajo etnográfico realizado en una escuela en Córdoba Uanini y Maldonado (2006) hallaban un resquebrajamiento de la categoría de “compañero”, de las solidaridades que implicaba y las disposiciones y connivencias que promovía décadas atrás<sup>6</sup>. Las relaciones de antagonismo, negociación y adaptación parecieran jugarse en un nivel más personal que colectivo.

En otros trabajos examinamos las diferentes comunidades que se conforman en las escuelas, caracterizándolas como endogámicas, conexas y desgranadas ya que en ellas se ponen en juego ideas de orden y convivencia que establecen diferentes formas de vinculación entre los jóvenes y entre éstos y los adultos (Litichever y Nuñez, 2007). Como parte de este trabajo me interesa prestar atención al modo en que se articulan la cultura juvenil y las culturas y climas escolares existentes en cada institución, produciendo un significado concreto en la experiencia de los jóvenes durante su paso por la escuela, que da lugar a diferentes sentimientos de pertenencia de los alumnos a su institución (Litichever y Nuñez, 2006). Sin embargo, en las situaciones que presentaré en los próximos apartados la discriminación no depende de dichos climas sino que es producida por el tipo de comunidad que cada institución construye. Los jóvenes –y aunque aquí no lo examinaré también los adultos-, para sentirse parte de la comunidad escolar desarrollan una serie de actitudes, disposiciones e identidades vinculadas a la política que contribuyen a demarcar un nosotros y un ellos acordes a los clivajes que tengan una ponderación mayor en las condiciones de pertenencia estipuladas por cada institución.

### **3. Un poco del contexto**

---

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

Si bien fue hartamente señalado por la investigación social no viene mal recordar que las sociedades latinoamericanas atraviesan una serie de problemáticas que afectan a las nuevas generaciones como las altas tasas de desempleo, el aumento de la pobreza y especialmente de las brechas de desigualdad, la menor presencia de la faz integradora del Estado hasta la existencia de una violencia difusa que afecta sus condiciones de vida (Tavares dos Santos, 2002). Sin embargo, también es posible realizar un repaso menos lineal del impacto de estos procesos sobre las nuevas generaciones. Transcurridos algunos años desde que las reformas estructurales se pusieran en práctica en la región resulta oportuno realizar una lectura que incorpore otros matices a fin de comprender de manera más acabada las características que asumen nuestras sociedades.

Observemos detenidamente dicho escenario. Por un lado la generalización del trabajo asalariado junto al conjunto de soportes que el mismo brindaba y la existencia de mecanismos sociales integradores sostenidos en gran medida por el Estado como los elementos<sup>7</sup> que estructuraban las trayectorias de los individuos son trazos de un mundo desconocido para las nuevas generaciones. Una de las consecuencias más palpables de estos fenómenos es que la situación en que experimentan su condición juvenil quienes son hoy considerados jóvenes presenta notorias diferencias con otros periodos históricos. Pero esto se debe tanto a los cambios en los esquemas de socialización como a las modificaciones en el contexto político en que sus prácticas tienen lugar. Así como los modos de inserción nos muestran una sociedad con crecientes desigualdades la expansión del horizonte democrático favorece la presencia de otros modos de participación y de entender la civilidad protagonizados –no única pero sí principalmente- por el colectivo juvenil. En particular el surgimiento de reclamos de reconocimiento, la masividad con la que las diversas estéticas juveniles ingresaron en las aulas así como la incorporación en la curricula y en los distintos dispositivos escolares del discurso del respeto por la diversidad subrayan la aparición de nuevas temáticas que en otro contexto serían inimaginables.

Como parte de este movimiento pendular las nuevas juventudes de comienzos de siglo poseen -en comparación con sus precedentes- mayores capitales culturales, más oportunidades de acceso al consumo y muestran una intensificación de la tendencia a atravesar los procesos sociales de una manera crecientemente individualizada. Mientras el ámbito de las libertades parece ampliarse el

---

<sup>7</sup> Entre estos elementos la socialización educativa ocupaba un lugar determinante como garantía del éxito, como camino para lograr los beneficios que un desarrollo económico sostenido auguraba para amplias capas de la población.

de las seguridades materiales y vitales se estrecha. Los jóvenes de este tiempo definen sus proyectos más en términos de experiencia personal que como posibilidad de transformación colectiva, parecen encontrarse imbuidos por un optimismo individual pero también por un pesimismo sobre cuestiones sociales, sin por ello dejar de interesarse por la “cosa común”<sup>8</sup>. Tal vez las mutaciones más importantes ocurridas en los modos en que las juventudes se vinculan con la estructura social se deban a que enfrentan un contexto signado por dos sensaciones entremezcladas, que si bien repercuten de un modo notable en los jóvenes, tiene que ver con el modo en que la sociedad en su conjunto se vincula con la política. Me refiero a la incertidumbre y a la desconfianza, en este trabajo examinaré la primer de ellas.

### ***3.1 La incertidumbre...***

Muchas de las actuales acciones protagonizadas por los jóvenes ocurren en un contexto signado por la incertidumbre. Si las percepciones sobre el futuro fueron enfrentadas a lo largo de la historia con éxito dispar por las diferentes generaciones las dificultades parecieran incrementarse para la actual, aunque ciertamente no afecta a todos los grupos sociales por igual. En el contexto de la cultura del nuevo capitalismo como la denomina Richard Sennett (2006) parece haber niveles más altos de ansiedad al respecto, por el incremento de la velocidad, la valoración del cambio permanente y el nuevo lugar de la incertidumbre y el riesgo. Del mundo del Estado de Bienestar y del trabajo fordista, con más estabilidad y certezas, se pasó a otro caracterizado por vínculos lábiles, trabajos precarios o transitorios (Dussel, Brito y Nuñez, 2008).

Pero es también la transición entre una socialización política que permitía a amplios contingentes percibir que formaban parte de un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado; en definitiva, asirse a certezas gracias a la existencia de un meta relato estructurante de la vida de las personas a otro donde predomina una búsqueda más individualizada –incluso más intimista al relacionarse principalmente con grupos próximos- de los márgenes donde vincularse con la política y lo político.

---

<sup>8</sup> Tal como mostraron dos estudios realizados recientemente - la investigación desarrollada por Dussel, Nuñez y Brito (2007) en escuelas secundarias de diferentes regiones y la encuesta a jóvenes entre 15 y 29 años que la Fundación Ebert llevó a cabo en ocho ciudades del país (Balardini, Tobeña y Nuñez, 2007)- invariablemente cuando se les consulta sobre el escenario social que enfrentan los jóvenes destacan que están mejor que las generaciones precedentes en cuanto a acceso a la información, márgenes de libertad, de estudiar, de acceder a nuevas tecnologías y posibilidades de participación y peor en perspectivas a futuro, trabajo, obtener una vivienda propia, lograr buenos ingresos o contar con seguridad en la calle.



Uno de los modos mediante los que los sujetos creen posible capear la incertidumbre es a través del fortalecimiento de la propia identidad. El sociólogo polaco Zigmunt Bauman, quien, al constatar la ausencia de pautas estables y predeterminadas caracterizó la naturaleza de los vínculos en la actualidad como líquidos, señala que pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar que pertenecemos; en sus palabras “identidad es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre” (2003;41).

Por su parte Stuart Hall señala que el concepto de identidad refiere “al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse. De tal modo, las identidades son punto de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (2003;20), en el proceso de interacción a la vez que nos presentamos como sujetos particulares nos constituimos con el afuera. Un afuera que se encuentra, para todos aunque no con la misma intensidad, en permanente movimiento.

En la Argentina la percepción de la ruptura de la matriz integracionista<sup>9</sup> que habría caracterizado a la sociedad incrementan la sensación de tener que enfrenar de manera individual los fenómenos sociales. Para parte de la literatura sobre juventud considera a las prácticas culturales juveniles como una respuesta ante el nuevo escenario social, a partir de la constatación de que construyen sus narrativas identitarias en torno al consumo y/o la música antes que a través de las instancias socializadoras clásicas.

Aún con el riesgo de esencializar la categoría “juventud” es preciso dar cuenta de la construcción relacional del sujeto joven en la contemporaneidad argentina como ventana de entrada a los cambios que tienen lugar en dicha sociedad. Los modos juveniles de estar juntos –y de evitar a otros- manifiestan la importancia que adquiere la sociabilidad<sup>10</sup>, como uno de los ejes

---

<sup>9</sup> La matriz integracionista argentina descansaba principalmente sobre dos pilares: el desarrollo de un sistema educativo homogéneo para todo el país y que gustaba de considerarse una instancia igualadora donde las distintas clases sociales compartían el mismo espacio y la extensión de los derechos sociales vía la integración en el mercado de trabajo como referencia para la construcción de la esfera de justicia (Jelin, 1996). Esta idea de igualdad poseía en el imaginario social un valor no sólo simbólico sino concreto, constatable en el paso de los sujetos por dichas instituciones.

<sup>10</sup> Rossana Reguillo (2006) distingue entre “socialidad” como la sociedad haciéndose, comunicándose, de la “sociabilidad” como la sociedad estructurándose, organizándose. Para la autora el estudio de ésta última emerge como un tema central para comprender lo contemporáneo.

estructurantes de su subjetividad. Las diversas grupalidades restituyen un principio igualitario entre aquellos y aquellas considerados entre sí iguales por ser parte del mismo grupo. La confianza se reduce a dicho círculo de pertenencia para el cual parecieran regir criterios morales particulares, que no se vinculan con los de otros grupos o con los promovidos por las diversas instituciones. Este discurso particularista emerge como condensación de los sentidos con que los jóvenes expresan las formas de estar juntos y en tanto expresión de las dificultades para establecer un horizonte de justicia universal.

#### **4. La educación: arreglos institucionales y convergencias perversas**

##### ***4.1 Sobre las expectativas frustradas de los efectos liberadores***

En su discusión acerca del efecto liberador de la educación sobre los prejuicios Baudelot y Leclercq (2008) muestran que si se examinan detenidamente los resultados, estos efectos pueden ser diferentes según el grupo objetivo de estigmatización ya que son víctimas de diferentes estereotipos. Asimismo, las respuestas a las escalas de prejuicios están sesgadas y no reflejan las actitudes reales ya que las personas más instruidas suelen adecuarse con mayor facilidad a la norma establecida, de manera que responden de acuerdo a los estándares de la corrección política.

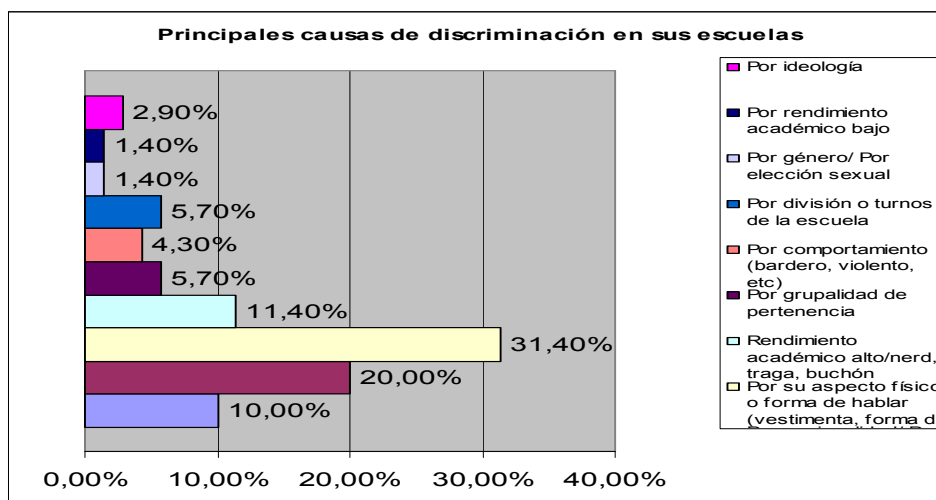
Pero el punto más interesante es que los autores señalan una concepción dualista de la función de la educación ya que si bien el nivel educativo puede predecir negativamente los prejuicios –y ésta es una de las conclusiones de Kornblit y Adaszco- a la vez manifiesta “la oposición a las mediciones de discriminación positiva que apuntan a conceder un trato preferencial a las personas de grupos socialmente desfavorecidos” (Baudelot y Leclercq, 2008;82). En definitiva, lo esencial para las personas más instruidas es no parecer racista y mantener en su lugar la jerarquía social que les confiere una posición ventajosa.

Si la educación concentra una serie de expectativas frustradas acerca de sus efectos liberadores el eje de indagación vuelve a virar, recobrando importancia otras preguntas: ¿Cuáles son las jerarquías que se busca preservar en las escuelas? ¿Existe algún sustrato común que una a jóvenes y adultos? ¿Cuáles son las exclusiones que se producen?

Tal vez sea más gráfico presentar esta discusión retomando algunas de las ideas planteadas por Walzer (1993) en su análisis sobre las esferas de justicia. Para el autor la escolarización, al asignar a la población en diversas escuelas constituye un nuevo conjunto de bienes sociales, debe tomar una serie de decisiones que involucran cuestiones distributivas, entre ellas el estatus social

y económica y la pertenencia. Existen pues una variedad de procesos distributivos vinculados al sistema educativo (plazas en las escuelas, autoridad, becas, promociones, conocimiento, etc.) pero en definitiva todas remiten a una pregunta trascendental: ¿Quién asistirá a la escuela y con quiénes? El análisis de las actitudes, disposiciones e identidades que los jóvenes construyen en los diferentes momentos de la vida escolar permite prestar atención a la forma en que se distribuye la pertenencia, al demarcar la posibilidad de participación o no en determinada comunidad política (Walzer, 1993). Estos mecanismos encubiertos de distribución establecen un conjunto de reglas que estructuran las relaciones y mediante estas acciones clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a. De allí que pueden ser leídos como expresión de la dimensión política de la justicia, en tanto escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 2006).

Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿Perciben los jóvenes situaciones de discriminación en sus escuelas? ¿Cuáles son los tipos de discriminación más extendidos? Durante el trabajo de campo aplicamos una encuesta a una división del por entonces 2ª año del Polimodal. En ella les consultamos a los alumnos si existían casos de discriminación en sus escuelas. El 39,5% de los alumnos destacó que había discriminación, es decir al menos cuatro de cada diez jóvenes. Sin embargo, al consultarles si alguna vez se habían sentido discriminados los números disminuyen, ya que reconoce haber atravesado por dicha situación menos del 20% de las personas encuestadas (18,2%), aunque quizás aquí se ponga en juego el encubrimiento de la situación y la respuesta se halle tamizada por un sentimiento de vergüenza que implicaría ser objeto de discriminación.



La principal causa de discriminación en las escuelas consideradas para este trabajo es, de acuerdo a los jóvenes encuestados<sup>11</sup>, “*por su aspecto físico o forma de hablar (vestimenta, forma de ser)*” concentrando el 31,4% de las respuestas. En segundo lugar hallamos que se discrimina por “*nacionalidad/grupo étnico de pertenencia*” (20%) mientras que en tercer y cuarto lugar aparecen dos temáticas que al comienzo del estudio no pensamos que iban a ganar la consideración de los estudiantes como son “*el rendimiento académico alto - nerd, traga, buchón-*” con el 11% y por “*situación socio-económica*” que concentra el 10%. Logran también valores relevantes “*por división o turnos de la escuela*” y “*por grupalidad de pertenencia*” (ambos 5,7%) mientras que no obtienen un porcentaje significativo cuestiones referidas al “*género/sexualidad*”, “*por rendimiento académico bajo*” (ambas 1,4%) ni “*por ideología*” (2,9%).

Los datos de la encuesta muestran una mutación en los modos de construir las oposiciones al interior de la escuela. Los bajos porcentajes logrados por temas como “*género/sexualidad*”<sup>12</sup>, “*ideología*” o “*por rendimiento académico bajo*” parecieran referir a una tendencia en las nuevas generaciones a restarle importancia a estas temáticas como ejes sobre los cuales se organiza la disyunción. Por otra parte, los valores intermedios que logran ítems como “*por grupalidad de pertenencia*” y “*por división o turnos de la escuela*”<sup>13</sup> manifiesta la ruptura de

---

<sup>11</sup> Este porcentaje fue calculado sobre el total de respuestas de jóvenes que habían afirmado que en sus escuelas hay discriminación.

<sup>12</sup> A pesar de que, como mostramos en otros trabajos (Litichever y Nuñez, 2008), los insultos que circulan con mayor asiduidad en sus escuelas reafirman la centralidad del *hombre* en la construcción social de la sexualidad. Mientras los insultos dirigidos a los varones hacen hincapié en resaltar su alejamiento del patrón de masculinidad considerado normal, según la cual deben comportarse como “hombres”, destacándose los que tratan de “putos”, “trollos” o “maricas” aquellos cuyas destinatarias son las mujeres invierten la ecuación. Las que se juntan mucho con los varones, tuvieron sus primeras relaciones sexuales, las que se visten de una manera considerada *provocativa*, hablan o actúan de una manera determinada, las que llaman la atención por la forma en que llevan el guardapolvo o el uniforme son tildadas como promiscuas, putas, trolas.

<sup>13</sup> En sus relatos los jóvenes destacan que quienes participan en el Centro de Estudiantes son discriminados por algunos compañeros y por las autoridades al referirse a ellos como “*son todos unos zurdos, son todos unos hippies*”. En esta misma institución un joven destaca que se discrimina a “*un grupo de gente que a veces son medios raros. Tienen otro estilo de vida, la música que escuchan*” mientras que en una escuela técnica del conurbano bonaerense una joven señala la escala de diferencias respecto de otras compañeras: “*Primero por la forma en que se visten, segundo por la vulgaridad con la que hablan, eh... tercero porque no sé, no entienden muchas cosas, porque no tienen... los padres en sus casas son ignorantes y ellas también son ignorantes. Pero más por lo que se*”. En cuanto a ejemplos de la segunda cuestión en el colegio privado una entrevistada destaca que en su división se sienten discriminados por la dirección por no llevarlos a actividades a las que van otros cursos “*nosotros somos el grupo la oveja negra*” mientras otra joven señala la diferencia que se hace entre “*sociales y naturales*”. Finalmente, en la escuela pública situada en la periferia platense la diferencia es entre “*los que repitieron y los de los distintos primeros –primero primera, primero segunda*” y cuando tienen clases compartidas los alumnos se agrupan de acuerdo a estas divisiones pre-establecidas.

una representación compartida en tanto compañeros donde comienza a predominar un vínculo más gregario, que no se hace extensible a quienes no comparten los momentos de la vida escolar o los gustos estéticos. Como parte de esta tendencia de disrupción de un nosotros que anuda a los estudiantes en tanto tales es relativamente importante el porcentaje de respuestas que concentró “*por rendimiento académico alto*”. Esta cuestión manifiesta el carácter ambivalente que adquiere la discriminación en la actualidad: por un lado los jóvenes dicen discriminar a quien se destaca, quizás porque su conducta supone desmoronar la conformación de un nosotros más o menos igualitario compartido en tanto compañeros ya que subvierte el principio de solidaridad y compañerismo que como estudiantes deberían tener. Pero por otro lado, para muchos de ellos destacarse a través del estudio puede ser una manera de volverse visibles y obtener reconocimiento, en particular en instituciones con alta exigencia académica. Los jóvenes tienen un comportamiento pendular entre la búsqueda de reconocimiento individual y la oposición con quien se destaque.

Con excepción de esta última temática las tres primeras cuestiones a las que hacen referencia los jóvenes se inscriben dentro de una misma clave analítica. Si bien presentan ciertos componentes que quizás requieran de un análisis particular es posible considerar que “*por su aspecto físico o forma de hablar*”, “*por nacionalidad/grupo étnico de pertenencia*” y “*por situación socio-económica*” engloban una misma temática vinculada a la construcción de la diferencia cultural con aquel o aquella considerado/a diferente. Este proceso de diferenciación puede estructurarse sobre un eje particular que predomina por sobre los otros atributos –la estética, la pertenencia o la clase social- pero sus elementos se yuxtaponen, es decir que la preeminencia de uno no imposibilita la presencia de los otros.

El proceso de construcción de la diferencia con quien se viste o habla diferente a mí, con aquellos que no son considerados suficientemente arraigados<sup>14</sup> al lugar o el intento de establecer fronteras nítidas en base a la situación socio-económica emerge como reflejo de la tendencia defensiva con que los jóvenes enfrentan la incertidumbre. La construcción de la diferencia cultural condensa

---

<sup>14</sup> Retomo la noción de arraigo planteada por Verena Stolcke (1999) para analizar las transformaciones en la retórica de la exclusión. La autora subraya que la noción de arraigo es central como fundamento para presentar las relaciones entre diversas culturas como hostiles. En tanto existen grupos que no pueden arraigarse a los patrones culturales dominantes su justifica una suerte de particularismo cultural que deja a cada cultura en su sitio. Finalmente, la noción de arraigo sirve como vara para medir el grado de apego a determinados valores y las posibilidades que tendrá una persona o grupo de personas de ser aceptado por la comunidad conformada.

una serie de sentidos en tanto estrategias de preservación donde se interrelacionan las desigualdades sociales - entre quien puede acceder al consumo y quien no, en las diferentes jerarquías estéticas y también en las clases sociales- y la desigualdad menos examinada por la literatura pero de gran presencia en la historia del país como es la relacionada con el lugar de origen del individuo.

Sin diferencias significativas entre escuelas públicas o privadas ni por género o clase social los jóvenes destacan que este último tipo de discriminación es una de las más extendidas en sus escuelas. Sin embargo, es posible encontrar que existen discrepancias en cuanto al grupo que es objeto del trato despectivo de acuerdo al tipo de institución. Las mismas se deben principalmente al tipo de distribución educativa de la población inmigrante.<sup>15</sup>

En las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores medios y altos los grupos más discriminados son por lo general los de familias de origen asiático. Un joven que asiste a un colegio privado laico situado dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata señala como ejemplo el caso de un compañero *“que es japonés, que lo ves siempre solo. Yo me acuerdo que el año pasado le dije <Che, vení> pero él sólo se apartó, no no quiero. Pero también que los mismos compañeros no lo integran.”* En una escuela pública que depende de la universidad y atiende a sectores medios una joven entrevistada destaca que también se discrimina: *“a los coreanos, aunque la verdad no los conozco. Es por lo que veo por ahí”*. Esta misma alumna señala que una vez *“escuché a una amiga diciendo así como algo de un chino, que era inmigrante”*. Los relatos muestran la ausencia de distinciones entre chinos, japoneses o coreanos, todos agrupados bajo la caracterización de *inmigrante*, desdibujándose la identidad particular de cada uno de sus compañeros para ser identificados bajo una nueva etiqueta que, a la vez que los coloca en el lugar del extranjero los homogeniza como extraños.

Así como en este caso la figura del extranjero es la del joven cuya familia es de origen asiático en otras escuelas cobra fisonomías diferentes. Una de las escuelas públicas consideradas en la investigación se ubica en la periferia de la ciudad platense, en un barrio con alto porcentaje de población inmigrante, en particular de países vecinos como Bolivia y Paraguay. En esta

---

<sup>15</sup> Examinando la forma en que se distribuyen los alumnos de origen extranjero por el tipo de gestión de sus escuelas nos encontramos con una disyunción de trayectorias. Mientras los jóvenes provenientes de países vecinos concurren mayormente a establecimientos estatales –casi la totalidad de los alumnos bolivianos, la mayoría de los paraguayos, peruanos y uruguayos y más repartida la distribución en los chilenos y brasileños- los que nacieron en países del resto de América, en Europa, Asia u otros se encuentran por lo general cursando estudios en escuelas de sector privado. (Fuente: Dirección Provincial de Estadísticas – DGCYE)

institución la discriminación se presenta de forma más solapada. En sus relatos los jóvenes señalan que quienes provienen de un país limítrofe se caracterizan por ser “*más callados*” o que “*no se juntan con los demás*”. En estos casos, de manera similar a lo que señalaba la primer joven citada, los inmigrantes –más allá del lugar de procedencia- para sus compañeros portan una serie de cualidades que los identifican como tales: andan solos, son callados, se aíslan del resto. Mediante esta operación los jóvenes otorgan a algún compañero una identidad particular que presupone un conjunto de atributos intrínsecos a su condición.

En otros casos el eje que vertebra la construcción de la diferencia cultural es la clase social, donde se presentan imbricados la discriminación por *la vestimenta o la forma de hablar* con la posición en la estructura social aunque presenta ciertas diferencias de acuerdo al perfil socio-económico de los alumnos de cada escuela. La referencia, sin ser explícita, se construye sobre otras variables, cobrando importancia figuras como la del beneficiario de planes sociales en un caso, de becas en otro. Al respecto, un joven de un colegio privado destaca que en el ámbito de la institución “*vos sabés quiénes son los becados, te das cuenta que está becado por cómo está vestido*”. De acuerdo a su relato “*hay gente que los discrimina y dice <ay, mirá lo que se puso. No le combina con tal cosa, pasó de moda>*”<sup>16</sup>. La ropa que usan así como saber que están becados en una institución con una cuota de alto valor produce marcas en sus compañeros, una marca indeleble que los acompaña a lo largo de su trayectoria educativa.

En las escuelas públicas que reciben jóvenes de sectores populares las diferencias se construye entre los equipos de fútbol del lugar, los barrios de donde provienen, las estéticas que portan pero también se incorporan referencias despectivas que más que hacer hincapié en la condición de becado lo hacen en base a otra distinción, apelando al término “*piquetera*” como insulto y sinónimo de “*quilombero*”, ya que la participación de la persona en algún grupo piquetero o el hecho que alguien de su familia reciba un Plan social la identifica como una persona que reclama y es conflictiva. Así lo relata una joven entrevistada en la escuela media de una localidad vecina de la ciudad de La Plata. De acuerdo a sus palabras si bien se lleva bien con la mayoría de sus compañeros alguno cada tanto la carga y le dice “*piquetera*” para hacerla enojar.

---

<sup>16</sup> Es necesario aclarar que los jóvenes conocen quiénes son los alumnos becados a pesar de los intentos de la Dirección por no difundir quiénes se hallan en dicha situación. Las becas son variables, por lo general se trata de una reducción en el monto a pagar en la cuota mensual, ajustable a las necesidades de cada familia.

A partir de los discursos de los jóvenes es posible reconstruir el proceso mediante el cual se atribuye una identidad negativa a algún compañero/a a ambos extremos de la pirámide social. El estigma, tal como lo planteó Goffman (1995), hace a la conformación de una identidad deteriorada que afecta al joven de una manera tal que le es difícil salir de ese proceso. La distinción entre los que pagan y los becados que acontece en las clases medias y altas o entre los que van a estudiar y “*la piquetera*” en los sectores populares se manifiesta como expresión de los nuevos procesos de diferenciación que intentan instalar fronteras que delimitan los roles y las oportunidades al interior del espacio escolar.

Asimismo, en otras escuelas públicas la discriminación por estas cuestiones se presente anudada a una construcción de la diferencia cultural de tintes racistas. Un joven que asiste a una escuela técnica del conurbano destaca que cuando se insultan se dicen: “*<tomátela evangelio> y también muchas veces le dicen <negro>*” mientras que una alumna de la misma escuela señala que se discrimina “*por ahí cuando son morochitos o cuando vienen chicos de otros lugares*” (sin especificar de qué lugares). Por su parte una joven que asiste a una escuela pública situada en la periferia platense relata un caso protagonizado por un alumno y un docente: “*Capaz que hay un chico que es morocho, no (...) y se hace el vivo el que te dije que está fichado ¿viste?, es muy molesto, pero no mal sino que se burla de cualquier cosa y los profesores capaz que dicen <vos tampoco sos rubio> o <no sos Brad Pitt...>*”.

La caracterización del otro como “*evangelio*”, “*negro*”, “*morochito*” o por no ser “*Brad Pitt*”, entronizado como modelo ideal de belleza y de fenotipo corporal -blanco, heterosexual, rubio, de ojos celestes, famoso- manifiesta la racialización de las relaciones de clase que unos años atrás Margulis y Urresti (1999) se ocuparon de destacar al enfatizar en la vinculación históricamente establecida entre el prestigio de cada grupo étnico y nacional y la posición económica. A partir de los relatos de los jóvenes hallamos que a la racialización señalada por los autores se suman nuevos atributos negativos y otra jerarquización social de acuerdo a su religión o de cuánto se acerque o aleje del paradigma corporal hegemónico.

Sin embargo, en algunos casos la homogeneidad socio-económica del barrio pareciera actuar como contrapeso de las situaciones de discriminación. Una joven que entrevisté durante el trabajo



de campo afirma que en su escuela<sup>17</sup> no hay muchos casos de discriminación a pesar de que “*acá hay un montón de chicos otros países. Son todos de barrio, se conocen*”. El barrio puede actuar como una institución que establece entre sus habitantes un conjunto de solidaridades extensibles al interior de la escuela, más allá del lugar de nacimiento. Pero no implica que no existan intentos de diferenciación para legitimar la aspiración por acceder a la ciudadanía. Tal como demostró Elias (1998) en su estudio de la comunidad de Winston Parva la *antigüedad* de residencia en la comunidad es la vara utilizada para distribuir el poder entre dos grupos sociales iguales en cuanto a sus características. Mediante este proceso los establecidos en el lugar - a partir de una cohesión interna del grupo y una identidad colectiva fuerte – otorgan una marca de inferioridad a los que hace poco llegaron, expresión de las diferentes cuotas de poder con que cuentan unos y otros. No es posible interpretar estos datos sin situarlos en el contexto particular en el que las respuestas tienen lugar. Estas cuestiones remiten a la manera particular de pensar a la nación en la Argentina. La clave cultural funciona como el parámetro que determina los márgenes de inclusión y de exclusión, y como tales sirven para legitimar la igualdad de unos y la desigualdad de otros, en base a sus *diferencias culturales*. La escuela, tal como destaca Southwell (2005), funda y construye el discurso de la igualdad a partir del establecimiento de la desigualdad<sup>18</sup>. La homogeneidad de pretensión igualadora se construye desde la negación y el pánico a la diversidad, por lo que las configuraciones culturales operan como cierre a la posibilidad de tornar visible lo diferente<sup>19</sup>. De allí que los jóvenes suelen entremezclar las descalificaciones a otras nacionalidades con la discriminación por la situación socio-económica de la persona apelando por lo general a una construcción cultural que diferencia entre los argentinos, de origen europeo, “hijos de los barcos” y quienes no entran en el fenotipo idealizado.

---

<sup>17</sup> Se trata de una institución donde en momentos como los actos escolares no se permite salir de la escuela hasta que no canten en voz clara el himno nacional. Según las autoridades pese a *ser de otro país* los alumnos deben conocer los símbolos patrios.

<sup>18</sup> Southwell muestra que la escuela jugó un rol determinante en la desarticulación de las culturas que portaban los inmigrantes con el objetivo de imponer un sentido de pertenencia a la nación considerado superior.

<sup>19</sup> Las percepciones de los jóvenes sobre la discriminación y las formas en que se escenifica la relación con los símbolos patrios contribuye a configurar un espacio escolar en el que “toda persona que no hable con acento porteño puede ser objeto de ridiculización” (Grimson, 2007;38). Alejandro Grimson analiza el modo en que las configuraciones culturales y sociales adquirieron un lenguaje fundamentalmente político en la formación de la nación argentina. Para ello recupera la idea de Segato que señala que fruto de la búsqueda de la homogeneidad “el judío se burló del tano, el tano del gallego, el gallego del judío, y todos ellos del “cabecita negra” o mestizo del indio” (Segato:1998 citada en Grimson, 2007).

La constatación de estos procesos vuelve a llevarnos a la discusión sobre la identidad. Brubaker y Cooper (2001) señalan que ante la polisemia adquirida por el término prefieren hablar de identificación<sup>20</sup>. Sin embargo, es posible realizar otra lectura. Amy Gutmann (2008) ante la pregunta planteada por los autores acerca de si necesitamos utilizar un término tan sobrecargado y ambiguo por demás, responde que si lo que se busca es comprender un conjunto importante de fenómenos de la política democrática el término continúa siendo –pese que efectivamente tiene varios significados, al igual que tanto otros conceptos que utilizamos- útil y esclarecedor.

En su trabajo *La identidad en democracia* Gutmann analiza a los grupos identitarios como asociaciones políticamente significativas de personas que se identifican o son identificados por otros con uno o más marcadores sociales<sup>21</sup>. Los marcadores sociales conllevan expectativas sociales acerca de las personas de un grupo en particular, cómo se espera que piensen, que actúen o hasta qué apariencia se espera que tengan. Gutmann plantea que si bien los individuos crean identidades colectivas, que cambian con el tiempo y están sujetas a interpretaciones<sup>22</sup> resulta muy difícil para los individuos que son identificados con ellas cambiarlas, incluso si la identificación no es de su agrado. En los casos que presenté los jóvenes ponen en juego diferentes marcadores sociales para otorgarle determinada identidad a algún compañero/a, marca que conlleva una serie de expectativas acerca del comportamiento del otro: la piquetera será quilombero, el evangelio, el morochito o el de familia provenientes de un país limítrofe será callado, el becado se vestirá diferente al que paga la cuota. Estos marcadores distribuyen las posibilidades de acceder a la ciudadanía.

#### ***4.2 La disputa por las prerrogativas de la ciudadanía***

Las respuestas dadas por los jóvenes iluminan algunos aspectos del modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la vida en común incorporando nuevas dimensiones para examinar

---

<sup>20</sup> Los autores destacan que la identificación es intrínseca a la vida social en tanto existen innumerables situaciones donde uno se identifica y es identificado por otro que verían de un contexto a otro, de esta forma “la identificación del yo y la identificación del otro son fundamentalmente situacionales y contextuales” (Brubaker y Cooper, 2001:44).

<sup>21</sup> Los diferencias de los grupos nominales que se atribuyen a los individuos en la cultura popular una serie de estereotipos que pueden degradarlos o elevarlos.

<sup>22</sup> En la definición que una persona hace de los grupos con que se identifica se yuxtaponen diversas definiciones. Tal como lo destaca Gutmann la interpretación que ella hace de su feminismo no determina qué significa el feminismo para la mayoría de las personas pero aún así se puede interpretar qué significa para ella de una manera comprensible para los demás, es decir que su identidad como feminista no está completamente determinada por la interpretación social dominante pero sí está influida por esa interpretación aunque sólo fuera porque la obliga a discutir públicamente si se quiere diferenciar de la interpretación dominante.

los procesos sociales contemporáneos. Si estamos tomando el camino correcto el debate en torno a la ciudadanía aporta algunos elementos interesantes para discutir estas cuestiones. En su ya clásico trabajo Marshall (1998) plantea a la ciudadanía como condición otorgada a miembros plenos de una comunidad, iguales en derechos y responsabilidades<sup>23</sup>. Hay un aspecto peculiar del análisis de Marshall que suele ser menos considerado<sup>24</sup>. El autor destacaba que quienes luchaban por sus derechos tenían una historia en común, se reconocían como un nosotros. ¿Cuál es el nosotros que construyen las nuevas generaciones? ¿Cómo se distribuye la pertenencia a determinada comunidad? ¿Cuáles son los criterios de justicia a aplicar?

La constatación de la ampliación de los márgenes de la desigualdad provoca que en las escuelas se teatralicen fenómenos de rejarquización y violencia, históricamente presentes en la cultura política del país<sup>25</sup>. Esta manifestación de la discriminación pareciera implicar una disputa soterrada por los componentes de la ciudadanía, que ocurre a la par del estallido de la idea de la misma tal como la conocemos en términos de derechos y obligaciones asegurados por el Estado. Si en sus inicios la esfera de la ciudadanía se encuentra vinculada a la inscripción de los sujetos como ciudadanos con pertenencia a una comunidad que tiene una organización estatal en la actualidad las prerrogativas de la ciudadanía parecieran jugarse desde otras dimensiones<sup>26</sup>.

La paradoja constitutiva del feminismo que Joan Scott (1999) destacaba, reclamar igualdad desde la diferencia, pareciera acrecentarse hoy, incluyendo un número cada vez mayor de grupos. Los jóvenes disputan reconocimiento a partir del intento por diferenciarse de otros pero la pregunta es si estas tensiones pueden inscribirse como intentos de respuesta a la percepción de una injusticia cultural o simbólica arraigada en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 1997). En estos casos, a diferencia de las exigencias de reconocimiento de

---

<sup>23</sup> Es decir que desde sus inicios la esfera de la ciudadanía se encuentra vinculada a la inscripción de los sujetos como ciudadanos con pertenencia a una comunidad que tiene una organización estatal. Para Marshall la condición ciudadana es otorgada desde el Estado, pero se constituye como producto de luchas sociales a lo largo de, la historia, de allí el análisis etapista del autor donde desde el Siglo XVIII los individuos acceden en cada siglo a diferentes esferas de la ciudadanía.

<sup>24</sup> Existe también otro al que las ciencias sociales prestaron mayor atención en los últimos tiempos. Me refiero al énfasis del autor respecto a la relación ciudadanía-desigualdad, la tensión, la paradoja de la ciudadanía como principio de igualdad en una sociedad de clases y de cómo la misma provoca desigualdades.

<sup>25</sup> Las diferencias que intentan construir los jóvenes en las escuelas son desde ya preocupantes para la conformación de un espacio de civilidad, pero no son ni de lejos tan preocupantes como el racismo cotidiano, expresado por amplias capas de la población y el racismo institucional (Galliani, 1989).

<sup>26</sup> La ciudadanía parece adquirir otros significados para los jóvenes sumando una serie de preocupaciones como el uso del espacio público, el respeto-reciprocidad, el uso de la voz, la libertad, el par salud-sexualidad, la educación y acceso a la información, el mudo laboral, la preocupación por el ambiente, la pertenencia nacional, la movilidad, las prácticas culturales, transformando incorporando nuevas temáticas a los ejes más clásicos.

la diferencia que analiza Fraser donde la identidad de grupo alimenta las luchas políticas, la disputa por el respeto de la particularidad construida a partir de la proximidad biográfica y/o geográfica requiere tanto de la negación o del menoscabo de la identidad del otro como de la afirmación de la propia<sup>27</sup>.

La escuela secundaria es el escenario donde se juegan estas disputas de reconocimiento. Pero la institución se halla doblemente interpelada dada la ambivalencia con la que el sistema educativo intenta enfrentar estas cuestiones. Por un lado continúa entronizada como la institución responsable de la transmisión de una identidad nacional homogénea –situación que se da a la par de la revalorización del ideal nacional que expresa en diversos fenómenos políticos contemporáneos que van desde conflicto campo-gobierno, la crisis del 2001, el corte de ruta en Gualeguaychú, el éxito de los libros de divulgación masiva de la historia nacional, la emergencia de símbolos nacionales en el “rock chabón”-. Por otra parte, se encuentra sumida en el desconcierto sobre cómo abordar la diversidad ya que arriban a las escuelas discursos contradictorios que mientras pretenden desarrollar una nueva matriz para pensar la discriminación en las escuelas, incorporándola como una temática a tratar e incluso estipulando su sanción en los Reglamentos de Convivencia, en esos mismos documentos se señala que al respeto a los símbolos patrios como una de sus funciones más importantes<sup>28</sup>. Al emparentar ciudadanía con nacionalidad los fenómenos políticos adoptan una concepción discriminadora que refuerza una jerarquía de ciudadanos considerados diferentes más allá de que compartan la vida en común. Asimismo, ese sentido de pertenencia nacional que la escuela intenta generar lleva a que, para ser considerado un arraigado, sea necesario tener que renunciar o eclipsar otras identidades.

Las respuestas de los jóvenes se ajustan a los requerimientos exigidos para ser considerado ciudadano. Como parte de este proceso de construcción de la ciudadanía estrechamente vinculada

---

<sup>27</sup> En una tendencia que también encontraron investigaciones realizadas en otros países. Norbert Lechner (2004) en su análisis sobre la cultura juvenil chilena realizado en base a los datos provistos por la Encuesta de Juventud de ese año encuentra que coexiste un mayor nivel de pluralismo con un alto miedo al conflicto y de desconfianza interpersonal. El autor lo grafica apuntando la idea de que los jóvenes defienden la libertad de elegir pero se vuelve dificultoso compatibilizar las libertades de todos.

<sup>28</sup> En otra investigación hallamos que para un 35,2% de los docentes y un 33,5% de los alumnos –siendo la primera opción- “el respeto a los símbolos patrios” es una de las temáticas en las que consideran que la escuela debería hacer más hincapié (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). En ese trabajo señalamos que los datos parecían hablar de la necesidad de referencia de un punto común y de la eficacia enunciativa de la gramática escolar tradicional que aún sigue definiendo los horizontes de lo que se considera apropiado y valioso.

a la narrativa identitaria nacional en la escuela secundaria se manifiesta con mayor exacerbación la construcción de un nuevo nosotros en oposición a un ellos que representan los extranjeros. Las representaciones juveniles sobre el nosotros y el ellos se inscriben sobre esta trama en la que aprenden a ser ciudadanos. Se trata de una articulación /construcción no exenta de paradojas que repercute en que también ellos tengan una relación ambivalente con sus compañeros inmigrantes, que oscila entre la agresión y el trato despectivo y los intentos por incluirlos y convertirse en amigos.

### **5. Algunas conclusiones apresuradas**

En su novela autobiográfica “*El primer hombre*”, editada después de su muerte, Albert Camus retrata los padecimientos que sufrió durante su infancia en una familia argelina sumida en la pobreza. Camus destaca el esfuerzo realizado por su entorno para que pudiera asistir a la escuela y lograr no sólo terminar la primera sino también ingresar al liceo. Llegando al final del libro relata sus primeras expectativas al llegar al nuevo nivel y las sensaciones que le produjo ese paso. Según su relato, Camus - junto a su amigo Pierre, ambos provenientes de hogares humildes- se sentían en el liceo *ciudadanos teóricos de una nación imprecisa*.

Quizás algo de lo impreciso que se vuelven los contornos de una nación que pretendía incluir a todos permita pensar la disputa por la ciudadanía en la escuela. En la actualidad los rasgos principales de la nación parecieran desdibujarse, pero es precisamente en momentos percibidos como de crisis en los cuales la apelación a la misma establece una jerarquía de ciudadanos basada en el *ius solis*, propio de otros tiempos.

En un trabajo recientemente editado Butler y Spivak retoman varias de las ideas desarrolladas por Arendt para repensar qué contiene el Estado en tiempos de migraciones que vuelven sus fronteras más fluidas. Allí destacan que a la vez que las minorías nacionales están bajo el control del poder estatal se convierten efectivamente en apátridas: son recibidos por sus nuevos territorios, pero lo son precisamente con la condición que no pertenencia al conjunto de las obligaciones y prerrogativas jurídicas estipuladas por la ciudadanía, o “en todo caso, solamente diferencial y selectivamente” (Butler y Spivak, 2008;6). Butler y Spivak critican la separación que realiza Arendt en su análisis entre la esfera pública- esfera privada y la noción de *política* como alternativa al Estado-nación pero destacan que muchos de sus conceptos aportan nuevas claves de análisis para repensar la ciudadanía en estos tiempos. Para las autoras la idea de Arendt de que debemos goberarnos en común con aquellos con quienes no compartimos ningún sentido de

pertenencia y la negativa a establecer la familiaridad cultural como la base de una gobernabilidad compartida es claramente una lección que aprender de sus críticas al nacionalismo.

La persistencia con la que la discriminación se inscribe en la trama educativa implica que quizás debamos obsesionarnos menos por conocer si somos similares o no a otros y más en lograr establecer una trama compartida que anude a los individuos a las prerrogativas de una ciudadanía en la pluralidad. Esta mutación en el modo de distribuir las prerrogativas de la ciudadanía implicaría el paso de una territorialización de las prácticas a una desterritorialización de la ciudadanía, proceso que requiere de un largo trabajo tanto con los jóvenes como, principalmente, con la institución en su conjunto.

El establecimiento de un espacio con quienes compartimos unos mínimos comunes permitiría reconstruir un horizonte de justicia universal. Un espacio de civilidad donde haya cosas del otro que me molestan sin que eso impida su reconocimiento. La alternativa es que los considerados diferentes en las escuelas sigan “*solos*”, “*aislados*”, “*callados*”, despojados del uso de la palabra, que de acuerdo a Arendt, es lo que posibilita la libertad y la política.

#### Bibliografía citada

- BALARDINI S.; NUÑEZ, P. y Verónica T. (2007) *Informe Encuesta ocho ciudades de la Argentina*. Fundación Ebert, Buenos Aires.
- BAUDELLOT, C. y LECLERCQ, F. (2008) *Los efectos de la educación*, Del estante editorial, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2003) “De peregrino a turista o una breve historia de la identidad” en Hall y Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BRUBACKER, R. y COOPER, F. (2001) “Más allá de la identidad”, en *Apuntes de investigación*, Año V, Nº 7, Buenos Aires.
- BUTLER, J. y SPIVAK, G. (2007) *Who sings the Nation-State?* Seagull Books, New York.
- DELGADO, M. (2007): *Sociedades movedizas*, Anagrama. Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos de la escuela secundaria argentina*, Ed. Santillana, Buenos Aires.
- ELIAS, Norbert (1998) “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” en Elías, Norbert *La civilización de los padres y otros ensayos* (Bogotá: Grupo Editorial Norma).
- FRASER, N (1996) Reinventar la justicia en un mundo globalizado. En *New Left Review*, Nº 36
- FRASER, N. (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*, Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- GALLIANI, C. (1989) “Giochi pericolosi. Dell’esoterismo al razzismo in alcune pratiche simboliche, en *Problemi del socialismo*.
- GOFFMAN, E. (1995 (1963)) *Estigma. La identidad deteriorada* (Buenos Aires\_ Amorrortu Editores).
- GRIMSON, A. (2007): “Introducción” en Grimson, A. (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- GUTMANN, A. (2008) *La identidad en democracia*, Katz Editores, Buenos Aires.
- HALL, S. (2003): “Introducción, ¿quién necesita identidad?” en Hall y du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- HORNBY, N. (2008) *Fiebre en las gradas*, Anagrama, Barcelona
- JELIN, E. (1996): “La matriz cultural argentina, el peronismo y la cotidianeidad” en V.V.A.A. *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90’*, Buenos Aires, Ed. Nuevo Hacer.
- KESSLER, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- KORNBLIT, A. y ADASZKO, A. (2008) *Violencia escolar y climas escolares*, Ed. Biblos, Buenos Aires.

- 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. y NUÑEZ, P. (2006) "Cultura Política en la escuela media. Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil" en Seminario Escuela Media, FLACSO/FUNDACIÓN OSDE.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. (2007) "Ideas de comunidad y de convivencia en la escuela media", ponencia presentada en la *1º Reunión de Investigadores en Juventudes*, UNLP, Noviembre.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. (2008), "Lo masculino y lo femenino, una producción que se recrea en la escuela", *III Jornadas de Diversidad Cultural*, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M (1998) *La segregación negada: cultura y discriminación social*, Biblos, Buenos Aires.
- MARSHALL, T. H. (2001) *Ciudadanía y clase social*, Losada, Buenos Aires
- REGUILLO CRUZ, R. (2006): "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas" en Dussel, I. y Gutierrez, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ed. Manantial/OSDE/FLACSO.
- SCOTT, J. (1996) *Only paradoxes to offer*, Harvard University Press, Londres.
- SCOTT, J. (1999) "Experiencia", *Revista Hiparquia*, Vol. X 1.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007) "Masculinidades valuadas y devaluadas" en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, Del estante editorial, Buenos Aires.
- SENNETT, R.: (2006) *The culture of the new capitalism*, Yale University Press, New York.
- SOUTHWELL, M. (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata" en Martines, P y Redondo, P (Comp.) *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- STOLCKE, V. (1999): "Nuevas retóricas de la exclusión en Europa", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 159, Marzo.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. 2002. *Juventude, Agressividade e Violência*. IFCH, UFRGS, Porto Alegre.
- UANINI, M. y MALDONADO, M. (2006): "La sociabilidad en el 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.
- VISCARDI, N. (2007), *Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social*, Módulo 3, Ministerio de Educación del Uruguay.
- WALZER, M. (1993): *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ZALUAR, A. (1994) *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*, Escuta, São Paulo.