

Estudiar en “el centro”: experiencia educativa de jóvenes platenses de sectores medios y altos y sus percepciones de injusticia en la escuela

Dr. Pedro Nuñez (FLACSO-CONICET)
pnunez@flacso.org.ar

Introducción

En los últimos tiempos, la escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social, como no ocurre con otra institución de la modernidad. Las anécdotas sobre el día a día escolar que circulan por los más variados ámbitos remiten a escenas de violencia de diferente tenor, que incrementan la percepción de encontrarnos ante un desencuentro generacional que sucederá sin que podamos hacer nada para evitarlo. Se señala que los alumnos no valoran su paso por ella, que la encuentran carente de sentido, *vacía*, o que no respetan a sus docentes. Estos elementos fueron útiles para construir un discurso sobre la “crisis de la educación” –que rápidamente incorporó como uno de sus pilares principales la referencia a “la crisis de la autoridad”- que es concomitante al proceso de masificación de la matrícula del nivel.

A la par de este proceso distintas disciplinas dentro de las ciencias sociales orientaron su mirada al estudio de la situación en el nivel medio del sistema educativo. Sin embargo, es posible apreciar -a pesar de la variedad de enfoques, aspectos analizados y preguntas de investigación- un sesgo que redundó en que la gran mayoría de los trabajos se centraran en el estudio de las cuestiones que refieren a las experiencias de jóvenes provenientes de clases medio-bajas y bajas, “los sectores populares” –de acuerdo al prisma que se utilice. Asimismo, las investigaciones suelen abordar, mayormente, cuestiones que hacen a las “problemáticas” de estos sectores sociales –la violencia, embarazo adolescente, el miedo, etc- y, en menor medida, preguntas que indagan en el impacto del incremento de la matrícula, en la necesidad de repensar el formato escolar o en el modo en el que dialogan las nuevas culturas juveniles y el formato tradicional de la escuela secundaria¹. Parece claro que una cuestión es concomitante a la otra, aunque

¹ En la Argentina, en los últimos años las producciones académicas que analizaron la relación entre juventud y escuela oscilaron entre dos grandes líneas de investigación. Por un lado, un conjunto de estudios mostraron que la expansión del nivel se caracterizó por abarcar de manera desigual a la población de acuerdo a la clase social, situación que reavivó las discusiones entre universalismo y particularismo, la unidad del sistema educativo –en particular acerca de su posterior fragmentación- y sobre el ingreso en el espacio escolar de “nuevos fenómenos” como la violencia (Tenti Fanfani, 2003; Filmus, 2001; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Southwell, 2009; Kaplan, 2009). Por otro lado, se encuentran trabajos que hicieron hincapié en los cambios en los sentidos que los jóvenes otorgan

es menos apreciable cuál sería la variable dependiente y cuál la independiente – discusión que por una cuestión de extensión no abordaré en esta oportunidad. Por el contrario, la academia ha descuidado el análisis de los procesos que atraviesan los jóvenes de sectores medios y altos o, al menos, dichas indagaciones han concentrado una atención menor. Esta vacancia fue parcialmente cubierta por el equipo de Guillermina Tiramonti (2004), quienes a partir de la utilización del concepto de fragmentación iluminaron la comprensión de los distintos sentidos que los jóvenes que asisten a instituciones de “elite” atribuyen a su tiempo en la escuela.

En esta ponencia busco indagar en los sentidos que los jóvenes de sectores medios y altos atribuyen a la escuela –continuando un camino de exploración iniciado por las investigaciones antes mencionadas. El trabajo intenta prestar atención a una cuestión menos explorada ya que pretende desentrañar el impacto que la socialización educativa tiene en la formación y acción política de los estudiantes de estos sectores sociales. Dicho más concretamente, en estas páginas sostendré que existe una íntima conexión sus expectativas sobre lo que “la escuela” debiera brindarles y la denuncia de situaciones injustas existentes en el modo de organización escolar, que conspirarían contra dichas funciones.

La ponencia está organizada en tres apartados. En el primero, describo la situación socio demográfica de la ciudad de La Plata, con la intención de pensar en paralelo las desigualdades sociales y educativas; presento allí las características de dos instituciones ubicadas dentro del casco fundacional de la ciudad que, si bien son de diferente tipo de gestión, coinciden en contar con un perfil similar de alumnos/as, mayormente de familias de padres profesionales o comerciantes con buen nivel educativo. En un segundo momento, presentaré una breve discusión sobre el modo en el cual las ciencias sociales abordan el estudio de la justicia para finalmente, en el tercer apartado, analizar dos situaciones –la primera respecto a cuestiones distributivas, la segunda acerca de la percepción de injusticias cotidianas- que permiten indagar en los criterios de justicia explicitados por las personas jóvenes.

1. La escuela secundaria: entre la masificación y el incremento de las desigualdades

a su experiencia educativa (Auyero, 1993; Duschatzky, 1999; Tenti Fanfani, 2000; Kessler, 2002; Falconi, 2004; 2007; Urresti, 2008).

1.1 El solapamiento de las desigualdades sociales y educativas

En los últimos años la masificación del nivel medio ocurrió de manera concomitante a la ampliación de la distancia en los ingresos entre los grupos sociales. La matriz igualitarista que caracterizaba al país dio lugar a una polarización social, que conlleva procesos de fragmentación social, a partir de las tendencias de la clase media y media alta a generar espacios particulares (Svampa, 2005), que ocurren en paralelo a la segregación social que padecen los sectores populares urbanos (Saravi, 2004).

En el caso argentino, el incremento de la desigualdad redundó, no sólo en la ampliación de la distancia en los ingresos entre los grupos sociales, sino también en la diversificación de las condiciones en que se desarrolla la experiencia de los individuos lo que produjo un escenario social fragmentado. Este proceso es similar al que ocurrió en países vecinos. En efecto, diversos trabajos señalaron que, incluso en períodos de crecimiento económico y de reducción del desempleo y de la pobreza, la desigualdad se mantiene cuando no se expande, lo que tiene fuertes repercusiones en la manera en que se estructuran los vínculos entre los diferentes sectores sociales, tal como el caso de Chile lo ejemplifica en América Latina (cfr. Bengoa, Marquez et al. 1999).

Las dimensiones más clásicas de la desigualdad (ingreso, calidad de la ocupación, consumo) documentan en el nivel macro las transformaciones sociales ocurridas en el país aunque quizá sea necesario efectuar un análisis más detallado para poder comprender con mayor precisión las implicancias y particularidades de dicho proceso. Una de las dimensiones en las cuales los cambios adquieren mayor visibilidad es la vinculada a las formas que adquiere la sociabilidad. Su análisis permite observar que cada sector social recorre instancias de socialización que privilegian el encuentro con otros similares, configurándose de este modo espacios sociales distantes. Una de las consecuencias que tienen dichos modos de agrupamiento y segregación es que las experiencias de una misma generación poseen pocos elementos en común.

El correlato en el mundo educativo de este proceso (que incrementó las distancias sociales) fue la disposición de fragmentos dentro del sistema. Así como la década del ochenta fue terreno fértil para señalar la desigual distribución de oportunidades que tenía lugar al interior del sistema educativo –proceso que configuraba distintos circuitos escolares al diferenciar entre escuelas de mejor y peor calidad y de acuerdo a las modalidades de enseñanza- una década después la preocupación se orientó a la pregunta por las características de la experiencia educativa de los jóvenes, en particular acerca de

sus percepciones respecto de los sentidos de ésta en un contexto de desestructuración de los marcos de integración social. De esta forma, así como en los inicios de la década del noventa García Canclini (1990) describía un contexto en el que la creciente percepción de la violencia y la inseguridad generaban cambios en las formas de socialización de los individuos -consolidándose lo que denominó las formas selectivas de socialización²- estos fenómenos eran constatables años más tarde en la instancia que se jactaba de ser aquella donde históricamente las distintas clases sociales habían compartido el mismo espacio.

El nuevo contexto social puso en cuestión el mito que había contribuido a solidificar la confianza que distintos sectores depositaban en la educación como garante de la igualdad de oportunidades y de las posibilidades de ascenso social. No se trataba ya solamente de la concentración de desigualdades en determinadas zonas del país que tendían a reproducir al interior de la escuela la desigualdad social existente – seleccionando de entre sus alumnos, mediante un proceso en el cual el origen social tenía un peso considerable, a los mejores- sino que las investigaciones constataban la homogeneidad social al interior de cada “fragmento” y que la socialización entre “nos” reemplazaba a la socialización entre diferentes dando lugar a “una socialización entre los iguales, social y culturalmente” (Tiramonti, 2004:13).

Al superponer un mapa del país donde figuran las escuelas de cada región con uno que contiene las estadísticas de pobreza, desocupación y N.B.I. (Necesidades Básicas Insatisfechas) hallamos que ambos tienden a coincidir: en las mismas zonas encontramos la combinación de índices de repitencia, “abandono” escolar y menor cobertura del nivel secundario con los que reflejan las desigualdades sociales señaladas. Por lo general, aquellas provincias con altos porcentajes de su población en situación de N.B.I. representan las zonas del país en las cuales disminuye el total de jóvenes entre 15-17 años que asiste a un establecimiento educativo³.

² García Canclini (1990) denomina formas selectivas de socialización a los intentos por buscar en la intimidad doméstica y los encuentros confiables en grupos reducidos la seguridad que un contexto percibido amenazante torna más acuciante.

³ Es preciso señalar que en las ciencias sociales, a pesar de la proliferación de estudios, no existe consenso sobre cuestiones fundamentales como son las categorías que utilizamos para medir y conceptualizar la pobreza. Por un lado indicadores como el de NBI o línea de pobreza han perdido sensibilidad pero fundamentalmente pareciera estar clara la necesidad de incluir en las mediciones además del ingreso monetario el acceso a bienes y servicios colectivos cuando no la percepción subjetiva, que no siempre coincide con la objetiva. Otra cuestión central es la dificultad de conocer cómo es la distribución de ingresos al interior de la familia donde generalmente los jóvenes y los ancianos son los más perjudicados. De acuerdo a los datos que tomemos y combinaciones resultantes se presentan diferentes escenarios. Pese a la aclaración realizada pareciera estar claro que la menor cobertura del nivel

En el caso de la ciudad de La Plata, entre 2003 y 2006 es posible observar, como destaca Peiró (2008), que disminuyó la proporción de personas jóvenes (del 38,1% en el 2003 a 21,7% en 2006), pero que los niveles de indigencia se mantuvieron relativamente estables luego de una disminución importante entre 2003 y 2004 (en el 2003 había 12,4% jóvenes en situación de indigencia, un año después 8,7%, porcentaje bastante similar al 8,2% de 2006). Si vinculamos los aspectos sociales con las estadísticas educativas encontramos que la situación en la ciudad capital de la Provincia en comparación con las localidades vecinas de Berisso y Ensenada muestra que el porcentaje de población en situación de N.B.I. (Necesidades Básicas Insatisfechas) no es una variable determinante respecto del porcentaje de población joven que asiste a un establecimiento educativo⁴. La ciudad de La Plata posee mejores índices sociales que Berisso y Ensenada, pero el porcentaje de la población en las edades entre 12-14 años y entre 15-17 años que concurre a la escuela es prácticamente similar. Mientras estas últimas ciudades cuentan con entre un 13,9% y un 20,4% de su población total en situación de N.B.I. en la ciudad capital de la provincia los valores se hallan entre el 7,9% y el 10,5%. Si consideramos el porcentaje de población 12-14 y 15-17 que asiste a un establecimiento educativo encontramos que en la primera franja etaria la cobertura es mayor en las zonas con peores índices sociales (En Berisso el 98,4% de los jóvenes en esta edad concurren a la escuela, en Ensenada el 98,3% y en La Plata el 97,3%) mientras que la escala se invierte –aunque nuevamente dentro de porcentajes poco significativos estadísticamente- en las edades más grandes. (La Plata 88,2%, Berisso 88% y Ensenada 86,2%)⁵.

educativo ocurre en aquellas zonas donde la intensidad de la pobreza y las personas en situación de N.B.I. es mayor. En esta situación se hallan las provincias del norte como Chaco, Tucumán, Santiago del Estero y Misiones, donde se combinan la presencia de población en N.B.I. en el rango 21,6%-33,6% junto a las tasas más bajas de cobertura del sistema en esta franja etaria (59,63%-66,31%) (Datos Censo 2001). Por el contrario, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Santa Cruz son las jurisdicciones en las cuales la combinación de índices presenta un panorama más alentador, con bajo porcentaje de población en situación de N.B.I. (en el rango 7,8-13,0%) y casi la totalidad de la franja etaria 15-17 años escolarizada (93,28-99,76%).

⁴ El caso de las jurisdicciones seleccionadas muestra una tendencia diferente a la que se expresa a nivel nacional donde la menor cobertura del nivel educativo ocurre en aquellas zonas en las que la intensidad de la pobreza y las personas en situación de N.B.I es mayor, tal como se indica en este mismo capítulo.

⁵ El punto que resulta interesante destacar es que del paso de la Ex Egb3 –actual Secundaria Básica- al Ex Polimodal –actual Secundaria Superior- existe una disminución de la cobertura de más de diez puntos porcentuales en las tres ciudades, lo que muestra las dificultades que enfrentarán los gestores públicos a fin de garantizar el cumplimiento de las leyes que establecen la obligatoriedad del nivel, ya que un porcentaje importante de jóvenes no concurre a un establecimiento educativo.

1.2 Dos o más ciudades en una: asimetrías entre el casco fundacional y la periferia platense

El trazado fundacional de la ciudad de La Plata tenía como función principal la delimitación del centro de la periferia⁶. Sin embargo, los sucesivos aumentos de población incrementaron la cantidad de habitantes de las localidades existentes antes de la planificación de la ciudad –como Tolosa y Los Hornos- y consolidaron núcleos poblacionales en zonas como City Bell y Villa Elisa. Estas transformaciones urbanas no evitan que La Plata sea, en las representaciones sobre la ciudad y en los modos de vivirla, lo que está dentro del casco urbano (Segura, 2008). A su vez varias ciudades posibles existen en ella, de acuerdo a los diferentes puntos de vista y representaciones y usos de la ciudad, los cuales trastocan los sentidos sobre la misma (Segura, 2008).

La configuración territorial de la ciudad, que torna visible la coexistencia de dos o más ciudades en una, demarca modos diferentes de vivirla y da lugar a una creciente espacialización de las relaciones sociales, demarcando situaciones sociales claramente diferentes. Mientras que en el casco histórico sobre 70.136 hogares (que agrupan a 181.494 personas) el 2,6% se encuentra en situación de N.B.I., los porcentajes se incrementan notoriamente en la medida en que uno se aleja de la sede de la Municipalidad, cita en 12 entre 51 y 53. De esta forma, localidades como Gonnet y Villa Elisa tienen al 4,9% y el 9,9% respectivamente, de sus hogares en condición de N.B.I., el porcentaje se incrementa en Los Hornos (15,7%), para situarse en un nivel crítico 2 -de acuerdo a las denominaciones de la Encuesta Permanente de Hogares-, en Olmos (21,4%) y Abasto (25,6%) y ya en nivel crítico 3 en zonas como El Peligro (31,0%) y Melchor Romero (34,9%)⁷.

Tal como lo señala Saintout (2009), en la actualidad la ciudad de La Plata aparece siendo “miles de ciudades” ya que si bien conserva cierta delimitación entre el centro y la periferia sus fronteras son redefinidas constantemente. Asimismo, la autora nos recuerda que para la mayoría de sus habitantes la ciudad es percibida como una en decadencia, una ciudad “desintegrada”, donde el imaginario de la misma hacia el futuro aparece quebrado.

⁶ Tal como destaca Ramiro Segura: “El diseño original de la ciudad consiste en un cuadrado de 40 por 40 manzanas –cada lado de la cuadrícula posee 5.196 metros de extensión-, claramente delimitado por una avenida de circunvalación de 100 metros de ancho cuya función era separar el centro de la periferia, lo urbano planificado de lo rural” (Segura, 2008:4). De acuerdo a datos aportados por el autor, el casco urbano es relativamente homogéneo en términos socioeconómicos mientras que los otros centros comunales son tanto muy heterogéneos entre sí como en su composición interna.

⁷ Fuente: Dirección General de Estadística y Evaluación de Programas Especiales, Municipalidad de La Plata: www.laplata.gov.ar. Agradezco a María Laura Peiró la posibilidad de acceder a estos datos.

Esta configuración espacial de la ciudad repercute en la esfera educativa. Al analizar la distribución de la matrícula respecto del tipo de gestión (pública o privada) es posible observar mayores diferencias, ya que como señala Peiró (2008) en la ciudad de La Plata entre 2003 y 2006 aumentó el porcentaje de jóvenes que asiste a establecimientos de gestión privada. De acuerdo a los datos de 2006, en las áreas urbanas de todo el país la gran mayoría de los alumnos asistía a instituciones del sector público (el 77,1% de los alumnos escolarizados lo estaba en escuelas de este tipo de gestión, frente a un 22,9% que concurría a colegios de gestión privada⁸). Sin embargo, estudios recientes sostienen que la ciudad de La Plata es una de las localidades donde el proceso de privatización de la escolarización adquiere mayor vigor (Gamallo, 2008). El trabajo de Gamallo (2008) analiza la evolución de la matrícula de las escuelas públicas y privadas en los principales centros urbanos a partir de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares correspondiente al periodo 2003-2006, y en base a estos hallazgos, destaca que la matrícula de asistencia a las escuelas públicas cayó un 5% en los principales centros urbanos de todo el país, siendo la capital provincial el lugar en el cual la variación es más notoria, alcanzando el 13%. Es decir que los establecimientos educativos de la ciudad pasaron del 80% de matrícula pública en 2003 a 67% en 2006, fenómeno que se da de forma transversal a los distintos sectores sociales⁹. Esta situación inscribe a la ciudad platense en una tendencia que es observable en los grandes aglomerados urbanos del país como la Ciudad de Buenos Aires que muestra una paridad entre el número de jóvenes que asiste a establecimientos de uno y otro tipo de gestión¹⁰. Este proceso lleva a una disparidad de ofertas educativas, y, fundamentalmente, a que la experiencia educativa de los jóvenes transite por espacios escolares sin relación entre sí. Por otra parte, las configuraciones sociales sobre “el prestigio” de cada institución conlleva la construcción de representaciones que a la vez que atribuyen a la escuela pública una

⁸ Los porcentajes son similares a la distribución de la matrícula de la educación superior y universitaria y mayores a los que reflejan el nivel inicial y el primario. Los datos colocan al país en una situación intermedia en América Latina, aunque más cerca de los niveles de cobertura de las escuelas de gestión estatal que muestran los países que reúnen los porcentajes más altos como México, Bolivia y Brasil (85,8%, 84,8% y 84,5% respectivamente) que de aquellos que poseen una mayor presencia de establecimientos de gestión privada como Guatemala y Chile (59,8% y 51,9% respectivamente). El promedio en la región es una tasa de cobertura de la gestión pública de 80,1%. Fuente: SITEAL, Boletín N° 8, La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada, elaborado por Ana Pereyra (2008).

⁹ Ver también nota periodística Diario Clarín, 28/4/2008.

¹⁰ Ver la publicación *La escuela media en foco* (2008) de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

“peor calidad” tanto como “un espacio donde se puede hacer cualquier cosa” redundan en una puja por acceder a las instituciones consideradas prestigiosas.

El fenómeno que acontece en las escuelas platenses no es novedoso, pero tiende a acentuarse con el paso de los años. Las filas en las puertas de las escuelas a fin de asegurarse una vacante, familias que se mudan de distrito para lograr que sus hijos sean aceptados en determinada escuela tanto como los modos de distribución de la población inmigrante son cuestiones que se dan a la par de la segregación existente entre centro y periferia. Las representaciones extendidas asumen posiciones que se estructuran en términos de opuestos que, en muchos casos, refieren a las asimetrías entre la periferia y el centro: entre escuelas públicas y privadas, entre escuelas donde “no se respeta nada” y las que logran un eficaz sostenimiento de las normas, entre las que proveen de “salida laboral” y “las que permiten ir a la universidad”, la escuela del centro y la de la periferia, la única del barrio y la que depende de la universidad, la que queda cerca y una a la que hay que trasladarse especialmente, “la que van mis amigos” y la que tiene prestigio; la escuela que acepta repetidores y la que es muy exigente, a la que llegan *jóvenes peligrosos o jóvenes de los que se espera un futuro brillante*, la que está llena de inmigrantes o aquella por la que pasaron personajes hoy famosos.

Los casos que presentaré en este trabajo sucedieron en dos instituciones ubicadas dentro del trazado fundacional de la ciudad platense. Ambas comparten como rasgo principal el hecho de contar con mecanismos de selección que regulan el cupo y una propuesta escolar que enfatiza la pertenencia a las instituciones y las posibilidades de apropiación por parte del estudiantado con la intención de conformar un “nosotros” que identifique a quienes transitan por sus aulas. En otro trabajo caracterizamos a este tipo de instituciones como “comunidades endogámicas” ya que buscan, con distintos matices, conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas (Litichever y Nuñez, 2007). En este tipo de establecimientos el lugar de las costumbres institucionales y la modalidad en que las mismas van pasando de generación en generación suele posibilitar un arraigo mayor a la escuela. La sensación de privilegio aparece vinculada a la posibilidad de “pertenecer”, de formar parte de una institución altamente reconocida que transmite a sus alumnos ese reconocimiento social. Se genera así una especie de orgullo u honor por asistir a una escuela de esas características (Litichever y Nuñez, 2007).

En la escuela N se ingresa por sorteo¹¹, a decir de Elster (1998) uno de los mecanismos de justicia distributiva más igualitarios. Podría suponerse que la selección de la matrícula en base a un criterio igualitario contribuiría a conformar un perfil de alumnos/as que refleje la heterogeneidad de la sociedad platense. Sin embargo, los criterios *in abstracto* difieren del modo en que las personas imaginan dichos criterios. A pesar de que en 1985 con el regreso a la democracia se estableció este sistema, el perfil del alumnado preserva cierta similitud con aquel que asistía cuando todavía era necesario rendir el examen de ingreso; predominan jóvenes de sectores medios de la sociedad platense, un porcentaje significativo de las capas más altas; la mayoría de familias conformadas por profesionales. El proceso de segregación no es tan explícito como sucede en las escuelas de gestión privada donde el costo de la cuota restringe las posibilidades de acceso, pero de todas formas ocurre permitiendo distinguir entre quienes debido al ambiente familiar de socialización creen estar *naturalmente* capacitados para cursar en el colegio y aquellos que consideran que no reúnen los requisitos mínimos. En la escuela N la alta exigencia y el prestigio de la institución desalienta a muchas familias a inscribir a sus hijos en el sorteo por miedo a que si ingresan no logren seguir el ritmo de estudio de la institución¹². Asimismo, hay un porcentaje de estudiantes que abandona en el primer año por considerar que no pueden responder a los requerimientos académicos del colegio¹³. Algo del tenor de la confianza

¹¹ El sorteo se realiza durante los primeros días de noviembre entre las personas que se inscribieron en el mes de octubre. Sus resultados son publicados en la página web de la Universidad.

¹² Esta es tanto una explicación plausible como la que esgrimen algunos docentes y directivos.

¹³ Según datos de un informe que analiza el desempeño escolar de los alumnos, disponible en la página web del establecimiento. el 23% de los alumnos de Primer año se encuentra en “situación de riesgo académico alto” a pesar de que el desgranamiento ha disminuido a la mitad entre la cohorte 2000-2005 y la cohorte 2003-2008 (en la primera era de 31,9%, en la segunda de 17,76%). Asimismo, otros indicadores muestran que los alumnos becados se encuentran en una situación de mayor desventaja ya que en 2008 el 42% de ellos se encontraba en una situación académica de “alto riesgo” –adeudando varias materias y con posibilidades de tener que repetir el año-. El informe resalta que instancias como las clases de apoyo parecen no haber producido los resultados esperados ya que desaprobó el 68% de los alumnos que las utilizó para el caso de matemáticas mientras que lo hizo el 55% de los que concurren a las de Lengua y Literatura. Según la opinión de los profesores que recoge el mismo informe “*Los alumnos no han construido competencias mínimas e indispensables para afrontar el primer año de la escuela media en forma exitosa: - Carecen de estrategias de estudio independiente. - Tienen dificultades en la comprensión lectora, en la expresión oral y escrita. - Evidencian dificultades para organizarse, tanto en lo referente a los tiempos de estudio como a la presentación de trabajos prácticos. Vienen al colegio a jugar, manteniendo la misma actitud con la que atravesaron la escuela primaria. No dimensionan lo que significa llevarse una materia a examen. Creen que a fin de año van a aprobar, estudien o no*”. Esta situación llevó a que la institución presentara un “Programa de Introducción al Secundaria” que cuenta con distintos dispositivos como aulas flexibles, tutorías y clases de apoyo.

en una *selección natural* y en la *desigualdad de talentos* pareciera ponerse en juego como mecanismo informal de selección¹⁴.

Por su parte, en la Escuela L es donde el proceso de segregación y de construcción de una comunidad *especial* es más sintomático en tanto el mecanismo de selección es de índole económica, estipulado por el valor de la cuota (Litichever y Nuñez, 2009). En un contexto donde tienen lugar nuevos procesos de fragmentación social a partir de las tendencias de la clase media y media alta a generar espacios particulares (Svampa, 2005), el caso de la escuela L puede ser inscripto dentro de las estrategias educativas que se dieron estos sectores a la par de su ascenso y consolidación social (Del Cueto, 2007). Esta búsqueda, quizás no realizada por los jóvenes pero sí por sus familias, permite inscribir la estrategia de diferenciación en el marco de la fragmentación dentro de la clase media entre “ganadores” y “perdedores”. Para continuar siendo parte de esa clase media, cercana al éxito, autónoma e independiente, es necesario acentuar la distinción respecto de otros (Litichever y Nuñez, 2009). La elección de la institución por parte de las familias busca preservar la formación educativa en un marco de socialización “entre iguales”, convirtiéndose en una marca de distinción respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. En una ciudad impregnada por su perfil universitario, pero donde predominan los trabajos vinculados al sector “servicios” la escuela, de acuerdo a la percepción de sus autoridades, brinda un *servicio*, que garantiza que sus alumnos tengan clases durante todo el año¹⁵.

2. La relación de los sujetos con la idea de la “justicia”

Los estudios acerca de las distintas concepciones sobre la justicia existentes en la sociedad cuentan con una extensa trayectoria en el ámbito de las ciencias sociales. El debate en la filosofía política acerca de los criterios de justicia que rigen la vida de los sujetos así como las discusiones entre liberales y comunitaristas aportaron a una rica tradición de reflexión sobre estas temáticas (Rawls, 1971; Nozick, 1988; Walzer, 2004).

En una dirección similar, existen investigaciones en el ámbito de la sociología que indagan en las ideas sobre la justicia de los sujetos y su relación con normas más generales. En esta corriente es posible hallar investigaciones que se preguntan por la

¹⁴ Los docentes parecen compartir esta cosmovisión. Una de las críticas más extendidas entre ellos es la heterogeneidad del alumnado, a la que atribuyen la disparidad en su rendimiento.

¹⁵ De acuerdo a las autoridades una de las razones que explican el aumento de la matrícula de la institución es el temor de muchas familias a que sus hijos pierdan días de clase si los inscriben en instituciones de gestión estatal debido a los frecuentes paros docentes.

forma que adquiere la justicia (Heller, 1993), trabajos por los “casos de justicia local” como modo de explorar en los mecanismos considerados legítimos para seleccionar a los receptores de bienes y distribuir responsabilidades (Elster, 1998), y otros como los de Boltanski (1999) quien analiza los regímenes de interacción que son invocados en el momento del juicio, entendidos como órdenes legítimos ligados a principios válidos para la crítica como para el acuerdo.

Mayores dificultades hallamos para dar cuenta de la relación de los actores escolares con la justicia. En primer lugar, debido a que se trata de un tema menos abordado desde las ciencias sociales. Entre los antecedentes de investigaciones sobre el tema, que no son muchos, cabe destacar el trabajo realizado en Francia por Dubet y Martuccelli (1998) sobre los jóvenes estudiantes, donde constataron cambios en la idea de la justicia que supone el paso de un nivel educativo a otro. Efectivamente, cuando los adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Los autores señalan que la protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Por otra parte, resulta sugerente el análisis de una investigadora francesa, Valerie Caillet (2002), respecto del sentimiento de justicia en la escuela media. Para la autora, es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma hoy en el nivel más individual, los estudiantes no discuten únicamente reglas generales. De acuerdo a sus hallazgos, durante su tiempo en la escuela los jóvenes pensaban a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificultaba la conexión entre lo particular y lo colectivo.

En segundo lugar, porque el estudio de los sentimientos de injusticia –así como e de las emociones- nos lleva a reflexionar a partir de conceptos poco operacionalizables –casi inaprensibles. En su estudio sobre los afectos magisteriales, Ana Abramowski (2010) retoma el trabajo de Illouz para realizar un recorrido por algunas referencias desde la filosofía, la economía, la psicología, el feminismo y los medios de comunicación para así demostrar que si bien no hay una teoría desarrollada de las emociones existen numerosas referencias a éstas en dichos estudios. De acuerdo a Illouz (2007), existen varios trabajos sociológicos canónicos –como el de Weber sobre la ética protestante, el concepto de alienación de Marx, el de Simmel sobre las metrópolis y la sociabilidad o la

cuestión de la solidaridad en Durkheim- que pueden también ser leídos como un abordaje a la modernidad en términos “emocionales”¹⁶.

Estos trabajos incorporaron interrogantes y modos de aproximación interpretativa novedosos para dar cuenta de las desigualdades en el espacio escolar. Tal como propone Dubet (2006), el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son definidas como injustas.

En el espacio escolar conviven actores que cuentan con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, el componente etario- como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que funcionan como “marcadores sociales” útiles para establecer distinciones al interior de una misma comunidad educativa que funcionan como categoría morales –antiguos y recién llegados¹⁷, los de un barrio y los que provienen de otro, los becados y los que no, los “del fondo” y los nerds/buchones o de acuerdo a las estéticas juveniles que lucen, por nombrar sólo algunos clivajes-.

Por otra parte, en la escuela coexiste una multiplicidad de escenarios: el momento áulico, los espacios intersticiales –como el recreo, las actividades fuera del establecimiento, el micro escolar, el momento de ingreso y salida-, el taller o la biblioteca, el momento liminar en el que la juventud “deja” de ser alumno/a y de estar sujetos a las normas escolares, entre otros. A su vez cada uno de ellos se rige por lógicas de justicia distintas, en algunos ámbitos son legítimos algunos principios de justicia, en otros unos diferentes. Un/a joven puede ser sancionado/a en la puerta de la escuela o en el aula, pero la justificación se construye sobre diferentes bases. En el aula alguien puede lograr una buena nota porque la “merece” –y su contracara, una baja nota porque no se “esforzó” lo suficiente-, tomar el desayuno en la institución porque “necesita” o

¹⁶ Asimismo, el estudio de las emociones se convirtió en una vía de indagación innovadora para dar cuenta de las transformaciones sociales recientes. Gabriel Kessler (2009) ha argumentado acerca de la importancia de analizar el entramado de representaciones, discursos, emociones y acciones que suele caracterizarse como “sentimiento de inseguridad”. El autor apela a distintas tradiciones que desde la sociología, la filosofía o la antropología indagaron en emociones como el miedo y el temor para elucidar el sentido del sentimiento de inseguridad que se cristalizó en el espacio público en los últimos años, pero intentando encontrar explicaciones en base al hecho de haber sido o no víctima, a las percepciones de proximidad y distanciamiento de los fenómenos, a los relatos y lugares del país donde se cristalizan así como en relación a las variables de clase social, sexo o edad. Kessler recupera la lectura de Espósito a propósito del miedo en Hobbes y también rastrea el interés de investigadores de distintas latitudes en algunas emociones, como lo es caso del respeto en Sennett (2003), de amplia difusión en nuestro país, o sobre cuestiones como la confianza.

¹⁷ Esta distinción fue planteada por el trabajo de Elias (1998). El concepto de marcadores sociales lo utilizo en el sentido que le otorga Gutmann (2008).

contar con una beca escolar “por su buen promedio”, por la aplicación de criterios socio-demográficos o porque forma parte de algún grupo que se considera merece una atención particular. En estas situaciones encontramos más bien una pluralidad de esferas de justicias, en línea con lo señalado por Walzer (2004).

Los ejemplos citados ilustran una situación que puede leerse desde una perspectiva novedosa. Más allá de la construcción de una comunidad educativa sustentada en determinadas reglas las personas que la componen “ponen en juego” en la vida cotidiana sus principios de justicia, cuestión por lo general poco explicitada en los estudios sobre juventud y escuela. La percepción se construye en oposición a un otro cercano, que funciona como parámetro para contrastar el trato dispensado a cada uno.

La cuestión de la justicia es pues una dimensión clave para reflexionar sobre el impacto de la experiencia escolar en las características que asume la socialización política juvenil. De allí que a través de su estudio sea posible analizar el modo en que se manifiestan los rasgos tradicionales de la cultura política de un país y el impacto de los procesos sociales en distintas temporalidades (Kessler, 2007) y en distintas generaciones así como representa una oportunidad para reflexionar sobre la justicia en la escuela como instancia colectiva de afirmación de la igualdad ante la ley, pero también de consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano (Dussel, 2006).

Tal como comenté al inicio, analizaré la cuestión de la justicia a través de dos dimensiones: la primera refiere a los criterios establecidos para distribuir bienes en la escuela mientras que el estudio de la segunda se vincula a aspectos más subjetivos y se organiza en torno la preocupación por dar cuenta del modo en el que las personas entienden la justicia –y su reverso la injusticia- en la cotidianeidad.

3. La justicia en la escuela

3.1 Representaciones sobre los becarios

En la modernidad las escuelas se constituyeron en lo que Walzer (2004) denominó un nuevo conjunto de bienes sociales tanto porque concentraron una serie de procesos distributivos (plazas en las escuelas, autoridad, becas, promociones, conocimiento, etc.) como por tratarse de una de las instituciones que otorgaba *soportes* a los individuos, especialmente el estatus social y económico y la pertenencia. El estudio de los procesos distributivos que acontecen en el ámbito educativo remiten a un interrogante central que es necesario develar para conocer la morfología que adquieren los procesos de

socialización en cada momento histórico: ¿Quién asistirá a la escuela y con quiénes? Por lo tanto, la indagación en los principios de justicia distributiva utilizados por los actores educativos –y en las percepciones sobre los mismos de los sujetos involucrados– es uno de los escenarios escolares donde observar la relación que las personas entablan con la justicia.

En toda sociedad existe un conjunto de bienes que es necesario distribuir, para los cuales es preciso contar con un principio que legitime el modo en que se los reparte. Algunos autores cuestionan la idea de que existe un único principio o axioma que permite explicar las creencias y juicios que se expresan cuando enunciamos que una acción es justa (Walzer, 2004). En *Esferas de Justicia* Michael Walzer opta por inscribir su investigación en un nivel de análisis diferente a la perspectiva de Rawls¹⁸. En su estudio, sostiene la existencia de una justicia de naturaleza pluralista; en cada sociedad hay diferentes tipos de bienes sociales cuya distribución requiere en cada caso de criterios particulares de justicia. En tanto existen muchas esferas de la justicia, fundadas en comunidades sociales y prácticas institucionales distintivas, según el autor es necesario reformular el concepto de *iguales*, a fin de poder pensar en la igualdad compleja como la forma que adquiere la misma en la actualidad. Walzer procura demostrar que la igualdad es un concepto complejo ya que los valores predominantes en una esfera social no prevalecen necesariamente en otra. Existen, de acuerdo a su perspectiva, diferentes normas de distribución en distintas esferas de actividad: un principio considerado válido en una de ellas no puede ser trasladable a otra donde rigen

¹⁸ La postura de Walzer se diferencia de aquellas que enfocan su análisis en los principios generales que rigen en una sociedad, como el libro *Teoría de la Justicia* de John Rawls (1993). Como es sabido, Rawls en su trabajo recupera la tradición contractualista y construye su teoría partiendo del supuesto que los individuos, en el momento de conformar una sociedad, establecen ciertos principios básicos de justicia que no se orientan a la resolución de casos particulares sino que son criterios destinados a aplicarse en relación a lo que denomina la estructura básica de la sociedad, esto es, “el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación política” (Rawls, 1993:23). Una de las preocupaciones principales de su trabajo es demostrar la necesidad de evitar que las decisiones queden supeditadas a las situaciones particulares. La solución teórica propuesta por Rawls es la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”, útil para describir el momento inicial en el que los individuos establecen los principios básicos que regirán la sociedad. El autor destaca que en ese punto de partida en el que se discuten los principios sociales sobre los cuales se organizará la sociedad los individuos -racionales y autointeresados- se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase, estatus social así como desconocer la distribución de capacidades naturales, su inteligencia, fuerza, raza o siquiera la generación a la que pertenecen. como resultado de las deliberaciones, los individuos se comprometen con dos principios de justicia básicos, los cuales son: Primero) Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Segundo) Las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todo, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

principios diferentes. Esto implica que en una sociedad en la cual diferentes personas tienen éxito en distintas esferas sus relaciones globales pueden exhibir cierto tipo de igualdad (Miller, 1996).

Estas cuestiones nos son de sumo interés en el momento de reflexionar acerca de las construcciones sociales existentes en las escuelas –por lo general en las que asisten jóvenes de sectores populares, pero no sólo en ellas- respecto de quiénes son los beneficiarios de las becas –escolares o, como en este caso, de reducción del monto de la matrícula. Me interesa pensar en particular en torno a las representaciones existentes sobre la figura del becario. En los casos de escuelas de gestión privada como lo es la Escuela L, la beca efectivamente es pensada como una dádiva por las clases medias y altas de la sociedad (Gluz, 2006). En esta institución, la recepción de una beca o de la reducción del monto mensual se presenta como una afrenta a la meritocracia que el colegio tiene como pretensión promover. En tanto la aspiración de la institución es seleccionar a los mejores, la aplicación del criterio de la necesidad es la antítesis de esa garantía. Es en este contexto donde cobra importancia la figura del “beneficiario” de la reducción del monto de la cuota, como construcción útil para establecer diferencias entre los alumnos¹⁹. De allí que en esta escuela los alumnos estigmaticen por su tipo de vestimenta o el calzado que usen a quienes son becados, cuestión que examino más en detalle en el próximo capítulo. Un joven que entrevisté en esta escuela destacaba que en el ámbito de la institución:

“Vos sabés quiénes son los becados, te das cuenta que está becado por cómo está vestido (...) hay gente que los discrimina y dice <ay, mirá lo que se puso. No le combina con tal cosa, pasó de moda>.” (Entrevista Alumno, Escuela L)

La ropa que usan así como el hecho que sus compañeros, docentes y preceptores sepan que están becados en una institución con una cuota de alto valor económico, produce en quienes reciben el beneficio una marca indeleble que los acompañará a lo largo de su trayectoria educativa. La diferencia entre becarios y no becarios es una de las disyunciones que se establecen al interior de la institución, que se suman a otras como

¹⁹ Si bien Erving Goffman (2006) señala que el manejo de la información es realizado por los individuos desacreditables cuyo atributo no es percibido por los demás, en este caso, además de que quienes cuentan con el beneficio evitan quedar en evidencia por ser “becados”, la institución pretende resguardar su anonimato para preservar un espíritu de comunidad distintivo, basado en la selección de los mejores. Sin embargo, es necesario aclarar que los jóvenes, tal como muestra la entrevistada citada, 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.

la distinción en el trato cotidiano que reciben “los tradicionales” y “los externos”. Es decir que las oposiciones se establecen en base a los dos principios que la institución aspira a desarrollar: la selección de los mejores y su presentación como una institución tradicional.

3.2 Aspectos cotidianos de la justicia en la escuela

La aplicación de determinado criterio para resolver un diferendo o justificar una decisión –el mérito, la necesidad, cuestiones basadas en el “carácter”, la nacionalidad, el género, etc.- provoca en las personas intervinientes acuerdos y malestares, en razón de si el principio se ajusta al que consideraban válido como criterio de justicia. Los principios de justicia operan dentro de una matriz político-cultural en la que si bien las personas suelen apelar a un sustrato común también pueden existir divergencias y confrontaciones entre las matrices propias del sistema escolar y aquellas consideradas válidas en otros contextos –como el barrio, el mundo laboral, la familia, las grupalidades juveniles-. Por su parte, en una sugerente investigación donde analiza las experiencias de desigualdad en el mundo del trabajo François Dubet (2006) señala que para comprender las injusticias sociales no alcanza con describir y denunciar las desigualdades tal como las registran las encuestas y las estadísticas sino que lo que cuenta son las desigualdades que los individuos tienen por injustas.

Asimismo, Jon Elster (1998) denominó a las situaciones que analizó *casos de justicia local* para diferenciar su estudio de quienes como Rawls o Walzer se preocupaban por considerar el modo en que se distribuyen bienes sociales a nivel macro. Para Elster la justicia local contrasta con los procesos de justicia que tienen lugar a una escala global, ya que éstos últimos refieren a políticas globalmente redistributivas que son diseñadas por el gobierno nacional, tienen la pretensión de compensar a las personas por su infortunio resultantes de la posesión de lo que denomina “propiedades moralmente arbitrarias” y generalmente toman la forma de transferencias de dinero en efectivo. Por su parte los principios de justicia local “son diseñados por instituciones relativamente autónomas que, aunque pueden estar limitadas por normas dictadas por el gobierno, tienen cierta autonomía para diseñar e implementar el plan que prefieren. Además, no son compensatorias, o en todo caso lo son parcialmente (...) Finalmente, la justicia local abarca la asignación de bienes (y responsabilidades), no de dinero” (Elster, 1998:16).

¿De qué modo conciben las personas jóvenes a la justicia en sus escuelas? ¿Cuáles son los principios legítimos, aceptados por los actores educativos, para considerar que una situación se resolvió de manera justa?

En esta oportunidad quisiera enfocarme en los relatos de los jóvenes juveniles acerca de las situaciones injustas en su escuela. Durante el trabajo de campo, se incorporaron a los instrumentos de indagación (encuestas y entrevistas en profundidad) dimensiones que buscaban rastrear las representaciones juveniles sobre la justicia en la institución, a partir de lo que ellas y ellos entendieran como justo. Eran los jóvenes quienes mencionaban las situaciones que acontecían en sus instituciones sin la incorporación de estímulos externos como la presentación de situaciones hipotéticas. En un segundo momento, reagrupé sus respuestas para conformar un esquema que permita conocer las regularidades y diferencias que aparecían en sus discursos, de acuerdo al tipo de institución en la que estudian, la clase social y el género.

A partir del análisis de sus respuestas, es posible señalar que para los jóvenes que participaron de esta investigación existen, al menos, tres tipos de injusticias, las cuales se encuentran presentes con diferente validación en sus discursos, de acuerdo a los ejes de diferenciación mencionados. Presentadas aquí de manera esquemática, las temáticas que las personas entrevistadas más señalaron se organizan en torno a las siguientes cuestiones:

- a) *Percepción de injusticias vinculadas a las condiciones de la infraestructura escolar*
- b) *Percepción que las normas no son igualitarias*
- c) *Injusticias que se deben a la no intervención docente (ante situaciones de discriminación, evaluación, etc.)*

En el caso de las dos escuelas que aquí presento, predominan en las percepciones de los jóvenes, el tercer tipo de injusticias, aquellas relacionadas con situaciones vinculadas a las diferencias en el trato a los alumnos, en particular respecto de dos momentos: la sanción y los parámetros para evaluar a los estudiantes. Es así que los estudiantes de estas escuelas sostienen que, en primer lugar, las diferencias en el trato son palpables en uno de los momentos donde la institución escolar concentra con mayor vigor la capacidad para categorizar a sus alumnos: la sanción. Si bien a la mayoría de los jóvenes entrevistados les parece injusto tanto la ausencia de correspondencia entre la trasgresión efectuada y la sanción otorgada, sus discursos enfatizan que despierta mayor

sensación de injusticia que a algunos alumnos les dispensen un trato diferente de acuerdo a su situación familiar o al modo en que son evaluados.

De este modo es posible observar que la “puesta en juego”, en el momento de resolver una situación particular a nivel escolar, de un atributo extra institucional define el modo en que se resolverá el conflicto. En ambas instituciones, la profesión de los padres de los alumnos o la posición económica de las personas involucradas en una trasgresión es una de las categorías más consideradas por docentes y directivos en el momento de definir como actuar, aunque la capacidad regulatoria de la institución es claramente diferente. Un joven entrevistado en un colegio de gestión privada relata una situación donde la profesión del padre es determinante para definir cómo actúa la institución ante las trasgresiones de sus estudiantes:

“Uno, tenía el papá que está en la política y el otro, el papá no está en la política. A uno lo echaron, al otro no lo echaron.” (Entrevista Alumno, Escuela L)

Si desde su surgimiento como institución la escuela era pensada como instrumento de civilización y disciplinamiento de las familias, en los establecimientos donde concurren jóvenes provenientes de las familias de los sectores de mayores ingresos parecieran haberse invertido los términos y, tal como lo señaló Hunter (1998)²⁰, es la familia la que regula a la escuela. En los casos que pude observar, no se trata de cualquier tipo de regulación sino de una que en el momento de definir el procedimiento para distribuir las responsabilidades de los involucrados *pone en juego* criterios que eran considerados propios de otras esferas, como por ejemplo los que rigen las lógicas del mercado.

A modo de hipótesis puede plantearse que, en estos sectores, las familias ponen en juego sus capitales económicos y el estatus logrado por su trayectoria laboral para incidir en esos momentos de la vida escolar. Probablemente sean las menos las que lo hagan explícitamente, pero son suficientes como para que la escuela adapte sus resoluciones de acuerdo a principios de justicia que se rigen por una lógica bastante alejada de aquella que parecía propia del sistema escolar –a la que Luc Boltanski (1999) denominó la ciudad cívica o colectiva, donde todos se subordinan al bien común, a un soberano que encarna el superior común, formado por todos cuando cada uno renuncia a su condición de particular-. Esta yuxtaposición, o contraposición, de lógicas de justicia es particularmente constatable en las escuelas de gestión privada, instituciones que

²⁰ Hunter (1998) señala que en la actualidad es la familia la que civiliza y disciplina a la escuela en nuevos valores como los del mercado y la rendición de cuentas horizontal (accountability).

suelen otorgar a los padres un lugar para participar, opinar e incidir en la educación de sus hijos desde un rol que se desdobra: por un lado son “clientes” con las prerrogativas que se desprenden de dicha situación, por otro son partícipes de una comunidad “especial”, de características endogámicas donde “todos se conocen” y, por lo tanto, son conscientes de las jerarquías existentes y del lugar de cada quién en el espacio comunitario.

Por su parte, en la Escuela N, predominan quejas de los estudiantes que refieren a la denuncia de situaciones que implicarían una afrenta a la conformación de un espacio que prioriza la formación, la autonomía, la competencia y el desarrollo individual de sus alumnos/as. Es así que los jóvenes señalan como situaciones injustas *la no intervención docente*. En este ítem hallamos cuestionamientos que refieren a la discriminación, pero fundamentalmente al modo en el que los docentes ejercen la autoridad y establecen “premios y castigos”. Los alumnos mencionaron que padecen formas de plantear la autoridad rígidas: “*que los profesores sean estrictos, autoritarios*”. En dicha institución, fue posible hallar un notorio incremento de las injusticias que se vinculan a desigualdades en el trato relacionados a cuestiones académicas. Varios jóvenes comentaron que “*los profesores a veces son más exigentes con los que más estudian*” a la vez que no logran imponerse en otras situaciones como durante “*la evaluación, ya que hay pibes que se copian*” o en el momento de cerrar “*el promedio*”. En una escuela que tiende a la homogeneización, donde la gran masa de alumnos podría llegar a pasar desapercibida, los alumnos despliegan diversas búsquedas de individualización que permitan diferenciarse, desplegando estrategias que les permitan contar con los elementos necesarios para *competir* y destacarse sobre los otros. Este hallazgo es similar a algunas cuestiones que señaló la investigación sobre formación de elites del equipo de Guillermina Tiramonti (2004) donde presentan diferentes experiencias de individualización que se construyen en la convergencia entre culturas familiares, expectativas juveniles y formas de socialización escolar.

Finalmente, en ambas escuelas los sentimientos de injusticia parecieran expresarse orientados hacia la demanda de intervención docente en el momento áulico. Un alumno de la Escuela N destacaba que le parecía injusto “*que los profesores no hagan nada cuando estamos en clase y suenan los celulares*” mientras que otros señalan como situaciones injustas “*que molesten al que estudia*”, “*la discriminación porque no te gusta lo que a la mayoría*” o “*por tener poca plata*”. En estas últimas palabras resaltan tanto la preocupación por los contenidos y por situaciones de discriminación en escuelas

que se piensan como “igualitarias” para quienes forman parte de ellas como una demanda de intervención de los docentes.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana (2010) *Maneras de querer*, Buenos Aires; Paidós.
- BOLTANSKI, Luc (1999) *El amor y la justicia como competencias*, Buenos Aires: Amorrortu.
- CAILLET, Valerie (2002) “Les élèves face au sentiment d’injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle”, *Cahiers de l’Ecole*, N° 2, París.
- DEL CUETO, Carla (2007) *Los únicos privilegiados*, Buenos Aires: Prometeo/ UNGS.
- DUBET, François (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI FANFANI Emilio [org.] *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- DUBET, Francois (2006) *Injustices. L’expérience des inégalités au travail*, París: Seuil.
- DUBET, Francois y MARTUCELLI, Danilo (1998) *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.
- ELIAS, Norbert (1998) “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” en Elias, Norbert (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ELSTER, Jon (1998) *Justicia Local*, Barcelona: Gedisa.
- FALCONI, Octavio (2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”, en *Actas electrónicas VII Congreso de Antropología Social*, Córdoba: UNC.
- FALCONI, Octavio (2007) “Experiencia formativa y prácticas culturales de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y del trabajo docente”, en *Actas electrónicas I° RENIJ*, La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina-UNLP.
- GAMALLO, Gustavo (2008) *Variaciones en el acceso a la educación de gestión estatal y privada en Argentina (1997-2006)*, Documento de Trabajo N° 2/08, Buenos Aires: CEPP.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.
- GLUZ, Nora (2006) *La construcción socio-educativa del becario*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- GOFFMAN, Erving (2006) [1963] *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- HELLER, Agnes (1993) *Más allá de la justicia*, Barcelona: Crítica.
- HUNTER, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona: Pomares Corredor.
- ILLOUZ, Eva (2007) *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires: Katz.
- KANTOR, Debora (2007) “El lugar de lo joven en la escuela”, en BAQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela [comp.] *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.
- KAPLAN, Carina (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE- UNESCO.
- KESSLER, Gabriel (2007) “Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía”, en GRIMSON, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.
- KESSLER, Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- KORNBLIT, Ana Lía y ADASZKO, Adam (2008) *Violencia escolar y climas escolares*, Buenos Aires: Biblos.
- LITICHEVER, Lucía y NUÑEZ, Pedro (2009) “Cultura Política en la escuela media. Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”, en TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy [comp.] *La escuela media en debate*, Buenos Aires: Manantial.
- MILLER, David (1996) “Introducción”, en MILLER, David y WALZER, Michael [comp.] *Pluralismo, justicia e igualdad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PEIRÓ, María Laura (2008) “Participación económica, perfiles ocupacionales y condiciones de trabajo de los jóvenes del Gran La Plata en el período 2003-2006”, en *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, Sistema de Información del Mercado Laboral (SIMMEL), N° 4.
- RAWLS, John (1993) [1971] *Teoría de la Justicia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SAINTOUT, Florencia (2009) *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*, Buenos Aires: Prometeo.
- SARAVI, Gonzalo (2004) “Segregación urbana y espacio público, los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”, en *Revista de la CEPAL*, N° 83, agosto, Santiago de Chile.

- SEGURA, Ramiro (2008) "La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas", en *Actas Electrónicas IX CAAS*, Misiones.
- SOUTHWELL, Myriam (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata", en MARTINES, Pablo y REDONDO, Patricia [comp.] *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante.
- SOUTHWELL, Myriam (2009) "¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades", en *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, Buenos Aires: FLACSO, pp. 23-35.
- SVAMPA, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.
- TENTI FANFANI, Emilio (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- TIRAMONTI, Guillermina [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina y otros (2007) *Informe Final de Investigación Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa*, Fundación Carolina/FLACSO, disponible en www.flacso.org.ar
- URRESTI, Marcelo (2008) *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires: La Crujía.
- WALZER, Michael (2004) [1993] *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- VVAA (2008) *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*, Buenos Aires: Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación del GCBA.
- ZIEGLER, Sandra (2004) "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en TIRAMONTI, Guillermina [comp.] *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.