

La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil

*The construction of citizenship:
Inequality dynamics in youth school experience*

Por Pedro Núñez*

Fecha de Recepción: 31 de enero de 2019.

Fecha de Aceptación: 04 de abril de 2019.

RESUMEN

Este artículo de investigación tiene como objetivo analizar las dinámicas que adquiere la desigualdad en las experiencias escolares juveniles en la escuela secundaria, prestando atención a las formas de construcción de la ciudadanía. En este trabajo sostenemos la hipótesis que las experiencias de ciudadanía resultan dispares de acuerdo a las tradiciones institucionales y el tipo de propuesta escolar. Luego de una presentación de las distintas perspectivas para estudiar las desigualdades educativas desarrollamos los argumentos en dos apartados. En el primero presentamos una tipología de las comunidades educativas, expresión de distintos estilos institucionales que cuentan con soportes institucionales dispares; en un segundo momento nos preguntamos por la participa-

ción de los jóvenes en protestas o marchas, es decir, examinamos la incidencia de los marcos institucionales en las posibilidades de movilizar recursos para la participación. Como consecuencia de esta disparidad de soportes tienen lugar diferencias en la construcción ciudadana que implican desigualdades tanto en las posibilidades de expresión como en la construcción de sentido acerca de los derechos y la participación. Para ello, retomamos hallazgos de distintas investigaciones realizadas en el Área Educación de la FLACSO. Gran parte de las reflexiones iniciales son resultados de un proyecto de investigación desarrollado entre 2006 y 2010. En esa investigación construimos una tipología de comunidades educativas, contemplando las formas de selección de la matrícula, el tipo de propuesta, las represen-

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social. Magister en Estudios y Políticas de Juventud por la Universidad de Lleida, España. Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales de América Latina y en el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Correo electrónico: pnunez@flacso.org.ar

taciones sobre los jóvenes, los vínculos intergeneracionales y aspectos normativos como la presencia de instancias de participación y las formas de regulación. Por su parte, el análisis sobre la participación en marchas y protestas y de las cuestiones por las cuales los estudiantes más se movilizan surge como parte del trabajo de campo realizado en el marco del Proyecto PICT 2014-2958: "Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales" con sede en la UNIPE y FLACSO Argentina. En ese proyecto consideramos nueve escuelas secundarias de tres centros urbanos: Ciudad de Buenos Aires, tres localidades de la Provincia de Buenos Aires (La Plata y Moreno) y Comodoro Rivadavia (Chubut). Este ejercicio, si bien preliminar, permite señalar una relación directamente proporcional entre mayores grados de institucionalidad y la presencia en marchas y protestas en el espacio público. Asimismo, posibilita observar qué cuestiones interpelan más al colectivo estudiantil.

Palabras clave: *Desigualdad, Escuela Secundaria, Ciudadanía, Juventudes.*

ABSTRACT

This article analyses the dynamics that inequality acquires in the experiences of young people in secondary school, paying attention to the construction of citizenship. In this work we support the hypothesis that citizenship experiences are different according to institutional traditions and the characteristics of school proposal. After a presentation of the different perspectives to study educational inequalities, we develop the arguments in two sections. In the first one we present a typology of educational communities, expression of different institutional styles that have different institutional supports; in a second moment we ask ourselves about the participation of young people in protests, that is, we examine the incidence of institutional frameworks on the possibilities of mobilizing resources for

participation. As a consequence of this disparity of supports, differences in citizen construction take place, which imply inequalities both in the possibilities of expression and in the construction of meaning about rights and participation. To do this, we return to the findings of different investigations carried out in the Education Area of FLACSO. Much of the initial reflections are the results of a research project developed between 2006 and 2010. In this research we built a typology of educational communities, contemplating the forms of enrolment selection, the type of proposal, representations about young people, intergenerational links and regulatory aspects such as the presence of instances of participation and the forms of regulation. On the other hand, the analysis of participation in marches and protests and the issues for which students are more mobilized arises as part of the fieldwork carried out in the framework of the Project PICT 2014-2958 "Secondary school, public policies and impact in inequality: coexistence and intergenerational training" in UNIPE and FLACSO Argentina. In this project we consider nine secondary schools of three urban centres: City of Buenos Aires, three locations of the Province of Buenos Aires (La Plata and Moreno) and Comodoro Rivadavia (Chubut). This exercise, although preliminary, allows to point out a directly proportional relationship between greater degrees of institutionality and the presence in marches and protests in the public space. Likewise, it makes it possible to observe which issues interpellate the student collective more.

Keywords: *Inequality, Secondary School, Citizenship, Youth.*

Una discusión sobre las desigualdades extendidas en el nivel secundario

Carecemos de originalidad al afirmar que América Latina es el continente más desigual (Portes & Hoffman, 2003), aun cuando no el de mayor pobreza. Si bien en los últimos

años, muchos de los gobiernos de la región han sido exitosos en la reducción de la pobreza extrema, no sucedió lo mismo en términos de la desigualdad. Según la CEPAL (2016), el fenómeno de la desigualdad en esta región es tal que impide el crecimiento inclusivo. Si focalizamos en la situación de las juventudes en la región encontramos que, si bien muestra algunos indicadores alentadores, aún hoy transita un escenario social con mayores expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla tal como algunos trabajos sostenían a inicios del nuevo milenio (Hopenhayn, 2004)¹.

Estas desigualdades se plasman de manera diferente en distintas esferas. En lo relativo al sistema educativo argentino existe consenso en señalar que en los últimos años se expandieron las tasas de cobertura del nivel inicial y en el secundario se incrementaron las posibilidades de acceder a estudios terciarios. De manera concomitante, persisten desigualdades en la calidad del tiempo escolar, los niveles salariales docentes y las políticas públicas implementadas en cada jurisdicción, entre otras cuestiones (Kessler, 2014). Desde el cambio de gobierno en el año 2015, la tendencia pareciera ser la pérdida de referencia de los programas nacionales, cuestión que redundaría en una descentralización encubierta de la política educativa.

La combinación de descentralización y persistencia de las desigualdades no es un problema novedoso, o al menos no tanto

como aparenta a primera vista. A pesar de los intentos desplegados por recuperar cierta homogeneidad del sistema a nivel nacional, particularmente en el periodo 2006-2011, se consolidaron sus tendencias centrífugas. Más recientemente existen indicios de la exacerbación de este rumbo ante el desmantelamiento de un conjunto de políticas que se impulsaban desde el Estado nacional, ciertamente con repercusión dispar en las jurisdicciones. Como resultado, cada subsistema despliega las políticas posibles, en algunos casos generando programas propios, en muchos otros dependiendo de lo resuelto en el Consejo Federal de Educación, el INFOD u otros organismos nacionales. Las provincias con mayor capacidad contributiva (Morduchowicz, 2008) cuentan con más elementos para desarrollar políticas educativas, independientemente de la orientación de las mismas (aspecto que no es objeto de este artículo de investigación).

Más allá de situar un momento o hecho significativo, y de la mejora en algunos indicadores, pocas dudas caben de que la desigualdad en el sistema educativo en la actualidad adquiere una nueva cartografía que precisa de abordajes novedosos, nuevas perspectivas y formas de analizar sus transformaciones. Si bien una arista insoslayable de los temas de *agenda* que la tendencia a la universalización del nivel medio supuso fue la relacionada con la desigualdad, en particular sobre la necesidad de reflexionar acerca de los factores endógenos que dificultan la escolarización (Mayer & Núñez, 2017) y del esfuerzo de algunas investigaciones, aún no contamos con una densidad de estudios que logren precisar las distintas dimensiones de la desigualdad o, en palabras de Reygadas (2004), que apelen a enfoques que conjuguen la atención a la distribuciones de capacidades y recursos, las relaciones e intercambios y las características de las estructuras sociales. Es decir, cómo estudiar el movimiento paradójico de una tendencia a la democratización en el acceso que se

1 En un escenario social donde los jóvenes afrontan un conjunto de paradojas y tensiones que hoy parecen caracterizarse por la mixtura de elementos que apuntan a la cohesión y otros que les recuerdan las dificultades de emancipación: por ejemplo, en más educación y menos empleo, más acceso a la información y menos al poder, más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla (Hopenhayn, 2004).

combina con la percepción de la desigualdad en la calidad de los bienes educativos –tanto en recursos tangibles como infraestructura o materiales de estudio y en aquellos intangibles vinculados con las formas de circulación de los conocimientos, roles docentes o el tiempo escolar–, las interacciones que tienen lugar y las características de cada institución. En definitiva, precisamos dar cuenta de estas cuestiones que inciden en el tipo de experiencia escolar y que requieren de considerar desde ya las desigualdades inter categoriales, siguiendo el planteo de Fitoussi & Rosanvallón (1997), así como entre generaciones, integrantes de una misma institución o quienes estudian en establecimientos similares. La inquietud por dar cuenta de las fronteras simbólicas y de creación de estigmas (Chaves, Fuertes & Vecino, 2017) emerge como un aspecto esencial para desentrañar las características que adquiere la dinámica de la desigualdad en el sistema educativo.

Esta tarea se vuelve más acuciante en el nivel secundario, ya que se trata de uno donde mayor repercusión tienen las transformaciones del sistema. Sólo por señalar algunas de sus características, es factible observar que la tendencia a su universalización no siempre se tradujo en experiencias escolares gratificantes y que el acceso ocurrió de forma diferenciada (García-Huidobro, 2010). Tal como fue señalado por la investigación educativa en otros países del Cono Sur, además de las situaciones de inequidad, el proceso de selección de los establecimientos consolidó una distribución segmentada de la población en edad escolar (Redondo, 2009). Sobre este fenómeno otros trabajos enfatizaron en la configuración en el ámbito educativo de distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004). Más allá de las dificultades de acceso, en muchos casos sus *trayectorias reales* siguen un patrón ya constatado desde fines de la década del noventa donde combinan el abandono, el desgranamiento, la sobreedad y el tránsito por una

experiencia considerada de baja intensidad (Kessler, 2002). En este escenario algunos autores señalaron que los recientes procesos de masificación educativa adquieren una dinámica propia de un proceso de inclusión excluyente (Gluz, 2011; Gluz & Rodríguez Moyano, 2016) o de exclusiones recíprocas (Saraví, 2015). La expansión de los sistemas educativos amplía la posibilidad de ser joven, aunque el tiempo que cada uno puede destinar a su experiencia escolar es desigual. A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos (Dubet, 2015).

En este artículo profundizamos una línea de investigación sobre la desigualdad educativa, explorando en los procesos de construcción de la ciudadanía. Si bien se trata de una dimensión difícil de cuantificar, creemos que es factible reconocer distintos modos de apropiación y construcción de sentido acerca de los derechos y la participación. Para ello, exploramos en dos aspectos que se despliegan de manera secuencial en los distintos apartados: en primer lugar, presentamos una tipología de comunidades educativas que se expresan en estilos distintivos y cuentan con soportes institucionales² dispares; en un segundo momen-

2 Si bien no es la intención de este artículo, la utilización de la noción de soporte nos obliga a remitir a la discusión de la obra de Castel y de Martuccelli y sus diferencias en la manera de pensarlos. Mientras para el primero la consolidación de una trama de soportes de carácter político y estadocéntrico, ligados a la condición salarial y las redes asociadas al trabajo, permiten al individuo constituirse con tal y lo ubican en una zona de integración, Martuccelli señala la existencia de una pluralidad de soportes en acción (afectivos, materiales y simbólicos), ligados al imperativo de la autonomía, entendiéndolos como los medios por los cuales el individuo llega a tener

to, examinamos la participación de los jóvenes en protestas o marchas, es decir, indagamos en la incidencia de los marcos institucionales en las posibilidades de movilizar recursos para la participación. Se trata de un ejercicio inicial para interrogarnos sobre la correlación entre un aspecto y el otro y, de esta forma, explorar en la existencia de formas diferentes –y desiguales– de construir la ciudadanía.

Intentamos así dar cuenta de dos debates. Por un lado, reactualizar la pregunta por el par igualdad/desigualdad. Tal como lo destaca Dussel (2005), la reflexión respecto a las desigualdades en el sistema educativo nos hace pensar qué ocurre con la afirmación de la igualdad en las sociedades contemporáneas y cómo se procesa históricamente esa afirmación, aspectos que implican indagar en el lugar de la política. Así como alguna vez O'Donnell retrató a la sociedad argentina como relativamente igualitaria y autoritaria (O'Donnell, 2004) es plausible señalar la presencia, a veces más disipada, otras más extendida, pero vigente en amplios sectores de cierta pulsión igualitaria. En otras palabras, creemos que persiste en gran parte de la sociedad argentina un imaginario que otorga a la educación un rol central en la consolidación de expectativas sobre la construcción de la igualdad y la

se frente al mundo. Estos soportes producen efectos diversos, en función de las biografías individuales, proceso que se vuelve observable a partir de la noción de “prueba” a la que son sometidos. Los soportes institucionales a los que hacemos referencia tienen un carácter político y estado céntrico, pero también pueden pensarse como parte de una forma efectiva a través de la cual los individuos deben dar cuenta de sí mismos en relación con los fenómenos sociales. Para una discusión sobre estas nociones, remitimos al trabajo de Nardín (2017) y a Di Leo, Camarotti, Güelman & Touris (2013).

posibilidad de acceder a derechos universales. Desde ya que la mera existencia de estas representaciones no anula las formas más sutiles e invisibles en las que el origen social acompaña a las personas a lo largo de su trayectoria ni la construcción de fronteras simbólicas que trazan diferentes itinerarios (Chaves, Fuentes & Vecino, 2016). A riesgo de ser insistentes, sostendremos que la ampliación de la cobertura del nivel implica un trastocamiento de las expectativas –el cambio brusco entre la posibilidad de continuar cursando estudios secundarios o no–, de lo imaginable, desdibujándose ciertas fronteras (lo que no implica la creación de otras, cuestiones de las que precisamente daremos cuenta).

Optamos por abordar el estudio de la ciudadanía porque la misma, aún con las críticas que pueden señalarse en torno a la creación de la ficción igualitaria, implica la construcción de un sentimiento de pertenencia a un común³. La noción de ciudadanía supone

3 Recordemos que, de acuerdo al clásico trabajo de Marshall (1998) la ciudadanía es aquella condición otorgada a miembros plenos de una comunidad, iguales en derechos y responsabilidades. Para Marshall, si bien la condición ciudadana es conferida desde el Estado, se constituye como producto de luchas sociales a lo largo de la historia. En su ensayo desagrega el análisis del concepto en tres esferas: la civil, la política y la social; que son producto del camino de expansión de derechos que corresponden a cada siglo de la edad moderna. El elemento civil está compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento y fe, derecho a poseer propiedad y concluir contratos válidos, y el derecho a la justicia. El elemento político refiere al derecho a participar en el ejercicio del poder político, como candidato y como elector. Finalmente con elemento social se re-

contemplar grados de pertenencia y reconocimiento y comprender quiénes deciden y sobre qué temas (Jelin, 1997). Más allá de los diferentes significados que adquirió a lo largo de la historia, el sistema educativo históricamente ocupó un lugar central en la conformación del *ser ciudadano*, fundamentalmente orientada a la construcción de una ciudadanía nacional, de pretensión homogénea, capaz de incorporar el conjunto de derechos y responsabilidades. En el mundo contemporáneo, de características más cosmopolitas, enfrentemos el desafío de pensarla a la par de la constatación de la coexistencia de múltiples identidades (Kymlicka & Norman, 1997). Este, y otros fenómenos, resignifican sus sentidos. Probablemente, pocos estudios hayan leído con tanta agudeza las transformaciones del contexto social en el ámbito latinoamericano, y su impacto en las posibilidades de agencia juvenil, como el trabajo de Rossana Reguillo (2000) donde discute el modo en que nuestras sociedades conciben la democracia y la ciudadanía. La autora se muestra particularmente interesada en explorar si efectivamente se configura un actor político a través de un conjunto de prácticas culturales, haciendo hincapié en la sociabilidad juvenil como un tema central para comprender lo contemporáneo. Por otra parte, nos situamos en una perspectiva que si bien reconoce su estatus jurídico de igualdad, considera que históricamente la ciudadanía implicó modos de pertenencia a una comunidad política organizada a la vez que una estratificación o diferenciación de prerrogativas entre sus miembros (Andrenacci, 2003). Este

fieri a toda una variedad de derechos, desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir la herencia social y llevar una vida acorde a las pautas que prevalezcan en esa sociedad. Estos ejes adquieren una ponderación diferente de acuerdo a las características de cada sociedad.

prisma nos brinda elementos para reactualizar la pregunta por la tensión ciudadanía-sistema educativo, rediscutir la idea de pertenencia a un común en tiempos de dispersión y fragmentación y las combinaciones posibles en el par igualdad-jerarquía.

La dispersión y fragmentación del sistema educativo argentino —especialmente constatable en el nivel secundario—, que fue objeto de amplia reflexión, deriva en la conformación de comunidades educativas orientadas a la promoción de ciertos valores, así como la construcción de una atmósfera escolar y propuestas acordes a las expectativas de distintos grupos (Tiramonti & Ziegler, 2008). Esta diversificación puede ser vista como parte de una estrategia de una escuela que busca orientarse a los públicos que acceden o como parte de una fragmentación producto de la expansión a través de inclusiones desiguales (Saraví, 2015). Si por un lado parecieran incrementarse las posibilidades de elegir a qué escuela asistir —aspecto más visible para algunos sectores—, dichas oportunidades se encuentran desigualmente distribuidas entre quienes pueden optar entre distintas alternativas y quienes sólo pueden elegir entre aquellas más cercanas o por *descarte*. Esto puede deberse no sólo a las diferencias en recursos sino también en las expectativas entre lo deseado y lo posible, en tanto se erigen fronteras simbólicas que trazan diferentes destinos.

Volviendo a nuestro foco de interés, la existencia de una constelación de instituciones se traduce en la práctica, y en particular en relación a la ciudadanía, en diferentes aprendizajes y experiencias escolares para los jóvenes (Núñez & Fuentes, 2015). Cada tipo de institución pareciera exigir atributos diferenciales, proponer modos distintos de aprendizaje y ejercicio de los derechos, las formas de vinculación en el marco institucional entre docentes y estudiantes; dimensiones que inciden en las motivaciones a la participación. De esta forma, se exacerban las distancias entre sectores

sociales, dificultando la construcción de un universal común (Saraví, 2015).

Esta cuestión nos lleva al último punto de esta introducción, ya algo extensa. El estudio de la desigualdad implica también discutir sobre la categoría de diferencia. En este sentido, el trabajo de Therborn es clave para pensar su complejidad. Mientras las diferencias son dadas o elegidas (en términos de estilos) las desigualdades se construyen socialmente. En la base de la desigualdad siempre hay algo en común. Por lo tanto, la desigualdad puede ser pensada como una diferencia que viola alguna norma/supuesto de igualdad (Therborn, 2015). Precisamente la ciudadanía es ese algo en común que tenemos, pero que puede llevar a sentirnos tratados de manera injusta y, así, desiguales.

Efectivamente, ante las dificultades para lograr que más jóvenes sostengan su proceso de escolarización investigaciones recientes presentan evidencia acerca de que pareciera ser menos un problema de ingresos que de organización de la propuesta educativa y prácticas implícitas que funcionan como límite. La presencia de un discurso de derecho en las normas y legislaciones no es condición suficiente para un trato en los mismos términos en la cotidianeidad escolar (Gluz & Moyano, 2014). Estas formas de pensar el par igualdad/desigualdad, reconocibles en los actores escolares, funcionan como categorías excluyentes, como fronteras que delimitan posibilidades (Chaves, Fuertes & Vecino, 2016). En definitiva, así como las posibilidades de transitar por una experiencia escolar gratificante no es fruto únicamente de la posesión de recursos económicos –y aún coincidiendo con la necesidad de discutir la matriz tradicional de la escuela media, su formato y modos de organización (Terigi, 2008; Nobile, 2011) – creemos que es necesario resaltar los aspectos relacionales de la desigualdad. Recientemente Dubet (2015) enfatizó en la necesidad de dar cuenta de la democratización segregativa, el conjunto de

nuevas y pequeñas desigualdades iniciales, las cuales van desde la elección del establecimiento, la inscripción en esparcimientos culturales favorables al éxito escolar, las clases de apoyo, o la estimulación de aprendizajes precoces. En los próximos apartados, examinamos estas tendencias indagando en la conformación de comunidades educativas y la propensión juvenil a la participación en protestas o marchas.

Desigualdad en la participación: la importancia de los estilos institucionales

En el periodo que va entre los años 2005 y 2009 formamos parte de una investigación coordinada por el Área Educación de FLACSO en la cual participaron cuatro equipos de la misma cantidad de jurisdicciones del país (Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Salta y Neuquén)⁴. Tal como señalamos más arriba, por esos años la sociología de la educación planteaba el concepto de fragmentación educativa como prisma para observar las características que asumía un sistema educativo en transición entre dos leyes, una sancionada en el año 1993 y la otra precisamente en 2006⁵. Aún coincidiendo en gran

4 Nos referimos al Proyecto PAV “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones” (PAV-108/2003). La investigación se realizó en veinticuatro escuelas secundarias, de gestión estatal y de gestión privada, de diferentes modalidades (bachiller, comercial, técnica) en cuatro jurisdicciones del país (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Neuquén y Salta), fue dirigida por Inés Dussel y contó con la participación de equipos de universidades de cada provincia.

5 La Argentina cuenta desde 2006 con una nueva Ley Nacional de Educación (Nº26.206)

parte con este diagnóstico, encontrábamos que era preciso describir con mayor precisión las características que asumían las líneas de diferenciación entre las escuelas.

Una de las cuestiones que más nos llamó la atención durante dicha investigación fue que a la tradicional presencia de experiencias desiguales entre instituciones que reciben jóvenes de un perfil socio-económico, consecuencia de los modos de distribución de la matrícula escolar, se sumaba la configuración de diferentes tipos de comunidades educativas. De esta forma, hallamos la presencia de desigualdades horizontales, debidas a los intentos de diferenciación entre las instituciones que reciben jóvenes de un perfil socio-económico similar que se traducía en diferencias en los aprendizajes y las posibilidades en su experiencia escolar (Núñez & Lítichever, 2015). De manera concomitante, la búsqueda por ser parte

de cada comunidad implicaba para los jóvenes transitar una experiencia con mayores o menores grados de gratificación y desiguales accesos a la ciudadanía, en un escenario caracterizado por la dificultad para construir un vínculo universal con la ley.

Efectivamente, cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la *vida en común*, y, de este modo, producen experiencias escolares diferentes de acuerdo a los sectores sociales que estudian allí. Seguimos aquí la idea de Walzer (2004) para quien la pertenencia es el primero de los bienes primarios que se distribuyen en una sociedad. Para este autor, la misma idea de su existencia presupone un mundo de demarcaciones, de entre las cuales la más importante refiere a la decisión de a quién integrar a la comunidad conformada. Ese grupo de hombres y mujeres que conforman la comunidad política intercambian, dividen y comparten los bienes sociales entre ellos, se distribuyen entre sí el poder y tienden a evitar compartirlo con otros. Es que toda comunidad, para funcionar efectivamente como tal, cuenta con un derecho —aunque limitado— al cierre, a la implantación de límites al ingreso a la misma. La conformación de comunidades educativas, expresadas en la producción de distintos estilos institucionales implica, por lo tanto, una tensión entre la inclusión y la exclusión.

Tal como sostuvimos en el apartado anterior, un escenario con incremento de las tasas de cobertura del nivel medio, trastoca las expectativas de los sujetos, pero esto no obtura la reafirmación de jerarquías. Es decir, la mera posibilidad de obtención de un bien (el acceso al nivel secundario, posteriormente la titulación) permite considerar la dinámica que adquiere la desigualdad de recursos (Therborn, 2004). Sin embargo, si contempláramos sólo este aspecto nos quedaríamos en un nivel de abstracción que, aun siendo válido, impide observar las dinámicas cotidianas de la des-

que estableció la obligatoriedad del nivel secundario e intentó dotar de mayor homogeneidad a un sistema educativo que había atravesado en los años noventa una reforma virulenta. Recordemos que en la década del noventa se sancionó no sólo la Ley Federal de Educación N°24.195/93, sino que previamente se implementó la Ley de Transferencia (N° 24.048/91), que habilitó el traspaso de aquellas instituciones que estaban aún bajo jurisdicción nacional —el nivel primario había sido ya transferido por la dictadura militar en 1977—. El resultado de la combinación de ambas normativas fue un proceso de descentralización estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector medio, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002).

igualdad, las formas de agrupación y exclusión, los atributos considerados legítimos en cada institución; en definitiva, las formas de transitar una experiencia escolar ahora más extendida para las distintas clases sociales.

Llegados a este punto, y con la intención de robustecer nuestros argumentos, precisamos recurrir a la noción de experiencia escolar. La misma permite dar cuenta de la forma en que esos recorridos, vivencias y sentires “individuales” se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situadas (Rockwell, 1990). En tanto nuestra intención es dar cuenta de las formas desiguales de construcción de ciudadanía, precisamos conocer las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Dubet & Martuccelli, 1998) y así comprender las lógicas predominantes en cada institución educativa, sus tradiciones, modos de hacer, la institucionalidad existente en lo relativo a las posibilidades de participación estudiantil.

En los últimos años la investigación educativa aportó considerables evidencias que permiten afirmar que las experiencias escolares juveniles difieren considerablemente de acuerdo al tipo de institución en que estudien, las dinámicas que allí tienen lugar y el clima escolar que se configure, lo que otorga un peso notable al análisis de los estilos institucionales (Litichever, 2010). En síntesis, podemos insinuar que, en los últimos tiempos, al proceso de fragmentación se sobreimprime una distinción entre tipos de comunidades educativas, donde la modalidad no tiene tanta importancia sino el ámbito formativo, la orientación general de la propuesta escolar, el clima educativo que se conforme. Dicho de manera más clara, en estos años el sistema educativo se expandió sin un patrón uniforme o, para usar una metáfora, con un patrón uniformemente deformado (Núñez & Litichever, 2015). Se

aumentó la cantidad de establecimientos, se expandió la matrícula de manera más dinámica en los márgenes, en entornos rurales o donde no existía infraestructura, proliferaron intentos de cambio en el formato, se proyectaron nuevas escuelas universitarias —en este caso dependientes de universidades en el conurbano bonaerense—, pero esta ampliación fue acompañada por un crecimiento heterogéneo, que generó una disparidad de situaciones, preservando (e incluso podríamos insinuar potenciando) las desigualdades de acuerdo al tipo de institución. Es más, sostendremos que en un escenario de dispersión y fragmentación los distintos tipos de comunidades educativas funcionan como líneas de división que se plasman en desigualdades. Tal como enfatizan quienes exploraron las transformaciones recientes en la estructura social, en un contexto de incremento de los niveles de estudios de la población adquieren más importancia los factores complementarios a los niveles de estudio como las instituciones proveedoras de credenciales o atributos como el capital social, la habilidad para manejarse dentro de ciertos contextos socioculturales o la apariencia personal (Benza, 2016). En el caso de la configuración actual del sistema educativo resulta esencial dar cuenta de la conformación de las comunidades educativas como forma de aproximarnos a comprender las dinámicas de desigualdad.

En esa investigación, junto a Lucía Litichever, agrupamos las escuelas en cuatro tipos de comunidades educativas: las *endogámicas*, otras con énfasis en la *formación ciudadana*, instituciones *desgranadas* y las *conexas*⁶. En el

6 Más allá de los ejemplos concretos consideramos que en muchas instituciones conviven diversas características; de acuerdo al énfasis que se le otorgue a cada una de ellas prevalecerá un tipo de comunidad. En este trabajo, nos enfocaremos al análisis de las dimensiones

momento de construir la tipología contemplamos diferentes aspectos: las formas de selección de la matrícula (cuotas, examen, aspectos informales), el tipo de propuesta educativa, las representaciones existentes sobre los jóvenes, los vínculos intergeneracionales, entre otras cuestiones. El análisis de las comunidades educativas implica así una doble mirada en torno a la organización de cada establecimiento. En primer lugar, es necesario hacer hincapié en los aspectos normativos de la organización escolar, particularmente en el modo en que dicha organización determina el tipo de comunidad conformada. En segundo lugar, implica considerar aquellas variables que enfatizan las características de los estudiantes, de los docentes y directivos que concurren a ella, y cómo los vínculos que se establecen redundan en la conformación de una comunidad más democrática o más excluyente.

El perfil institucional de cada escuela, sus tradiciones y formas de organización, la propuesta pedagógica, la existencia de espacios de participación e intervención de los estudiantes, tanto como las percepciones juveniles acerca de lo que es posible o no hacer en dicha institución y el sentimiento de pertenencia a la misma, son indicadores del tipo de construcción comunitaria que tiene lugar y, fundamentalmente, de lo que la institución busca fomentar en lo relativo a la experiencia escolar juvenil. Es preciso aclarar que, en esta oportunidad, se abordarán las dimensiones mencionada, las cuales no agotan, ni mucho menos, los componentes de la construcción de ciudadanía juvenil en la escuela (que podrían incluir las relaciones pedagógicas, la construcción de autoridad y la enseñanza y el aprendizaje, así como la relación con la comunidad, la propuesta curricular, los proyectos que ar-

ticulan la enseñanza en diferentes áreas vinculadas con la ciudadanía y la participación). Asimismo, si bien presentamos una tipología, que en la práctica funciona como una fotografía de los elementos más reconocibles en cada institución, es preciso considerar que dichos componentes atraviesan por procesos de transformación que podría llevar a mutaciones de sus características más visibles y deben ser continuamente revisadas.

En cada una de las comunidades educativas predomina una impronta, por ejemplo, el primer tipo (las que denominamos endogámicas) se caracteriza por conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas. Por lo general, se trata de instituciones que cuentan con mecanismos de selección que regulan el cupo: mediante exámenes, la alta exigencia, el derecho de admisión, o el valor de la cuota. El segundo grupo de establecimientos lo denominamos de *formación para la ciudadanía*, ya que son instituciones donde prevalece una preocupación por desarrollar una formación crítica y de compromiso con la sociedad, que establecen sólidos vínculos con el conjunto social. Por lo general se trata de instituciones de larga trayectoria, algunas de ellas fundadas a fines del siglo XIX, otras a principios o mediados del XX. En el tercer tipo de comunidades, que caracterizamos como *desgranadas*, predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes, cobrando la forma de relatos útiles para justificar la existencia de mecanismos informales de exclusión. Este tipo de instituciones ofrece a los jóvenes una experiencia educativa incierta: si bien conocen cuándo inician su escolarización secundaria no saben bien cuándo finaliza ya que a lo largo de los años se desprenden múltiples trayectorias divergentes. Por último, otro conjunto de establecimientos, que denominamos comunidades *conexas*, buscan generar herramientas que permitan revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran. El espacio

señaladas sin por eso dejar de reconocer que existen otros aspectos de la vida escolar que pudieran ser relevantes.

escolar, al poder ser apropiado genera un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad en los alumnos, y logra disminuir, según lo argumentan los actores escolares, considerablemente los niveles de violencia que caracterizarían al entorno. En estos casos, la idea de comunidad refiere a un tipo de comunidad incluyente, en la cual el respeto y el reconocimiento de derechos es el eje que vertebra las relaciones entre los diferentes actores.

Si bien son varios los aspectos que hacen a la construcción de una comunidad educativa, una de las cuestiones esenciales para pensar en términos de la ciudadanía refiere a lo que aquí llamaremos soportes institucionales, la presencia de instancias reconocibles de participación, el tipo de reglas de convivencia, el lugar de los derechos y las posibilidades de expresión). Las comunidades educativas, y los estilos institucionales que de ellas se derivan, operan en una doble vía: establecen criterios de inclusión en la comunidad en tanto brindan el mapa que los jóvenes deben conocer para lograr adaptarse a la comunidad construida y presentan también las opciones consideradas legítimas como modos de participación estudiantil, expresado en la existencia o no de Centros de Estudiantes, delegados, Consejos de Convivencia, distintas instancias institucionales y modos de apropiación y circulación por el espacio escolar. Al estudiar los marcos normativos que organizan los vínculos escolares podemos dar cuenta del peso de aspectos institucionales en la experiencia escolar juvenil. De esta forma, el grado de participación en la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia, los aspectos que se regulan así como su conocimiento de las normas y tipos de injusticias percibidas por las y los jóvenes dan cuenta de procesos de desigualdad a los cuales es necesario prestar atención. Mientras las escuelas de *formación para la ciudadanía* se caracterizan por contar con espacios institucionales como el Centro

de Estudiantes⁷ consolidado, participación de los estudiantes en diferentes espacios e instancias como Consejos de Aula, pero con reglamentos de convivencia más tradicionales, las *desgranadas* carecen de estos espacios y la regulación suele enfocarse en una serie de conductas juveniles que buscan ser prohibidas. En las instituciones *conexas* existen instancias como asambleas o jornadas de convivencia y los estudiantes se encuentran más involucrados en la elaboración de las normas, aun cuando la presencia de instancias como el Centro de Estudiantes o el Consejo de Convivencia⁸ son intermitentes en su accionar. Asimismo, y a diferencia de las escuelas más tradicionales, en estos establecimientos suelen existir también acuerdos áulicos (donde estudiantes y docentes establecen

7 Los Centros de Estudiantes son espacios institucionales de representación del alumnado, con autoridades electas por voto. A partir del 2013, con la Ley de centros de estudiantes N° 26.877 se estableció su carácter obligatorio. Sin embargo, no hay datos concretos sobre la cantidad de centros existentes en todo el país y, por lo general, suele tratarse de un espacio de mayor dinamismo en algunas instituciones más emblemáticas o con tradición de participación política de sus estudiantes.

8 Los Consejos de Convivencia son instancias de resolución de conflictos de convivencia, con representación de familias, docentes y estudiantes. Su creación está planteada en la Ley N° 26.892/2013 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas y es impulsada por los Programas de Convivencia existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Las normativas también prevén la existencia de Acuerdos Institucionales de Convivencia, también llamados Reglamentos de Convivencia, donde se plasman las cuestiones acordadas por los actores educativos.

condiciones de cursada de cada materia, tanto en lo relativo a evaluaciones y presentación de trabajos como a posibilidades de tomar mate, escuchar música mientras trabajan en grupo o sobre el uso de teléfonos celulares). En estas escuelas, más allá del valor otorgado a los soportes institucionales de carácter más formal, predominan estrategias de personalización de los vínculos que otras investigaciones hallaron como rasgo de la experiencia escolar en la escuela media contemporánea (Nobile, 2011).

Ahora bien, la consolidación de cada una de estas comunidades educativas puede implicar la construcción de un límite que distinga categorías externas –quienes ingresan a determinado tipo de instituciones y quienes no– (Tilly, 2000). En el caso que analizamos, la posibilidad de asistir a una institución que cuenta con distintos recursos para la participación podría incrementar las distancias sociales entre un grupo de personas autopercebidas como comprometidas, participativas, preocupadas por la realidad social y quienes transitan otras experiencias educativas que carecen de estos incentivos a la participación. Los altos niveles de participación en algunos tipos de instituciones también pueden operar como una estrategia de cierre social, en términos weberianos, ampliando las distancias sociales.

A pesar del tiempo transcurrido entre esa investigación y los proyectos más recientes, el trabajo de campo de la última investigación permitió constatar no sólo la vigencia de esta tipología, sino que nos encontramos con nuevos perfiles de instituciones. Podríamos allí haber intentado forzar las categorías, ampliarlas para que “cuajaran” dentro de una o bien insistir en destacar los matices, aún a riesgo de tener que ir incorporando nuevos “tipos” de instituciones. Decidimos tomar este camino, siendo conscientes de que la creación de nuevas categorías para dar cuenta de diferentes instituciones debe tener algún tipo de límite aún por construir.

Lo cierto es que el nuevo trabajo de campo nos acercó a instituciones que despliegan estrategias y cuentan con aspectos institucionales particulares al punto que permiten hacer referencia a un tipo de establecimiento fácilmente identificable. No contamos aún con los elementos necesarios para señalar si efectivamente implica una profundización del proceso de fragmentación educativa o más bien respuestas a ese fenómeno, en tanto espécimen que da cuenta de algo distintivo, pero no asimilable de forma exacta. Tentativamente, nos animamos a señalar que pareciera ser más bien síntoma de la respuesta a la fragmentación, una intención de recuperar ciertos aspectos prototípicos de la institución combinados con abordajes innovadores.

Efectivamente, en un contexto de disyunción entre escuela y trabajo (Kessler, 2010) existe una tensión entre las nociones incluyentes de la escolaridad y las de signo excluyente del mercado laboral que afecta principalmente a las escuelas de modalidad técnica, aunque no solamente. A partir de las aproximaciones durante el trabajo de campo es plausible señalar que en estas instituciones se valora cierta disciplina escolar y sociabilidad entre estudiantes y docentes más que el saber en sí –aunque también tienen lugar aprendizajes concretos que son más valorados por los jóvenes–. Las escuelas que aquí denominaremos *en transición* son, por ejemplo, instituciones de la modalidad técnica o artística, tradicionales escuelas normales y ex nacionales que se encuentran atravesando las tensiones propias de la redefinición de sentidos sobre la escuela media. Estos establecimientos no están directamente vinculados a la función anterior, sino que su matrícula es más heterogénea socialmente. Pueden preservar un énfasis en la formación en talleres o humanista, según correspondiere, pero sin un trazo que relacione estos aspectos con la concreción de un futuro laboral. En definitiva, su manifestación más clara es la heterogeneidad y puede leerse como cercanas a las

comunidades conexas, aunque los intentos de inclusión por parte de los equipos directivos son más volátiles que en estas. A su vez, el peso de las tradiciones parecen mayores, aspecto que otorga cierta certidumbre institucional que la hace más confiable a ojos de las familias y estudiantes que concurren. Entendiendo que todas las instituciones se encuentran atravesando un proceso de reconfiguración optamos por denominarlas como “en tránsito”. En tránsito en cuanto al perfil de su matrícula, en tránsito entre una institucionalidad con énfasis en la salida laboral a uno más orientado a la sociabilidad y la ciudadanía, a mitad de camino entre el sostenimiento de su premisa formativa original hacia otras funciones, en tránsito, en definitiva, entre generaciones que requieren y valoran distintos aspectos del proceso de escolarización.

En estas comunidades educativas los estudiantes son aprendices, pero ya no principalmente de ciertos saberes prácticos necesarios para la incorporación de un oficio, sino de relaciones de respeto, de curiosidad, de conocimientos y habilidades que se acumulan y se transmiten a través de la interacción social, de alguien que “sabe” a otro que se está formando en esa actividad (Sennett, 2007). Los jóvenes valoran esa presencia de otro que guía y que, a través de ese recorrido, desdibuja las desigualdades en tanto si bien “en el trabajo artesanal tiene que haber un superior que establezca patrones y que dé formación, en el taller las desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en un asunto de relaciones personales” (Sennett, 2007: 39-40). Muy posiblemente la valoración de estas instituciones se deba a esta atenuación de las desigualdades así como a la posibilidad de incorporar cierta disciplina, nociones de respeto y trabajo en común también necesarias en la futura incorporación al mercado de trabajo. En el cuadro 1 puede observarse la tipología propuesta, donde presentamos, por un lado, sus principales características y perfil social y, por el otro, los aspectos vincu-

lados a la construcción de la ciudadanía como la presencia de espacios de participación y el lugar de las normas de convivencia:

Cuadro 1

Tipo de Escuela	Escuelas de “formación para la ciudadanía”	Escuelas “en tránsito”	Escuelas “conexas”	Escuelas “desgranadas”	Escuelas “endogámicas”
Características modalidad y perfil	Escuelas dependientes de universidades nacionales. Ex nacionales y normales ubicados en zonas céntricas. Presencia de filtros de selección (exámenes, sorteos, selección encubierta)	Mayor heterogeneidad de la matrícula. Escuelas de modalidad técnica, escuelas normales.	Escuelas de formato innovador (ejemplo ex EMEM en Caba), Ex nacionales más heterogéneos socialmente. Escuelas de distinta modalidad con cambio en perfil de la matrícula	Escuelas de distintas modalidades con perfil socioeconómico homogéneo de sectores populares	Escuelas de gestión privada, Escuelas Universitarias, Perfil socioeconómico homogéneo de sectores medios altos y altos
Características “construcción de ciudadanía”	Histórica presencia de CE Reglamentos tradicionales que incorporar referencias a los derechos de los estudiantes Mayor importancia de instancias como Consejos de Aula	Presencia fluctuante de CE Reglamentos tradicionales Regulación informal sobre la vestimenta	CE de menor presencia, en algunos casos elección de delegados Acuerdos Institucionales de Convivencia elaborados con participación de los estudiantes Asambleas y Jornadas de Convivencia	Sin Centro de Estudiantes, en algunos casos elección de delegados. Acuerdos Institucionales de Convivencia que enfatizan en temores y hábitos de conducta (cumplimiento de los horarios) y vestimenta	Diferencias en cuestiones que se regulan, tipo de actividades solidarias y de compromiso social, orientaciones y énfasis en aspectos de la formación.

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Proyectos “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones” (PAV-108/2003) y PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales”.

¿Quiénes participan? Diferentes (y desiguales) formas de construcción de la ciudadanía

Luego del recorrido propuesto, resta intentar un último ejercicio que brinde elementos para sostener argumentos acerca de la existencia de una correlación entre los tipos de comunidades educativas, expresadas en distintos estilos institucionales, y la propensión a la participación juvenil, constatable en los recursos movilizables. A continuación, presentamos los resultados de una encuesta auto administrada realizada a 338 estudiantes de 3ro y 4to ó 4to y 5to año, según cada jurisdicción. El trabajo de campo se realizó en nueve escuelas de tres centros urbanos de la Argentina: Ciudad de Buenos Aires, tres localidades de la Provincia de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia en la Provincia de Chubut. En cada centro urbano se seleccionaron escuelas con proyectos que atraviesan la organización escolar (la convivencia, la participación de estudiantes en centros de estudiantes, la educación sexual o intentos de reorganización curricular) y la dinámica de la institución. De esta forma, se incorporó a los análisis una perspectiva que tuvo en cuenta cómo repercute la situación social de cada localización, pero también las traducciones y resignificaciones que ello asume en el marco de cada institución en particular (UNIPE, 2018).

Además de seleccionar tres jurisdicciones del sistema educativo, con normativas, programas y políticas públicas diferentes (claramente en el caso de la Ciudad de Buenos Aires con el diseño de la denominada Secundaria del Futuro⁹) en cada una de ellas, consideramos

escuelas del nivel secundario ubicadas en espacios segregados socio-espacialmente que redundan en la conformación de una matrícula homogénea en términos socio-económicos y otras ubicadas en zonas céntricas más heterogéneas en términos de orígenes sociales de los y las estudiantes. También en paralelo se consideró incluir en cada ciudad escuelas con el mismo tipo de especialidad: bachilleratos de formación general, escuelas con orientación en arte y escuelas técnicas. La selección se basó en una muestra intencional en escuelas que representan comunidades educativas similares, para poder así preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos, de construcción de la convivencia y la ciudadanía, o el uso de las TIC, como por las diferentes formas en las cuales los actores escolares enfrentan estas cuestiones.

En esta oportunidad, prestamos las respuestas a una de las preguntas del apartado sobre participación. Nuestro objetivo es sencillo, queremos constatar si tuvieron experiencias de participación en diferentes espacios y si es factible encontrar una correlación entre el tipo de comunidad educativa, retomando las dimensiones que presentamos en el apartado anterior, y la motivación al involucramiento en esas instancias. En esta sección, presentamos los resultados, primero diferenciando si participan o no de acuerdo a jurisdicción y tipo de institución, para finalmente explorar en los tipos de protestas de los que se involucran. Nos interesa dar cuenta de un proceso de

9 En el año 2017, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires promovió la Escuela Secundaria del Futuro, proyecto que busca reorganizar a cantidad de materias, agrupar contenidos, establecer trayectos por créditos y la realización obligatoria de pasantías en empresas durante la mitad del último año de cursada. Ante la

reforma se sucedieron una serie de movilizaciones y tomas de escuelas. Cabe aclarar que en la Argentina, si bien existen organismos que buscan orientar de manera general la política educativa a nivel nacional (desde el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación donde están representados todos los ministros provinciales), la gestión del sistema educativo depende de cada jurisdicción.

reconfiguración de los sentidos sobre la ciudadanía, de la presencia de temáticas y un modo de involucramiento político que se encuentra equidistante tanto de prácticas militantes (aunque quienes militan más activamente suelen participar de la mayoría de ellas) como de la supuesta apatía juvenil. Entendemos que la asistencia a marchas permite observar dos cuestiones: qué temáticas los interpelan y la forma en que se reconfiguran el espacio escolar y el público, principalmente, el lugar que ocupan mujeres y varones.

En la encuesta, además de consultarles sobre la presencia de Centro de Estudiantes, las acciones que realizarían ante situaciones hipotéticas como un problema de infraestructura o las formas de distribución de bienes escasos, si participaban en espacios como centro de estudiantes, partidos políticos, movimientos feministas o de reconocimiento de la diversidad sexual, sindicatos, agrupaciones barriales, les preguntamos si habían participado alguna vez de una marcha o protesta. Entre las opciones listamos aquellas acciones propias del calendario de los movimientos sociales y partidos políticos (desde la marcha conmemoración del golpe de Estado del 24 de marzo, la del 16 de septiembre, la marcha del orgullo LGBTQ), por aspectos educativos (organizada por el centro de estudiantes o alguna movilización por el derecho a la educación o contra reformas educativas), actividades de partidos políticos o las más novedosas –y quizás también más numerosas– referidas al movimiento #NiUnaMenos o el paro de mujeres. En el momento en que realizamos el trabajo de campo no estaba en discusión el proyecto por la ley de legalización del aborto.

Tal como es posible apreciar en el Cuadro 2, los niveles más bajos de participación ocurren en la Provincia de Buenos Aires (en realidad contemplaba las localidades de La Plata y Moreno), mientras que la Ciudad de Buenos Aires –jurisdicción que además atravesó una coyuntura particular cuando realizamos el tra-

bajo de campo– muestra los mayores niveles. Sin embargo, la diferencia con Comodoro Rivadavia no es tan marcada, aspecto que nos alerta sobre pensar las dinámicas de participación en el centro del país. Al mismo tiempo, ambas jurisdicciones atravesaron coyunturas particulares. En la Ciudad de Buenos Aires se trató de la discusión por los cambios curriculares propuestos por la denominada Escuela Secundaria del Futuro, mientras que en Comodoro Rivadavia primero fue la inundación de la ciudad, pero durante el año 2018 la movilización ocurrió por la demanda del boleto estudiantil, solapada con la discusión por la Ley IVE. En ambos casos pareciera tratarse de sucesos que amplifican la participación¹⁰. Por su parte, en la ciudad de La Plata, particularmente en una de las instituciones consideradas, los estudiantes tienen una activa participación en la marcha en conmemoración de la denominada Noche de los lápices¹¹.

10 En este punto, cabe aclarar que posiblemente ante los sucesos ocurridos en Moreno en agosto de 2018 puede modificarse, lo que nos recuerda la necesidad de pensar los fenómenos socioeducativos de manera situada y evaluando el impacto de las coyunturas políticas.

11 Conmemoración de la desaparición de un grupo de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata que reclamaban por la implementación de un boleto estudiantil en septiembre de 1976 durante la última dictadura militar en la Argentina.

Cuadro 2: Participación en algún tipo de marcha/protesta



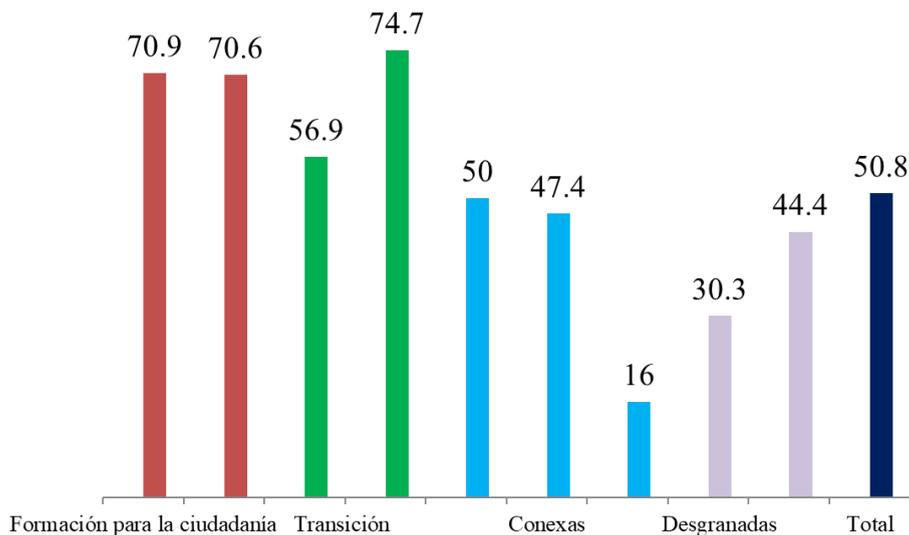
Fuente: Elaboración propia en base a resultados Proyecto PICT 2014-2958: “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales”.

Ahora bien, nuestro foco es la institución educativa, por lo que nos interesaba observar la misma pregunta por establecimiento. Si bien en el siguiente cuadro aparece cada uno de ellos, agregamos un color diferente para poder analizarlos en tanto estilos institucionales. Agrupamos las escuelas dependientes de universidades, las técnicas, dos de modalidad artística y tres bachilleratos que concentran una población más homogénea en términos de niveles socio educativos de padre/madre¹². Es decir, las comunidades de formación para la ciudadanía (donde ubicamos a las dependientes de las universidades nacionales), otras en transición (ambas de modalidad artística y con alta participación de sus estudiantes), dos desgranadas y tres conexas, una de ellas situada en la zona oeste del Gran Buenos Aires en un barrio con poca conexión al centro del distrito sólo el 16% dice haber participado de una protesta o marcha, aunque recientemente se conformó el CE y organizan distintos tipos

de actividades (posiblemente la distancia entre el lugar donde se encuentra la escuela y los lugares de manifestación disminuya estas posibilidades). Aquí también hallamos diferencias notorias ya que las escuelas que denominados de formación para la ciudadanía son las que concentran los niveles más altos de participación de manera casi pareja, aunque levemente mayor en PBA que en CABA –70,9 y 70,6%, respectivamente–, seguidas por las *en transición* (una artística de Comodoro Rivadavia –74,7%–, la otra técnica artística en CABA –56,9%–). Las escuelas agrupadas en las comunidades conexas, con la excepción de la situada en Moreno, presentan un comportamiento similar (50,4 la de modalidad técnica de Comodoro Rivadavia y 47,4% la bachiller de CABA). Finalmente, las escuelas de comunidades desgranadas muestran los niveles más bajos de participación en protestas o marchas (44,4 la escuela bachiller de CR y 30,3 la escuela técnica de PBA).

12 En el caso de las dos escuelas dependientes de universidades el porcentaje de padres con universitario completo oscila entre 30 y 35% y el de madres en un caso llega al 50%. Por el contrario en instituciones como los tres bachilleros los padres con el mismo nivel educativo son entre el 10 y el 15% y las madres menos del 10%.

Cuadro 3:
Participación en protestas o marchas por tipo de comunidad educativa

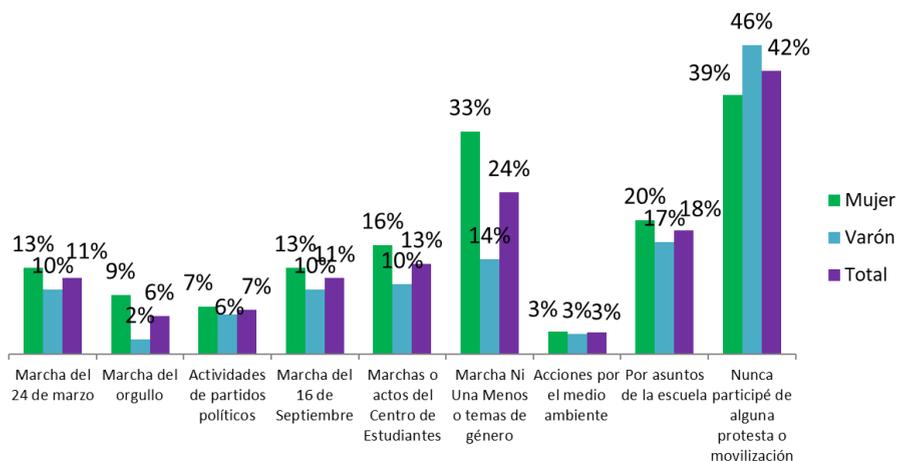


Fuente: Elaboración propia en base a resultados Proyecto PICT 2014-2958: “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales”.

Finalmente, abordamos la última cuestión para dar cuenta de las causas militantes, es decir, sus demandas y construcción de una agenda propia que puede o no estar en sintonía con una coyuntura más amplia. Más de la mitad de los estudiantes señaló haber participado recientemente en marchas, incrementándose este porcentaje en el caso de las mujeres. Las causas que más adhesiones reúnen –y donde existe mayor diferencia por género– es precisamente en las #NiUnaMenos o por temáticas de género (33% de menciones por parte mujeres frente a sólo un 14% de varones), seguida por cuestiones vinculadas a asuntos de la escuela y las marchas o actos organizados por el CE (18% y 13% respectivamente, prácticamente sin diferencias por género, aunque en ambos siempre participan más las mujeres). La cuarta temática que los interpela es la marcha del 24 de Marzo –conmemoración del golpe

de Estado que inicia la dictadura militar de 1976– junto a la del 16 de septiembre (en este caso muy mencionada por quienes estudian en las escuelas ubicadas en la ciudad de La Plata). Tal como fue señalado por otras investigaciones, es factible pensar que ciertas cuestiones e intereses de los estudiantes por estas temáticas emergen porque existe una sedimentación de contenidos, discusiones y trabajos específicos sobre la *memoria reciente* en la Argentina que, con sus más y con menos, ha logrado conmovir algo de la temporalidad escolar (CITADEL, 2018).

Cuadro 4:
Tipos de protestas



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Proyecto PICT 2014-2958: “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales”.

En definitiva, es factible apreciar que las temáticas vinculadas al género y a la sexualidad, que están presentes desde hace unos años en las escuelas y que motivaron distintas acciones en las instituciones, se vinculan hoy con una coyuntura de discusión en la agenda, primero de la violencia de género y la visibilización lograda por movimientos feministas a partir de las movilizaciones de #NiUnaMenos (González del Cerro, 2017), del #8M (a las cuales varios estudiantes dicen haber ido) y la discusión parlamentaria del proyecto de ley de legalización del aborto que tuvo lugar en el año 2018. Un segundo aspecto a considerar es la existencia de un sesgo, menor en algunos puntos aunque se incrementa en otras causas, que muestra que las mujeres participan más que los varones en todos los temas. En este escenario observamos cambios tanto en las temáticas como en el lugar que ocupan las mujeres en los reclamos y en la representación del movimiento estudiantil. Gran parte de la agenda de demandas estudiantiles

se encuentra protagonizada por las estudiantes, desde las acciones políticas en las escuelas que hicieron hincapié en las regulaciones sobre la vestimenta y la exigencia en el cumplimiento de la Ley de Educación Sexual sancionada en el año 2005, las denuncias de violencia de género (plasmadas en las redes sociales denunciando el trato de parte de algunos docentes). A partir de estos sucesos en varias escuelas cobraron relevancia las acciones denominadas *pollerazos*¹³

13 En 2014, una noticia se viralizó con el hashtag #VouDeSaia (voy de pollera) en las redes sociales y alcanzó algunos medios internacionales: en una tradicional escuela pública de Rio de Janeiro, unos alumnos varones se habían puesto de acuerdo para asistir a clases vestidos con polleras. El gesto apuntaba a solidarizarse con una compañera trans a la que la escuela obligaba a vestir con uniforme masculino.

así como los *shortazos*. Tal como puntualiza Elizalde (2018), no se trata sólo de la pertenencia a una generación que creció en un clima de época permeable a un discurso reivindicativo de derechos, sino que también despliegan batallas en clave generacional contra el acoso callejero, el hostigamiento y el acoso sexual en las redes y en sus escuelas y universidades, los micromachismos, y la sanción de una ley de legalización y despenalización del aborto. En el caso particular de la escuela secundaria, la protesta estudiantil manifestó en la contemporaneidad una novedad importante: la orientación de las causas a las reivindicaciones de género, principalmente, en favor de la aprobación de la Ley de interrupción voluntaria del embarazo discutida recientemente en el congreso nacional. La demanda por la aplicación de la ESI tanto como los conflictos por las regulaciones de la vestimenta contempladas en los Acuerdos de Convivencia muestran que se trata de aspectos bisagra entre lo escolar y la esfera pública que redefine y otorga nuevos sentidos a la construcción de la ciudadanía (CITADEL, 2018).

En definitiva, encontramos una correlación entre las instituciones que promueven formas más críticas de construcción de la ciudadanía y la motivación a la participación en protestas o marchas. Este aspecto da cuenta de la primacía del marco institucional más que de los intereses individuales en relación a la participación y al involucramiento político. Si bien se trata de los primeros avances, aún incipientes, de la investigación que es preciso complementar con el análisis de las otras técnicas metodológicas utilizadas, creemos que el estudio da cuenta de la importancia de contar con marcos institucionales que, aún con sus dificultades, propician climas educativos de mayor circulación de la palabra, visibilización de sus opiniones.

La dispersión y la fragmentación del sistema educativo se traducen también en las formas de construcción de la ciudadanía. Si la posibilidad de estudiar en un tipo específico de

institucionales imputa características positivas al grupo social al cual se pertenece (Reygadas, 2004), posiblemente la presencia transversal de ciertas cuestiones como la demanda de ESI e igualdad de género –sin que esto implique necesariamente coincidencia absoluta– puede llevar a disminuir las fronteras de separación entre jóvenes de acuerdo a la institución donde estudien. Siguiendo el planteo de Reygadas (2004) sobre el tipo de flujos que permite una barrera social, pareciera ser que, en el caso analizado, resulta muy difícil acceder a algunas instituciones como las vinculadas a las universidades, un grado de dificultad medio el contar con recursos para la participación y una amplia circulación y conexión en relación a las temáticas que interpelan a los estudiantes. En definitiva, en su experiencia escolar la presencia de estos elementos puede servir como atenuante de las brechas de desigualdad existentes en otros aspectos de la socialización educativa o su ausencia de aumentar las desigualdades presentes en otros aspectos.

Apuntes finales para nuevas preguntas

En este artículo exploramos el estudio de la desigualdad considerando las diferentes trazas que posee la experiencia escolar juvenil y, particularmente, las diferencias (transformadas en desigualdades) existentes en relación a la construcción de la ciudadanía. Los hallazgos presentados nos permiten comprobar una disparidad de tipos de establecimientos, incluso con el riesgo de precisar incorporar nuevos ante la dificultad por hallar patrones comunes entre las instituciones. Aún sin considerar las comunidades endogámicas que, podrían ser al menos de dos tipos, presentamos cuatro tipos de instituciones: *formación para la ciudadanía, en transición, conexas y desgranadas*, las cuales difieren tanto en el tipo de institucionalidad para la participación estudiantil que promueven.

Mientras las primeras cuentan con Centro de Estudiantes de extensa tradición, Asam-

bles estudiantiles y mucho con Consejo Escolar de Convivencia, en algunos casos incluso elegido por el voto estudiantil en el otro extremo las “desgranadas” suelen tener sólo cuerpo de delegados, más allá de la voluntad de algunos docentes y estudiantes de conformar una institucionalidad más potente. En el caso de las comunidades “en transición” también cuentan con Centros de Estudiantes de cierta tradición, aunque su presencia es más intermitente. Por lo general, los estudiantes participan de la elaboración colectiva de las normas de convivencia escolar y de Jornadas de Convivencia. Las instituciones conexas comparten varios rasgos con estos establecimientos aunque se exacerbaban ciertos rasgos. Por ejemplo, el Centro de Estudiantes se caracteriza más bien por la discontinuidad como forma principal y es muy variable de año a año de acuerdo al perfil de estudiantes. También mostramos las diferencias en los grados de participación en protestas y marchas de acuerdo tanto a las jurisdicciones como debidas al tipo de institución y la presencia de una correlación entre el estilo institucional y la disposición a la participación.

Es posible referir, de este modo, a una nueva escena escolar que dificulta la construcción de una identidad común como estudiantes (y ciudadanos/as). El sistema educativo, al menos en sus elementos más visibles en los grandes centros urbanos, posee una triple característica: disparidad de establecimientos, multiplicidad de espacios de participación y la presencia de demandas específicas, expresadas con diferente énfasis o espesor pero de carácter transversal. Tal como hemos señalado de manera insistente, la presencia de instancias de participación de grado más o menos formal, la posibilidad de discutir temáticas, la presencia de docentes que faciliten estos debates y contenidos que circulan puede tanto aumentar como disminuir las brechas de desigualdad.

El trabajo permite observar ciertas líneas de continuidad en la construcción de la ciu-

dadanía y el *peso* que las cuestiones institucionales aún concentran en relación a sus características. La existencia o no de espacios institucionales de participación, de acuerdos de convivencia, la construcción colectiva o vertical de las normas, la existencia de instancias de reconocimiento de derechos vinculados al género y a la sexualidad, entre otras cuestiones, dan cuenta de escenarios diferentes y desiguales para la experiencia escolar juvenil contemporánea. De estar en lo cierto, nos encontraríamos con la conformación de modelos de ciudadanía disímiles, como un clivaje que expresa también la desigual posibilidad de ejercicio de derechos como otra de las trazas donde se expresa la fragmentación del nivel medio.

Referencias bibliográficas

- Andrenacci, L. (2003). Imparis Civitatis. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. *Sociohistórica*. Núms. 13-14, 79-108. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.379/pr.379.pdf
- Benza, G. (2016). La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En G. Kessler (Comp.). *La sociedad argentina hoy* (pp. 111-139). Buenos Aires: Siglo XXI.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2016). *Panorama Social de América Latina 2016*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chaves, M., Fuentes, S. & Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Ed. GEU.
- Di Leo, P.; Camarotti, A. C.; Güelman, M. & Touris, M. C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*. 13 (2), 131-145. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/DiLeo>

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco (Comp.). *¿Cómo superar la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-116). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Elizalde, S. (2018). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #NiUnaMenos. *Revista Última Década*. Núm. 50, CIDPA, 157-179.
- Fitoussi, J. P. & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- García-Huidobro, J. (2010). Educación inclusiva y formación democrática. En E. Duro (Coord.). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes* (pp. 127-154). Buenos Aires: UNICEF.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: UNGS.
- Gluz, N. & Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*. Núm. 23 (41), 63-73.
- González del Cerro, C. (2017). *Del #Niunamenos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil*. En *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/las en formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Hopenhayn, M. (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL/OIJ.
- UNIPE (2018). *Informe PICT 2014-2958: Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales*. Manuscrito no publicado.
- CITADEL (2018). *Informe Argentina Proyecto Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas, Unión Iberoamericana de Universidades*. Manuscrito no publicado.
- Jelín, E. (1997). Ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Revista Ágora. Cuaderno de Estudios Políticos*. Núm. 7, 189-214.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el MERCOSUR. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*. Núm. 34, 53-64.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*. No 3, 5-40.
- Litichever, L. (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Mayer, L. & Núñez, P. (2017). Nuevas y viejas desigualdades en la experiencia educativa juvenil en América Latina. *Temas*. Núm. 87-88, 33-40.
- Morduchowicz, A. (2008). Hitos y Hiatos del federalismo fiscal-educativo argentino. Buenos Aires. *Seminario de Política Educativa y Territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Nardin, N. (2017). La noción de "soporte" en Robert Castel y Danilo Martuccelli. Sus aportes al estudio de los procesos de individualización en el mundo popular. Ponencia presentada en el *II Congreso Latinoamericano de Teoría So-*

- cial y Teoría Política. Buenos Aires, 2 al 4 de agosto.
- Nobile, M. (2011). Redefinición de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Editorial GEU.
- O'Donnell, G. (2004). [1997]. *Contrapuntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Portes, A. & Hoffman, K. (2003). Latin American class structures: Their composition and change during the neo-liberal era. *Latin American Research Review*. Vol. 38, Núm. 1, 41-82.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia. Educación y sociedad*. Núm. 1 (1), 13-39.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica*. Buenos Aires: Norma.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*. (22), 7-25.
- Rockwell, E. (1990). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/Ciesas.
- Sennett, R. (2007). *El artesano*. Buenos Aires: Anagrama.
- Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*. Núm. 29, 63-71.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tilly, C. (2000). *La Desigualdad Persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Walzer, M. (2004). [1993]. *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Para citar este Artículo de investigación:

Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 12, 123-145.