



Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula

Mayer, Liliana

Fecha de recepción:
19/06/08

Fecha de aceptación:
18/10/08

Universidad de Buenos Aires
lilimayer@yahoo.com

Palabras clave:
enseñanza media,
conflicto,
integración,
institución
educativa

Keywords:
*high school
teaching,
conflict,
integration,
educational
institution*

Resumen

El propósito del siguiente artículo consiste en analizar, desde una perspectiva sociológica, las tensiones, conflictos y violencias que suceden en los establecimientos escolares. En este sentido, nuestro planteo supone una perspectiva relacional, en el que los hechos conflictivos que ocurren en las aulas deben analizarse en función a las transformaciones sociales actuales, en particular la globalización que, al exceder los fenómenos estrictamente económicos y financieros y situarse en el nivel de la vida cotidiana, afecta todas las esferas, incluidas las áulicas. Desde esta perspectiva se presta especial atención a la crisis de cohesión social que atraviesan las sociedades en la actualidad, a las desigualdades sociales y a las distancias intergeneracionales presentes en los vínculos entre docentes y alumnos. También se analizan los déficits institucionales que en la actualidad, impiden el reordenamiento de la rutina escolar. La elaboración del artículo expone algunos de las conclusiones a las que mi trabajo de campo cualitativo me permite llegar, enmarcado en mi tesis doctoral sobre Integración y conflicto en las Escuelas Medias. El mismo consiste en la realización de observaciones de tipo etnográfico en tres escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires y entrevistas a sus principales agentes educativos, a saber, docentes y directivos, realizadas en el año 2008.

Introducción

En los últimos años, la escuela adquirió un carácter notorio en la vida social. Si bien muchas veces es blanco de debate por los contenidos pedagógicos y su actualización o no, emergieron otros ejes relaciona-

dos con los establecimientos educativos que excedieron las discusiones didácticas. En la actualidad, son los problemas, enigmas, conflictos y violencias que dichos establecimientos albergan y que en ellos se suceden, los que cobraron primacía por sobre la discusión del conocimiento. Esta creciente preocupación, y a menudo perplejidad, respecto de las instituciones educativas suele relacionarse con la crisis del sistema escolar, enfrentada a una supuesta edad dorada aproblemática y con un presunto desfase entre las prácticas educativas y el contexto social, en contraposición a una relación equilibrada entre estos en otras épocas.

Los conflictos, que dejan con asombro a la sociedad, dan cuenta de una nueva situación y de un contexto social en el que la escuela se inserta, un contexto distinto al de la escuela de masas cuando esta fue creada. En particular, las situaciones relacionadas con la violencia escolar, los conflictos y tensiones en los establecimientos educativos nos remiten a pensar la forma en que se da la inclusión e integración de los alumnos en el aula y qué recursos tiene —y de cuáles carece— la escuela para albergar a los jóvenes y cuáles son los cambios principales que afectan su rutina diaria.

La integración social de los hombres y mujeres a la sociedad en la que viven nunca fue un fenómeno aproblemático. Los procesos de inclusión se confunden, muchas veces, con uniformidad y homogeneidad y, en consecuencia, con la ausencia de conflicto. Esto transmite una sensación engañosa que supone el funcionamiento de un grupo, sociedad o institución, en este caso, de manera armoniosa. Sin embargo, sabemos que detrás de esa imagen ideal se esconden conflictos, luchas, asimetrías de poder y tensiones en ese espacio y tiempo compartidos.

La escuela es la institución encargada de pasar de la filiación familiar a la simbólica. Los Estados Modernos, con la creación de los sistemas educativos y la obligatoriedad creciente, permiten el pasaje de lo privado a lo público, de lo singular a lo plural: en las sociedades modernas, la escuela es la institución encargada de integrar a todos los sujetos en la sociedad. Al menos en términos ideales, la escuela socializa a las nuevas generaciones, suponiendo un pacto de ayuda y asistencia mutua con la familia, en el que la escuela tiene un poder mayor en su capacidad de definición de reglas y normas para formar al futuro ciudadano. Durkheim

fue el primero en plantear la función socializadora y reproductora del orden que tiene la educación. Desde su perspectiva, el proceso educativo refiere a un conjunto de prácticas y de instituciones que constituye el medio clave para imponerle una coherencia moral a la sociedad. Esto es posible gracias a la transmisión de valores y habilidades desde los adultos hacia los jóvenes, volviéndolos aptos para la vida social. Desde su perspectiva distinguía la socialización primaria, dada en la unidad familiar, de la secundaria, que ocurría cuando el niño salía de su entorno familiar para participar de otras experiencias formativas como la escolar.

Esta función integradora se enfrenta a fenómenos de fragmentación social, crisis de cohesión y desigualdades sociales que muchas veces dificultan la inclusión en ese espacio y tiempo compartido que es el aula. Frente a una institución que plantea la igualdad y el “si se quiere se puede”, en una suerte de competencia justa que hace salir a todos del mismo punto de partida, el alumno que fracasa aparece —junto con su familia— como el principal responsable de su situación. Con su autoestima amenazada, puede oscilar entre la depresión, el abandono escolar o el sabotaje de las tareas de las aulas.

Como sostiene Dubet (2004, p. 52), “la rigidez de las normas escolares no tolera los recorridos y perfiles atípicos y por supuesto, incapacita de manera manifiesta a los alumnos que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la escolaridad”. A partir de dos testimonios de profesores de escuelas medias, nos proponemos indagar algunas cuestiones que pueden fundar tensión y conflictos en las aulas y en la relación docente-alumno. Las preguntas que orientan nuestro análisis se basan en la brecha cultural y generacional que ocurre en los establecimientos educativos: ¿está preparada la escuela para recibir a alumnos que distan del ideal para el cual la escuela fue pensada? Esta distancia, ¿es solo económica o refiere también a alumnos que son portadores de nuevas expresiones y símbolos culturales? Los docentes y alumnos se construyen dialécticamente en la relación escolar, pero la construcción que pueden hacer los educadores sobre el alumno tiene mayor poder simbólico y clasificatorio. Entonces, ¿influyen las prenociones en las prácticas educativas de los docentes?, ¿pueden conducir a actos de violencia hacia los otros o hacia el propio alumno, como la deserción escolar, la repitencia y el fracaso escolar?

El primer testimonio es de un profesor de una escuela media situada en Avellaneda, a la cual concurren chicos en situaciones muy desfavorables, signados por la precariedad económica y social, que muchas veces se cruza con contextos familiares adversos, de padres sub-ocupados cuando no desempleados de larga data, trabajadores informales que fueron expulsados del mercado laboral durante la década de 1990 debido a las medidas de desregulación y flexibilización laboral. En esos espacios, la crisis de sentido se siente a diario y los alumnos adolescentes, muchas veces, traen problemas de disciplina, ausentismo y rendimiento escolar, reflejo de los entramados familiares, sociales y económicos adversos en los que están insertos. Sin embargo, aun en estos escenarios sociales desfavorecidos, persisten alumnos que pueden cumplir con los objetivos escolares y rutinas diarias de mejor manera que otros, tal vez porque dentro de la precariedad descrita, su situación familiar no se desmoronó ni cayó en un abismo, o porque pueden emplear estrategias que les permiten un mejor pasar y rendimiento en la escuela. Luego de describirnos esta situación, el docente entrevistado nos dice:

faltar faltan mucho todos, el tema es qué se hace con el ausentismo. Hay veces que te da bronca; uno viene con todos sus estudios universitarios y pedagógicos y te topás con la realidad del aula, con las cosas que pasan, con chicos y chicas mucho más problemáticos que otros, dentro de un contexto de por sí conflictivo. Entonces pasa que un día falta un chico o una chica que dentro de todo no es tan complicado o complicada o hasta es buen alumno o alumna, ahí viene el director y dice: llamémoslo para ver qué le pasó, por qué faltó. Digámosle que lo estamos esperando, que no se preocupe por las faltas y que vuelva.

Pero después pasa a la inversa: falta, por ejemplo, una chica de las más problemáticas, suponete una de las que quedó embarazada, sin saber quién es el padre y sin una familia que pueda responder por ella. O el típico pibe fastidioso, que perturba la clase y tiene un rendimiento escolar pésimo y que, con su conducta desubicada, dificulta el aprendizaje y la concentración de los otros, en aulas signadas por la ausencia de recur-

sos como tizas, borradores y bancos, con chicos hacinados, y este chico con su conducta refuerza todas las limitaciones y falencias edilicias y de la escuela. Ahí viene el mismo director y te dice: deja, para qué lo/ la vamos a llamar; ¿qué podemos esperar de esos pibes con la familia que tienen? Y lo peor es que después el chico o la chica terminan yéndose.

El segundo testimonio corresponde a un escenario totalmente distinto. Un alumno de los primeros años de una escuela media del barrio porteño de Belgrano, localidad de clase media y media-alta, con establecimientos privados destinados a alumnos de ese nivel socioeconómico. La desestructuración de los entramados sociales, culturales, simbólicos y económicos que tiene lugar en los últimos treinta años con el fin de la sociedad salarial (Castel, 1997), sentó las bases para que en colectivos relativamente homogéneos comenzaran a aparecer sujetos que alteraban esa uniformidad en términos económicos, familiares y sociales. Este es el caso de Santiago, un chico que nunca encajó en la escuela en la que estaba, como nos cuenta una de sus ex docentes:

Santiago era el típico chico distinto, sin muchos amigos en el colegio, el que no podía acceder a todos los recursos materiales que tenían sus compañeros, el que se quedaba solo — con el resto de los perdedores— en los recreos y le iba mal en la mayoría de las materias. Santiago se vestía distinto, peinaba su pelo de manera distinta... Su familia no solo estaba desmembrada sino que además no se preocupaba por él y en definitiva andaba solo por la vida [...] Para hacer la historia corta, Santiago repite dos veces en dos colegios privados de clase media distintos y deja la secundaria. Ahora está tratando de terminarla en uno de esos bachilleratos acelerados que vas a la noche y que son el rejunte de todos los fracasados de los demás colegios.

Estos dos casos se asemejan en algo: los jóvenes a los que se refieren los docentes eran los alumnos difíciles o incomprendidos por la institución a la que concurrían y por sus pares. Cada uno de ellos se distanciaba por distintos factores del alumno ideal, demostrando que la trayectoria de un alumno puede ser distinta a la ideada por el sistema

educativo. El problema es si estas nuevas trayectorias son bien recibidas en el aula y si los establecimientos tienen recursos para así hacerlo.

Las situaciones adversas en las que los grupos desfavorecidos se encuentran en la sociedad reaparecen en la escuela de manera recrudescida: mientras que en otros fracasos hay una segunda oportunidad, en el escolar esta parece no existir. Y mientras los éxitos son colectivos, los fracasos son individuales.

La tendencia a la coincidencia entre desfavorecido social, distinto y fracasado escolar dan cuenta de la no neutralidad de la institución educativa, de su incapacidad de arbitrar, de la manera más justa posible, los conflictos, tensiones y situaciones problemáticas que se puedan dar en su entorno.

Pero esta incapacidad a la que se enfrenta en la actualidad no se da en el vacío: la escuela debe desempeñarse en un contexto de constantes cambios sociales relacionados con la masificación escolar, la recepción de nuevas subjetividades juveniles que distan del alumno ideal para el que la escuela fue pensada y el sostenimiento de un discurso que contrasta con la realidad diaria, política e institucional que la circunda. La lógica es el último bastión de un conjunto de lógicas institucionales que afirmaba la modernidad, lógicas que en la actualidad entran en crisis, mientras la escuela sigue bregando por contenidos como la ciudadanía, el trabajo asalariado y la existencia vigente de un imaginario de escuela para todos, la realidad de la ruptura social irrumpe en las aulas. Esta ruptura se expresa en la discriminación, en la desigualdad material de los alumnos y en la forma en que se expresa la continuidad —o discontinuidad— del imaginario solidario en la sociedad (Dubet, 2004, 2005; Feijoo, 2004). A las diferenciaciones que puedan realizar los alumnos entre sí, se suman muchas veces las propias de los educadores que homologando desempeño escolar y disciplina con cuestiones sociales, culturales, étnicas y económicas pueden propiciar la discriminación y estigmatización explícita o táctica y sentar las bases para actos violentos de los alumnos o de los propios educadores.

La institución escolar no está aislada del contexto social, político, económico y cultural en el que está situada. Si bien esta afirmación no resulta novedosa, es clave para entender algunas cuestiones cuando pre-

tendemos dar cuenta de las diversas situaciones conflictivas que se dan entre educadores y alumnos al habitar un espacio compartido. Es por eso que el tema del fracaso o del éxito escolar debe abordarse pensando los múltiples escenarios en que la escuela está inmersa. Por empezar, porque como sostiene Tenti Fanfani (2007, p. 15), un tercio de la población de nuestro país forma parte directa del mundo de la educación, ya sea como estudiante, personal docente o administrativo del sistema educativo, lo que hace imposible pensar la escuela más allá de los cambios sociales, culturales y económicos contemporáneos.

Educación, Globalización, individualización y soportes relacionales

El sistema educativo tenía gran eficacia y potencialidad dentro de un entramado general o red institucional mayor que declinó, aunque no desapareció. Los simbolismos escolares e ideas fuerza que la escuela desarrolló entran en crisis ante los cambios y nuevas lógicas existentes.

Sin duda, la globalización es un elemento a tener en cuenta cuando se pretende analizar las condiciones actuales de las instituciones educativas. Sin embargo, en un sentido amplio, la globalización carece de capacidad explicativa. Ubicarla como principal causa de todos los problemas que suceden en la escuela, utilizándola de manera poco precisa, realiza contribuciones escasas a la explicación de los fenómenos en cuestión. Es por eso que nos interesa destacar los procesos que en esta nueva etapa propician las situaciones violentas en las escuelas y enmarcar la globalización dentro de un contexto explicativo.

El mundo actual tiene poco que ver con el mundo en el que la escuela fue fundada y pensada, como sosteníamos en la introducción de nuestro trabajo. La escuela que surge del Estado Moderno latinoamericano para civilizar a la barbarie siempre estuvo relacionada de manera desigual con el mundo urbano y el rural. Fue en las ciudades donde se registraron los primeros y grandes éxitos de la escuela generando grandes desigualdades con el mundo rural (Tenti Fanfani, 2007, p. 24). Sin embargo, la existencia de un capitalismo integrador y de un Estado cuyo rol principal era el de cohesionar a la sociedad y com-

pensar las desigualdades sociales dadas en el mercado hacía que esas desigualdades fueran tolerables. La figura principal y emblemática de ese capitalismo es el trabajador asalariado que pasa de ser un indicador de opresión a una condición estamental que dotaba a los sujetos no solo de estatutos legales que estabilizaban su situación económica y social, sino también de soportes relacionales sobre los cuales anclarse (Dubet y Martuccelli, 2000). En la actualidad, la existencia de un capitalismo excluyente y la globalización redefinen esta situación.

La globalización alude a un reordenamiento de las relaciones sociales que supera la mera expresión económica de los cambios actuales, mientras que la individualización, por su parte, implica una reorientación de las relaciones y acciones sociales que pasan a centrarse en el individuo reflexivo y a signar nuevas formas de integración social. Como sostiene Beck (1998, p. 20), de aquí en adelante todos los esfuerzos de definición se concentran en la figura del individuo.

El término globalización significa la pérdida perceptible de fronteras en las tareas relacionadas con las rutinas diarias en sus distintas dimensiones: económica, social, cultural, informativa, ecológica, técnica y en la mundialización de los conflictos y de la sociedad civil (Beck, 1998). Esbozada en estos términos, excede los planteamientos económicos —y economicistas— que la reducen a una reorganización de las relaciones financieras para implicar un reordenamiento en las relaciones sociales de todo tipo, aunque adquiriera supremacía la dimensión económica. La globalización también introduce cambios en las dinámicas de relación entre individuos que pasan a centrarse en el individuo reflexivo al tiempo que decaen las identidades colectivas como las de clase, etnia y género.

Si en la Primera Modernidad las sociedades se definen por una mayor vigencia del Estado-nación, el pleno empleo, el vigor de identidades colectivas basadas en la clase, la etnia o la religión, y por una profunda convicción en el progreso indefinido, en la Segunda todas esas características son puestas en cuestión básicamente a través de dos procesos de radicalización: la globalización, por un lado, y la individualización, por el otro, entendiendo por este proceso una reorientación de las relaciones y acciones sociales que ubican al individuo reflexivo en

el centro y signan nuevas formas de integración social. A estos procesos se les suma como rasgo distintivo de esta nueva era la merma en el trabajo asalariado, cuando no su carencia.

El modelo liberal aplicado en la Argentina en particular, y en occidente en general, instaló la premisa de que el mercado debía organizar las relaciones sociales, políticas y económicas, suplantando al Estado en su rol de principal cohesionador social. Desde la perspectiva del neoliberalismo, las personas son consideradas fundamentalmente consumidores y no ciudadanos portadores de derechos sociales y cívicos, lo que supone que los individuos deben gestionarse la propia satisfacción de sus necesidades. Esto introduce efectos múltiples en la desestructuración de los sistemas sociales, que en el caso argentino se ampliaron por la ausencia de las capacidades estatales anteriormente mencionadas y de iniciativas para contrarrestar los efectos negativos de la globalización sobre la población, en especial en lo referente a la estructura ocupacional. Los problemas de la actualidad no pueden pensarse solo como una crisis, sino que expresan una verdadera mutación en la topografía social del país. Las políticas económicas y de apertura pasiva al mercado libre global implicaron altas tasas de desocupación y situaciones extremadamente difíciles para muchos, mientras que la flexibilización laboral complicó las rutinas y seguridades de un conjunto de personas más numeroso.¹

Las políticas de ajuste trabaron la modernización científica, tecnológica y educativa del país. Ahora bien, el proceso que llevó a la sustitución del patrón de industrialización por el de especulación financiera y ajuste —implementado desde la última dictadura— fue el principal factor de deterioro de los sectores medios y condicionó la entrada de la Argentina al mundo globalizado (López y Romeo, 2004, pp. 44-46).

En este sentido, el proceso de desestructuración/ desintegración había comenzado ya con la última dictadura militar que, además de practicar la violencia y ejercer el Terrorismo de Estado, terminó con “el perfil socio-económico tradicional de país integrado con amplios segmentos de ingresos medios en su composición social, que distinguieron a la Argentina del resto de los países latinoamericanos desde mediados del siglo XX” (López y Romeo, 2005, p. 48).

La redefinición del rol de los Estados significó pasar de prácticas reguladoras de los mercados nacionales buscando un equilibrio macroeconómico interno con bajos niveles de desempleo y niveles adecuados de consumo, hacia prácticas orientadas a garantizar las condiciones para la competitividad externa. Ante este cambio, múltiples herramientas de intervención de los Estados sobre la economía comenzaron a convertirse en un obstáculo y quedaron inutilizadas. Los instrumentos de control de mercado, las empresas estatales, el empleo público, los sindicatos, corporaciones de productores y demás instituciones que surgieron en el marco del Estado de Bienestar quedaron posicionados en el lugar de lo obsoleto (López, 2005).

Los efectos de esta nueva forma de organización social, que alteraron las rutinas de la población, no pueden pensarse como crisis, sino como un modelo de crecimiento en el que la recuperación económica no se traduce en mayor bienestar para el conjunto de la sociedad y se da una gran concentración de la pobreza que conduce a grandes desigualdades.

Las escuelas no quedaron al margen de estas transformaciones y crisis. Por un lado, por los problemas presupuestarios e institucionales que afrontan y, por el otro, por una crisis de legitimidad institucional propia de una sociedad que elimina las tradiciones y que forja a los individuos a filtrar datos significativos para poder actuar y vivir la propia vida. (Giddens, 1986, p. 16).

En las sociedades contemporáneas, los hombres no “son liberados” de las fuertes certezas religioso-trascendentales en el seno del mundo de la sociedad industrial, sino “fuera” de él: los sujetos sociales deben percibir su vida, de aquí en más, como sometida a los más variados tipos de riesgos, los cuales tienen un alcance personal y global (Beck, 2001).

Esta liberación tiene su correlato en los procesos de desinstitucionalización y destradicionalización, fenómenos que suponen un movimiento —sino un corrimiento— en la percepción de la socialización: las normas y valores ya no devienen únicamente de las instituciones, sino de la rutinización de las prácticas, en el sentido de que estas dejan de percibirse como trascendentes y predominantes por sobre las acciones de los individuos. Lo que Beck (2001) denomina como la liberación

de los individuos del enjaulamiento institucional trae aparejado ambigüedad e incertidumbre. Estas aristas negativas son más desarrolladas por Castel (1997) que se pregunta por los soportes sociales de la individualidad en la sociedad de riesgo actual. En los casos en que el individualismo se desarrolla negativamente, debido a la carencia de soportes relacionales, el individuo solo cuenta consigo mismo, lo que atenta contra las posibilidades de construir su futuro y estrategias a seguir.

Esta individualización supone nuevas formas de relación entre el individuo y las instituciones que, debido a la misma dinámica individualizadora de la modernidad, expulsa a los individuos fuera de ellas, y estas pierden centralidad en la organización de su vida diaria. Uno de los cambios más importantes en la socialización en los últimos tiempos está relacionado con la crisis de legitimidad de los agentes de socialización, las instituciones públicas y con la desinstitucionalización de la familia. Esto no quiere decir que la familia desaparezca ni que deje de desempeñar un rol principal en la socialización, sino que ese rol no es exactamente el de una institución, en tanto la economía de los intercambios entre los individuos sostiene más la institución que lo que esta sostiene la estructura.

Como sostiene Martuccelli (2004) en su análisis sobre la realidad escolar, la escuela, además de asegurar la integración social, siempre tuvo funciones estrictamente educativas. Estas inquietudes tomaron las formas de figuras éticas que en última instancia estaban al servicio de la cohesión moral de la sociedad. Toda sociedad tiene un ideal colectivo que se cristaliza —o no— en los individuos, figuras éticas que son variables e históricas. Sin embargo, como lo explica este autor, esto no pasó en la escuela, que transmitió un perfil único y transhistórico: la socialización debía conducir a la producción del sujeto definido por su capacidad de actuar frente al mundo exterior, dueño de sí mismo y capaz de juicio crítico, y es este modelo el que está en el fondo de las virtudes transmitidas por la escuela.

Esta mistificación escondía el hiato que emerge en la actualidad, en que asistimos a un modelo normativo que afirma que los individuos deben sostenerse desde adentro cuando en realidad, para que esto suceda, deben ser mantenidos desde afuera. Solo pueden sostenerse

quienes tienen un conjunto de soportes entendidos como anclajes simbólicos y prácticas conscientes o no, que permiten la construcción del *self* y de la confianza básica, pre-condición para el éxito en la sociedad, ya que es importante ser uno mismo frente a una sociedad que cambia constantemente (Giddens, 1996, pp. 33-34).

Los alumnos, entonces, tienen que hacerle frente a una situación paradójica, que reside en enfrentarse con agentes socializantes que continúan argumentando la conformación desde adentro cuando se necesita para eso el afuera. El sujeto solo se mantiene a sí mismo en la medida en que es sostenido desde afuera. Esto deriva en una desigualdad particular entre quienes tienen los medios para asegurarse soportes relacionales y quienes no los tienen.

La escuela promueve una figura ética que esconde un privilegio social, porque supone un modelo impracticable para muchos jóvenes, basado en una figura solipsista del individuo. La figura ética transmitida por la escuela es la de un individuo capaz de actuar de manera autónoma, de controlarse desde su interior. Un modelo de individuo abierto a los otros, pero que en todos los casos debe ser capaz de mantenerse como individuo. Y este patrón es el que sienta las bases de las virtudes transmitidas por la escuela (Martuccelli, 2007).

Y no todos los alumnos están en igualdad de condiciones para alcanzar esta confianza previa. La individualización de las relaciones sociales y el descentramiento de los sentidos colectivos conllevan a los individuos a un mayor esfuerzo en la definición de su subjetividad. Esta forma de vida —esta obligación a la libertad e incertidumbre— promueve un individuo inestable y una desigualdad entre quienes están mejor provistos de soportes relacionales para desarrollarse como individuos y quienes no. Las biografías se vuelven inestables y las desigualdades sociales se individualizan (Beck, 2001).

Ante esta situación, la escuela toma a todos los alumnos por igual, suponiendo que todos tienen acceso a los mismos recursos y soportes relacionales para transitar con el mismo éxito la experiencia escolar. En una sociedad que no cohesiona, la escuela aparece como el último bastión de la integración, a la par que presupone otros requisitos para poder asegurar la inclusión del alumno a ella. Cuando el alumno carece de

soportes relacionales y colectivos, presenta su imposibilidad de poder ser ese sujeto autónomo que la escuela necesita, y ante estas carencias la escuela no sabe, no puede, o no quiere —en algunos casos— proveerlos. Entonces la interacción docente/ alumno, que de por sí es problemática, aumenta su conflictividad, desde el momento en que la realidad difiere de la forma ideal en que fue el alumno históricamente construido y de la forma en que los roles fueron asignados socialmente en sociedades tradicionales y homogéneas.

Al menos en términos ideales, la relación entre el adulto y las generaciones jóvenes implica una asimetría de poder. Esta consiste en poder dar límites, entendiendo estos no solo como restricciones, sino también como un anclaje, un soporte. Lo que sucede en la experiencia cotidiana actual es que estas delimitaciones se dan artesanalmente —en soledad— pero, además, estos límites se encuentran fuertemente cuestionados. Esto tiene efectos sobre la asimetría y la autoridad sobre la que reposa la relación alumno/ docente.

Bourdieu y Passeron (1979, citado en Lionetti y Varela, 2008), aclaran que la existencia de una autoridad reconocida es necesaria para que la institución escolar pueda cumplir con sus objetivos a través de los medios que dispone. La acción pedagógica, sostienen los autores, es el resultado de una relación social en la que intervienen maestros y alumnos. La relación asimétrica y la relación de autoridad no deben confundirse: la relación asimétrica no devendrá automáticamente en relación de autoridad y menos será una relación efectiva.

Según Dubet (2004), la ampliación de la empresa escolar en la formación de individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, asumió una forma escolar y un modelo de socialización llamado programa institucional. El programa institucional fue definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos y fuera del mundo que no necesitaban justificación. Al definirse por la vocación, los maestros participan de una legitimidad carismática, en el sentido weberiano del término, ya que su autoridad está basada en principios y valores sagrados. Se debía respetar al maestro no tanto en su persona singular, sino como representante de valores divinos y principios superiores.

Durante largo tiempo, los profesores y maestros fueron provistos de una autoridad y de un prestigio que no justificaban su cultura ni sus ingresos, sino que se desprendían de la confianza y creencia en los valores de los que la escuela era portadora. Este modelo construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirigía más a alumnos, a sujetos de conocimiento y no a niños y adolescentes, sujetos portadores de particularismos sociales y pasiones. Este modelo de santuario tuvo un alto precio: la exclusión precoz de alumnos que no aceptaban las reglas y los determinismos escolares en razón de sus talentos o de su nacimiento. Según Dubet (2004), el éxito del programa institucional comienza a debilitarse con la ampliación del sistema educativo en la era de la posguerra. Este cambio cuantitativo erosionó los muros de los santuarios escolares porque todos los nuevos alumnos acarrearón a la escuela sus problemas sociales y de juventud. La autoridad escolar choca con problemas nuevos por la novedad de ciertos públicos y la distancia entre cultura de las masas y la escolar.

Docentes y alumnos: diálogos interrumpidos

La escuela es el lugar de la palabra. Para que tal diálogo se pueda materializar no solo es necesario que se den determinadas condiciones edilicias, físicas y sociales, sino que, como sostiene Mead (1970), los actores en cuestión puedan entenderse. Este entendimiento en la actualidad se ve dificultado por varios procesos, como las nuevas tecnologías que establecen nuevas formas de relación en los actores.

Uno de los principales cambios que ensancharía las relaciones intergeneracionales radica, según Berardi (2008), en las especificidades de las generaciones actuales a las que denomina *post alfanuméricas*, caracterizadas por ser las primeras que aprendieron, en términos generales y generacionales, más palabras de una computadora que de un adulto, lo que implica que el lugar del saber no está únicamente en la escuela.

El autor (Berardi, 2008) sostiene que la distancia generacional se refleja en los cambios culturales que se dieron en los últimos treinta años, con las innovaciones tecnológicas de fines de la década de los setenta. La introducción de las nuevas tecnologías en la vida social

modifica la relación padres-hijos y adultos-jóvenes; ejemplifica esta situación afirmando que las generaciones jóvenes actuales aprendieron más palabras de una máquina que de sus padres y docentes, tendencia que solo puede pensarse en aumento. Desde fines de los años setenta, las reivindicaciones en las sociedades postindustriales rara vez son comprendidas: las expresiones de los jóvenes que se manifestaron poco tenían que ver con la imagen convencional del proletariado industrial tradicional; la reivindicación más fuerte era la existencial. Por eso sostiene que a partir de entonces las expresiones son de nuevas capacidades y necesidades, y rara vez son entendidas por las instituciones (Berardi, 2008). Esta perspectiva nos permite ver la importancia de los cambios culturales en la relación docente/alumno en el aula y la dificultad de establecer un diálogo entre ambos, no solo en tanto docente/ alumno sino como adulto/joven.

Gil Calvo (2004, p. 18) propone un modelo explicativo de las transformaciones sociales que implica analizarlas a manera de subproducto colectivo de redes de interacción micro-macro, que se articulan en un espacio local-global de dos dimensiones: el metabolismo generacional y la metamorfosis de las instituciones. El primero de los términos alude al proceso de reproducción demográfica por medio del cual cada nueva cohorte de contemporáneos va experimentando nuevas formas creativas de adaptarse a su realidad. Por metamorfosis de las instituciones se entiende la deriva evolutiva que va transformando las estructuras sociales.

En la actualidad, nos encontramos frente a una metamorfosis global del orden institucional que introduce gran incertidumbre sistémica, causando una fuerte crisis de legitimidad. Esta crisis no atañe solo a los niveles estatales, sino también a las instituciones primitivas como la de la familia. De manera análoga a la metamorfosis institucional, se están produciendo alteraciones drásticas en la dimensión del metabolismo demográfico por el que cada nueva generación viene a suceder a la anterior, introduciéndose así grandes cambios sociales. En el seno de esta sucesión generacional pueden observarse dos procesos: un creciente distanciamiento entre las sucesivas cohortes, y la reestructuración de la trayectoria generacional que cada una de ellas traza a lo largo de su curso vital.

El creciente distanciamiento intergeneracional puede concebirse en términos tanto morales como materiales. Este último aspecto implica un aumento en la distancia temporal que separa el lapso intergeneracional, por el progresivo aplazamiento de la edad de emancipación juvenil que se da por distintas causas. Pero no solo aumenta la distancia temporal entre las generaciones, sino que, además, las generaciones jóvenes actuales y aquellas que vendrán son y serán mucho más reducidas que las anteriores.²

El distanciamiento material tiene su correlato en el distanciamiento socioeconómico, dado que el empeoramiento de las oportunidades vitales ofrecidas a los jóvenes hace que las posiciones relativas que finalmente ocupen posiblemente sean inferiores en términos comparativos a las alcanzadas por la generación de sus padres (Gil Calvo, 2004, p. 22). La permanencia prolongada en los hogares maternos conduce a un distanciamiento moral que es necesario para la convivencia pacífica, regida por la tolerancia permisiva recíproca. La importancia de este distanciamiento moral, y lo que lo diferencia de otras lecturas conservadoras, radica en la coexistencia de dos formas de vida distintas, pero que conviven pacíficamente para evitar conflictos. De esta manera, surge un nuevo *modus vivendi* en el que conviven con desinterés las prácticas de los progenitores con la de sus hijos y las de jóvenes y adultos.

Como sabemos, el rol establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, relacionando modelos de conductas con los diversos status o posiciones sociales, lo que garantizó —históricamente— la previsibilidad de acciones y de expectativas recíprocas. Igualmente, cada rol otorga un grado de libertad a cada actor, ya que cada uno tiene su manera de representarlo, lo que siempre genera una distancia entre el rol descrito y el real (Martuccelli, 2007, p. 119). En épocas de individualización creciente, el actor está llamado a cumplir con una pluralidad de tareas sociales, con un individuo cada vez más singularizado y sometido a un gran número de roles sociales.

En su análisis de los roles sociales, Martuccelli (2007) establece dos formas de habitarlos que estudian la representación sociológica sobre la relación del actor con la estructura social: encarnación y distancia. Mientras la encarnación supone que para el desempeño de roles

es necesario una fuerte adhesión del individuo a sus tareas sociales y que cuando está debidamente socializado el individuo es un personaje social, la socialización por distanciamiento piensa las brechas entre el individuo y el mundo y es el individuo quien define la naturaleza. Según el autor, ambas representaciones del rol cohabitan en la actualidad, lo que fomenta juicios cruzados en relación con la socialización escolar, cruce que se observa en dos dimensiones: la social y la generacional (Martuccelli, 2007, p. 118).

En lo que respecta a la de índole social, refiere a que las capas o sectores más populares de las sociedades se rigen por el modelo de encarnación, más rígido, serio y autoritario, mientras que las más acomodadas, con mayor capital económico y cultural, por el segundo modelo, el de distanciamiento, que es más flexible y más horizontal. En términos generacionales, estos dos modelos contribuyen más aún a la explicación de la distancia generacional de Gil Calvo (2004), ya que los educadores actúan en función del primer modelo —el de encarnación—, y los alumnos, o sea las generaciones jóvenes actuales y las venideras, de la distanciamiento. Entonces, en las escuelas se está frente a un modo de socialización y los alumnos frente a otro, teniendo en cuenta, además, que si bien los sectores populares adhieren más a formas tradicionales de socialización que los de las capas superiores, siempre expresarán la voluntad a una distanciamiento creciente, propia de su interacción con sus pares y de la dimensión generacional del proceso de socialización.³

En la actualidad, los jóvenes de todas las latitudes tienden a comparar una experiencia que ninguno de sus referentes de generaciones anteriores tuvo, debido a las transformaciones tecnológicas y a los impactos que esos cambios tuvieron en todas las dimensiones y agentes socializantes. Pero también, como sostiene Mead (1970), las generaciones antecesoras ven que sus experiencias, capitales y patrimonios se licúan y devalúan ante la experiencia emergente de los jóvenes. Esto lleva a sostener que estamos frente a una cultura prefigurativa en la que los jóvenes enseñan a los mayores, quienes se presentan como inmigrantes temporales (Mead, 1970, p. 95).⁴ Y sería erróneo pensar que esta transformación no supondría conflictos, debilitamiento de los lazos sociales y diálogos interrumpidos, como los que se vivencian en la escuela a diario entre profesores y alumnos.

En esa conflictividad y en los diálogos interrumpidos se expresa la incomprensión respecto de nuevas capacidades y necesidades que tienen los jóvenes. Ahora bien, esta incomprensión no es por maldad de los docentes ni del resto del equipo escolar, sino porque estas nuevas expresiones rara vez son entendidas y tenidas en cuenta por las instituciones. Las nuevas generaciones desafían —consciente o inconscientemente— los códigos institucionales y las relaciones sociales tradicionales y su accionar no puede no tener efectos en la asimetría y en la autoridad sobre la que reposa la relación alumno-docente.

Los niños y jóvenes de las sociedades contemporáneas llegan a la escuela influenciados por una serie de estímulos y recursos que pueden cuestionar a la escuela en lo que se refiere a la construcción de saberes y monopolio legítimo del conocimiento. La exposición a los medios de comunicación, particularmente la televisión, junto a los avances tecnológicos hace que poco tenga que ver el alumno que ingresa actualmente en la escuela con el que suponían los analistas clásicos. Pero además, esto contribuye a la erosión de las asimetrías, ya que cualquier alumno, haciendo uso de las nuevas tecnologías, puede saber más sobre un tema que el propio docente, desafiando el monopolio legítimo de conocimientos que antes este agente social detentaba.

Si bien es cierto que esto puede conducir a una democratización del conocimiento y de los lazos sociales, no menos lo es que esta situación desafía la asimetría de poder y que el repliegue de la autoridad —desgastada— sobre sí misma puede ser una estrategia para reafirmarse en un contexto en que carece de recursos institucionales que le permitan vincularse con las nuevas realidades desde otro lugar.

En estas condiciones, se tiende a quebrar la asimetría entre padres e hijos y docentes y alumnos, ya que esa brecha estaba constituida por la autoridad y el saber. En sociedades que erosionan el valor simbólico de la herencia y de los capitales culturales adquiridos en el tiempo, diversos recursos como el examen, los saludos a la bandera y los himnos pierden su capacidad cohesionadora y erosionan la autoridad simbólica del agente que se situaba en el centro de esa trama: el docente (Duschatzky y Corea, 2006). El desconcierto ante la falta de autoridad refuerza el sentimiento de inseguridad sobre cómo limitar a los alumnos

que sufren, a su vez, esa eliminación de las anticipaciones y distancias que otorgan seguridad.

Retomando el análisis de Mead (1970), ante esta cultura prefigurativa, no se trata solo de padres que no pueden ejercer su rol de guías, sino de una tendencia creciente de los adultos de no saber cómo hacerlo. Como sostiene la autora, ninguna otra generación ha conocido ni experimentado un cambio tan masivo y rápido, “ni ha visto como las fuentes de energía, los medios de comunicación y las certidumbres de un mundo conocido caen ante sus ojos” (p. 108).

Cuando la gramática institucional y la personal se juntan: el déficit de agencia

La suma y combinación de varios elementos puede conformar grandes cargas subjetivas de insatisfacción y de acumulación de desventajas que pueden derivar en prácticas violentas tanto en los jóvenes/ alumnos como en los educadores. La crisis de cohesión social que se origina con la caída de la sociedad salarial conlleva cambios sociales y económicos, pero también culturales y en las subjetividades, como los analizados. La caída del Estado de Bienestar y el paso al mercado como organizador de la sociedad da lugar a sociedades ampliamente desiguales y fragmentadas en las cuales declinan los grandes relatos e idearios que antes articulaban a los sujetos colectivos, como los principios de igualdad y justicia, y son reemplazados por prácticas y discursos discriminatorios propios de sociedades que se cuarteán.

La discriminación es un fenómeno de todas las sociedades actuales que, si bien se definen como pluralistas, son ampliamente desiguales. Los prejuicios pueden estar presentes en todas las personas, el problema es cuando estos pasan a ser motor de acción. En el caso de los distintos miembros del sistema educativo, en especial los docentes que son quienes están en el aula, cuando configuran su plano cognoscitivo y de acción, los problemas son especialmente graves; no solo porque pueden convalidar mediante la complicidad de su silencio prácticas discriminatorias de los alumnos, sino también porque ellos mismos pueden actuar en función de sus propios prejuicios y prenociones de otros ámbitos.

Un estudio realizado a docentes (Tenti Fanfani, 2006) muestra cómo estos tienen altas cargas de discriminación, incluso mayores que en otros sectores de la sociedad. Esta situación, que el estudio describe para varios países de América Latina, es particularmente manifiesta en la Argentina. Como sostiene Tenti Fanfani (2006, p. 193), que esto ocurra entre quienes tienen la responsabilidad no solo de educar, sino de socializar a los niños y adolescentes y de construcción de generaciones de ciudadanías futuras, no deja de ser preocupante. Si los educadores actúan en función de sus prejuicios, ya sea de género, por cuestiones socioeconómicas o familiares, raciales, étnicas o de nacionalidad, entre otros, esto se traduce en maltrato a unos y complicidad con otros y en la conformación de climas violentos. Ahora bien: ¿por qué discriminan tanto los docentes?

Las actitudes discriminatorias de las personas pueden explicarse por varios motivos; explicar sobre el particular sería trascender el objetivo de este artículo.⁵ Lo que nos interesa analizar es qué recursos les otorga el sistema escolar a los educadores para contrarrestar estas actitudes.

Si bien existen una serie de programas y capacitaciones orientadas al respeto del otro, la diversidad cultural y el pluralismo y las prácticas sociales democráticas, también es cierto que la escuela está atravesada por la estandarización que, como sostiene Hargreaves (2007, p. 64), está relacionada con el temor a la complejidad y a la diversidad, y con la necesidad de controlar todos y cada uno de los aspectos del aula. Esta estandarización, además de expresarse en contenidos curriculares, se expresa en la conformación de un alumno ideal, distante del real.

Según Lewkowicz (2007, pp. 30-31), bajo el Estado de Bienestar, todas las instituciones estaban aunadas en una “metainstitución” —el Estado— que dirigía cada una de las instituciones restantes y les otorgaba lógica y coherencia. En la actualidad, sostiene el autor, la ausencia o corrimiento de las capacidades estatales para asegurar la integración y cohesión social hace que la escuela y las instituciones disciplinarias vean afectadas su existencia, su sentido y su campo de implicación. Este agotamiento lleva al desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias, y las instituciones se transforman en

fragmentos sin centros. Esta alteración describe configuraciones que, desarticuladas de la instancia proveedora de sentido y consistencia, se desdibujan como producción reglada. Dentro de este marco se destituyen las condiciones con capacidad de organizar significación sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora.

Lewkowicz (2007, p. 106) sostiene que el clima de anomia impide la producción de algún tipo de ordenamiento y reordenamiento: los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren la ausencia de normas compartidas y la de la metainstitución donde apoyarse. En estas condiciones es estratégico distinguir entre las instituciones y sus agentes. Lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa; lo que la institución ya no puede suponer, el agente institucional lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales.

El problema de estas respuestas individuales que buscan los agentes institucionales es que, ante la carencia de instrumentos de formación para actuar, pueden resolver los conflictos incorporando su propia historia y prejuicios que organizan cognoscitivamente su mapa de acción. La gramática escolar deviene en la gramática de cada individuo que actúa en función de sus propias opiniones, orientaciones prácticas y razonamientos. Esto demuestra, como sostiene Previtalli (2008), el grado de impotencia frente a la incapacidad del agente y de la institución ante la posibilidad de afrontar situaciones conflictivas y tensas, sin contribuir a la aparición de otras formas de violencia, como actuar en función de prejuicios propios de las sociedades que se cuarteán.

En esta línea de pensamiento, Abramovay y Das Graças Rua (2008) sostienen que, aunque la escuela sea vista como la llave para las oportunidades para una vida mejor, también puede ser el lugar de la exclusión social, en tanto los mecanismos excluyentes se dan dentro de la institución y no fuera de ella. Eso significa que “las escuelas pueden discriminar y estigmatizar, marginalizar al individuo por medios formales o informales en detrimento de los derechos de ciudadanía y del acceso a las oportunidades de estudio, profesionalización, trabajo, cultura, ocio, entre otros bienes y servicios que la civilización puede ofrecer” (Abramovay y Das Graças Rua, p. 39) [la traducción es propia].

Conclusiones

La ampliación del porcentaje de personas afectadas a la educación a la que nos referimos remite al proceso de masificación escolar. En sus comienzos, la escuela fue una institución urbana, limitada a ciertos ciudadanos: los varones de la pequeña y media burguesía urbana y de la etnia dominante. La inclusión de este sector particular de las sociedades, acomodado y destinado a funciones eclesiásticas, burocráticas o militares, excluía a otros sectores, como los campesinos, los artesanos, las mujeres y etnias culturalmente minoritarias.

En otras épocas, la escuela administraba públicos homogéneos y mediante esa selección dejaba por fuera de ella problemas relacionados con la heterogeneidad de las capas sociales y las desigualdades de género y etnia, entre otros. La masificación escolar altera ese equilibrio y obliga a la escuela a administrar públicos heterogéneos, al ser incorporados a ella.

Desde una perspectiva positiva, la inclusión de sectores antes excluidos implica una ampliación educativa para estos grupos sociales, pero este optimismo no debiera clausurar la pregunta por la escuela que los incluye y la forma en que los recibe. Es más, es lícito preguntarnos si la escuela se adecuó a esos cambios.

Entonces, podemos pensar que la escuela que los acoge continúa siendo —más allá de las reformas— la escuela de la pequeña y mediana burguesía, de los varones y de la etnia dominante. La inclusión de públicos heterogéneos en un proyecto homogéneo y estandarizado puede generar tensión y alejamiento. Como lo analizan Dubet y Martuccelli (2000, p. 209):

la Escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no le alcanza el desempeño de un rol y la afirmación de sus objetivos para que los alumnos participen del juego. [...]. Los problemas sociales surgen en el seno mismo del establecimiento y de la clase, mientras que el sistema antiguo había encontrado la manera de preservarse de los mismos.

Si desde el lado de la institución misma esta inclusión significó que los problemas se den en su seno, desde el de los alumnos implicó una

distancia cultural con el proyecto educativo, muchas veces tan grande que encuentran un vacío o terreno movedizo en vez de un soporte que los sostenga y ayude a su construcción como sujetos y ciudadanos. Los problemas sociales, culturales y económicos que en la actualidad entran al aula no son nuevos, pero sí son conflictos novedosos para cada establecimiento escolar. Ni la pobreza ni el desempleo ni las expresiones culturales son fenómenos que emergieron en los últimos años, pero su incursión en las aulas sí es novedosa.

De esta forma, muchas veces nos encontramos ante una situación que no solo limita a los alumnos, sino también restringe la profesionalidad de los docentes, ya que las distancias y brechas culturales entre los diversos actores se dan en un contexto de estandarización que alimenta la exclusión, debido a que no es posible que todos los alumnos alcancen las pautas establecidas. Según Dubet (2005), la meritocracia y la igualdad meritocrática de oportunidades subyace en las prácticas de estandarización. Detrás del “todos podemos” y “todos tenemos las mismas capacidades” se esconde una competencia —aparentemente justa— que luego describirá como ficticia y que afecta la autoestima de los que pierden en ese juego. La analogía de la escuela de la igualdad meritocrática de oportunidades con la de una competencia o concurso es clave: aparentemente, todos salen de un mismo lugar. Sin embargo, se naturalizan y olvidan las condiciones previas a la línea de largada del juego.

Esta situación “alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el *currículum* centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación” (Hargreaves, 2007, p. 66).

Al tomar a todos los alumnos por igual, la escuela no descarta los mecanismos de desigualdades sociales existentes, sino que al excluir los privilegios por herencia, tradición y situación socioeconómica, legitima otras desigualdades que toma como naturales y constitutivas de su proceso de selección. Mediante la competencia justa —y ficticia— la escuela lleva a pensar que todos pueden ganar en esta carrera sin tomar en cuenta las distancias que unen y separan a los favorecidos y vencidos con el sistema escolar. Pero, además, la diferencia entre el éxito y el fracaso es que mientras el primero es colectivo, el segundo es individual;

el alumno debe buscar dentro de él mismo las causas de su fracaso. Como lo analiza Dubet (2005, p. 14), el modelo de justicia designa que todos pueden participar del juego, suponiendo que “al jerarquizar a los alumnos solo en función de su mérito, la igualdad de oportunidades elimina las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y de otra índole. Este tipo de igualdad es central para el modelo de justicia escolar en las sociedades democráticas; es decir, las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales”.

La igualdad de oportunidades pasa así a ser la forma de producir desigualdades justas al considerar que todos los individuos son iguales y solo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos y de poder, entre otras que producirán las diferencias en las trayectorias vitales de los ciudadanos.

Dentro de este contexto, los alumnos que fracasan tienden a replegarse en una doble espiral del silencio. La suya misma, porque el fracaso es tan pesado de asumir que pueden hundirse en la culpabilidad y en acciones violentas hacia sí mismos —como la deserción escolar o el autoflagelo— o hacia otros, ya sea sus pares o docentes, al percibir las desigualdades e injusticias. En muchos casos, ese silencio es reforzado por la complicidad de los agentes institucionales que, ante sus déficit de agencia y su acción en función de su vida cotidiana, pueden legitimar las desigualdades y fracasos escolares que devienen de un modelo de inclusión y exclusión simultáneos: como la selección no se hace antes del ingreso, se hace en el seno de la institución.⁶ Esto no quiere decir que la ampliación educativa no sea deseable ni preferible a otras situaciones históricas, sino que es conflictiva y que el camino por recorrer todavía es largo.

Notas

1 Ricardo Sidicaro realiza una tipología de modos en los que los distintos países entran en la era globalizadora. La Argentina, siguiendo esta construcción típica ideal, constituye un caso de *globalización pasiva*, en el que las barreras al capital extranjero y transnacional se abrieron de manera ilimitada. Así, las características del proceso de globali-

zación pasiva de la Argentina fueron: 1- que este se dio dentro de un contexto en el que el Estado no disponía de capacidades políticas, burocráticas y técnicas para ejercer el control sobre las inversiones, empresas y flujos de comercio exterior; 2- que la persistente crisis estatal se agravó gracias al debilitamiento normal de cualquier país

en situación de globalización y más aún en los casos de circunstancias de subordinación; y 3- que los intereses de los empresarios nacionales carecían de capitales, inversión, tecnología y —muchas veces— de interés para hacerle frente al capital extranjero. La globalización, en tanto fenómeno de la Segunda Modernidad, introduce efectos múltiples en la desestructuración de los sistemas sociales, que en el caso argentino se ampliaron por la ausencia de las capacidades estatales y de iniciativas para contrarrestar los efectos negativos de la globalización sobre la población, en especial en lo referente a la estructura ocupacional. Las políticas de flexibilización laboral suprimieron la antigua protección e integración de los asalariados y el aumento de la deuda externa como recurso para resolver problemas de índole fiscal; mientras que las de ajuste trabaron la modernización científica, tecnológica y educativa de la Argentina. El proceso de cambio del patrón de industrialización por el de especulación financiera y ajuste (implementado desde la última dictadura) fue el principal factor de deterioro de los sectores medios y condicionó la entrada de la Argentina al mundo globalizado. En este sentido, el proceso de desestructuración socioeconómica comenzó con la última dictadura militar que, a la par de practicar la violencia y el terrorismo estatal con las posteriores desapariciones, terminó con el perfil socioeconómico tradicional de país integrado con extensos segmentos de ingresos medios en su composición social, que distinguían a la Argentina del resto del continente latinoamericano. Para un análisis más detallado de esta noción, véase Sidicaro, R. (2003). Consideraciones Sociológicas de la Segunda Modernidad. *Revista Estudios Sociales*, 24, 127-135.

- 2 Este aplazamiento y reducción del proceso de reproducción generacional comenzó en todo occidente hacia mediados de la década de los setenta,

sobre todo en el sur de Europa. Esto explica que la transición demográfica sea más lenta en la Argentina que en otros países. La transición demográfica se refiere al descenso sostenido de la fecundidad y de la mortalidad que provoca, a largo plazo, la caída de la tasa de crecimiento y el envejecimiento de la población. En relación con la juventud, las implicancias de esta situación son varias. La principal y más directa consiste en la reducción paulatina de la presión ejercida sobre los servicios orientados a los jóvenes. Así, el *bono demográfico* designa el estado transicional en el cual es menor la cantidad de niños nacidos, al tiempo que aún no son tantos los adultos mayores que requieren atención. Así, se estaría entrando en una fase en la que, al menos por las próximas dos décadas, la población joven ocuparía un lugar fundamental en la composición demográfica, lo cual le asignaría a este estrato etario un espacio privilegiado en la elaboración de políticas públicas. La transición demográfica también remodela las relaciones cuantitativas entre los jóvenes y el resto de la población y cohortes según edad, afectando las relaciones intergeneracionales. A largo plazo, los jóvenes verán disminuida su importancia y su peso demográfico frente a otros segmentos, en especial la tercera edad, lo cual podría incidir fuertemente en la elaboración de la agenda pública. Debido a que la transición demográfica se dio con mayor rapidez en algunos países europeos —como España y Portugal—, donde ya se asiste a una baja sostenida de la población joven, en términos de planificación de políticas públicas los jóvenes aparecen postergados frente a los adultos mayores. El sistema educativo constituye un caso emblemático debido a que, tras afrontar durante varias décadas un intenso aumento de la demanda por cupos e insumos, comenzará a experimentar en los próximos años una progresiva estabilización de su población. Esto podría permitir la

reducción de la exclusión educativa de varios sectores de la población joven, al abatir lagunas de cobertura, la extensión de la jornada escolar y la reducción de brechas entre los logros educativos de distintos sectores. A su vez, cabría esperar que las cohortes que comiencen a entrar en la etapa joven de sus vidas enfrenen un contexto económico y laboral menos saturado que permitiría una mayor inclusión social. No obstante, esto no revierte la tendencia al empobrecimiento general de las generaciones próximas y de las actuales, en tanto la estabilización de la población joven que requiere empleo es más tardía y, además, tiende a ser parcial o totalmente compensada por la incorporación de la mujer al trabajo. Las presiones de los jóvenes sobre el mercado laboral permanecerán en el horizonte latinoamericano y, en particular, en el argentino, aún durante un tiempo prolongado (Comisión Económica para América Latina y el Caribe–Organización Iberoamericana de Juventud [CEPAL-OIJ], 2003, pp. 7–8). Como consecuencia de toda esta situación, muchas personas no llegan a reproducirse nunca, quebrándose el proceso de formación de nuevas familias.

- 3 Para un estudio de nuevas formas de vivir la juventud, véase Beck, U. (1999) (Comp.). *Hijos de la Libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 4 La cultura definida como prefigurativa es uno de los tres tipos de cultura que Mead encuentra para explicar la ruptura generacional. En su trabajo, la autora encuentra en primer lugar las culturas postfigurativas y pasadas, en las que las nuevas generaciones de jóvenes y niños aprenden de sus antecesores. En su análisis Mead identifica esta cultura con las sociedades preindustriales donde los cambios culturales son lentos e imperceptibles y es difícil imaginar—desde la perspectiva de las generaciones adultas—modos de vida dife-

rentes a los existentes para las generaciones jóvenes. Luego existen las culturas cofigurativas o pares familiares, relacionadas con las sociedades industriales, de movilidad social en la que es inevitable que se produzcan brechas y tensiones entre la educación y las formas de vida. La cultura prefigurativa es el tipo de formación que señala que el modelo a seguir está dentro de la generación joven a la que se pertenece por lo que la identificación se relaciona más con el grupo de pares que con los adultos, en tanto la linealidad de los valores es puesta en cuestión por procesos que radicalizan la rutina diaria, como la tecnología (Mead, 1970).

- 5 Para un análisis detallado sobre las construcciones de prácticas y discursos discriminatorios, véase Wieworka, M. (1992). *El espacio del Racismo*. Barcelona: Paidós.
- 6 Merle denomina a este proceso como democracia segregadora, en tanto que una vez adentro, la escuela discrimina las posibilidades y orientaciones profesionales según género, condición socioeconómica, etnia y otros atributos mostrando su alto contenido racista y racial (Merle, 2002, citado en Dubet, 2005, p. 24).

Bibliografía

- Abramovay, M. y Das Graças Rúa, M. (2005). *Violences in Schools. Concise Version*. Brasil: Observatorio de violencia en las Escuelas, UNESCO.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1986/1998). *La sociedad del riesgo global*. España: Siglo XXI Editores.
- Beck, U. (1999). *Qué es la globalización?* Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Berardi, B. (2008). *Generación Post alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-45). Buenos Aires: Ediciones IIPE -UNESCO.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002/2006). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (1983/1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 33-72). Barcelona: Anthropos.
- Gil Calvo, E. (2004). La matriz de cambio: Metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones. En A. Contreras Murillo (Comp.), *Los jóvenes en un mundo de transformación. Nuevos horizontes en la*

- sociabilidad humana* (pp. 17-31). Madrid: Instituto de la Juventud de España- Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Hargreaves, A. (2007). El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad (en diálogo con Claudia Romero). *Propuesta Educativa*, 27, 63-70.
- Hollman, J., Costoya, M. y Lerner, M. (2007). *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones del Ministerio de Educación/ UNSAM. Extraído el 10 de Diciembre, 2007 de www.me.gov.ar.
- Lewkowicz, I. (2004/2007). Entre la institución y la destitución. En I. Lewkowicz y C. Corea (Comp.), *Pedagogía del aburrido* (pp. 105-115). Buenos Aires: Paidós.
- Lionetti, L. y Varela, P. (2008). Las instituciones escolares: escenarios de conflicto, crisis de autoridad y transgresión a la norma. En D. Miguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 203-245). Buenos Aires: Paidós.
- López, N. (2004). *Equidad Educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO ediciones.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramática del Individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2004). Los desafíos morales y éticos de la socialización escolar. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación y fragmentación social del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Buenos Aires, Argentina. Extraído el 10 de Diciembre, 2007 de www.iipe-unescobuenosaires.org.
- Previtali, M. (2008). Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En D. Miguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 141-170). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E (2006). *La condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.