

## **ESCUELA, MIEDOS Y MEDIOS: NUEVAS SUBJETIVIDADES... ¿VIEJAS DESIGUALDADES? APROXIMACIONES DESDE ARGENTINA**

---

*Mónica Uanini\**

### **RESUMEN**

En este artículo se analizan las relaciones entre escuela, medios y miedos en la producción de subjetividades y sociabilidades atendiendo a las transformaciones sociales de la sociedad Argentina. Se insiste particularmente en la necesidad de abordar tales relaciones considerando los procesos históricos en los que se inscriben. Y propone tener en cuenta, como dimensiones de análisis relevantes, los cambios en la producción de hegemonía, las variaciones según los sectores sociales que se consideren y la vida cotidiana como articulación práctica de las relaciones analizadas.

**Palabras clave:** escuela, medios, miedos, hegemonía, vida cotidiana.

## **SCHOOL, FEARS AND MEDIA: NEW SUBJECTIVITIES... OLD INEQUITIES? AN APPROACH FROM ARGENTINA**

---

### **ABSTRACT**

This article analyses the school, media and fear relations in the production of subjectivities and sociability taking into consideration the social transformations of Argentine society. Particular attention is paid to the need of dealing with such relations taking into consideration the historical processes in which they are inscribed. The article propounds as relevant analysis dimensions the changes in the production of hegemony, variations according to the considered social sectors and daily life as a practical articulation of the analyzed relations.

**Key words:** school, media, fear, hegemony, daily life.

\* Magíster en Investigación Educativa con mención socioantropológica en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma institución, en donde además pertenece al Centro de Investigaciones "María Saleme de Bournichon". Córdoba, Argentina.

Correo electrónico: monica@arnet.com.ar

Recibido: octubre 15 de 2009 - Aprobado: noviembre 24 de 2009.

## **ESCUELA, MIEDOS Y MEDIOS: NUEVAS SUBJETIVIDADES... ¿VIEJAS DESIGUALDADES? APROXIMACIONES DESDE ARGENTINA**

### **INTRODUCCIÓN**

Desde finales del siglo XIX la escuela participó en la trama de las instituciones que formaron el soporte de la modernidad latinoamericana. Gran parte de la población argentina –y no sólo Argentina– ingresó a través de ella en el cultivo de particulares formas de esperanza junto a diversos usos del miedo, la vergüenza, el orgullo, sentimientos y emociones, éstos que, como dice Le Breton (1999), no son estados absolutos, no son sustancias, ni solamente procesos fisiológicos. Son relaciones. Se modelan y propician en el marco de relaciones sociohistóricas.

Me interesa en este trabajo aproximarme particularmente a los juegos entre el miedo y la esperanza, esas pasiones que Spinoza (1987) invitó a pensar como indefectiblemente ligadas, siguiendo algunas de las formas en que su producción se entrelaza con la escuela y los medios. En nuestra contemporaneidad sus tensiones adquieren modalidades y ribetes tan particulares y diversos como preocupantes. Y constituyen el correlato subjetivo de procesos en los que se dirime la construcción de hegemonías y los derroteros de la democracia en tiempos de capitalismo tardío y modernidad en crisis.

Como ha sucedido con tantas otras formaciones modernas, las dinámicas y las pasiones que concitaba la escuela no han permanecido impermeables a las nuevas condiciones que plantea un tiempo donde la pobreza crece tanto como el poder de los medios. Sus promesas, que invitaban a cada nueva generación a persistir en el esfuerzo escolar en función de mejores horizontes individuales y colectivos, se sostuvieron sobre articulaciones sociales hoy fuertemente resquebrajadas.

En un contexto en el que la incertidumbre atraviesa la producción de subjetividades mientras las pantallas de televisión alimentan los miedos ante nuevas figuras sociales y ganan terreno en la producción de signos de identidad, los sentidos y las esperanzas que la escuela alentaba en otras épocas crujen, interpelados. También se reconfiguran los miedos en sus aulas y las formas de relación que antes las habitaban. ¿Cómo interpretar estos procesos? ¿Qué herramientas conceptuales y analíticas parecen pertinentes para situar en su justa perspectiva la cuestión?

Me interesa en este trabajo reflexionar sobre tales asuntos, teniendo a la vista algunos indicios sobre la escuela media, los jóvenes y el contexto argentinos, recabados a través de diferentes aproximaciones investigativas realizadas desde una perspectiva socio-antropológica<sup>1</sup>. Me impulsa además la intención de polemizar con ciertas perspectivas

<sup>1</sup> Las presentes reflexiones tienen como origen algunos debates sostenidos en el marco de los proyectos “Infancia, escuela y escolarización. Cruces críticos y procesos instituyentes en contextos de transformaciones sociales relacionadas con la pauperización”, dirigido por la Magíster Olga Silvia Avila y “Relaciones sociales en la escuela media”, dirigido por la Magíster Mónica Maldonado, ambos subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica y radicados en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

sobre las relaciones entre jóvenes, escuela y medios que se viene produciendo desde algunos estudiosos de los medios de comunicación, y que tienden a simplificar el pensamiento sobre la escuela, sin advertir las transformaciones sociales que la atraviesan.

## I. ESCUELA: CLASIFICACIÓN, ESPERANZA Y LAZO SOCIAL

La escuela como institución que acompañó la formación de los estados nacionales, se constituyó en la modernidad, más allá de sus funciones de transmisión de un acervo cultural, en una de las matrices clasificadoras de la población. La inteligencia como facultad, como “don natural”, por fuera de cualquier condicionamiento social, se esgrimió como el nombre que separaba a aquellos que la meritocracia escolar instituía como exitosos de los que evaluaba como fracasados. Con el higienismo del siglo XIX, la escuela participará lateralmente en la clasificación de la población según las categorías médico-psiquiátricas de lo normal y lo anormal<sup>2</sup>.

La generalizada legitimidad de la escuela para el ejercicio de semejante poder clasificatorio merece ser considerada como un proceso polifacético, inscripto en determinada fase del desarrollo capitalista, ligada tan simultánea como contradictoriamente a la construcción de las repúblicas y a la reproducción de las desigualdades sociales.

Bourdieu (1990, pp. 277-280) nos recuerda que en Francia, los títulos escolares relevaron de sus funciones sociales a los títulos nobiliarios, no sin que antes se construyera socialmente la noción de inteligencia como don natural y con ello, el discurso con el que las clases dominantes recreaban y legitimaban, bajo nuevas condiciones sociales, las viejas desigualdades.

A la vista de los procesos latinoamericanos, sin embargo, diversos intelectuales locales alertaron acerca de que en nuestros contextos la continuidad de las desigualdades pasaba más, en el siglo XX, por la exclusión de la escuela que por la efectiva escolarización de la población<sup>3</sup>.

En Argentina, la escuela fue una de las apuestas orientadas a la construcción e integración de una nación, de un “pueblo civilizado y homogéneo”, que integrara a las masas migrantes y a la población criolla bajo los signos patrios, mientras las subordinaba. El éxito de la escuela como agencia civilizadora se evidenció en notables índices de alfabetización durante el siglo XX<sup>4</sup> y en importantes avances de las capas medias en niveles educativos como la secundaria y la universidad, reservados tradicionalmente para los sectores socialmente privilegiados.

2 Foucault (2008, pp. 38 y 212-245) sostiene que el “poder normalizador” en la sociedad moderna no resulta meramente del encuentro del saber médico y del poder judicial sino que coloniza y se apoya en el juego que consiguió establecer entre diferentes instituciones. Para el caso argentino y la penetración del higienismo en la cultura escolar, son relevantes los aportes de Adriana Puigross (1996).

3 En este sentido han sido relevantes los aportes críticos que durante los años 80 realizaron el brasileño Dermeval Saviani, así como las críticas planteadas a la teoría de la reproducción por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell desde México a la hora de mirar la escuela “cotidiana”.

4 En estadísticas de 1990 y 2000 relativas a los países latinoamericanos, Argentina y Chile registran tasas de analfabetismo menores al 5% (SITEAL, 2004).

Si para las elites gobernantes en la formación del estado argentino la escuela se convirtió en el brazo civilizador del estado y en un medio de construcción de hegemonía bajo signos fuertemente europeizantes y positivistas, los sectores populares y las clases medias encontraron en ella una vía para apostar a la movilidad ascendente y a la integración social en un contexto donde el trabajo no era un problema. Los títulos escolares constituyeron recursos para nada desestimables a la hora de construir futuros alternativos en las nuevas generaciones y de consolidar modos de interacción que, modelados por la “buena educación” contribuyeron a definir las jerarquías sociales. En ello radicó, en gran medida, parte del éxito de la expandida escolarización de la sociedad argentina.

Poder clasificatorio de la escuela, entonces, pero también promesas escolares que ofrecían una articulación subjetiva entre presente y futuro, que convocaban a la apuesta, a la esperanza casi despojada de la duda, y que justificaban el esfuerzo de horas gastadas en libros y cuadernos, que ordenaban el tiempo mientras postergaban la adultez con sus obligaciones y sus permisos de gran parte de las infancias y juventudes argentinas.

Poder clasificatorio de la escuela, entonces, pero también cultivo en el espacio escolar del encuentro de niños y jóvenes en el seno de lo público bajo reglas de sociabilidad que habilitaban el “estar juntos” en torno al conocimiento y los ritos escolares, en los más diversos rincones del país, con la experiencia de pertenecer al mismo sistema y la misma nación.

Tales articulaciones sociales y simbólicas entre escuela y sectores medios y populares, entre estrategias familiares de reproducción social y políticas educativas como políticas de estado, entre presente y futuro, parecen constituir hoy para algunos argentinos relatos ajenos, o remitir a un pasado cada vez más lejano, fotos en sepia que, por fuera de sus bordes, revelan los *clivajes* producidos por transformaciones sociales profundas y diversas que obligan a repensar la escuela en el marco de complejidades crecientes. Complejidades en las que la pobreza y los medios de comunicación protagonizan –aunque no agotan– lo inédito. Me detendré un poco en estas dos cuestiones.

## 2. ESCUELA, MIEDOS Y POBREZA

Si el miedo encontraba lugar entre los pliegues de la escuela hasta hace al menos quince años atrás, era fundamentalmente en la experiencia de los alumnos relacionado con el poder largamente sedimentado del maestro y de la institución. La evaluación y la sanción escolares, en sus diversas modalidades, condensaban como fetiches la red de relaciones que sostenía el poder de imposición cultural de la escuela por medio de clasificaciones ligadas tanto al conocimiento (las notas) como a la “conducta”. Junto con el miedo, la vergüenza ruborizaba los rostros de los alumnos puestos en falta, mientras el orgullo –cuando no la soberbia– campeaba entre los elegidos del sistema escolar.

Sin embargo, desde los 90 –quizás, más soterradamente, desde antes– algo empieza a cambiar. El trabajo etnográfico en las escuelas públicas comienza a mostrar la ineficacia relativa de los antiguos recursos disciplinarios y la devaluación de la autoridad docente. Al mismo tiempo, y contradictoriamente, los discursos pedagógicos con los que se busca

recrear el imaginario escolar y docente, reman contra los vestigios autoritarios en las prácticas escolares, tratando de redefinir en clave pedagógica la democracia reinaugurada en los 80<sup>5</sup>.

La implementación durante los 90 de políticas económicas regresivas en la distribución del ingreso, generadoras de desempleo, fragmentación social, vulnerabilidad, exclusión y empobrecimiento, transfigurarán de modos insospechados los hogares de los sectores populares y medios y los lugares sociales de los niños y jóvenes.

Niños y jóvenes pobres en la calle, trabajando, padeciendo el clima familiar tortuoso que acompaña al desmoronamiento subjetivo de sus padres por la desafiliación de los lugares de trabajo y las ausencias de sus madres, urgidas por traer el pan que ya no garantizan los brazos masculinos: niños y jóvenes que saben que casi sólo cuentan con sus pares, los que atraviesan el mismo infierno y con quienes se juntan en las esquinas.

Niños y jóvenes de los sectores medios sacudidos por crecientes limitaciones en sus prácticas de consumo, con la diaria constatación de la ausencia doméstica de padres envueltos en el vértigo de múltiples trabajos para sostener un ingreso que antes se alcanzaba con un solo empleo<sup>6</sup>.

Todo ello no es sin efectos sobre la vida cotidiana de las escuelas. La experiencia escolar en tales condiciones indefectiblemente se deteriora, se altera, se reconfigura; en muchos casos, se pierde. También la experiencia social de los propios maestros y profesores –gran parte de los cuales pertenece a los sectores subalternos– queda sitiada por las mismas encrucijadas y sacudones que acechan a las familias de sus alumnos. El cotidiano escolar se ve atravesado por turbulencias varias, y se vuelve costoso y el futuro, incierto.

Los atolladeros en los que se sienten envueltos los docentes se viven como tales fundamentalmente en las escuelas que reciben a los sectores populares y a las clases medias “en caída”, que empezarán a engrosar desde mediados de los noventa la franja de los “nuevos pobres”.

Sin negar su heterogeneidad y a riesgo de cierto esquematismo –necesario aquí para representar ciertos procesos estructurales– puede decirse que las escuelas privadas, que conservan intacto su poder de selección del alumnado y de la planta docente, se ven menos agitadas por tales sacudones; por otra parte, comienzan a recibir cada vez más a los hijos de la clase media que todavía se puede sostener como tal y que hasta los noventa aún apostaba por la escuela pública, pero que empieza a percibir a las escuelas privadas como un contexto “más controlado y seguro” y por lo tanto, con mayores garantías para la propia reproducción social, tanto en los “valores morales” como en la calidad del conocimiento y el valor de las certificaciones.

5 Desde 1996 y hasta el 2003 acompañé como docente, desde el taller “Problemáticas educaciones del nivel primario y medio” más de 20 ejercicios etnográficos desarrollados por estudiantes de grado de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; en tales aproximaciones etnográficas a la escuela se buscaba reconstruir las dinámicas de los dispositivos disciplinarios. En dichas experiencias me fundo para sostener lo afirmado aquí.

6 Uno de los análisis más informados y exhaustivos acerca de los efectos de las políticas neoliberales en Argentina puede encontrarse en Svampa (2005).

En el campo de la educación formal, es entonces en el interior de las escuelas públicas donde ciertos miedos se hacen fundamentalmente presentes bajo nuevos ropajes, donde cambian de dirección, se acentúan e introducen el fantasma de peligros imprevistos. Los miedos, comienzan a habitar otros cuerpos, construyen nuevos “otros” con base en viejos prejuicios y favorecen formas de interacción inéditas en la escuela. Se invierten sus destinatarios: los docentes dejan de ser los sujetos temidos para ser ellos, en muchos casos, los temerosos.

Una importante franja de las escuelas públicas comienza a recibir a los hijos de las clases medias “en caída”, que anteriormente habían privilegiado una trayectoria escolar en el circuito privado. El encuentro entre sectores sociales que antes circulaban por la ciudad en carriles diferentes y separados, la proximidad a la que obliga el pertenecer al mismo curso y verse todos los días en la misma aula y los mismos patios, pondrá al rojo vivo el esfuerzo por producir diferenciaciones simbólicas allí donde la cercanía podía hacer creer que todos eran iguales.

La emergencia en las aulas de expresiones diversas de lo que Mónica Maldonado (2003, pp. 95-104) llama “prejuicio racializado” constituyó, al menos en parte, la antesala de sucesos violentos en las escuelas que comenzaron a protagonizar adolescentes tan inseguros de sus identidades sociales como proclives a asegurar su diferencia por los medios que fuera. Aunque el fenómeno no resulta ajeno a algunas escuelas privadas, su expresión más resonante acontece en el concierto de las escuelas de gestión estatal.

El miedo al otro, a ser ese otro del que siempre se estuvo más o menos lejos en el mapa urbano, el miedo a caer o seguir cayendo en la escalera social, configuran nuevas formas de interacción con la escuela y en la escuela pública, transformando las formas de convivencia en la jornada escolar. Al mismo tiempo, es en las clases medias y en los pobres que aún apuestan por su reproducción social vía escolarización, donde encontramos entre los jóvenes una repetida frase a la hora de responder a la pregunta del porqué hacen la secundaria: “Para ser alguien”. El miedo a perder existencia social se anuda a la escuela como condición necesaria aunque ya no suficiente para garantizar un futuro con inserción laboral.

Las nuevas coordenadas corroen el valor de la escuela entre los más pobres, los recién llegados al nivel medio, confrontados con la necesidad más imperiosa del hambre que lleva a algunos a ingresar tempranamente en prácticas ligadas, de muy diversas formas, al robo y al consumo y venta de drogas; también a la maternidad y la paternidad adolescentes. Para muchos jóvenes entre los más pobres, ese ser alguien socialmente valorable y legítimo ya no cuenta con la escuela como recurso. Son los jóvenes llevados a diversas formas de desafiliación institucional antecedidas por las de sus padres en relación al trabajo. Para aquellos a los que el presente acicatea con sus urgencias, la morosidad del tiempo escolar y su sentido ligado al futuro se vuelve evanescente y la esperanza busca otras vías. A veces, la religión.

El miedo y la esperanza, en la pluralidad de formas de relación con la escuela que posibilitan las variadas condiciones y situaciones sociales de los niños y jóvenes, parecen estar desigualmente distribuidos.

### 3. ESCUELA, MEDIOS E IDENTIDADES JUVENILES

Pasada la primera mitad de los 90, los medios comienzan a hablar en Argentina de “violencia escolar”. No lo hacen siguiendo la antigua denuncia de ciertas corrientes europeas progresistas contra la escuela como espacio de imposición simbólica, ni para dar cuenta de cierta violencia ejercida por la escuela sobre sus alumnos. Lo hacen para llevar a la pantalla, las páginas de los diarios y las voces radiales, la anécdota espectacularizada de la pelea entre jóvenes en la escuela o a la salida de ella; más recientemente, para dar visibilidad a las humillaciones y maltratos dirigidos hacia los docentes por parte de alumnos o de padres.

La operación mediática le hace el juego al imaginario del caos social y de la inseguridad, arma “cronologías negras”, se pierde en la vivencia de las víctimas<sup>7</sup>. La escuela y los docentes aparecen ante las cámaras como sujetos impotentes, ciegos, cuando no descuidados o negligentes. Y se vuelven susceptibles casi de las mismas sanciones morales que las madres de los adolescentes pobres cuando no logran frenar a sus hijos en el camino de la delincuencia. El tratamiento de la temática en los medios en ningún caso conecta el acontecimiento con las transformaciones sociales gestadas por las políticas neoliberales que reconfiguraron, de un lado, la relación entre estado y educación pública, y del otro, la relación entre los sectores sociales golpeados por la crisis social y las escuelas que reciben a sus hijos.

Se trata de “políticas de visibilidad” (Reguillo, 2007, p.6) arbitradas por la grilla mediática. En ellas la escuela sólo importa por la conmoción que produce sobre el sentido común, ese sentido común habituado a concebirla como el segundo hogar, el de las “blancas palomitas”, el de la niñez ingenua y dócil y el de la adolescencia rebelde pero dominable, sentido común sorprendido de golpe en su buena fe, interrumpido en su somnolienta certidumbre por la irrupción del “salvajismo” en el corazón del esfuerzo civilizador. La escuela, ese espacio local, próximo, conocido, se vuelve extraño<sup>8</sup>.

Todo acontecimiento es susceptible de ser abordado como analizador para reconocer allí las series convergentes de las que es resultado. La construcción mediática de la violencia como acontecimiento escolar, no sólo no da cuenta de los procesos de los que dicho acontecimiento es, por decirlo de algún modo, la punta del iceberg; tampoco da

7 “La víctima –dice R. Reguillo– se ha instalado en el paisaje contemporáneo como un “lugar” densamente cargado de significado y visibilidad. Es la víctima la que narra para “el nuevo periodismo”, obsesionado por conquistar el lugar sin mediaciones, la nota cruda, la voz que proviene de la auténtica experiencia límite y que, por tanto, no admite refutación, es la víctima la que llena los *prime time*, la que garantiza un *zapping* favorecedor y sobre todo, es la víctima la encarnación del último reducto de la lucha o el caso testigo del colapso final” (2006, p. 93).

8 Me parece interesante pensar la escuela como uno de los enclaves de lo local, y reconocer en ella la complejidad del juego entre lo seguro y lo peligroso que Reguillo articula cuando sostiene que: “Lo local se levanta como un muro de contención frente a los deslaves que produce la avalancha de imágenes, procesos, discursos, crisis, vinculados al espacio público expandido y a las migraciones aceleradas que multiplican los riesgos del proyecto social. [...] Si lo local confiere a los actores una cierta tranquilidad, la que otorga un espacio manejable de acuerdo con parámetros que se asumen propios, es posible pensar que para numerosos sectores de la sociedad, lo local representa un bastión para la defensa de la identidad y que el conflicto por lo que se piensa como la amenaza del otro, encuentra, en el espacio de lo local, un territorio fértil para desplegarse” (2002, p. 73).

cuenta del espesor del trabajo cotidiano en las escuelas. Y está muy lejos de mostrar cómo este trabajo fue complejizándose en extremo con diversas demandas de carácter asistencial, puesto que la escuela es el espacio público que más a la mano tienen muchos de los sectores que pelean por no quedar desafiados, espacio donde el Estado se hace presente todos los días y es la cara visible a la que es posible demandar.

Mientras la pobreza transforma las relaciones en y con la escuela, también los medios lo hacen. Si la escuela aparece en los medios devorada por las narrativas amarillistas sobre la violencia social, los medios aparecen en la escuela hechos cuerpo, disposición y demanda en las prácticas de sus alumnos. Las lógicas de mercado a través de los medios colonizan, en dinámicas sociales complejas, la producción de identidades adolescentes, desjerarquizando, desestimando o atacando francamente anteriores y potenciales rasgos identitarios ligados al estudio escolar o al trabajo. Colonización esta que ingresa, a su vez, emblemas, estigmas y nuevas clasificaciones en las relaciones entre los jóvenes, en función de los cuales se dirimen inclusiones y segregaciones entre pares que se contraponen e hibridan con las antiguas clasificaciones escolares, reconfigurando las formas de interacción y de sociabilidad en el espacio escolar. Las aulas asisten mudas a interacciones entre estudiantes a los que parece importarles mucho más la marca de las zapatillas que la nota que se sacaron en la última prueba escolar.

Asimismo, la paulatina cooptación de los adolescentes como público y como consumidores de los discursos producidos por los medios masivos de comunicación los introduce en complejas relaciones entre saber e imagen; relaciones novedosas, veloces, también efímeras, que contrastan fuertemente con las lógicas proposicionales de los saberes escolares, con el tiempo y la dedicación que requieren, y el esfuerzo consecuente.

Desde cierta perspectiva, las formas culturales clásicas de la educación formal han perdido en los últimos veinte años su hegemonía antes indiscutible en el concierto de las agencias culturales. Y ello se vuelve particularmente complejo en el caso de los jóvenes. Los signos que la escuela prodiga para la gestión de las identidades a jóvenes cuya existencia social se encuentra sedienta de insignias que den consistencia a la continua levedad, parecen perder terreno frente a los que ofrecen las cámaras y los objetos de consumo. La esperanza letrada de la escuela parece ganar en dudas frente al brillo instantáneo de la imagen. Y las esperas, rutinas y dedicaciones que requieren lo escolar se experimentan como lentas, en un contexto en el que la lentitud y la repetición son desacreditadas en beneficio de la rapidez y la novedad.

La balanza, sin embargo, se inclina de diferentes modos según el origen social de los jóvenes. O se producen trayectorias sociales a partir de combinaciones sociales inéditas, con diferente predominio de cada tipo de recurso cultural a la hora de fabricar existencia social, visibilidad y distinción. En otras palabras, el modo en que se articulan en la producción de identidades y prácticas juveniles los usos de la escuela y de los medios es variable según las condiciones y posiciones sociales de sus usuarios y de las instituciones educativas. Si bien, los saberes que requieren y producen los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación, atraviesan la trama social más allá de las diferencias de clase, no lo hacen del mismo modo. Que los jóvenes de los sectores altos y medios se



aburren con las formas de interacción con el saber que les propone la escuela y que, en cambio, se sientan mucho más atraídos por las pantallas de televisión e internet, no los hace necesariamente abandonar la escuela.

Sin duda ha variado el tipo de involucramiento de muchos jóvenes argentinos con el mundo escolar y el lugar relativo de ese mundo en sus vidas juveniles. Pero ello no quiere decir que haya variado sustantivamente el lugar de la escuela en la construcción de las estrategias de reproducción social de los sectores medios y altos.

Esto último es significativo para relativizar afirmaciones demasiado taxativas y generalizadoras acerca de cierto desvanecimiento del valor social de la escuela. En este sentido resulta interesante traer a cuenta los mapas elaborados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) respecto de las diferentes capacidades de los países latinoamericanos para integrar a la escuela a los sectores socialmente más desfavorecidos. Un primer mapa muestra importantes diferencias entre países cuando de pobres en la escuela se trata, diferencias que tiñen de variadas tonalidades el territorio latinoamericano (a las diferentes capacidades mencionadas se les asigna un distinto color). La sorpresa en el análisis del documento llega con un segundo mapa, el que muestra la capacidad de integración de las capas medias y altas en los niveles educativos medio y superior. Salvo contadas excepciones, aquí Latinoamérica se tiñe... ¡Del mismo color! La gran mayoría de los países latinoamericanos integra exitosamente a la escuela a los socialmente más favorecidos, lo que vuelve prácticamente insignificante la diferencia de nacionalidad ante la diferencia de clase<sup>9</sup>.

Se trata de interrogar, entonces, qué lugar ocupan la escuela y los medios en la construcción de las trayectorias sociales. Para ello resulta necesario traspasar la superficie de las representaciones que los jóvenes ponen en juego en torno a la escuela, así como las que sobre el asunto construyen los medios. Sin negar de plano lo que tales representaciones ofrecen como indicio acerca de las transformaciones en los modos juveniles de relación con la escuela, un abordaje antropológico de las mismas que se precie de tal, requiere analizar dichas representaciones en el seno más intrincado de las prácticas con las que se articulan contradictoriamente, habida cuenta de que, al menos como recaudo metodológico, parece pertinente reconocer lógicas específicas en la producción de tales representaciones que probablemente guarden sus distancias con aquellas que ordenan las prácticas efectivas.

<sup>9</sup> El documento de la SITEAL sostiene que:

“Los adolescentes provenientes de los sectores más desfavorecidos (en este caso definidos como los hogares con capital educativo I bajo) han tenido distintos condicionantes en su acceso a la educación media en la región. Esto se expresa en el nivel de la tasa neta de escolarización secundaria, que varía entre 23,4% y 72,5%. Según el país en que se habite, la probabilidad de acceso del mismo grupo social a la escuela secundaria varía enormemente. En el lado contrario, la historia de los sectores sociales acomodados de América Latina tiene rasgos comunes entre países. El destino de los adolescentes es bastante similar más allá de las fronteras. La probabilidad de que un adolescente proveniente de hogares con capital educativo alto acceda al nivel medio es muy alta en cualquier país que se analice. La gran mayoría se ubican por encima del 80% y la mitad superan el 90%. Estos sectores tienen semejanzas entre sí, aquí las fronteras nacionales son menos precisas” (2009, p.2).

#### 4. CONCEPTOS CLAVES, NOCIONES PROBLEMÁTICAS E INTERROGANTES EN EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ESCUELA-MEDIOS-MIEDOS

Pensar la escuela y los medios en la contemporaneidad como agencias tácitamente en disputa por la construcción de subjetividades, requiere situar los procesos sociales estructurales en que las dinámicas de tales agencias se inscriben y los intereses a los que se articulan. Ello supone conjeturar que los juegos entre el miedo y la esperanza que impulsan o tramitan la escuela, por un lado, los medios, por el otro, tocan de diferentes modos la construcción de las trayectorias sociales según el lugar de cada uno de ellos en el mapa de la desigualdad social. Me interesa precisar y problematizar, en este apartado, algunas coordenadas conceptuales que a mi juicio resultan necesarias para pensar dichos procesos.

Hoy, según Bauman (2003), las instituciones típicamente disciplinarias de la modernidad – la escuela entre ellas– batallan sus sentidos dentro de las nuevas estrategias del capitalismo, centradas actualmente en la exclusión antes que en el disciplinamiento. En este sentido, parece conveniente inscribir los modos en que en el presente se despliegan los poderes de los medios y las –aparentes– impotencias de la escuela, en una inacabada disputa por la construcción de hegemonía.

La hegemonía como concepto que lee los procesos de dominación en clave cultural<sup>10</sup> (y que podríamos, con cierta licencia, homologar con poder legítimo en una perspectiva weberiana, y con poder de imposición simbólica en Bourdieu) sigue siendo a mi juicio una herramienta teórica y analítica insoslayable para tornar inteligible nuestra contemporaneidad, así como para situar la particularidad de ciertos discursos.

Como sostiene Reguillo, la hegemonía

Sigue siendo una pieza fundamental para la gestión social... una pieza central que “ayuda” al “soberano” (aquí como metáfora de los poderes propietarios) en su tarea de construir ese consenso “legitimado” y que se concentra, en buena medida, en los medios de comunicación, los cuales, potenciados por los avances tecnológicos, el avance de la mundialización y el predominio de la globalización neoliberal, han configurado una compleja arena político-económica que aumenta su poder de negociación e instauración de “lo verdadero”. Ello implica que esos poderes propietarios constituyen una alianza principalmente económica y política, que subordina, lamentablemente, la dimensión social y cultural (2007, p. 7).

Los procesos latinoamericanos de los últimos años dan cuenta de cambios en los procesos de construcción de hegemonía. Mientras crece el poder de los medios, el sostén estatal de la educación formal es debilitado en sus soportes tanto materiales como simbólicos<sup>11</sup>. En

<sup>10</sup> Para un tratamiento exhaustivo de la hegemonía como concepto, ver Williams (1980, pp. 131-132 y 2000, p. 160).

<sup>11</sup> En Argentina, la concentración de los medios masivos de comunicación en un pequeño puñado de empresas fue parte de la dinámica concentracionaria del capital iniciada en los 60 y llevada a extremos inéditos en los 90 (Wortman, 2007, pp. 55-88). Recientemente se ha aprobado una nueva ley de servicios audiovisuales que busca quebrar los monopolios vigentes, en el marco de una pronunciada disputa que movilizó a diversas fuerzas sociales.

América Latina es claro cómo el avance del Consenso de Washington y la aplicación de las recetas del Banco Mundial derivaron en políticas de descentralización y fragmentación de los sistemas educativos, generando circuitos paralelos de diversa calidad en su interior, precarizando notablemente el subsistema de gestión estatal, fragilizando a las escuelas que atienden a la población socialmente más vulnerable y profundizando la subalternización de los docentes. Todo ello, en el marco de transformaciones inéditas de las estructuras sociales, que significaron el desmesurado crecimiento de la brecha entre ricos y pobres.

Tales reconfiguraciones estructurales redefinen las formas de construir existencia social y rearticulan las certidumbres y las temporalidades, las urgencias, seguridades y apuestas, alentando nuevos juegos entre miedo y esperanza en la producción de acontecimientos, trayectorias y lazos sociales.

En ese marco, emergen los discursos acerca de la desinstitucionalización de la escuela. Discursos que, si leemos los procesos latinoamericanos actuales a la luz del concepto de hegemonía, merecen ser problematizados, sobre todo cuando advertimos que el término “desinstitucionalización” va ganando cierta polisemia en detrimento de su capacidad analítica. Y en lugar de considerarse una hipótesis heurística, se ofrece como un recurso descriptivo y tácitamente explicativo de la aparentemente ubicua y homogénea crisis de la modernidad, abortando matices y dando por sentado de antemano procesos que, en todo caso, merecen aún mucho trabajo investigativo.

Emergentes en el seno de formulaciones que decretan el fin de la modernidad y de sus instituciones, los discursos de la llamada “desinstitucionalización” suelen plantearse como una fatalidad inmodificable y como un proceso generalizado que no se encuentra sometido, como cualquier proceso social, a las relaciones de fuerza, la disputa de sentidos y la querrela de intereses variados.

Por lo tanto, resulta imperioso reconocer de qué modos, en qué aspectos y sobre qué poblaciones y clases sociales la llamada desinstitucionalización de la escuela es tal. Y eludir la pretensión de explicar tal proceso con referencias vagas y lineales a la crisis de la modernidad en el plano cultural, puesto que se trata de políticas intencionalmente dirigidas a retirar al estado de sus obligaciones respecto de la educación como derecho universal. Coincido en esto con la perspectiva de Tenti Fanfani cuando afirma que:

[...] Mucho se habla y se dice del fin de “lo social” y el debilitamiento de las instituciones. Pero por lo general se tiende a presentar estos fenómenos como hechos inevitables, fruto de una especie de evolución natural de las cosas. De este modo se elude todo lo que en la historia hay de política o de voluntad colectiva y organizada. Así, por ejemplo, no basta constatar y demostrar que hoy la escuela (pública) es débil, que sufre un proceso de desinstitucionalización, etc., sino que se hace necesario rendir cuentas de este fenómeno que no tiene nada de natural ni de inevitable. Por el contrario, el debilitamiento de la escuela (de la escuela pública habría que agregar, no de las escuelas privadas de elites que cada día gozan de mejor salud) es también el resultado de políticas activas o pasivas formadas por acciones y omisiones bien concretas que es preciso analizar y denunciar (por ejemplo, de desfinanciamiento, de abandono, de reformas equivocadas, etc.). De este modo, la

desinstitucionalización deja de ser una fatalidad a la que hay que adaptarse sin más, sino un proceso bien real con sus protagonistas, intereses, relaciones de fuerza, conflicto, etc. (Tenti Fanfani, 2003, pp. 33-34).

Igualmente se hace necesario interrogar qué aspectos de la institución escolar resultan afectados por procesos de desinstitucionalización, y cuáles no: es llamativo que mientras se habla de desinstitucionalización, al menos en Argentina, crece notablemente el número de jóvenes de los sectores populares que ingresa a la escuela secundaria; llama la atención igualmente que, entre las aspiraciones que declaran los jóvenes de las maras centroamericanas, aún cuando casi el 40% ha abandonado la escuela, el más alto porcentaje (55%) se lo lleva el “seguir estudiando” (Reguillo, 2005, p. 74). Si atendemos entonces a la demanda de educación escolar, no parece atinado hablar de desinstitucionalización.

Por otra parte, ¿Cómo hablar de desinstitucionalización de la escuela en el caso de los jóvenes de los sectores sociales que constituyen la primera generación de sus familias que ingresa al nivel medio y que fracasan en el intento, los “recién llegados” al nivel medio? ¿Cómo hablar de desinstitucionalización allí donde todavía no ha acontecido la institucionalización? Entonces, para el caso quizás sea más ajustado hablar de dificultades en la institucionalización de la escuela para esos sectores sociales, puesto que, por lógica de Perogrullo, resulta inconveniente hablar de desinstitucionalización cuando no hay un proceso de institucionalización precedente.

Aún cuando convenga identificar cierto debilitamiento del poder de imposición simbólica de la escuela, no parece ser lo más acertado dejar de reconocer diferencias de grado entre ello y la denominada desinstitucionalización entendida en términos absolutos, habida cuenta de que, además de todas las precisiones que necesitamos al respecto, cabe en todo caso señalar transformaciones en las funciones y sentidos sociales de la escuela, y la presencia de nuevos contenidos instituyentes en su seno, que nuestras herramientas conceptuales y también nuestro propio sentido común –que no le debe poco a la vieja escuela– tiene dificultades para registrar y nombrar.

A mi juicio, para avanzar en precisiones acerca del modo en que la escuela y los medios construyen subjetividad en territorio latinoamericano, tal vez no resulte ocioso recuperar seriamente el concepto de clase social como herramienta para el análisis de los modos en que los diversos grupos sociales se relacionan con la escuela y los medios, según sus estrategias de reproducción social. Con algunas salvedades.

La experiencia de clase, ligada a la construcción de subjetividad en el marco de condiciones sociales de existencia marcadas por las posibilidades de acceso a los bienes sociales de diversa especie, no sólo delimita posibilidades y constricciones materiales específicas con consecuencias para las prácticas (a averiguar empíricamente): también define diferentes posibilidades de subjetivación y sociabilidad. Puede ser que los habitantes de los morros, villas y periferias de las grandes ciudades reciban muchas de las mismas influencias que sus contemporáneos más ricos [...] ¿Pero –se interroga Claudia Fonseca desde Brasil– quién

podría pretender que tienen las mismas experiencias cotidianas, los mismos horarios para comer, los mismos recursos para combatir el frío del invierno, el mismo dormitorio, el mismo éxito en la escuela, la misma relación con la policía...? (2005, p. 133).

Sin duda, –y esto quisiera subrayarlo– no se trata de volver a cierto uso del concepto de clase social según el cual se infiere mecánicamente, de la pertenencia de clase, un conjunto de prácticas y rasgos sociales. El abordaje de los sujetos empíricos abre siempre a una multiplicidad de prácticas y representaciones que difícilmente puedan “explicarse” apelando exclusivamente a la clase social. Pero las constricciones objetivas de la posición de clase, aún cuando dejan márgenes para albergar prácticas y significaciones variadas en su interior, marcan limitaciones en el acceso y el uso de los recursos culturales. Tampoco se trata de darle a la posición de clase un carácter determinante, pero sí de reconocer y disponerse a interrogar el carácter constituyente que guardan sus constricciones y habilitaciones.

El juego entre vida cotidiana y acontecimiento parece ser otra dimensión valiosa para el análisis del asunto aquí tratado. Con Reguillo podemos decir que:

De un lado, lo cotidiano se constituye por aquellas prácticas, lógicas, espacios y temporalidades que garantizan la reproducción social por vía de la reiteración, es el espacio de lo que una sociedad particular, un grupo, una cultura, considera como lo ‘normal’ y lo ‘natural’; de otro lado, la rutinización normalizada adquiere ‘visibilidad’ para sus practicantes tanto en los periodos de excepción como cuando alguno o algunos de los dispositivos que lo hacen posible entran en crisis (1997, pp. 98-99).

En el espesor de la vida cotidiana, la escuela emerge como una presencia estructurante de gran parte del tiempo y los recorridos de los jóvenes por la ciudad. Es una presencia disponible, con sujetos de piel y huesos, y en ello radica una diferencia sustantiva respecto del modo de relación con los medios, sostenida fundamentalmente en el plano de las representaciones y que liga a los acontecimientos de modo distante. En un sentido un poco forzado, sin duda, podríamos decir que, mientras que la escuela participa centralmente de la construcción de rutinas propias de la vida cotidiana, los medios ingresan en la vida cotidiana más centralmente con la representación del acontecimiento. Sin embargo, los medios forman parte ineludible del día a día. Desde la escala de los sujetos en su experiencia diaria, la escuela y los medios se ofrecen y combinan de diferentes modos como recursos para la constitución de sí.

¿De qué modo se articulan en la “clandestina centralidad de la vida cotidiana” los acontecimientos mediatizados y la rutina escolar? ¿Cómo se trafican los mensajes de cada una de estas agencias culturales en el seno de la otra? ¿De qué forma participa la escuela en la decodificación de los acontecimientos que proveen los medios? ¿Cómo participan los medios, cómo la escuela, en la construcción de lo público como sociabilidad en lo local y lo nacional? ¿Qué juegos se producen entre el miedo y la esperanza, en el entrecruzamiento de escuela y medios en la vida cotidiana de los jóvenes? Sostener estos interrogantes mientras se sigue a los sujetos en sus órbitas cotidianas, quizás sea el modo de ofrecer nuevas conceptualizaciones y matices en las aproximaciones al lugar de la escuela y el de los medios en la producción del lazo social.

## 5. PARA NO TERMINAR: ¿DÓNDE UBICARSE ENTRE EL MIEDO Y LA ESPERANZA?

El miedo en el lazo social construye al otro deshumanizándolo de diversas formas, recubriéndolo imaginariamente mediante figuras que lo despojan de cualquier rasgo que permita su identificación como semejante: demonio, animal, bárbaro, cosa. Como en una vieja película de Scola, siempre se trata de “feos, sucios y malos”. La esperanza, por su parte, muchas veces se asienta en opciones “salvadoras” que sitúan su poder más allá de lo social, apelando a dioses extraterrestres o divinizando figuras de carne y hueso que prometen transformar por la magia de sus atributos un presente que porta los signos de lo insoportable.

He querido hasta aquí aproximarme a los modos en que hoy se dirimen algunas de las formas de existencia y de lazo social en un tiempo que recrea bajo nuevas coordenadas los caminos que hacen lugar a las nuevas generaciones en el mundo social argentino, esbozando particularmente algunos planteos en los que me debato hace tiempo ante algunos discursos sobre la escuela.

Las escuelas resultan hoy escenarios donde se conjugan inéditamente las nuevas realidades construidas por el incremento de la pobreza y las nuevas formas de subjetividad alentadas por los medios masivos de comunicación, privilegiados para la construcción de hegemonía.

Ni “la escuela” ni “los jóvenes” constituyen categorías internamente homogéneas y unívocas en cuanto a su lugar en los procesos de reproducción social; el estudio de sus cotidianos y de los contextos estructurales que los condicionan, así como una mirada que recupere a la clase social como categoría analítica que atraviesa tales cotidianos, parecen ser vías necesarias para evitar sustancialismos que simplifican los análisis y cooperan políticamente, la mayoría de las veces sin advertirlo, con el incremento de la desigualdad educativa.

En estas reflexiones he partido, qué duda cabe de algunos apasionamientos propios, algunos enojos e indignaciones mal modulados y algunas apuestas, con sus creencias incluídas. Las pasiones –el miedo y la esperanza entre ellas– no sólo encuentran su caldo de cultivo en el terreno de nuestros objetos de estudio. Pueden tomar por asalto o filtrarse silenciosa y diligentemente en la propia posición del analista o del investigador en los más diversos menesteres de la faena, tanto en la selección de los temas a investigar, como en los múltiples recorridos que comprende el trabajo de campo, en el análisis como en la producción de conclusiones y recomendaciones.

¿Cómo proceder con tales pasiones entonces? Spinoza no era partidario de combatir las mediante la represión y la voluntad férrea. Más bien consideraba que, para dejar de ser sus esclavos, había que salir de ellas atravesándolas. Quizás el trabajo sostenido con otros, el diálogo y la discusión entre quienes miran a la escuela y los medios desde diferentes ángulos e interrogantes, y con apasionamientos variados, sean las vías para lograr tales travesías.

La palabra universitaria no es inocua: menos poderosa que la de los medios, no carece, de todos modos, de poder. Requiere el trabajo riguroso sobre las propias herramientas de lectura. Merece sopesarse en las tensiones que busca nombrar como en los efectos que convoca en los diversos públicos ante los que se ensaya. Tal vez con ella no sólo se consiga producir informes rigurosos, sino también asumir ¿por qué no? posiciones valientes –no digo temerarias– en el campo de las disputas por la hegemonía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Zigmunt (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1990). El racismo de la inteligencia. En Bourdieu, Pierre *Sociología y Cultura*. (pp. 277-280). México: Grijalbo.

Fonseca, Claudia (2005). La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías contemporáneas*, 1, 117-140.

Foucault, Michel (2008). *Los anormales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Le Breton, David (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Maldonado, Mónica (2003). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Argentina: Eudeba.

Puiggróss, Adriana (1996). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Argentina: Galerna.

Reguillo, Rossana (1997). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Causas y azares*, 7, 98-110.

Reguillo, Rossana (2002). El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada. *Análisi, Quaderns de comunicació i cultura*, 29, 93-79.

Reguillo, Rossana (2005). La mara: contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites). *Nueva Sociedad*, 200, 70-84.

Reguillo, Rossana (2006). Memorias, performatividad y catástrofes: Ciudad Interrumpida. *Contratexto*, 14 (3) 93-104.

Reguillo, Rossana (2007). Horizontes fragmentados: una cartografía de los miedos contemporáneos y sus pasiones derivadas. *Diálogos en Comunicación* 75.

SITEAL (2004). Tendencias del analfabetismo en América latina. Octubre de 2004. Recuperado en abril, 30, 2009. Disponible en [http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DatosDestacadosVI/upload/6/tendencias\\_analfabetismo.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DatosDestacadosVI/upload/6/tendencias_analfabetismo.pdf)

SITEAL (2009). La escolarización secundaria en los diferentes grupos sociales – Distintas capacidades de integración de los sectores empobrecidos. Recuperado en abril, 30, 2009. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DatosDestacadosVI/upload/56/SITEAL090402.pdf>

Spinoza, Baruch (1987). *Ética*. España: Alianza Editorial.

Svampa, Maristella (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Tenti Fanfani, Emilio (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista Colombiana de Educación*, 45.

Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. España: Península.

Williams, Raymond (2000). *Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Wortman, Ana (2007). *Construcción imaginaria de la desigualdad social*. Buenos Aires: CLACSO.