

CULTURAS JUVENILES Y ESCUELA SECUNDARIA. LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y EL REENCANTAMIENTO CON LO COLECTIVO

Autor/es: BUONFIGLIO, Yair; BARRÓN, Margarita; PACHECO, Sofía

Dirección electrónica de referencia: yair@mb.unc.edu.ar

Procedencia institucional: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Eje temático: Escuela, familia y comunidad

Palabras clave: culturas juveniles, participación estudiantil, subjetividades emergentes

Resumen

En un contexto signado por la reaparición de los jóvenes en un lugar cada vez más central del espacio público y por la resignificación de los agrupamientos que los contienen, nuestra investigación se sitúa en una escuela preuniversitaria cordobesa para indagar en torno a la participación estudiantil en dos espacios que, si bien cuentan con el respaldo de la institución, son gestionados y coordinados por los propios alumnos. “Centro de Estudiantes” y “Grupo Juvenil” son los significantes que nombran dichos espacios pero que, a la vez, recubren sentidos complejos que vinculan trayectorias escolares, subjetividades, territorios y ciudadanías.

En esta instancia, ofrecemos algunos avances provisorios que se desprenden del proyecto en curso titulado “Adolescencias: los vínculos entre pares y su relación con las trayectorias escolares. El caso de jóvenes preuniversitarios cordobeses”, avalado por el Consejo Interuniversitario Nacional y dirigido por la Dra. Margarita Barrón y la Mgter. Gloria Borioli. Allí nos proponemos reconocer, en las voces de los jóvenes, los sentidos ligados con la participación en el Grupo Juvenil y las resignificaciones de lo escolar que de allí se derivan.

Se trata, en suma, de un abordaje cualitativo y etnográfico que integra la observación participante y las entrevistas abiertas y en profundidad con recursos analíticos procedentes de la sociosemiótica y los estudios culturales para reconocer, en las

prácticas discursivas y no discursivas de los estudiantes, elementos que nos permiten comprender zonas de la experiencia juvenil contemporánea que habitualmente escapan a la mirada de docentes y padres.

1 - Introducción

Los jóvenes siempre están en el centro de la mirada. Tal vez porque representan lo venidero, ese futuro que las generaciones precedentes intentan construir y preservar. Quizás porque llevan en sí la marca de lo novedoso, de lo exótico, de lo lejano que despierta curiosidad. Posiblemente, porque a menudo procuran su propia visibilidad: después de todo, lo que más fácilmente se percibe no es la regularidad sino la diferencia.

En sociedades como la nuestra podemos escuchar, con una notable insistencia, voces que hablan sobre la juventud. Dentro de la academia, los abordajes de cuestiones ligadas a lo juvenil han proliferado en los últimos años y, progresivamente, se ha conformado un espacio intelectual heterogéneo y polimorfo: psicólogos, semiólogos, antropólogos, historiadores, sociólogos, médicos, politólogos, pedagogos, teóricos de la comunicación e investigadores procedentes de otras áreas de las ciencias sociales han centrado sus estudios en diferentes fenómenos vinculados con la juventud. Pero fuera de las universidades y los centros de investigación, también se habla de los jóvenes y por los jóvenes. La industria cultural les provee modelos más o menos estandarizados de ser en el mundo. El mercado les ofrece productos que, con frecuencia, valen más como signo que como mercancía. La política los invita a sumarse a proyectos que, en no pocas ocasiones, han sido gestados por otros en circunstancias que no siempre son homólogas a las que marcan la experiencia de las generaciones actuales.

Bajo estas coordenadas, nuestro trabajo reconoce dos núcleos de interés. Por un lado, la invención de formas de participación alternativas a las tradicionales que comenzamos a observar en indagaciones realizadas durante 2008 y 2011 en una escuela preuniversitaria cordobesa. Por otro, la creciente relevancia que los jóvenes adquieren en la vida política de nuestro país. Es que, después de casi dos décadas marcadas por la apatía, la indiferencia y el desencanto, pareciera que la política ha vuelto a ser un escenario que les ofrece la posibilidad de transformar el mundo que habitan.

Entre las formas novedosas de participación que han sabido forjar para resistir el imperativo individualista del neoliberalismo y la reconstrucción de un Estado que se presenta nuevamente como impulsor del cambio social, los jóvenes configuran la significatividad de prácticas que, aunque complejas, multiformes y cambiantes, afirman

la relevancia de lo colectivo en sus vidas. En esta oportunidad, nos proponemos compartir fragmentos del trabajo de campo que, a la luz de insumos teóricos y referencias históricas, adquieren consistencia para pensar las nuevas subjetividades que habitan las instituciones educativas. En primera instancia, entonces, intentaremos reconstruir, desde documentos y fuentes teóricas que abrevan en la historiografía, la sociología y la antropología, un devenir de la participación juvenil en nuestro país que nos aporta pistas para leer el presente.

2 – Referentes teóricos-conceptuales

Participación juvenil: entre el desencanto y la posibilidad.

A propósito de las dificultades para marcar umbrales estancos y firmes en la historia de las ideas, Michel Foucault escribió en *Las palabras y las cosas* que “todo límite no es quizá sino un corte arbitrario en un conjunto indefinidamente móvil” (2002: 57). Desde su lugar de arqueólogo de los sistemas de pensamiento, el intelectual francés afirmaba en 1966 algo que tal vez hoy no resulte novedoso: los límites que ordenan la vida social, los conceptos que clasifican y organizan el mundo son arbitrarios, es decir, no hay nada natural en ellos. Son unos pero bien podrían ser otros.

Una idea similar puede leerse en una entrevista realizada a Pierre Bourdieu en 1978. Allí, el sociólogo francés señaló que “las divisiones entre las edades son arbitrarias” (1990: 119) y que “la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha” (1990: 119). La juventud es, en definitiva, una invención de la cultura. Es una categoría que agrupa a algunos sujetos y excluye a otros en torno a una serie de cualidades que no están dadas *a priori* y que, por lo tanto, pueden variar –y de hecho lo hacen- en cada sociedad y en cada momento histórico.

Pero rechazar las definiciones esencialistas no significa negar la posibilidad de explicar histórica y sociológicamente las condiciones que hicieron posible la emergencia de la juventud como un grupo social con características específicas. En 1978, Bourdieu, a la vez que lo definía como un estatus temporario de “irresponsabilidad provisional” (1990: 121), explicaba que no era posible hablar de los jóvenes en términos de “unidad social, de un grupo constituido que posee intereses comunes” (1990: 120), puesto que la

experiencia juvenil de los sectores más cercanos a la burguesía reconocía diferencias notables con la que podía vincularse a los sujetos que ingresaban tempranamente al mundo del trabajo.

En un sentido similar, José Natanson escribió recientemente que la juventud, tal como la conocemos, “es un típico producto de la posguerra” (2012: 27). Para el politólogo argentino, mientras el desarrollo de las economías industriales requería trabajadores con niveles de formación cada vez más altos, los Estados de Bienestar ofrecían las condiciones necesarias para que los individuos demorasen su ingreso al mercado laboral y se dedicaran a estudiar y consumir:

Con libertad y dinero, los jóvenes de los '50 y '60 se fueron transformando en un actor social (y luego, como veremos, político) en un nuevo sujeto de consumo, en un momento en que una serie de bienes y servicios antes limitados a una pequeña elite se abarataban de manera asombrosa... (Natanson, 2012: 31)

Se trata de una mirada que entiende a la juventud en términos de “moratoria” social (Hopenhayn, 2005) es decir, como un “limbo” que la modernidad ofrece entre la niñez y la adultez a fin de que los sujetos se preparen para las responsabilidades futuras mientras gozan gocen de cierta autonomía para el consumo. En efecto, la segunda mitad del siglo XX asistió a la masificación de las mercancías destinadas específicamente a los jóvenes que rápidamente se transformaron en signo de juventud, lo que ha dado lugar a una paradoja: si los signos de la juventud se pueden adquirir en el mercado, es posible construirse como un significante juvenil sin ser etaria o sociológicamente joven. Pero, a la vez, quienes no cuentan con los recursos para comprar los signos de la juventud o, incluso, para demorar su ingreso al mundo del trabajo, no podrían ser considerados “jóvenes”, aun cuando su edad sea la misma que la de otros sujetos que sí son incluidos bajo esa categoría. Para Margulis y Urresti, esto hace que la juventud deba comprenderse

... no solamente [como] una palabra, una estética o una moratoria social, sino [como] un posicionamiento cronológico, una experiencia temporal vivida que se caracteriza por ser angosta, poco profunda, desde la que el mundo aparece nuevo, la propia historia corta, el conocimiento escaso, la memoria acumulada objetivamente menor, la vivencia de los acontecimientos diversa en relación con los que nacieron antes, todo lo cual se

expresa en una decodificación diferente de la actualidad, en un modo heterogéneo de ser contemporáneo. (Margulis y Urresti, 1998: 11)

Este “modo heterogéneo de ser contemporáneo” se expresó, hacia fines de los '60, en una serie de protestas que tuvieron lugar en varios países de Europa y en Estados Unidos. Los jóvenes, y en especial los estudiantes, se habían transformado en un actor político cuyos reclamos variaban en intensidad y en direccionalidad, aun cuando se articulaban en torno a la demanda de nuevos derechos sociales en un contexto de progresivo debilitamiento de los Estados de Bienestar (Natanson, 2012). En América Latina, la movilización juvenil se corporizó en el Cordobazo y en las protestas que derivaron en la masacre de Tlatelolco, por mencionar algunos acontecimientos emblemáticos.

No obstante, el ingreso de los jóvenes a la vida política que tuvo lugar entre fines de los '60 y principios de los '70, tenía lugar en un escenario “que impulsó masivamente a la población hacia la participación en todas las esferas y movilizó políticamente a sectores cada vez más amplios” (Urresti, 2000: 180). Esto significa que la participación de los jóvenes no emergió como un fenómeno autónomo sino que, por el contrario, formó parte de un proceso de politización social más extenso.

Lo señalado anteriormente no quiere decir que, en aquel momento, todos los jóvenes argentinos se hayan involucrado en la vida política. Ni siquiera, que lo haya hecho una mayoría extensa. Pero en esos años sí había –como no hubo más tarde- un mundo donde el cambio social se percibía como posible y donde la movilización colectiva aparecía como una alternativa viable para su concreción. La política invitaba a los ciudadanos a sumarse a los diferentes proyectos de transformación y muchos jóvenes aceptaron el convite. Después de todo, las revoluciones en Rusia, China y Cuba, sumadas al triunfo de los vietnamitas sobre los invasores estadounidenses, mostraban que con organización se podía derrotar a los enemigos, por más poderosos que fueran. Sin embargo, este clima de época sería efímero.

En los años '70, una serie de golpes cívico-militares se sucedieron en América Latina. De acuerdo con la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, los gobiernos de facto asumieron la tarea de frenar el avance de la izquierda y, subsidiariamente, disciplinar a la sociedad para que no resistiera la implementación de las políticas neoliberales que

comenzaban a diseñarse. El terror, ejercido desde el Estado, desalentaba cualquier forma de participación política (Corradi, 1996), legitimaba un creciente y diseminado autoritarismo y promovía la privatización de la vida de las personas (O'Donnell, 1983).

A la vez, y a medida que transcurrían los años, la complejización y fragmentación del proceso productivo afectaba profundamente la capacidad de organización de los trabajadores en sus sindicatos, las estructuras de seguridad social se desmantelaban y las reformas en materia de derechos laborales, sumadas a la necesidad creciente de mano de obra especializada y en continua formación, conspiraban contra la estabilidad laboral de sectores cada vez más amplios de la población. Hacia la segunda mitad de los '90, la desocupación aumentaba junto con el temor a la pérdida del trabajo. Al respecto, escribe Marcelo Urresti:

Cuando el desempleo se convierte en una amenaza, tiene efectos disgregadores a nivel social. A nivel subjetivo y personal, una situación de escasez de empleo disciplina al trabajador: lo vuelve temeroso, dócil, conservador y proclive a aceptar las condiciones que se le imponen a nivel de tareas y a nivel de remuneración, ya que si no las cumple sabe que hay muchos codiciando su lugar, dispuestos a todo. El empleo va cambiando: de ser un derecho a convertirse en un privilegio. Y el trabajador empleado, a convertirse en un ser agradecido por la suerte que le ha tocado, situación en la que defiende lo que tiene a costa de la solidaridad. (Urresti, 2000: 191)

No es nuestro propósito detenernos a analizar los complejos efectos del neoliberalismo en la vida social de nuestro país. Sólo nos interesa marcar, a propósito de la participación política de los jóvenes, que el escenario de los '90 era sustancialmente diferente al de los '60/'70. Si antes lo colectivo aparecía como el camino para la transformación, los tiempos del menemato estuvieron marcados no sólo por el deterioro de los lazos sociales, sino por un horizonte de expectativas que ya ni siquiera vislumbraba al cambio como una posibilidad.

La caída del Muro de Berlín y la desintegración del proyecto soviético parecían haber constatado la imposibilidad de la revolución. El triunfo del capitalismo se anunciaba inexorable. La discusión, entonces, ya no debía ser ideológica sino técnica: la sociedad no necesitaba militantes sino expertos. Derrumbadas las utopías, no quedaba más que integrarse a un mercado donde el éxito se medía en clave de méritos individuales y la

eficiencia era el valor privilegiado en un sistema de relaciones cada vez menos sólidas. Era el tiempo del mercado, es decir, el tiempo de la competencia, y el modelo era el individuo racional, versátil y altamente tecnificado.

La época no invitaba a los jóvenes a incorporarse a la vida política y de ello dan cuenta los artículos publicados en un volumen editado por Clacso en el año 2000 con el título *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Las estructuras tradicionales no respondían a las nuevas demandas y, a menudo, aparecían vinculadas con la corrupción o con la defensa de intereses ajenos a los grupos sociales más desfavorecidos. Las soluciones a los diferentes problemas sociales debían procurarse a través de otros medios de organización y, eventualmente, las resistencias o las protestas se encauzaban en novedosas formas de acción. Los jóvenes se agrupaban en nuevos espacios de reunión y construcción colectiva en torno a finalidades políticas concretas o propósitos meramente expresivos (Balardini, 2000). Pero lo político, en este contexto, no estaba ligado ya con transformaciones en un nivel macro, sino con “acciones puntuales, con reclamos y denuncias concretas, de las que esperan cierta eficacia” (Balardini, 2000: 12).

Emerge así lo que Dina Krauskopf considera como un “nuevo paradigma” en la participación social de los jóvenes:

El viejo paradigma se apoyaba en el supuesto de que el cambio social debe modificar la estructura para que los individuos cambien. El nuevo paradigma que orienta la participación juvenil considera que el cambio social implica al individuo (...) Se prioriza la acción inmediata, la búsqueda de la efectividad palpable de su acción. Retoma la observación de Foucault: no apuntan al enemigo principal, sino al enemigo inmediato¹ (...) El viejo paradigma se apoyaba en la organización piramidal con énfasis en el centralismo y tendía a una participación altamente institucionalizada. Se daba prioridad a la protesta masiva. El nuevo paradigma se expresa en la oposición a la burocratización y regulación y en el apoyo a formas poco o nada institucionalizadas. (Krauskopf, 2000: 130)

¹ Cf. Foucault, M. (2000). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

El panorama, hoy, parece algo diferente y decididamente alentador. Natanson (2012) y Saintout (2010) historizaron algunos movimientos juveniles que, de manera fragmentaria y en diferentes lugares del mundo, se han manifestado contra las políticas de un neoliberalismo en plena crisis. Desde luego, la crisis llegó antes a América Latina y las movilizaciones aquí son un poco anteriores. De ellas emergieron algunos líderes que lograron articular las demandas de sectores sociales marginados durante los '90. No pretendemos abrir aquí la discusión acerca de las características de tales liderazgos pero sí señalar la creciente movilización ciudadana que se ha generado en torno a ellos. Estén o no en lo cierto, no son pocos los jóvenes que, otra vez, piensan que se puede llevar a cabo transformaciones sustanciales en la vida social por medio del Estado. La política vuelve a ser una opción y lo colectivo vuelve a ser una posibilidad. Parados en este escenario de transición, atravesados por este tiempo complejo y cambiante, ofrecemos a continuación algunas pistas que nos permiten interpretar la experiencia de la participación juvenil en una escuela secundaria cordobesa.

3 – Aspectos metodológicos

Si bien los estudios cuantitativos resultan provechosos a efectos de elaborar diagnósticos generales y de largo alcance que han permitido delinear estados de situación respecto de la población juvenil, nuestro trabajo, en concordancia con un número creciente de investigaciones en el terreno de los estudios socioculturales, asumió un carácter cualitativo que nos permitió, merced a un análisis minucioso y situado de un escenario particular, aproximarnos a la comprensión de las subjetividades emergentes como un fenómeno complejo que suscita múltiples líneas de análisis e interpretación. En este marco, nuestra propuesta ha sido interrogar el fenómeno de la participación estudiantil en un establecimiento donde, tal vez por su pertenencia universitaria, tal vez por su propio “estilo institucional” (Fernández, 1994), el involucramiento de los alumnos con la vida escolar se exhibe con una particular

intensidad y, por ello, aporta pistas que nos permiten pensar reconstructivamente la experiencia juvenil contemporánea.

Una primera etapa de la investigación -cuyo carácter fue más bien exploratorio-consistió, entonces, en relevar información documental y bibliográfica acerca de los espacios de participación que funcionan en esa escuela. También observamos y registramos numerosas actividades organizadas por el centro de estudiantes y el “grupo juvenil”. A partir de allí, nos interesó indagar, más específicamente, en torno a los sentidos que los estudiantes que integran esos dos espacios construyen respecto de ellos y de la escuela. Por eso realizamos una serie de entrevistas abiertas y en profundidad a estudiantes que participan en ambos espacios.

El material obtenido es denso y puede ser analizado desde diferentes coordenadas teóricas. En esta ocasión, presentamos algunos fragmentos que nos permiten leer la experiencia de la participación en el grupo juvenil en términos de integración, construcción de vínculos y restauración de la escucha.

4 – Resultados alcanzados y/o esperados

Coordenadas del escenario

La institución en la que realizamos nuestra investigación es una escuela que cuenta con una vasta trayectoria en nuestra capital. Asisten a ella cerca de dos mil estudiantes en el nivel secundario, a los que deben sumarse alrededor de mil alumnos que cursan las cinco carreras que se dictan en el nivel terciario. Si bien la escuela está ubicada en un barrio céntrico, concurren a ella jóvenes procedentes de diferentes zonas de la ciudad, e incluso de localidades vecinas. Además, por no cobrar arancel, la población que recibe es relativamente heterogénea desde un punto de vista socioeconómico².

² Pero la heterogeneidad es, como dijimos, relativa. Si bien la escuela no cobra una cuota mensual, las familias deben costear los gastos vinculados con el transporte y el almuerzo de los alumnos puesto que la jornada escolar abarca dos turnos. Además, el ingreso se define por orden de mérito luego de un examen de lengua y matemática. Esa instancia establece un filtro que pueden atravesar sólo los niños que cuentan con los capitales culturales y simbólicos necesarios, ya sea porque sus familias pudieron proveérselos, ya sea porque se prepararon en alguna de las costosas academias particulares que

El establecimiento fue creado en 1938 por la Universidad Nacional de Córdoba y, desde entonces, depende académica y administrativamente de su Rectorado. Dicha filiación le aportó, a lo largo del tiempo, el respaldo académico y la autonomía relativa que necesitaba para diseñar e implementar sus propios proyectos educativos que, aunque enmarcados en la normativa nacional, podían diferenciarse del resto de las escuelas públicas provinciales.

En 1970, poco tiempo después de inaugurado el edificio que actualmente ocupa, la escuela cambió su plan de estudios, proceso que marcó una etapa descrita en documentos institucionales como “equivalente a una refundación”³. En efecto, la impronta del nuevo diseño curricular se vinculaba con la promoción del pensamiento crítico, el compromiso social y la autonomía en la producción del conocimiento y el aprendizaje. Además, el régimen disciplinario se estructuraba en torno a la idea de “libertad responsable”:

... se trata de sustituir un régimen rígido, impuesto desde arriba en base al temor a posibles sanciones, por un régimen flexible, que surja de los propios alumnos, como resultado de su propia convicción de que un mínimo de orden es imprescindible para que cualquier grupo humano pueda efectuar tareas comunes (...) Dicho orden mínimo debe, entonces, ser eminentemente racional (...) no se puede convencer sino con razones y éstas han de ser expuestas de un modo constante y persuasivo...⁴

Asimismo, el nuevo plan de estudios disponía la creación de un “Club Estudiantil”, antecedente del centro de estudiantes que se formó a los pocos años. La participación política de los estudiantes era relativamente intensa: había delegados por curso, se realizaban asambleas generales y de representantes, e incluso se organizaban debates

funcionan a tal efecto. Según un relevamiento estadístico realizado por la UNC en 2008 y 2009, la posibilidad de ingresar para un niño cuyo padre ha completado los estudios universitarios es cuatro veces mayor a la de aquel cuyo padre no alcanzó a completar el nivel secundario.

³ Cf. la introducción escrita por la entonces Directora, Liliana Aguiar de Zapiola, en la introducción al Plan de Estudios vigente [Esc. Sup. de Com. “Manuel Belgrano” (1999). *Educación para el Futuro 2000. Plan de Estudios 1999*. UNC. Pág. 5].

⁴ Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano” (1970). *Educación para el Futuro. Plan de Estudio 1970*, UNC. Pág. 26

sobre diferentes problemáticas sociales. Pero ese clima de efervescencia terminó con el golpe de Estado cívico-militar de 1976: la dictadura nombró a un delegado militar en la dirección de la escuela, quien expulsó de la institución a los estudiantes y docentes más comprometidos con la actividad política. También desaparecieron dieciséis alumnos.

Con el regreso de la democracia, se fueron recuperando, progresivamente, los espacios de participación. En 1992, se organizó nuevamente el centro de estudiantes y en 1994 se incorporó la representación estudiantil al Consejo Asesor de la dirección. Desde estas organizaciones, alumnos de la escuela en la que realizamos nuestra investigación participaron activamente en los reclamos por el enjuiciamiento y la condena a los responsables del terrorismo de estado. Durante los últimos años, además, se movilizaron en torno a reivindicaciones vinculadas con la educación pública. En 2001, los estudiantes tomaron el establecimiento en desacuerdo con las medidas económicas adoptadas por el expresidente Fernando de la Rúa, que incluían la reducción del 13% al salario docente. En 2005, también hubo protestas y movilizaciones para reclamar un incremento en el presupuesto educativo. En 2010, la escuela permaneció tomada por alumnos durante casi un mes, en rechazo a la sanción de la ley provincial de educación.

Sin embargo, estas intervenciones fueron más bien episódicas. Las actividades habituales del centro de estudiantes están más vinculadas con lo académico y recreativo que con la acción estrictamente política. De hecho, y a diferencia de lo que sucede en la Universidad, las agrupaciones que disputan la conducción del gremio estudiantil se conforman en ocasión de las elecciones y se desarman una vez consumadas. Además, no se identifican con ningún partido político, cuestión expresamente prohibida por su reglamentación interna.

Pero en la escuela existe otro espacio de participación: el Grupo Juvenil. Allí participan cerca de cuatrocientos estudiantes de todos los cursos, cifra notablemente superior a la cantidad de alumnos que se involucran en las actividades del centro de estudiantes, que no suele superar las treinta o cuarenta personas (exceptuando, claro, los acontecimientos especiales como asambleas, tomas o marchas). El Grupo Juvenil funciona todos los sábados, en horarios que oscilan entre las 9 y las 19 horas, aproximadamente. Las actividades que realizan allí los concurrentes son, por lo

general, recreativas, aunque también se dan tiempo y espacio para el diálogo y la reflexión sobre diferentes problemáticas propias de la adolescencia.

El modo como se organiza internamente es interesante y complejo. Existen tres grupos: primer año, segundo y tercer año y cuarto y quinto año, según el curso de los “patrulleros” que concurren. A su vez, cada uno de esos grupos se divide en “patrullas” para realizar distintas tareas, siempre bajo la guía de dos o tres “jefes” que cursan quinto año (para el grupo de primero) o sexto, séptimo y octavo (para los dos restantes). Además, cada uno de los tres grupos tiene dos coordinadores que son elegidos entre los alumnos de los dos últimos cursos, en una asamblea que se realiza al comenzar cada ciclo lectivo.

El que las actividades tengan lugar los sábados no es un dato para nada insignificante si tenemos en cuenta la cantidad de estudiantes que eligen ir a la escuela un día que no tienen obligación de hacerlo y sostener ese compromiso durante todo un año. La mayoría de las veces, los encuentros tienen lugar en la escuela, aunque dos veces al año se llevan a cabo las “convivencias” en una reserva natural ubicada en las afueras de la ciudad y, como cierre de cada ciclo, se desarrollan los campamentos, generalmente en octubre. Además, uno o dos días por cada semana, los alumnos más grandes permanecen en el establecimiento luego del horario de salida -y algunas veces, hasta el anochecer- para preparar las actividades de los sábados y para confeccionar los –siempre creativos- carteles que convocan a los más pequeños.

Hasta aquí hemos intentado reconstruir las coordenadas en las que tiene lugar la participación de los estudiantes en el Grupo Juvenil. A continuación, ofrecemos algunos fragmentos de nuestro trabajo de campo que se agrupan en torno a dos núcleos de interpretación.

Construir lazos

Como ya hemos señalado, debido a sus particulares características, la escuela que nos ocupa alberga una población social y territorialmente heterogénea. Ni siquiera la edad es un completo factor de igualación, puesto que ingresan a primer año niños de entre diez y trece años. Por todo ello, en raras ocasiones son coincidentes las trayectorias institucionales previas.

Se trata de un escenario múltiple y fragmentario. Los recién llegados deben integrarse a una comunidad amplia y diversa que, sin contar a docentes y no docentes, reúne a casi dos mil alumnos repartidos en ocho cursos con ocho secciones cada uno. El colectivo estudiantil es numeroso y la organización escolar no ofrece demasiados espacios para la construcción de vínculos transversales. En este marco, el Grupo Juvenil aparece en las voces de los jóvenes entrevistados como una propuesta que propicia la integración de los ingresantes a la nueva comunidad escolar:

Estaba en primer año. Era un colegio nuevo, un mundo nuevo, donde no conocés a nadie o a muy poca gente. Y donde, de repente, tenés un lugar donde la gente viene un día al colegio, un sábado, a hacer amigos. A contar “hola, me llamo C. y me gusta hacer esto y voy a primero quinta”. Es como... que me fui de la primaria, estoy en la secundaria, y tengo gente de quinto año que viene todos los sábados a encontrarse conmigo y con la gente de mi edad. No solo que entrabas a un colegio en el que había gente mucho más grande que vos, sino que esa gente mucho más grande que vos venía a darte una mano, venía a escucharte, a conocerte y a ser tu amigo y a estar con vos

-Caso 33-

El hecho de que gente de primero esté con gente de quinto es algo principal... (...) El hecho de juntar generaciones que de por sí ya son diferentes, porque se llevan cuatro años, ¿entendés? Los menos... hay gente que se lleva siete años. Como gente de primero a octavo, o de segundo a octavo... Entonces a mí me parece súper importante eso, empezar a conocer gente del colegio, empezar a compartir cosas del colegio, empezar a sentirte parte...

-Caso 31-

La integración de las nuevas generaciones aparece como uno de los valores que más se destacan del Grupo Juvenil. Es que se trata de un espacio que propicia el acercamiento entre veteranos y novatos, la formación de lazos afectivos y la convivencia en espacios donde son transmisibles las coordenadas simbólicas que les permiten a los alumnos de primer año construir su propio sitio en la madeja de tradiciones que se hacen visibles en la institución.

Precisamente, y aunque las entrevistas nos han mostrado que esta tarea de integración a partir de la construcción de lazos afectivos dista de circunscribirse exclusivamente a los estudiantes de primer año, es con estos alumnos que se hace especialmente necesario encontrar referentes comunes que permitan iniciar una comunicación. Esa tarea es asumida por los “jefes”:

Y los jefes tiran temas de conversación, cosas graciosas, o te pones a hablar de los profes. Cosas que ponele, mucha gente tiene en común.

-Caso 28-

...ponele ustedes tienen a la A [una docente de la Institución], y la empezás a criticar a la A, no de malo, sino solamente para que todos puedan participar del mismo tema, porque todos la tienen a la A...

-Caso 27-

Pero la tarea de integración no involucra únicamente a los estudiantes de primer año. Se trata, más bien, de construir, afianzar y reforzar vínculos que, transversales, heterogéneos y móviles, arman verdaderas redes que explican, en buena medida, el sólido sentimiento de comunidad que exhibe la institución. Se trata, en suma, de un proyecto integrador construido y custodiado por los mismos estudiantes:

...la idea del Grupo es hacer que todos, que cada vez más gente se integre, y armar como, que se yo, como el cole, como una familia.

-Caso 26-

La idea principal es integrarlos, ¿entendés? ya sea gente de primero o de octavo, o gente de quinto y de sexto...

-Caso 31-

Esta idea de integración, sin embargo, no se textualiza únicamente en términos de proyecto sino que, además, aparece con insistencia en los relatos de su experiencia escolar que comparten nuestros entrevistados:

El Grupo me dio a mí y a la gente que lo hizo una integración y un espacio que... yo no conocería a la gente que conozco, no hubiera hecho muchas de las cosas que hice, capaz no tendría mi mismo grupo de amigas... las chicas de tercera, algunas de cuarta, algunas de sexta... que eran mis amigas porque las conocí en el Grupo.

-Caso 33-

A la vez, y como nos advierte una estudiante, la tarea integradora del Grupo Juvenil no se concentra únicamente en la construcción de lazos entre sujetos antes desconocidos. Se trata, también, de un espacio de reconstrucción, de superación de disputas no mediado por adultos ni por normas que resuelvan los problemas mediante la sanción del acto (o la historia) que ocasionó el conflicto:

Yo he tenido disputas adentro del cole con gente del Grupo, pero eso nunca se vio en el Grupo... De hecho el Grupo me ayudó a llevarme bien con una persona con la que nos odiábamos desde hacía mucho tiempo, por ejemplo. Fue un factor que nos ayudó a, al día de hoy, llevarnos bien.

-Caso 30-

Tomar la palabra

En 1940, Walter Benjamin escribía, a propósito del *Angelus Novus*, de Paul Klee:

Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. *Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única* que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. (Benjamin, 1989: 183. El destacado es nuestro)

A modo del Aleph de Borges, el ángel de Benjamin no ve un cosmos organizado sino un todo caótico. No hay sucesiones lógicas ni temporales: la catástrofe, al igual que la experiencia, es una sola. La lógica puede procurar racionalizaciones *a posteriori* pero lo vivido se inscribe en el orden de lo sensible, del *pathos*, y no en el *logos*. La sensación de la historia es opaca y laberíntica. Sin embargo, ese desorden que no se puede narrar es el que define los modos de ser en el mundo posibles en cada época. La experiencia del neoliberalismo se puede traducir en teorías sociológicas, relatos históricos o datos estadísticos. Pero las subjetividades se conforman en torno a las multiplicidades anónimas y desorganizadas, a una percepción del mundo marcada, en los '90, por el desamparo, el desencanto y el abismo.

Para Clifford Geertz (2003), el hombre es el único animal que nace incompleto. A diferencia de otros seres vivos, señala el antropólogo, el ser humano no puede sobrevivir sin la cultura. Y la cultura es el Otro. Es la prohibición, es el malestar, pero

también es la posibilidad de habitar este mundo. En un sentido similar, escribe Martín Hopenhayn, el desamparo es ontológico, constitutivo de la condición humana. Pero los sujetos, en sociedad, construyen instituciones que imaginan significaciones para el mundo (Castoriadis, 1994), instituciones que hacen soportable la vida.

En América Latina, no obstante, el neoliberalismo prohijó la retracción de las instituciones que, durante buena parte del siglo XX, habían cohesionado la vida social. Es cierto que lo etéreo caracteriza a la modernidad desde sus inicios, ya lo había advertido Marx. Pero la modernidad tardía mostró, con especial intensidad en nuestro continente, el resquebrajamiento de instituciones que antes se mostraban sólidas. “Los referentes colectivos del amparo parecen derrumbarse al mismo ritmo en que crece la exclusión social y la orfandad ciudadana”, señalaba Hopenhayn en 2004 (p. 15), mientras muchos países suramericanos –incluido el nuestro– comenzaban a reconstruirse tras el estallido del modelo noventista.

Walter Benjamin advirtió que, tras la primera Guerra Mundial, “las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable” (1989: 168). Desde luego, no regresaban faltos de experiencia. Pero el horror los había enmudecido. Es que las palabras, como bien explicó Barthes (1987), no pueden traducir las pasiones.

Aquí las personas no enmudecieron pero sí se replegaron sobre sí mismas, convencidas de que el individuo era el sentido último del mundo. Tal vez por eso reconocer al otro, restituir la escucha, signifique restaurar lo colectivo. Quizás eso haga que las “dinámicas”, espacios para compartir experiencias, para dar y tomar la palabra, se tornen significativas para nuestros entrevistados. Posiblemente, la grupalidad que se construye en torno al habla, al relato que afirma la identidad del Yo, permita conjurar el desamparo ontológico y epocal por el que atraviesan los jóvenes:

No sé si se van a resolver todas las angustias que tenga una persona en una dinámica. Pero capaz que se sienta más liberada, o con un peso menos encima por haberlo contado...

Es como cuando vos vas a un psicólogo. Cuando vos vas al psicólogo, el psicólogo (...) no te da consejos, no te dice “sí, vos tenés que hacer tal y tal cosa”, sino que vos contás, y vos mismo vas construyendo tus soluciones.

-Caso 26-

En primer año, tratás de contener a los chicos. Por ahí no le das consejos como a un par, sino que tratás de contener, tratás de ver cómo se puede solucionar el problema, o animandolo... Tratar de que no se ahogue en un vaso de agua por una cosa que puede llegar a ser chiquita, o tratar de que no se sienta solo en una situación más difícil, más complicada. (...) lo que buscan los Jefes si se les presenta una situación difícil, es tratar de contener y de hacer que el chico se sienta contenido y se sienta seguro con ellos, escuchado, sienta que con ellos puede hablar, que no le van a decir nada, que lo van a entender...

-Caso 28-

...elegimos ese momento para desahogarnos y compartir lo que queremos. Sea “se me murió mi abuelo”, “me peleé con mi papá”, “me fui de mi casa”, “me estoy llevando todas las materias”, “me peleé con mi mejor amiga”, o... o algo re lindo, o “estoy muy contenta porque pude hacer esto que quería, y porque estoy re bien con esto”... Es como un espacio de expresión profunda, de esas cosas que uno tiene adentro suyo, guardadas y... esas cosas que te revolotean adentro y bueno, en ese momento las podés liberar

Es como tener un psicólogo... si bien, tampoco taaanto, pero sí es un espacio para desahogarte... yo tengo amigas que frente a un psicólogo no lloran y en el Grupo sí...

-Caso 33-

Sin embargo, aunque la palabra es, en nuestra cultura, un vehículo privilegiado de comunicación, no solo mediante ella se hace notar la presencia del otro. Los cuerpos también hablan:

También desde un rol de copatrullera, también tratás de decir... no le decís “podés contar conmigo”, sino que con tus actitudes, por ejemplo le podés hacer así (gesto)...para que esa persona se dé cuenta (de) que estás ahí... que vos estás ahí, que vos lo contaste, y que esa persona está preparada para escucharte, porque para eso está ahí...

-Caso 28-

Y esa escucha genera confianza. Pese a una obstinada indagación, no hemos podido obtener respuestas acerca del porqué de ella. Ni los entrevistados parecen saberlo, de

modo que, aunque sea de manera provisoria, creemos que la presencia de un otro dispuesto a escuchar y a compartir un espacio bajo la promesa del “secreto de patrulla” es suficiente para generar un clima en el que no pareciera haber secretos:

Yo, por ahí, cuanto cosas en las dinámicas que a mis amigas no se las cuento... y no es porque diga “me lo voy a guardar para la dinámica”, sino porque se da... porque en el momento de estar con tus amigas no te surge contar eso, por más que todas estén contando sus problemas, vos no te sentís como para contar eso. Pero yo creo que el clima de dinámica es algo muy raro porque, por ejemplo, gente que acabás de conocer hace dos horas, vos ya le estás contando lo que te pasa en tu casa, lo que sentís... Y yo creo que ese clima se genera porque sabés que ahí hay gente que... no sé si le pasan las mismas cosas, pero que está dispuesta a escucharte y ver si puede darte una mano, o aconsejarte en algún sentido...

-Caso 28-

... es muy loco: en un campamento, vos estás dos días con una persona, y son como dos décadas. Son como tus hermanos. Y llega la hora de la dinámica y les contás todo: tu vida, tus intimidades, todo... Les contás tu manera de ver el mundo

-Caso 29-

Yo creo que es lo mejor que tiene una dinámica en el Grupo. Que vos sabés que vos vas a ir y la gente que hace Grupo te va escuchar, y que vos también los vas a escuchar. Y que nadie va a salir a contar nada. Sabés que podés confiar en esa persona por más que la hayas conocido hace... una hora

Es que yo confío mucho en el Grupo. Yo sé que las personas están en el Grupo saben lo que significa decir “bueno, voy a charlar de esto y va a quedar ahí”.

-Caso 32-

Comentario final

En este trabajo, además de presentar avances provisorios de nuestro trabajo de campo, nos propusimos reconstruir las coordenadas sociohistóricas que hacen posibles las voces de nuestros entrevistados. En efecto, y como han señalado autores como Bajtín (2005), Foucault (2005) o Angenot (2010), los discursos de la cultura no pueden leerse sino en relación con sus condiciones de producción y circulación. Después de todo, en

cada sociedad y en cada momento histórico, existen procedimientos que demarcan el umbral de lo cognoscible y lo enunciable, a la vez que regulan la distribución de la palabra.

De allí que no podamos interpretar los dichos de los estudiantes desligados de nuestra historia ni de nuestro presente. Como expusimos, el fervor participativo de los '60 y '70 se apagó con la sangre de los treinta mil desaparecidos y con el peso de los millones de excluidos por las políticas neoliberales. Durante décadas, vivimos el desencanto, la apatía y el descompromiso. Era el reino del individuo, sus logros y sus méritos. La "competitividad" era un valor que se ensalzaba tanto para los países cuanto para sus habitantes. Ahora, hemos vuelto a hablar del Otro. Nuestros entrevistados lo ponen en el centro de sus relatos. Insisten en ello. Otros, con los que no hemos conversado, hablan también de militancia, de organización. En suma, algunos jóvenes se sienten convocados por el retorno de la política mientras que otros siguen prefiriendo modos alternativos de involucramiento. Pero, de cualquier modo, lo colectivo se afirma en sus voces y en sus prácticas. Quizás, felizmente, el cambio sea duradero.

5. Bibliografía

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid: Taurus.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Bonvillani, A. et al (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (pp. 21-54). En S. Alvarado y P. Vommaro (Comps.). *Jóvenes, cultura y política en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones - CLACSO.

- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra (pp. 119-128). En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Borges, J. (1974). El Aleph. En *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Castoriadis, C. (1994). Lo imaginario: la creación en el dominio historicosocial. (pp. 64-77). En *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Corradi, J. (1996). El método de destrucción. El terror en Argentina. En H. Quiroga y C. Tcach. *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo Veintiuno.
- _____ (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Geertz, C. (2003): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, M. (2002). Los alumnos de Tránsito Rigatuso. En *Página/12*, 30 de julio de 2002. Disponible online en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-8316-2002-07-30.html>
- Hopenhayn, M. (2005). Fuegos cruzados sobre la juventud latinoamericana (pp. 135-160). En *América Latina desigual y descentrada*. Bogotá: Norma.
- Hopenhayn, M. (2004). Desamparo y exclusión social en América Latina. En M. Antonelli (Comp.). *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes (pp. 119-134). En S. Balardini (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud (pp. 3-21). En H. Cubides y otros (Comps.). *"Viviendo a toda": jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Natanson, J. (2012). *¿Por qué los jóvenes están volviendo a la política? De los indignados a La Cámpora*. Buenos Aires: Debate.

O'Donnell, G. (1983). *Democracia en la Argentina: micro y macro*. Working paper #2. Helen Kellogg Institute for International Studies, University of Notre Dame.

Urresti, M. (2000): Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico (pp. 177-206). En S. Balardini (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.

Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina: desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

_____ (2010). Jóvenes y política: los límites de la aparente aporía (pp. 31-50). En F. Saintout (Comp.). *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Prometeo.

Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fin de siglo y la participación social y política de los jóvenes (pp. 147-164). En S. Balardini (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.

Fuentes documentales

Aguiar, L. (1999). *Cinco años de gestión. 1994-1999*. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Material de circulación interna.

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (1970). *Educación para el Futuro. Plan de Estudio 1970*. Universidad Nacional de Córdoba.

_____ (1999). *Educación para el Futuro 2000. Plan de Estudio 1999*. Universidad Nacional de Córdoba.

_____ (1999): *Reglamento General*.

Resolución del H. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba N° 445/99.

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Resoluciones de Dirección N° 5/95, 87/96, 136/96, 132/04, y 95/08.