

# Notas al pie de la letra

Representaciones discursivas sobre la norma en dos contextos escolares de socialización política.

Autor:

Chmiel, Fira

Tutor:

Bonnin, Juan Eduardo

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Análisis del Discurso

Notas al pie de la letra: Representaciones discursivas sobre la norma  
en dos contextos escolares de socialización política.

Tesis de Maestría

Fira Chmiel

Director: Dr. Juan Eduardo Bonnin

2017

## **Agradecimientos**

Muchas personas, en las dos orillas del Río de la Plata, han colaborado y aportado de diferentes maneras a la preparación de este trabajo de tesis.

En primera instancia quiero agradecer a las escuelas que me han recibido, a los funcionarios que me han ayudado, directores, profesores, preceptores, y en particular a todos los estudiantes por su tiempo, por compartir sus opiniones y reflexiones. Sin ellos no hubiera sido posible este trabajo.

Quiero agradecer especialmente a mi director, Juan Eduardo Bonnín por orientarme con paciencia y generosidad en esta tarea de aprender a ser analista del discurso. Gracias por las lecturas, por las valiosas observaciones, por las recomendaciones teóricas, ¡y por enseñarme a ordenar el trabajo!

También agradezco a mis compañeros y amigas de la Maestría, “las Gurisas”, por construir una nueva red de afectos y de colegas con quienes compartir la amistad y el interés por el lenguaje. En especial, gracias a Moni por estar en todos los momentos.

Gracias también a mis afectos en Montevideo, a mis amigos de toda la vida que me han acompañado y con quienes seguimos compartiendo cada nueva etapa.

Este trabajo, junto a experiencia de estudiar en otra ciudad, no hubiera sido posible sin el apoyo de mi familia: mis padres Vivi y Leo, quienes con cariño y comprensión me han estimulado a crecer siempre; y a mi hermana Leti por estar siempre cerquita, también compartiendo el gusto por estudiar las palabras.

En particular, gracias a Bruno por su paciencia, lecturas, correcciones y por el amor de todos los días.

A ellos les dedico este logro.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
1. a Problema de investigación .....	7
1. b Objetivos propuestos .....	8
1. b Objetivos propuestos .....	9
1. c Hipótesis de trabajo .....	10
1. d Propuesta metodológica .....	13
1. e Estado de la cuestión .....	16
1. f Organización del trabajo .....	16
<b>CAPÍTULO 1. Formaciones discursivas y formas de socialización política. Los “juegos” entre los sentidos disponibles.</b> .....	
1. Introducción.....	18
2. Formaciones discursivas y posiciones ideológicas .....	19
2. b Innúmeros Otros. Heterogeneidades mostradas y constitutivas .....	22
3. Unidades de análisis .....	25
3.a Representaciones sociales .....	25
3.b Posicionamientos discursivos .....	26
3.c Las voces desde varias voces .....	28
4. El poder y sus huellas .....	30
4. a Gramáticas contractuales .....	32
5. El plano de la enunciación: enunciador y destinatario.....	33
6. Normas, política y sociedad.....	34
6. a Las reglas en el juego social: algunos enfoques.....	34
6. b Cada cual que atienda su juego: ¿por qué estudiar las normas como parte de lo político? ..	39
6. c Cuando lo universal es particular: La teoría del discurso de Laclau y Mouffe .....	41
6.c.1 Significantes flotantes y vacíos.....	44
7. Algunas consideraciones sobre la noción de socialización.....	45
7. a ¿Qué es la socialización? .....	45
7. b La socialización en la escuela. ....	47
7. c Los jóvenes como protagonistas .....	50
7. d ¿Qué es la socialización política? .....	51
7. e Socialización política en la escuela, diferentes propuestas. ....	54
8. Espacios de comunicación: palabra y política .....	56
8. a El juego es también político. ....	56
8. b Los estudiantes también son adolescentes: la importancia identitaria de los espacios de intercambio. ....	59
8. b.1 Identidades y puntos.....	59
8. b.2 El juego de la diferencia .....	60
9. Las herramientas teóricas que han guiado este capítulo .....	62
<b>CAPÍTULO 2. Las reglas del juego y las huellas del contexto escolar</b> .....	<b>64</b>

1. Los reglamentos en su contexto .....	64
2. Los reglamentos .....	65
2. a Pequeña reseña de la historia de los reglamentos .....	66
3. Discurso colectivo y posicionamientos .....	70
4. Operaciones enunciativas. ....	71
4. a La Escuela 1: Nosotros, el gran ausente.....	71
4. b La Escuela 2: Nosotros en movimiento.....	72
5. Modalizaciones .....	75
5. a Modalización en la Escuela 1 .....	76
5. b Modalización enunciativa en la Escuela 2 .....	79
6. Con-figuraciones escolares: los marcos ideológicos de las normas. ....	83
6. a Los actores y la comunidad educativa .....	84
6. a.1 Los actores .....	84
6. a.2 La comunidad educativa .....	86
6. b. La escuela como gestora.....	89
6. c Normas y democracia en la escuela.....	90
6. d Representaciones sobre la autonomía .....	93
6. e La legalidad de lo punible .....	95
6. f La jurisdicción escolar.....	99
7. Para cada institucionalidad, ¿una normativa? .....	100

**CAPÍTULO 3. Apostillas para el enroque: de voces e interpretaciones normativas .....** 103

1. Convivencias intradiscursivas: voces adultas y voces juveniles.....	103
1. a El desplazamiento enunciativo .....	104
1. b Los planos del tiempo .....	108
2. Las voces institucionales.....	112
2. a La voz de la escuela .....	113
2. a.1 La situación de comunicación .....	113
2. b La voz de la doxa. Uso de metáforas, analogías y sintagmas .....	116
2. c La voz de los padres .....	121
2. c.1 Los padres citados .....	123
2. d La voz policial –legal .....	125
2. e La voz pedagógica .....	130
3. Interpretando la norma: transgresores, normas y culpas .....	131
3. a El énfasis en los “Otros” .....	132
3. a.1 Uso de la tercera persona .....	132
3. a.2 Los otros, los locos .....	133
3. a.3 Desbordes y maquillajes .....	137
3. b La norma .....	139
3. b.1 La segunda genérica.....	140
3. c Las culpas .....	142
4. Voces, desplazamientos: e interpretaciones la danza de la voz cantante .....	143

**CAPÍTULO 4. Representaciones sobre la normatividad escolar .....** 147

1. Lo político y sus principios .....	147
---------------------------------------	-----

2. Representaciones sobre lo político. ....	148
2. a La lectura dual de la Escuela 2: representaciones sobre democracia y autoritarismo.....	148
2. a.1 Dinámicas del hacer político. Los estudiantes de primero .....	148
2. b Autoritarismo más allá de la norma .....	151
3. Las metáforas .....	154
3. a Las metáforas de autoridad en la Escuela 1.....	154
3. b Las metáforas de autoridad de la Escuela 2 .....	157
4. La lectura dual de la Escuela 1: representaciones sobre igualdad e injusticia. ....	160
4. a La injusticia como reclamo de igualdad .....	161
4. b Equidistar las normas.....	165
4. c Igualdad de género.....	168
5. ¿Participar? Representaciones sobre participación en ambas escuelas .....	170
6. La escuela como pequeño país.....	174
6. a El país como ejemplo .....	175
6. b El país como contra ejemplo.....	177
6 b.1. La doxa y la técnica .....	178
6 b.2. Los símbolos y la patria .....	180
6. c La dictadura como referencia .....	184
7. Discursos hegemónicos y espacios de la norma.....	187
<b>5. Al pie de las interpretaciones: notas finales .....</b>	<b>192</b>
1. ¿A cada contexto, un modelo? .....	192
2. Movimientos de juego y retomes de discursos: las voces y sus regiones discursivas.....	195
3. Te hablo para que me hables .....	198
4. Jugar con las normas en cada una de las escuelas: representaciones de lo político y el poder .....	201
4. a Los estudiantes de la Escuela 2.....	202
4. b Los estudiantes de la Escuela 1.....	203
4. c Interpretaciones de un significante .....	204
5. Como viento para la cometa.....	207
6. A modo de final (y para nuevos comienzos) .....	209
<b>6. Bibliografía .....</b>	<b>211</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>220</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

*“Al contemplar estos paisajes esenciales, Kublai reflexionaba sobre el orden invisible que rige las ciudades, las reglas a las que responde su surgir y cobrar forma y prosperar y adaptarse a las estaciones y marchitarse y caer en ruinas. A veces le parecía que estaba a punto de descubrir un sistema coherente y armonioso por debajo de las infinitas deformidades y desarmonías, pero ningún modelo resistía la comparación con el juego de ajedrez. Quizá, en vez de afanarse por evocar con el magro auxilio de las piezas de marfil visiones de todos modos destinadas al olvido, bastaba jugar una partida según las reglas, y contemplar cada estado sucesivo del tablero como una de las innumerables formas que el sistema de las formas compone y destruye.”*

*Ítalo Calvino, Las ciudades invisibles*

En este trabajo nos proponemos abordar las *notas* que emergen de los textos normativos en la escuela. La imagen de la *nota al pie*, como un pequeño diálogo que se abre en el transcurso de una lectura, nos propone reflexionar acerca de los espacios y representaciones que se construyen en torno a la norma. Al mismo tiempo, el rigor de la literalidad *al pie* nos convoca a pensar las interpretaciones posibles y las experiencias como efecto del orden escolar, junto con la *letra* que lo documenta.

La expresión *al pie de la letra* refiere a lo que antiguamente los estudiantes escribían palabra por palabra debajo de un texto original, poniendo al *pie* de cada palabra latina la interpretación castellana. El trabajo se propone analizar las palabras que seleccionan los jóvenes para interpretar los efectos que vivencian sobre lo normativo y el poder en la escuela. Nos centramos en el estudio de las representaciones de los estudiantes sobre las normas de convivencia escolar, comparando dos contextos de producción y dos momentos de escolarización. Al mismo tiempo, profundizamos en el estudio de las *posiciones discursivas* y las *voces* que los jóvenes retoman en relación a las normas y cómo las mismas se vinculan con los procesos de socialización política de los estudiantes y la experiencia escolar que relatan.

El análisis desde la perspectiva discursiva nos permite, tal como explica Verón, estudiar el nivel en el que “el sentido manifiesta sus determinaciones sociales y los fenómenos sociales develan su dimensión significativa” (Verón, 1993:126). Así, nos centramos en el estudio de los procedimientos lingüísticos por medio de los cuales los estudiantes se posicionan discursivamente y recuperan discursos disponibles, configurando una forma de significar “lo normativo”. De este modo, atendemos a las *notas al pie* que

surgen de los reglamentos observando, desde la perspectiva de Verón, las lecturas que plantean los jóvenes y, en ellas, los *efectos de reconocimiento* en torno a las normativas. A su vez, analizamos en los reglamentos de las escuelas las condiciones de producción que hacen *huella* en los textos y las posiciones institucionales que éstas despliegan a partir de los recursos lingüísticos. El supuesto que nos orienta es que los discursos disponibles y la forma de relacionarse con ellos se encuentran influidos por la experiencia de socialización política de la que forman parte los estudiantes. En este sentido, los espacios de participación e intercambio también promueven una determinada dinámica de identificaciones y confrontaciones con los otros, el mundo adulto, que permite al adolescente ir afianzando sus posiciones y su identidad.

Las normas escolares, como producto de un orden político y como mecanismo de decisión y de regulación escolar, suponen un ámbito convocante para la reflexión de los jóvenes acerca de su vivencia en la escuela y la relación con los adultos. Desde allí se adhieren y se distancian de los discursos que los envuelven, construyen un modo de representarse en los vínculos de poder, toman posición y retoman discursos sociales disponibles. Este ejercicio permite evidenciar las “otras” voces que los habitan y cuya apropiación se hace posible en su reconocimiento.

De este modo, pretendemos acercar una perspectiva sobre la complejidad presente en las dinámicas escolares centrándonos en las normas y en las lecturas que hacen los estudiantes en torno a las mismas. Atenderemos también a la heterogeneidad de voces presentes en los discursos, a los múltiples *movimientos de juego* posibles alrededor de los reglamentos y las relaciones con el entorno. A partir de los recursos que nos ofrecen las palabras, indagaremos en la diversidad de formas de “ser joven” y de experimentar la escuela y, al mismo tiempo, en las huellas que hacen los contextos y sus propuestas de socialización política en las lecturas de los estudiantes.

## **1. a Problema de investigación**

Como parte de las dinámicas que ofrece la escuela, las regulaciones y los espacios de participación acerca de las mismas imprimen una modalidad cultural, un “alumno ideal” y una forma determinada de vínculo con los compañeros y con los adultos de la institución. Según Tenti Fanfani, hoy la escuela “más que una “fábrica de sujetos” es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación de producción de experiencias y sentidos diversos” (Tenti

Fanfani, 2012). Se hace necesario, según el autor, interrogar los sentidos, reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos para comprender las dinámicas escolares. Los aspectos culturales y las dinámicas ofrecidas por la escuela también se integran entre los motivos consensuados sobre los factores que explican posibles causas que hagan que un adolescente interrumpa su trayectoria escolar (Tenti Fanfani, 2012). En este trabajo, estudiamos en los discursos de los estudiantes y en los reglamentos las representaciones que emergen sobre las normativas, entendiendo que las mismas forman parte constitutiva de la cultura escolar. Hacemos hincapié en la palabra de los jóvenes para, desde ella, acercarnos a sus vivencias de lo normativo y los modos en que se posicionan en el vínculo con el mundo adulto.

A la luz de los antecedentes revisados, el trabajo intenta ser un aporte desde el análisis del discurso, perspectiva que no se ha encontrado en los trabajos explorados. Hacemos hincapié en la voz de los jóvenes con la intención de integrar sus lecturas y puntos de vista en torno a la normatividad escolar dando cuenta de los significados que condensan sobre su experiencia en la escuela y los discursos que los identifican de sus entornos. Nos preguntamos además por los espacios de intercambio y de negociación de las reglas en la escuela y las posibilidades de los estudiantes de ser interlocutores reconocidos. Kessler (2002) refiere a la necesidad del estudio de los espacios normativos en los que se negocia el orden escolar, su legitimidad e internalización por parte de los actores. La idea de los espacios negociables se puede entender como una práctica política de los jóvenes, tal como propone Falcioni (2004), resaltando la naturaleza política de los conflictos escolares. Estos conflictos tienen que ver al mismo tiempo con las distancias culturales que se ponen en juego en la experiencia escolar de los adolescentes.

### **1. b Objetivos propuestos**

A partir del abordaje del análisis del discurso, estudiamos las representaciones de los jóvenes sobre las normas de convivencia, sus opiniones y la manera en que se ubican en sus discursos. Atendemos a los discursos que recuperan los jóvenes, las representaciones que presentan sobre lo normativo, y los recursos lingüísticos que utilizan para retomar discursos de su entorno. A la vez, observamos las consideraciones sobre el mundo adulto, la caracterización de los actores presentes en el cotidiano escolar a partir de sus perspectivas sobre “lo político” y las relaciones de poder intergeneracional. Nos detenemos a observar las diferencias y aspectos comunes en la lectura de los estudiantes sobre los reglamentos al

comienzo y al finalizar el ciclo de la escuela media. Esto último implica considerar dos momentos en el proceso educativo de los estudiantes: al comienzo (primer año) y a su término (quinto año).

Al mismo tiempo y considerando la heterogeneidad de contextos, nos abocamos a analizar dos casos de escuelas secundarias, una con trayectoria de actividad política (Escuela 2) y otra sin haber realizado dicho recorrido (Escuela 1) para observar las distancias y cercanías en las posiciones de los jóvenes de acuerdo a la escuela de pertenencia. Asimismo estudiamos los reglamentos de convivencia escolar de cada escuela para observar en los textos las marcas que imprimen las gramáticas de producción, las posiciones en las que se ubica cada institución, las temáticas retomadas, entre otros aspectos que proponen los reglamentos escolares.

### **1. c Hipótesis de trabajo**

La hipótesis que proponemos en este trabajo es que la experiencia de socialización política que proponen las escuelas y los contextos en los que se insertan las mismas, inciden en los discursos disponibles para los estudiantes y en la manera de relacionarse con ellos: cómo se posicionan, las voces que retoman, qué representaciones tienen sobre la norma, entre otros. Suponemos también que los espacios políticos de intercambio y diálogo en las escuelas, promueven determinadas dinámicas de “juegos” posibles de ser dichos y pensados sobre el orden escolar.

Nos orientan, además, algunos interrogantes: ¿Desde qué posiciones los estudiantes interpretan el orden normativo escolar? ¿Qué discursos retoman? ¿De qué maneras se imprime el contexto social y escolar en la mirada de los jóvenes? A partir de estos interrogantes, nos preguntamos también, cuáles son las temáticas que se ponen de relieve tanto en los reglamentos como en las lecturas de los estudiantes, de qué modo aparece representado lo político en los discursos, qué voces que se reconocen en los mismos, y qué imagen poseen los estudiantes sobre su relación con el mundo adulto. Comenzaremos entonces por desarrollar los abordajes de la teoría discursiva que guían el análisis de los discursos propuestos. Luego integraremos la dimensión de la socialización política para enmarcar el proceso social que nos interesa. Al mismo tiempo, haremos lugar a la reflexión sobre la relevancia del intercambio, la participación (como dimensión de la socialización) en la configuración identitaria adolescente.

#### 1. d Propuesta metodológica

Tal como proponen Taylor y Bogdan (1986) la metodología define el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En este trabajo elegimos la metodología cualitativa y nos respaldamos en un paradigma interpretativo para comprender los fenómenos sociales. El abordaje cualitativo es un “vocablo comprensivo” que integra diferentes enfoques, orientaciones, tradiciones intelectuales y perspectivas (como pueden ser teoría fundamentada, biográfica, etnografía, fenomenología, estudios culturales, análisis narrativo, entre otras, Flick, Creswell, en Vasilachis, 2007:24). Al mismo tiempo, los investigadores cualitativos estudian los acontecimientos, interpretando el sentido que le dan las personas a partir de diversos métodos como los estudios de caso, las historias de vida, las entrevistas, observaciones, entre otros (Denzin y Lincoln en Vasilachis, 2007:25). Una mirada sobre las particularidades del método cualitativo es la de Maxwell, quien señala que sus rasgos característicos son: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y sus procesos, c) la estrategia inductiva y hermenéutica (Maxwell en Vasilachis, 2007:26). Según Maxwell, el diseño en investigación cualitativa, “es un proceso iterativo que involucra “virajes” (aspecto que retoma de Geertz) tanto hacia atrás como hacia adelante entre los diferentes componentes del diseño. Requiere evaluar así las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos, y amenazas de validez de uno por el otro (Maxwell, 1996:3). Este modelo, según el autor, comprende la noción de diseño como una “disposición de elementos que rigen el funcionamiento de un estudio que con un diseño como plan preestablecido” (Maxwell, 1996:31) o una secuencia que indique los pasos para el estudio. A su vez, Strauss y Corbin señalan los tres componentes que son parte de un trabajo cualitativo: los datos (entrevistas, archivo, textos, observaciones, etc.), los procedimientos analíticos o interpretativos de esos datos (que permitan reflexionar y aportar desde lo recabado) y los informes finales. (Strauss y Corbin en Vasilachis, 2007: 29).

En nuestro trabajo nos orientamos por el paradigma interpretativo. Esta perspectiva implica centrarse en los significados que las personas atribuyen a la realidad, en lugar de, como versa el paradigma positivista, suponer una realidad independiente a ser estudiada objetivamente. Esto es, lo que la gente hace o dice,

---

es producto de cómo define su mundo (Taylor y Bogdan, 1986). Desde este abordaje, la realidad social se asume como “construida” a partir de los significados, para lo cual, la tarea del investigador será la de estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su realidad, los significados que son construidos. Implica así un análisis desde la “*verstehen*” o el procesos de comprensión, subrayando entonces en los procesos subjetivos y comprendiendo a las personas “dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1986:20).

En cuanto al instrumento, se realizaron entrevistas en dos secundarios públicos de CABA: la Escuela 1 y la Escuela 2. La elección de ambas escuelas por tener posiciones y características distintas en cuanto a la propuesta de participación política estudiantil, y al mismo tiempo por las características del contexto social del cual provienen los estudiantes. Consideramos preservar la confidencialidad de la identidad de las escuelas, de manera de hacer prevalecer las características de los ejemplos por sobre la escuela particular.

La Escuela1, es una escuela técnica fundada a comienzos de la década de 1940. En sus orígenes, la escuela era solo para para damas y funcionaba solamente en horario nocturno. Luego comenzó a ofrecer dos especialidades técnicas: óptica y administración de empresas. Se ubica en el barrio Villa Devoto, cerca del límite con el partido de 3 de Febrero, donde se encuentra el barrio Ejército de los Andes o “Fuerte Apache” y de acuerdo con las preceptoras y los estudiantes, la mayor parte de los estudiantes provienen de este barrio, que tiene origen en un plan de erradicación de villas miserias del gobierno militar de Onganía durante los años sesenta. Según Kessler (2012) este barrio es un caso paradigmático de estigmatización ya que su (re) nombramiento encierra en sí mismo una cantidad de imágenes y sentidos considerados negativos<sup>2</sup>. La vida en “Fuerte Apache” implica lidiar con diversas dificultades para el acceso a servicios tanto públicos como privados, por una causa en gran medida estructural como lo son los juicios negativos en torno al barrio (Kessler, 2012). La Escuela 1 no presenta, ni son relatados, espacios de participación

---

2 La historia más escuchada sobre el origen del nombre es la siguiente: a comienzos de la década del '90 (sin que podamos precisar la fecha exacta), el periodista estrella del noticiero sensacionalista Nuevediarío José de Zer cubría una persecución policial a los responsables de un homicidio presuntamente residentes en el barrio. En el camino hacia el Complejo observó en las inmediaciones pintadas en muros advirtiéndolo "a 500 metros Fuerte Apache" y "a 100 metros Fuerte Apache" ¿Quién y por qué escribió aquello? No lo sabemos, pero sí que cuando José de Zer vio las inscripciones, decidió llamarlo así en la nota en cámara.

política, no tiene centro de estudiantes (al menos hasta el momento que se realizaron las entrevistas) ni formas organizadas de participación.

Por su parte, la Escuela 2, es una tradicional escuela pública fundada a mediados de 1870. Se sitúa en el centro de la actividad de la Ciudad de Buenos Aires en el barrio Balvanera y estudian allí unos 3000 estudiantes. Tiene una histórica trayectoria en lo que refiere a actividad política estudiantil, un centro de estudiantes protagonista de la dinámica escolar y participación estudiantil en diversas instancias: comisiones, campeonatos, asambleas, etc. Tal como comentan sus autoridades, los jóvenes poseen un origen heterogéneo sin bien pueden integrarse dentro de una difusa “clase media”. Proviene además desde diferentes puntos de la ciudad e incluso de provincia.

Elegimos ambas escuelas como dos ejemplos de diferentes propuestas de educación media pública que nos permiten observar las distancias y cercanías que presentan en sus reglamentos y en los discursos de sus estudiantes. Al comienzo, estudiamos los reglamentos de convivencia escolar de cada escuela, para observar en los textos las marcas que imprimen las gramáticas de producción, las voces, temas y otros aspectos que proponen los discursos institucionales, para luego contrastar con los discursos de los estudiantes acerca de los mismos. Al mismo tiempo, atendemos al momento en que se encuentran los estudiantes dentro de la etapa de escolarización. Se consideraron así, los discursos de los estudiantes al comenzar la escuela media (primer año) y al finalizar la misma (quinto año).

De este modo, analizamos los discursos partiendo de dos situaciones de producción diferentes y de dos etapas de la trayectoria escolar, identificando aspectos comunes y divergentes tanto desde lo institucional en los reglamentos, como en las posiciones de los estudiantes sobre las normas. La pauta de entrevistas tuvo un diseño abierto, tomando como punto de partida la lectura de los reglamentos para desde allí comenzar el intercambio y la puesta en común de las interpretaciones de los estudiantes. Se seleccionaron al azar alumnos de primero y quinto año de cada escuela. La dinámica de las entrevistas fue de a parejas ya que esta modalidad nos permitió generar un mejor clima en la narración de sus

experiencias y opiniones que el formato cara a cara individual. Al mismo tiempo, los alumnos reconstruyeron de manera cooperativa los hechos, anécdotas y conocimientos relatados.<sup>3</sup>

Para este trabajo realizamos 36 entrevistas, 17 en la Escuela 2 y 19 en la Escuela 1. En esta última escuela, 9 de las entrevistas fueron a estudiantes de primer año y 10 a estudiantes de quinto. En el caso de la Escuela 2 de las 17 entrevistas, 9 fueron realizadas a estudiantes de primer año y 8 a estudiantes de quinto. La duración de las entrevistas fue de 40 minutos en promedio y fueron realizadas dentro de la escuela en un espacio donde no se encontraran autoridades o a distancia del personal de la escuela (biblioteca, salones de clase, salón de preceptores, buffet del colegio).

## **1. e Estado de la cuestión**

En cuando a los antecedentes revisados, consideramos aquellos que versan sobre la experiencia de los estudiantes frente a las normas. El trabajo de Kessler (2002) se centra en las experiencias educativas de los estudiantes según los diferentes sectores sociales. Conformar una sección acerca de las reglas de convivencia en las escuelas medias y señala la aparición de la temática en los grupos trabajados. La característica que destaca (al margen de las diferencias institucionales y de origen social) es la coexistencia entre las reglas que: “en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en la realidad no actúan como límite para ninguna acción.” Esto da la sensación de que todo es negociable, y que las reglas son entonces franqueables y que, sin cuestionarlas, reconocen su valor para la formación personal. Lo que subraya a partir de la dinámica del grupo focal es que “es necesario diferenciar entre la ruptura efectiva del sistema normativo y la sensación de poder romper ese sistema normativo.” A la vez, Dussel (2005, 2007) hace en su trabajo un recorrido sobre los reglamentos disciplinarios escolares tanto en lo bibliográfico como en lo histórico. Se ocupa también de las relaciones con los adultos y las implicancias de algunas regulaciones como la de la vestimenta. La posición de Dussel resulta muy interesante para el análisis de las contradicciones, limitaciones y posibilidades que presenta este orden disciplinario escolar y sus articulaciones con la cultura política.

Por su parte, Furlán (2000) analiza los significados construidos por los docentes y alumnos acerca de la disciplina escolar y las divergencias presentes entre las normas y la vida cotidiana. Realiza además un

---

<sup>3</sup> Esta modalidad sugiere la posibilidad para trabajos posteriores de analizar las interacciones de los adolescentes así como la construcción de acuerdos y desacuerdos en la interacción.

análisis de los contenidos propuestos en relación a la disciplina en diversas reglamentaciones comparando las de varias provincias e incluso con ejemplos mexicanos.

Desde la perspectiva de la política educativa, Narodowski (1999) propone un análisis del proceso de debate y sanción legislativa en torno al tema de la disciplina en las escuelas secundarias por parte de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Mediante este caso, aborda la cuestión de la convivencia y la disciplina escolar poniendo en discusión los mecanismos que tiene el estado para construir políticas y para incidir en las propuestas pedagógicas de las escuelas.

Integrando una mirada política, Núñez (2013,2006) examina los comportamientos políticos de los jóvenes en la escuela secundaria. Analiza “las disposiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político desarrolladas por los jóvenes” en la escuela secundaria. Investiga sobre las maneras en que los jóvenes interpretan sus acciones y su contexto, para poder conocer las configuraciones políticas que se construyen en el marco de la escuela media. Estudia las formas en que los jóvenes se vinculan con los temas como la política, la participación, la ciudadanía, las ideas de justicia y el respeto. Desde allí observa las formas en que las relaciones de poder se ponen de manifiesto en la institución escolar así como las dinámicas que involucran la resolución de conflictos. Al mismo tiempo, da cuenta de los modos de pertenencia a la escuela entendiéndola como una comunidad. Analiza las maneras en que se manifiesta la organización escolar y las implicaciones concretas que tienen para los jóvenes en sus formas de aprender y vivir la política y lo político.

Por otra parte, el trabajo de Litichever (2010, 2012) se centra en el análisis de los reglamentos de convivencia escolar. La autora examina las normas que se incluyen en los reglamentos que regulan las relaciones en el espacio escolar, destaca las temáticas, las prácticas y los espacios de regulación. Indaga sobre la existencia de un marco regulatorio compartido para diversas instituciones y agrupa los reglamentos a partir de las repeticiones en los documentos, tales como:” las que se vinculan a la apariencia, las relacionadas con la puntualidad, las que hacen referencia al cuidado de la institución, las que se refieren al respeto de los símbolos patrios o rituales escolares, las que se concentran sobre asuntos más puntuales del proceso de enseñanza- aprendizaje y, en ocasiones, también se explicitan normas que buscan regular la relación con los otros” a ello se le suma las reglas que se conectan con el contexto o con situaciones que preocupan en el momento de su elaboración.

Al mismo tiempo, Litichever ha trabajado junto a Núñez (2005, 2010), sobre la cultura política escolar, las ideas de justicia y de autoridad que se ponen en juego dentro de los regímenes disciplinarios y los consejos de convivencia. Analizan las desigualdades que profundiza y genera la escuela mediante la interacción de los estudiantes con los sistemas disciplinarios, las normas y la autoridad. Estudian los modos en que perduran o se modifican los temas que tradicionalmente han sido objeto de regulación (como la apariencia o la puntualidad) y observan, a la vez, las nuevas transgresiones previstas por la norma. Por último, sostienen que las diversas formas de estructurar la convivencia en las escuelas, diferentes en las jurisdicciones y sectores sociales, dan cuenta de las formas en que se configura y reconfigura la desigualdad. En otro trabajo (Litichever et al., 2008) investigan junto a Núñez y otros investigadores, comparando los Reglamentos de Convivencia de las escuelas medias de las jurisdicciones de La Plata y Neuquén. Se centran observar qué sucede con los aspectos que tradicionalmente han regulado la escuela moderna (como ser la presentación y la puntualidad) si son modificados o aún perduran. Retomamos este trabajo ya que subraya la importancia del contexto en la estructuración de la convivencia escolar y atendiendo a las desigualdades que surgen en torno a estos. Desde esta línea y equipo de Investigación, Roldán (2012) trabaja el orden escolar en las escuelas medias de Neuquén y los sentidos políticos de los sujetos en el contexto local. Propone la noción de “fronteras escolares” como noción para indagar acerca de la especificidad de los diversos órdenes escolares y su relación con la comunidad y el Estado entre otros aspectos.

Cabe destacar también la pertinencia de la bibliografía que aborda la socialización escolar, las construcciones de sentido escolar por parte de los estudiantes y los vínculos entre la desigualdad y la condición estudiantil. En este campo encontramos los trabajos de Kaplan (2012, 2013) y su equipo quienes han venido trabajando a partir de la indagación en la escuela, la construcción de subjetividades y trayectorias educativas, así como los estudios sobre las emociones y sociabilidad estudiantil en los contextos sociales en que se desarrollan. Una vertiente de la producción de este equipo, es la comprensión de la experiencia juvenil desde una mirada socioeducativa, abordando temáticas como la violencia, la desigualdad, las formas de exclusión simbólica de los jóvenes en el ámbito de la educación media a partir de la mirada de los propios jóvenes.

A la luz de los antecedentes revisados, el trabajo intenta ser un aporte desde del análisis del discurso e integrando las interpretaciones de los estudiantes acerca de los reglamentos, perspectiva que no se ha encontrado en los trabajos mencionados. Nos centraremos en comprender los modos en que inciden los contextos sociales-escolares en las lecturas que hacen los estudiantes de los reglamentos escolares. Si bien analizaremos los reglamentos, para identificar posibles diferencias en las propuestas de socialización política, junto con las huellas del contexto social en el que se insertan, indagaremos en los efectos de dicho orden escolar en las lecturas que de ellos hacen los estudiantes, los puntos de vista que hacen propios, sus experiencias en la escuela y el vínculo con los adultos.

Además del contexto, nos detendremos en ver qué sucede en diferentes momentos de la escolaridad, en diferentes experiencias de socialización política: entre aquellos que comienzan y que finalizan la escuela secundaria. Este eje de análisis no se ha abordado en la bibliografía revisada. En esas dos situaciones se pretende observar los aspectos comunes y divergentes que presentan los discursos estudiantiles, contrastando tanto los reglamentos en dos contextos distintos, como las lecturas de los estudiantes sobre los mismos en cada espacio y en cada momento del trayecto escolar.

## **1. f Organización del trabajo**

El trabajo se organiza del siguiente modo: en el primer capítulo realizamos un recorrido por las diferentes herramientas teóricas y perspectivas desde donde se nos hemos situado para el abordaje tanto discursivo como sociológico, introduciendo teoría de discurso pertinente para nuestro estudio, como teoría social relativa a los procesos de socialización adolescente. En el segundo capítulo trabajamos con los textos de los reglamentos escolares. Allí observamos las posiciones presentes en la elaboración de los documentos institucionales, las funciones que se atribuyen, la designación de los actores, las temáticas que integran de acuerdo a lo que el contexto establezca como relevante, entre otros aspectos.

En el capítulo tercero nos concentramos en los discursos de los estudiantes y sus lecturas sobre las normativas. Allí nos detenemos en las posiciones discursivas que adoptan, las voces y los recursos lingüísticos que utilizan al retomar los discursos accesibles de acuerdo a cada contexto y momento que experimentan los estudiantes. En el cuarto capítulo, hacemos foco en las representaciones normativas que presentan los estudiantes en sus interpretaciones, aquellas que irrumpen sobre lo político en los discursos de los estudiantes. Planteamos los diferentes acercamientos que realizan en torno a lo político:

los vínculos de poder a los que hacen referencia, las nociones de lo político que convocan al reflexionar sobre los reglamentos y las huellas lingüísticas que nos permiten identificar los puntos de vista que los identifican.

# Capítulo 1. Formaciones discursivas y formas de socialización política. Los “juegos” entre los sentidos disponibles.

## 1. Introducción

De acuerdo con Dussel “una manera de analizar la formación política que propone la escuela es estudiar el orden disciplinario que instaura” (Dussel,2005: 1109), orden que da cuenta de la dinámica escolar de participación política y a la vez, de aquello que se considera apropiado para los estudiantes y el funcionamiento escolar. Analizamos el discurso de y sobre los reglamentos porque implica al reflexionar acerca de las formas de socialización política que se configuran en diferentes contextos escolares, tanto desde la mirada de los estudiantes como desde la escuela. Ahora bien, ¿qué entendemos por socialización política? ¿Por qué lo observamos en la escuela? Desde este trabajo, comprendemos la noción de socialización como el proceso de internacionalización de normas y valores.

Partiendo de una identificación entre el actor y el sistema los miembros de una sociedad aprehenden el mundo en el que viven y luego lo modifican creativamente. La socialización política refiere a los procesos través de los cuales todo nuevo miembro de un sistema configura una representación de su sociedad y de su sistema político, aprende los valores que fundamentan la cultura política de esa sociedad y comparte al menos cierto número de ellos. A la vez, adquiere información sobre normas, reglas, instituciones y estructuras de autoridad, y constituye un patrón de actitudes que determinarán su comportamiento político. Desde este punto de partida, comprendemos que el término juventud “no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990) entendiendo la polisemia del término y el sentido distinto de acuerdo al contexto social en el que se usa y de uso naturalizado que invisibiliza las relaciones de poder generacional; y al mismo tiempo es “más que una palabra” (Margulis y Urresti, 1996) entendiendo que la palabra “juventud” es más que un signo, y que no se reduce a las características que le son atribuidas. Existen una pluralidad de modalidades de ser joven de acuerdo a múltiples variables y a la vez no existe una homogeneidad en cuanto a los modos de socialización juvenil.

Al mismo tiempo, consideramos que dentro de la escuela conviven diversas propuestas de escolarización y que estas se imprimen en las propuestas institucionales. Esto implica reflexionar sobre condiciones estructurales más amplias: los espacios sociales en los que aparece inserta la escuela pública configuran

diferentes propuestas en cuanto a la cultura política escolar. Bourdieu y Passeron (2013) subrayan la dificultad de abordar de manera única la condición de estudiante, entendiendo los diferentes significados y experiencias de ser joven en relación a sus contextos de pertenencia. En este sentido, cada contexto de pertenencia, cada propuesta educativa puede desarrollar ciertas diferencias pese a que se circunscriban al ámbito de la educación pública, cuya idea de homogeneidad original nos instala al menos, ciertas dudas. A los efectos de este trabajo, nos interrogamos sobre estas diferencias y cómo las mismas imprimen diferentes formas de comprender la dinámica escolar (y por qué no social).

En esta línea proponemos poner en diálogo la noción de formaciones discursivas (atendiendo a los contextos sociales en los que se inscriben las escuelas) y las modalidades de socialización política (atendiendo al momento dentro de la trayectoria escolar). Así, nos interrogamos por los *posicionamientos* discursivos de las escuelas, a partir de los reglamentos en cada una de ellas, para comprender las “matrices de enunciabilidad” en cada uno de los contextos sociales.

Asimismo, analizamos las *posiciones* que retoman los estudiantes, observando cómo se inscribe el contexto social y la trayectoria escolar en sus discursos. Atenderemos también al carácter político de estas posiciones en qué lugar se sitúan en la relación con el mundo adulto, qué retoman, qué confrontan, qué se apropian. A continuación exponemos los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo, tanto las perspectivas discursivas desde las que nos posicionamos, como los abordajes sobre los procesos de socialización política.

## **2. Formaciones discursivas y posiciones ideológicas**

Para el análisis, elegimos la perspectiva discursiva de base lingüístico-retórica, de entre otras perspectivas como puede ser el análisis de contenido, dentro del paradigma cualitativo. Para acercarnos a comprender los discursos que se encuentran disponibles y accesibles para los estudiantes de las escuelas en ambos contextos sociales y educativos tomaremos la noción de *formación discursiva* ya que la misma nos permite enmarcar aquello que “puede y debe ser dicho” (Pêcheux en Bonnin, 2012) por un sujeto en una determinada coyuntura. Según este autor, las formaciones sociales pueden caracterizarse por una forma de relación entre las clases sociales. Estas remiten a determinados puntos de vista ideológicos, políticas que se organizan en “formaciones” conectadas por vínculos de antagonismo, alianza o dominación. La formación discursiva para Pêcheux puede producir “la sujeción” ideológica del sujeto del discurso porque

se encuentra dominada de hecho por el interdiscurso. De este modo, la interdiscursividad<sup>4</sup> atraviesa todos los discursos, es una propiedad constitutiva por estar en múltiple relación con otros discursos y puede definirse como un “conjunto estructurado de formaciones discursivas” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 335). Es en este conjunto, en el que se configuran los objetos y las relaciones que luego el sujeto se posicionará haciéndose cargo. El objetivo como analista del discurso será poner en evidencia aquella “transparencia disimulada” del sentido, entendiendo que “eso habla” siempre antes, en otra parte, o independientemente” (Pêcheux en Charaudeau y Maingueneau, 2005: 335).

Se analizan entonces los discursos asociados a una “red” de la que forman parte. Esta red es el interdiscurso y está organizado en “regiones”, con reglas y temáticas propias, que son las “formaciones discursivas” y funcionan como “como matrices de enunciabilidad”, como matrices para la producción de sentido que determinan lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición dada en una coyuntura histórica (Zoppi-Fontana, 1997:255). Al considerar al sujeto en tanto agente de la lengua, este abordaje nos permite observar estas “matrices de enunciabilidad” lo que pueden/deben decir y las interpretaciones que hace de lo dicho de acuerdo a las posiciones de sujeto que lo circunscriben.

Como atendemos a los discursos disponibles para los estudiantes en cada uno de los contextos a la hora de representar las normativas de sus escuelas, consideramos que la noción de interdiscurso permitirá profundizar en este aspecto, entendiendo que cada sociedad en un momento determinado, tiene acceso solamente a una “parte de lo decible”. Es el interdiscurso una noción que permite designar al conjunto de enunciados “sociohistóricamente circunscriptos” que pueden ser referidos a una identidad enunciativa. Por citar algunos ejemplos que propone el diccionario: el discurso comunista, el conjunto de discursos de una administración, los enunciados pertenecientes a una ciencia dada, el discurso de los campesinos, de los jefes, etc. De este modo y lejos de un acercamiento sobre los “monopolios de sentido” de los textos (Bonnin, 2012: 22), nos abocaremos a dar luz a las interpretaciones, dando cuenta de “los niveles opacos de la acción estratégica de un sujeto” (Pêcheux (1983) en Bonnin, 2012:22). Esta perspectiva además, se propone atender a las “huellas” que dan cuenta de las presencias de otros discursos en el propio, bajo el entendido de que los límites de las formaciones discursivas son porosos y permeables: “una formación

---

4 Debe diferenciarse del concepto de intertextualidad por ser éste último referido a retomar textos configurados y ligeramente transformados como sucede en la parodia (Charaudeau, 2005: 334)

discursiva no es un espacio estructural cerrado puesto que se ve constitutivamente ‘invadida’ por elementos provenientes de otros lugares (formaciones discursivas) que se repiten en ella, suministrándole sus evidencias discursivas fundamentales” (Pêcheux en Charaudeau y Maingueneau, 2005: 335).

Un aspecto que destacamos en torno a este concepto tiene que ver con relativizar el carácter sobredeterminante comprometido en algunos usos del término. Incluso Pêcheux en sus últimos trabajos, cuestionará la sobredeterminación implicada en los primeros usos del concepto, asociándolo a una “maquina discursiva de sujeción”. La repetición a partir de su estructura semiótica deviene así en la oclusión de posibilidades de comprensión de los acontecimientos, que parten de una sobreinterpretación previa (Pêcheux (1984/1988) citado en Bonnin, 2012). En este sentido, Guilhaumou, Robin y Maldidier proponen una interpretación desprendida de los modos de producción, señalando que el concepto de interdiscurso designa el espacio tanto discursivo como ideológico en el que se desarrollan las formaciones discursivas según relaciones de dominación, subordinación, contradicción (Guilhaumou, Robin y Maldidier en Bonnin, 2012). La posición omniabarcativa del concepto implica enfrentarse a situaciones en las que la taxonomía no se ajusta a los agenciamientos discursivos que se encuentran en una situación dada, y por ende la teoría discursiva total quedaría descartada (Guilhaumou, Robin y Maldidier en Bonnin, 2012).

Si bien el discurso se enraza en determinadas relaciones socio históricas, Pêcheux (1984) destaca la potencialidad de movimiento de los discursos, de desestructurar y reestructurar redes y trayectorias (Pêcheux en Bonnin, 2012:27). De esta manera, lo que aporta el concepto es la posibilidad de identificar cuáles son los límites de los discursos alternativos o disidentes, cuáles son los discursos disponibles enunciados (que configuran identificaciones) y retomados en las lecturas sobre las normativas, cuáles son los aspectos similares y distintos en relación a la influencia que imprime el contexto.

Las posibilidades de agenciamiento (las formas en que los sujetos se apropian de un discurso) discurren entonces dentro de ese marco de lo que puede ser y debe ser dicho. La perspectiva teórica del discurso elegida, supone además sumergirnos en la “relación constitutiva” con el otro, aspecto que atraviesa la teoría de Bajtín en la forma de “dialogismo”, en Pêcheux en el “interdiscurso” y luego es retomada por Authier Revouz en la noción de “heterogeneidad enunciativa”. Aquí se propone una ruptura en la comprensión del discurso consigo mismo, integrando al exterior (lo ya dicho antes, en otro lugar) dentro del interior del discurso. Describir un enunciado pone en juego, a partir de diferentes estrategias (discurso

referido, elipsis, etc.) la presencia del discurso del otro como espacio virtual de lectura (Pêcheux, 1990), coincidiendo entonces con la concepción polifónica y dialógica del sentido: “El sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen” (Ducrot 1988:16).

Es en este sentido que pretendemos abordar la norma, en tanto lugar límite entre formaciones discursivas, observando los discursos que son retomados dentro de las “regiones” disponibles en el interdiscurso. Proponemos así otro acercamiento de análisis, en lugar de perspectivas que abordan la escuela como aparato ideológico del Estado (como podría ser la mirada desde Althusser), o la escuela como dispositivo de control (como podría ser el caso de Foucault). Comprenderemos lo normativo como un lugar límite entre formaciones discursivas, como un espacio del cual reconocemos su presencia a partir de sus efectos, en el que más que acceder a su objetualidad o su definición cristalizada, los sujetos recibimos los “ecos” de su existencia. Al mismo tiempo, articulamos esta perspectiva con el abordaje teórico desde la sociología, integrando la noción de socialización y en ella, la especificidad de la socialización política.

Comprendemos aquí, los modos en que los jóvenes representan “lo normativo” a partir de observar qué otros pueblan los discursos de los jóvenes constituyen, qué puntos de vista los identifican, qué representaciones políticas refieren en la reflexión sobre la normativa escolar. La dimensión de la socialización implica observar la interrelación entre los procesos sociales y los subjetivos, considerando en esta dinámica los espacios como permeables. Al mismo tiempo, se integra la experiencia de los sujetos y sus posibilidades de agencia de acuerdo a los marcos previstos y la imagen que por medio de las instancias de intercambio, se configuran de los mismos y de ellos mismos.

## 2. b Innúmeros Otros. Heterogeneidades mostradas y constitutivas

*Vivem em nós inúmeros;  
Se penso ou sinto, ignoro  
Quem é que pensa ou sente.  
Sou somente o lugar  
Onde se sente ou pensa.*

*Tenho mais almas que uma.  
Há mais eus do que eu mesmo.  
Existo todavia*

*Indiferente a todos.  
Faço-os calar: eu falo<sup>5</sup>.*

*Ricardo Reis (Fernando Pessoa)*

Para profundizar sobre las diferentes voces que aparecen en el discurso integramos la perspectiva teórica de la heterogeneidad constitutiva de los discursos. Para Authier-Revuz (1990) el discurso no es homogéneo sino que integra diversos registros, secuencias, modalizaciones, etc. que lo hacen heterogéneos. Esta complejidad involucra la presencia de los discursos de los “otros” que pueden atribuirse a otras fuentes enunciativas. La autora propone una distinción entre las formas de heterogeneidad: la que es mostrada y la que es constitutiva. Ambas representan dos órdenes de realidad diferentes, dos procesos reales de constitución de un discurso y dos procesos no menos reales de representación de un discurso, de su constitución. Se presenta entonces una heterogeneidad radical, exterioridad interna al sujeto y al discurso que no es localizable ni representable en el discurso que la constituye: aquella del Otro del discurso (donde se ponen en juego el interdiscurso y el inconsciente). La misma se opone a la representación en el discurso, las diferenciaciones y fronteras interior/exterior por las cuales un sujeto-discurso se delimita a la pluralidad de los otros y al mismo tiempo afirma la figura del enunciador exterior a este discurso (Authier-Revuz, 1990). La noción de heterogeneidad mostrada convoca las presencias localizables de otro discurso, en el fluir del mismo. Unas pueden ser marcadas y otras no marcadas. Estas últimas se pueden ubicar a partir de índices textuales (discurso indirecto libre, pastiche, ironía, entre otras) junto con índices textuales o paratextuales que convocan aspectos de su cultura personal. Las formas marcadas se señalan visiblemente por ser discursos directos o indirectos, el uso de comillas, y al mismo tiempo glosas que dan cuenta de una no-coincidencia del enunciador con su discurso, como puede suceder con las modalizaciones, por ejemplo: “como dice Fulano”, “como usted dice” entre algunas de las glosas que Authier-Revuz distingue.

---

<sup>5</sup> Viven en nosotros innúmeros;  
Si pienso o siento, ignoro  
Quién es que piensa o siente.  
Soy solamente el lugar  
Donde se siente o piensa.  
Tengo más que un alma.  
Hay más yos que yo mismo.  
Existo todavía  
Indiferente a todos.  
Los hago callar: yo hablo.

Para Bajtín (en Charaudeau y Maingueneau, 2005:299), las palabras son siempre palabras de otros. Para Pêcheux (en Charaudeau y Maingueneau, 2005:299), asociando el psicoanálisis y la noción de ideología desde Althusser, prima el interdiscurso sobre cada formación discursiva. Para Authier-Revuz, de perfil lacaniano, el sujeto está irreductiblemente escindido, dividido por lo inconsciente, pero vive en la ilusión necesaria de la autonomía de su conciencia y de su discurso (Authier-Revuz en Charaudeau y Maingueneau, 2005:299). Al hablar de heterogeneidad constitutiva, según la autora, la paradoja de la expresión capta la amenaza de deshacer a todo momento lo que el discurso da por hecho: lo que se constituye y quien se constituye, por heterogéneo, le escapa. De esta manera, el discurso no es un espacio en el que el “discurso del otro” viene a introducirse sino que se constituye a través de un debate con la alteridad, más allá de toda huella visible.

Las formas marcadas de heterogeneidad mostrada representan una negociación con las fuerzas centrífugas de desagregación, de heterogeneidad constitutiva: ellas construyen desde el desconocimiento sobre ella una representación de la enunciación que, por ser ilusoria, es una protección necesaria para que el discurso pueda ser mantenido (Authier-Revuz, 1990:33). De este modo, Authier-Revuz señala que la representación de la enunciación es constitutiva también en otro sentido: “además del “yo” que se coloca como sujeto del discurso, es por ese acto individual de apropiación que introduce a aquél que habla en su habla”. Así, las formas de la heterogeneidad marcada refuerzan, confirman, aseguran ése “yo” por una especificación de la identidad, dando “cuerpo al discurso (por los límites que traza) y dando forma al sujeto enunciator (por su posición y actividad metalingüística)” (Authier-Revuz, 1990:34). Lo que para la autora caracteriza las formas marcadas de heterogeneidad mostrada como formas de “desconocimiento de la heterogeneidad constitutiva” es que ellas operan sobre un modo de la negación. Establece que se produce una “especie de compromiso precario que da lugar a lo heterogéneo y por lo tanto lo reconoce, pero, mejor negar su omnipresencia” manifestando a la vez la realidad de esta omnipresencia precisamente en los lugares que se intenta encubrir. La autora expone que el lapsus no es la única forma tangible de la presencia del otro en el discurso, considera que las formas marcadas de la heterogeneidad mostrada también lo son, pero “sobre las formas que desvían el dominio de lo dicho, en conflicto solidario con la heterogeneidad constitutiva, estas formas son en relación a aquellas, al mismo tiempo un síntoma y una defensa” (Authier-Revuz, 1990:34). Cuando sucede esa “emergencia bruta” produce un “agujero” en el discurso. El conjunto de fisuras que funcionan como costuras escondidas sobre

la unidad aparente de un discurso es lo que el análisis del discurso puede en parte evidenciar como pistas del interdiscurso y del juego significante. Las formas marcadas de la heterogeneidad mostrada oponen la retórica del habla mostrada a la “costura aparente”.

De este modo, aquello “Otro” por lo cual somos hablados y nos constituye aparece como nebuloso, una bruma indiscernible. Lo incorporo en mi discurso pero, sin embargo, me es incomprensible porque se encuentra fuera de mi formación discursiva, remite a una heterogeneidad que me constituye y de la que no soy consciente. Así, los sujetos no logran apropiarse de esa heterogeneidad y por lo tanto, no puede ser mostrada en el discurso: guiñar discursivamente, ya sea de manera solapada como a través de “marcas”. Este será el foco de nuestro análisis: observar los “otros” a través de los que somos hablados y constituidos. Y al mismo tiempo identificar ejemplos donde se pongan de relieve las heterogeneidades, las formas en que los sujetos ofrecen (o no) muestras de apropiaciones de las presencias de los “otros” que los constituyen.

### **3. Unidades de análisis**

#### **3. a Representaciones sociales**

Luego de proponer el abordaje discursivo de este trabajo, integraremos otras nociones claves, a los efectos de desentrañar las interpretaciones sobre lo normativo que son construidas por los estudiantes. Desde un análisis que fusiona la sociología con la lingüística, Vasilachis propone una definición de las representaciones sociales como: “las construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Vasilachis, 2007:162). Las mismas según la autora, median entre los actores sociales y la realidad ofreciéndose como recursos: “a) para poder interpretarla, conjuntamente con su propia experiencia; b) para referirse a ella discursivamente y c) para orientar el sentido de su acción social.” (Vasilachis ,2007:162).

En relación a cómo se presentan las representaciones, Jodelet subraya que lo hacen bajo formas variadas, más o menos complejas, y son para ella “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado;

categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (Jodelet en Moscovici; 1993:472).

Así, elegimos esta perspectiva porque nos permite hacer foco en las formas de ver el mundo, de significar y de interpretar la realidad de cada uno de los sujetos considerando los espacios sociales de los que provienen. En este sentido, el énfasis de la representación según Jodelet, está dado en el carácter relacional ya que parte de la idea de que “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet en Moscovici; 1993:475). Es decir, no son duplicados ni de lo real ni de lo ideal. Tampoco partes subjetivas u objetivas de sujetos u objetos. Lo que establece es que es el proceso en el que se constituye dichas relaciones.

Inspirada en Bajtín, Marková propone relacionar con el dialogismo tanto la formación de las categorías de pensamiento como la de las representaciones (Marková en Jodelet, 2008). Estas consideraciones son importantes a la luz de la interdisciplinariedad que implica acercarnos a los fenómenos sociales y a la vez, en función de la relevancia que tiene el vínculo con el “otro” en la estructuración identitaria adolescente. Son entonces las representaciones “como organizaciones relacionales y dinámicas del lenguaje y de conocimiento de sentido común” (Vasilachis, 2011:138), como un entretejido de símbolos que participa del cotidiano de los sujetos, un lugar de encuentro intersubjetivo. Esta dimensión de análisis nos permite acercarnos a las formas de significación cotidianas. Comenzar por (re) conocer las representaciones en tanto constructos que sedimentan intersubjetivamente, abre la posibilidad del movimiento de los sistemas de referencia, los significados e interpretaciones.

### **3. b Posiciones discursivas**

El concepto de posicionamiento discursivo nos será útil para comprender los puntos de vista que identifican tanto a las instituciones escolares como a los estudiantes.

Charaudeau y Maingueneau plantean que el posicionamiento discursivo tiene que ver con la instauración y preservación de una identidad discursiva. El término, si bien es poco específico, designa el hecho de que mediante el empleo de cierta palabra, de cierto vocabulario, registro, género, etc., “un locutor indica cómo se sitúa él en un espacio conflictivo” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:452). Al utilizar por ejemplo la expresión “lucha de clases”, el enunciador posiciona como de izquierda, al hablar de forma didáctica y

con vocabulario técnico se posiciona como especialista, etc. Este concepto implica una forma de identidad enunciativa “fuerte”<sup>6</sup> o sea, un lugar de producción discursiva claramente especificado y al mismo tiempo, las maneras por las cuales la identidad enunciativa se plantea (las operaciones) e integra la ambigüedad de fusionar la identidad misma con las formas en que se manifiesta. Esta peculiaridad es resaltada por los autores entendiendo que las identidades no son cerradas y fijas sino que “se mantienen a través del interdiscurso mediante un trabajo incesante de reconfiguración” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 452). El término entonces abraza tanto a los contenidos como a las dimensiones del discurso (la elección de géneros, la manera de citar, etc).

Desde otro abordaje, Goffman (2006) desarrolla la noción de *posicionamiento* a partiendo de la noción de *marco*. Los marcos son principios organizacionales sociocognitivos que definen y gestionan las situaciones comunicativas. Ese concepto refiere a los cambios relativos a la orientación de los participantes durante una interacción comunicativa: “es la posición que toma un individuo al enunciar una expresión lingüística” (Flax, 2013). Aquí la noción de posicionamientos tiene que ver con la forma con la que un locutor escenifica los roles discursivos, considerando sus características pragmáticas y actitudinales, perspectiva que no tomaremos ya que no se adecúa a los propósitos de este trabajo.

Por su parte, Bonnin (2006) toma este concepto y distancia entre las nociones de posición y de posicionamiento. Distingue entre la noción de posicionamiento, en tanto discurso institucional –colectivo, de las realizaciones de la dimensión ideológica de los discursos. Para ello retoma la noción de posición de sujeto desde Pêcheux. Lejos de referir a la formación ideológica, analiza los discursos individuales desde sus posiciones (en nuestro caso los sujetos-estudiantes) inscriptas dentro de un posicionamiento colectivo (la institución escolar). Las palabras, expresiones y proposiciones cambian de sentido según la posición sostenida por quien las emplea. Esto significa que toman su significado en referencia a las formaciones ideológicas en las que estas posiciones se inscriben y reformulan. De este modo, las posiciones de sujeto “no son otra cosa que índices de posiciones de fuerza específicas en un campo social a través de su representación discursiva” (Bonnin, 2006:20).

---

<sup>6</sup> Tal como sugieren los autores: “el discurso del partido comunista de tal o cual periodo”

En este trabajo tomamos la perspectiva propuesta por Bonnin, entendiendo a los discursos particulares en relación con los posicionamientos colectivos que proponen las escuelas en su reglamento escolar. Así, la relación entre los discursos individuales será abordada no como parte de una comparación directa, sino considerando el posicionamiento, el discurso colectivo que los vincula. Esta perspectiva nos permite establecer relaciones entre las posiciones que toman los estudiantes y los posicionamientos colectivos que proponen los reglamentos de sus escuelas. Estos posicionamientos, al mismo tiempo, dan cuenta de “otra” posición a considerar: la de cada escuela en relación a su contexto social. A partir de esta noción indagaremos en los discursos que son retomados, qué “matrices” de producción de sentido son enunciadas por los estudiantes.

Para ello, nos proponemos observar las marcas del enunciadador, sus huellas en el enunciado (Filinich, 1998:42). Atenderemos a las personas gramaticales (sobre todo el lugar del “yo”) puestas en discurso, las formas pronominales que se relacionan con las anteriores y a las marcas de subjetividad o “procedimientos lingüísticos por medio de los cuales el locutor imprime su marca en el enunciado” (Kerbrat-Orecchioni en Amossy, 2010: 5).

### **3. c Las voces desde varias voces**

A lo largo del trabajo tomamos también la noción de “voces” para analizar la lectura que hacen los estudiantes de los reglamentos. Al hablar de “voces” partimos de la teoría de Bajtín, quien afirma que cualquier palabra existe para el hablante en tres aspectos: “como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra *ajena* llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y, finalmente, como *mi* palabra, porque puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada en mi expresividad” (Bajtín, 1985: 278). Los repertorios discursivos disponibles para cada individuo, dependen de los espacios sociales que le sean accesibles. Las expresiones portan además, valoraciones diferentes de acuerdo a dichos contextos; tal como señala, “en cada época, en cada círculo social, en cada pequeño mundo de la familia, de amigos y conocidos, de compañeros, en el que se forma y vive cada hombre, siempre existen enunciados que gozan de prestigio, que dan el tono” (Bajtín, 1985: 279). Las tradiciones, las ideas principales de una época o de personajes relevantes, tienen su forma verbalizada de expresión. Bajtín señala que la experiencia discursiva individual se forma en una permanente interacción con otros

enunciados individuales. Este proceso se denomina “asimilación”, que puede ser más o menos creativa, de palabras que llama “ajenas”: “nuestro discurso, nuestros enunciados, están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación”. Los discursos, entonces, no emergen de forma independiente ni indiferentes entre sí, sino que se encuentran asociados, “saben el uno del otro y se reflejan mutuamente”. Esta reciprocidad es la que para Bajtín explica el carácter del enunciado, y cada uno de ellos se encuentra lleno de “ecos” y “reflejos” de otros enunciados con los que se relaciona por la comunidad que implica la comunicación.

Mientras Bajtín habla de voces, Agha (2005), se preocupa por las maneras en que los enunciadores dan cuenta de personas sociales tipificables, así como los registros que toma el hablante en el que pueden reconocerse atributos sociales como género, clase, profesión, edad, etc. Utiliza el término “voz” para las formas del discurso que indexicalizan registros distintos de formas reconocidas y que también dan cuenta de eventos específicos y potencialmente imágenes de la personalidad (Agha, 2005:39). Agha entiende que la propuesta de Bajtín de la dicotomía entre voces sociales y voces individuales da un marco incompleto para pensar el proceso: según este autor, las voces individuales no son un fenómeno unificado, sino que reúnen diferentes grados y variedades de individualidad. Al mismo tiempo, las voces sociales para Bajtín son figuras discursivas que permiten la caracterización de las tipificaciones sociales sobre las personas o los atributos de las personas. Agha identifica este fenómeno como una “subclase”, la clase de voces sociales asociadas a registros, y las llama “enregistred voices” cuya dimensión social tiene desde dos sentidos distintos: en uno de ellos las formas que presentan los registros indexicalizan estereotipos sociales (el hablante es hombre, es médico, es aristócrata) que puede ser una hibridación de varios tipos sociales en el uso del hablante. En el otro de los sentidos, Agha propone que los registros son formaciones sociales entendiendo que algunos hablantes han sido socializados en su uso y cada registro tiene un dominio social, un grupo de personas que lo conocen, reconocen las figuras disponibles para el uso.

Tomamos esta noción porque nos permite identificar las voces que retoman e integran los estudiantes en sus lecturas sobre los reglamentos de sus escuelas y la dimensión social de estas voces. Al mismo tiempo, nos permite atender junto a la noción de heterogeneidad constitutiva, las voces que son propias y las

voces ajenas, ¿Cuáles son aquellas voces extranjeras que el discurso revela? ¿De qué espacios sociales provienen? ¿Cómo se apropian discursivamente de ellas? ¿Cómo se configura la voz propia?

#### 4. El poder y sus huellas

*“tú quieres encontrar las huellas  
de tus pasos detrás  
de las escamas  
de mi pulso”*

Amanda Berenguer *El tigre alfabetario*

La perspectiva de Verón nos ofrece herramientas para analizar la incidencia de los contextos que permite la emergencia de determinadas las representaciones sobre las normas en la escuela. Para ello, la propuesta hace foco en atender a las “condiciones” que posibilitan dicha ocurrencia, a las formaciones discursivas que constituyen las posibilidades del decir. Elegimos el abordaje de Verón porque nos permite acercarnos a reconocer las relaciones que se establecen entre un discurso y sus condiciones de producción desde la dimensión ideológica. Esto surge a al comprender que el análisis de la producción social de sentido implica identificar las “huellas” que de él se imprimen en el discurso.

Verón señala en su teoría de los discursos sociales, al actor social como unidad de análisis: “el sujeto no es más la “fuente” del sentido, sino más bien el punto de pasaje en la circulación del sentido, relevador en el interior de un tejido de prácticas discursivas. La unidad de análisis mínima no puede ser otra que la de la interdiscursividad, es decir, aquella del intercambio” (Verón, 1986: 5). Se pregunta por el análisis sociosemiótico, sobre el tipo de discurso que se estudia y se respalda en la noción de “interdiscurso” para distanciarse de la idea de “intención” como determinante del sentido desde la tradición comunicacional. Si bien retoma el concepto de “interdiscurso” de Pêcheux, se distancia de sus versiones extremas ubicándolas como “reproductivistas de lo ideológico”. En esta dinámica, Verón propone no centrarse en el mensaje mismo (signos o discursos) sino en el proceso de producción y reconocimiento del sentido: “sentido para el cual el mensaje no es más que un punto de pasaje” (Verón, 2004: 182) y en las distancias que presentan los discursos puestos en confrontación.

Al mismo tiempo, el autor plantea una forma de conceptualizar “lo ideológico” y “el poder” que consideramos pertinente para este trabajo. Según el autor, lo ideológico está imbricado en todo sentido producido en el que se hayan dejado huellas las condiciones sociales de producción (Verón, 1993: 49). Así, el analista del discurso debe atender al hecho de que “todo producto lleva las huellas del sistema

productivo que lo ha engendrado” se encuentran presentes pero se hacen visibles a partir del análisis. Estudiar los procesos semióticos que participan de la producción social de sentido, implica atender a las huellas manifiestas en la superficie discursiva que ha impreso dicho proceso. Para que algo sea considerado como condición de producción es necesario que haya dejado huellas en el discurso y estas huellas pueden interpretarse como las “huellas de las operaciones de engendramiento o como huellas que definen el sistema de referencias de las lecturas posibles de ese discurso en reconocimiento” (Verón, 1993: 42).

Elegimos también esta perspectiva, porque en ella se articulan aspectos sociológicos con los estudios semióticos, integrando la noción de poder como problema de investigación. Allí introduce la idea de “efectos de sentido” que resultan observables dentro del área de la recepción de mensajes. El poder para Verón es estudiable en la medida en que se consideran sus efectos, los efectos de producción de sentido que son al mismo tiempo producciones de sentido. Es así como: “el poder de un discurso puede estudiarse únicamente en otro discurso que es su “efecto” (Verón 1980: 48). De esta manera, como parte de las operaciones teóricas que propone el autor, traslada la noción del poder en la producción al de la recepción o reconocimiento. El análisis del poder como discurso se sitúa entonces en la recepción del mismo porque atañe a las relaciones del discurso con sus efectos. Los aspectos ideológicos del discurso los ubica en la producción del mismo, atendiendo al sistema de relaciones entre el discurso y sus condiciones de producción (Verón en Torres, 2011). A la vez, entiende la acción social como una “trama de relaciones en última instancia discursivas” tomando como base los postulados de Geertz. Esto implica el análisis de la ideología como sistema simbólico (tal como propone Geertz) leer los fenómenos sociales “como si fueran textos”. Propone, además, que la distinción entre acción y discurso no es pertinente ya que para el autor la acción social no puede determinarse por fuera de la estructura simbólica e imaginaria que la define como tal.<sup>7</sup> También integra la visión de Foucault para interrogarse acerca de lo que es el poder: “el poder, no es una institución, ni una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre dado a una situación estratégica compleja, en una sociedad determinada” (Verón en Bitonte, 2009:10). Las estrategias que menciona no existen fuera de los continentes significantes que

---

7 Lo que Verón considera una ampliación de su campo de aplicación, lo que entiende como manifestación ideológica, abarca no sólo el campo de lo textual sino también los diversos procesos de acción social (comportamientos sociales, rituales, prácticas, consumos, instituciones, objetos y especialmente la organización de los objetos en el espacio. Es decir que en Verón, la manifestación ideológica es una configuración discursiva que supone no sólo significaciones lingüísticas o simbólicas sino también la acción (Bitonte, 2009: 13)

les dan forma, sin los entramados de las relaciones sociales y los discursos que se entretajan (intercalaciones entre producciones y reconocimientos de sentido).

Para entender la noción de poder, Verón también parte de Foucault para luego separarse de él, entendiendo el poder no como un sistema de dominación procedente de instituciones o grupos sino como un “juego de relaciones de fuerza, como estrategia de irradiación capilar”. El poder no es comprensible en tanto “manipulación de las conciencias” sino como efecto de una estrategia sobre los cuerpos: “La noción de “poder” de un discurso sólo puede designar los efectos de ese discurso en el interior de un tejido determinado de relaciones sociales (...) Si, por ejemplo, tal tipo de “mensaje” de los medios masivos tiene efectivamente un poder sobre los “receptores”, ese poder sólo puede interesarnos en la forma del sentido producido: comportamientos, palabras, gestos” (Verón en Bitonte, 2009:10). Para el autor, sólo existe el poder en la medida en que se puede constatar en los hechos y por ello focaliza en los efectos como espacios de observación del poder. Considera, además, que dichos efectos solamente se observan en la recepción. Para nuestro trabajo nos resultará útil esta perspectiva, en la medida que aporta posibilidades de observar las divergencias y convergencias entre los discursos normativos de convivencia escolar y sus gramáticas de reconocimiento. Además, la concepción de poder nos orienta la mirada hacia los efectos discursivos del mismo. Observamos en los discursos, los efectos de reconocimiento que hacen huella en las representaciones de los estudiantes sobre lo normativo y sobre el poder que se entretaje en las relaciones intergeneracionales.

#### **4. a Gramáticas contractuales**

Verón propone dos momentos, el de la producción y el del reconocimiento, para el análisis de los discursos sociales, señalando que es “producción” en vez de “emisión” y que es “reconocimiento” en vez de “recepción”, por estar estos términos ligados a las teorías de la comunicación social. Esta consideración implica que un discurso no tiene un efecto predeterminado y es por ello que la noción de “juegos del lenguaje”<sup>8</sup> le permite al autor enfatizar el carácter regulado y a la vez contingente de la dinámica de la comunicación. Esto lo expresa a través de la “gramática”, la “gramática de producción” y contemplando la incertidumbre (aunque dentro de un campo de efectos posibles, dentro de un determinado contexto)

---

<sup>8</sup> Desde Wittgenstein

que suponen los efectos discursivos, las “gramáticas de reconocimiento” y sus múltiples posibilidades de sentido que deben estar relacionadas con las propiedades del mensaje (Verón, 1993: 182). De este modo, señala que un discurso no produce un efecto único sino que esparce una cantidad de posibles efectos (Verón, 1986). Las dos gramáticas suponen un conjunto complejo de operaciones que permiten tanto definir las condiciones de generación como los reconocimientos desde cierto lugar de lectura. Es así que una gramática se constituye como “el modelo de un proceso de producción discursiva” (Verón, 2004: 41). El abordaje desde la etapa del reconocimiento, debe contemplar dos conjuntos discursivos: un corpus para analizar sus propiedades y otro corpus conformado por los discursos de quienes interpretan (en nuestro caso, los reglamentos). De este modo, trabajamos en la etapa de producción de manera de poder reconstituir la “gramática de producción” en los soportes discursivos (para nuestro caso los textos de los reglamentos escolares) y en lo que respecta al reconocimiento, desde las lecturas de quienes interpretan dicho discurso (los discursos de los estudiantes acerca de los reglamentos).

## **5. El plano de la enunciación: enunciador y destinatario**

El abordaje desde el proceso de enunciación, implica considerar las formas en que es apropiado el lenguaje por el sujeto. De acuerdo con Benveniste: "Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su modalidad que es la del ser, el concepto de “ego” (Benveniste, 2011: 180). Los discursos entonces, permiten configurar diversos aspectos de la subjetividad. La constitución del sujeto de la enunciación (interlocutores (yo-tú), el lugar (aquí) y el tiempo (ahora)) entre otras, componen el proceso enunciativo por el que accedemos a comprender cómo se conforma discursivamente la subjetividad (Filinich, 1998). Según Filinich, “el hecho de asumir el lenguaje para dirigirse a otro conlleva la instauración de un lugar desde el cual se habla, de un centro de referencia alrededor del cual se organiza el discurso” (Filinich, 1998: 15). El lugar está ocupado por el sujeto del discurso: el yo al que refiere todo enunciado. Igual que los pronombres, para Benveniste, existen formas “vacías” cuya significación se realiza en el acto de discurso. Estos son los indicadores de la deixis que organizan las relaciones espaciales y temporales en las que se ancla el sujeto. El enunciador entendido como una instancia de la que el “yo” es la huella, se encuentra implicada por el acto de enunciación en el momento de efectuarse y no tiene ninguna existencia independiente de ese acto (Charaudeau & Maingueneau, 2005: 216). Esta instancia puede ser un punto de referencia y puede además suceder que

el enunciador no se presente como responsable de todo o de una parte de su enunciación, esto es, que no responda por ella.

Al mismo tiempo, tomamos las nociones de Verón de “enunciador” y “destinatario” ya que esta perspectiva se sitúa en el plano de la enunciación, abordando las entidades de la misma y las relaciones entre estas identidades (Sigal y Verón, 1986:9). En línea con la perspectiva de análisis que atiende a las condiciones de producción y reconocimiento, observamos en los discursos las dos “entidades enunciativas” que los construyen según Verón: enunciador y destinatario. Para Verón, en un discurso, sea cual fuere su naturaleza, las “modalidades del decir” construyen lo que denomina “dispositivos de enunciación”. Los mismos integran tres aspectos. El primero de ellos es la imagen del que habla, este es el “enunciador”, es el lugar (o los lugares) que se atribuye a sí mismo quien habla. El segundo componente es el de la imagen de aquel quien se dirige el discurso, “el destinatario”. Quien produce el discurso construye su lugar o lugares definiendo a la vez a su destinatario. El tercer y último aspecto que integra el “dispositivo de enunciación” es la relación entre el enunciador y el destinatario que se propone en el discurso y a través del mismo (Verón, 2004: 173). Cabe señalar que de acuerdo con el autor, el enunciador no es el emisor, y el destinatario no es el receptor ya que ambas denominaciones designan “entidades materiales” que pueden ser individuos o instituciones que son la fuente y el destino “en la realidad”. Por el contrario, “enunciador” y “destinatario” son entidades del imaginario: “son las imágenes de la fuente y destino construidos por el discurso mismo” (Sigal y Verón, 1986:9). Esta distinción es importante porque nos permitirá observar las diferentes “imágenes de sí mismo” o “posiciones” que asume un enunciador. De este modo, un mismo emisor puede construir emplazamientos diferentes en sus diferentes actos de comunicación (Verón, 1998). Verón entiende que el estudio de estos “lugares” y las relaciones que se establecen entre las entidades es el “análisis de la enunciación”. Nos disponemos entonces a analizar los diferentes puntos de vista y posiciones que integran los estudiantes en sus discursos junto con las voces disponibles que retoman en sus propias voces.

## **6. Normas, política y sociedad**

### **6. a Las reglas en el juego social: algunos enfoques**

Integramos a la vez, algunos conceptos teóricos desde la sociología para comprender el lugar de las normas como articuladoras de lo social, sean éstas marcos de acción, regulación de comportamientos,

entre otras definiciones. Nos interesa aquí no solamente el carácter ordenador que poseen las reglas en los espacios sociales, sino también, las posibilidades de “juego”, de negociación, de las mismas por parte de los sujetos que participan de los espacios, para comprender mejor luego cómo esto se desarrolla en el espacio escolar.

Comenzamos el panorámico recorrido por la perspectiva de Parsons (en Pucci, y Trajtenberg, 2008:102) quien considera que la sociedad es un sistema ordenado cuyas partes o subsistemas se encuentran en una situación de equilibrio. Esto se logra a partir de la contribución de cada subsistema de forma funcional a la estructura. De este modo, las normas y valores conforman un marco de acción compartido por los sujetos (el subsistema cultural determina las actitudes esperables y posibles para una sociedad). Por su parte, Merton señala la existencia de una estructura social que define las posibilidades de acceso a los bienes que son valiosos para cada sociedad. Es la cultura la que define entonces, qué es valioso en cada contexto. Así, los individuos integran en los procesos de socialización cuáles son las metas valiosas enfrentándose a una estructura social que no distribuye las mismas posibilidades de acceder a dichos bienes valorados. Las normas se debilitan y se “desvían” no por un problema en la internalización de las mismas, sino por el desfase entre las expectativas sociales y las posibilidades reales: “la orientación positiva hacia las normas de un grupo al que no se pertenece es precipitada por el paso entre grupos de pertenencia, ya en realidad o en fantasía, y que las consecuencias funcionales o disfuncionales dependen evidentemente del carácter hasta cierto punto abierto o cerrado de la estructura social en que tiene lugar.” (Merton, 1964:269). Lejos de las posturas que consideran las normas en la búsqueda de un beneficio, las normas son integradas en los procesos de socialización y guían las conductas de los individuos en una sociedad con una cultura determinada. Lo que intenta la literatura sociológica es “conciliar la necesidad del sistema y la libertad -aunque sea limitada- de los individuos” (Dubet y Martucceli, 1998:70).

Desde la óptica de Bourdieu, las normas se consideran como parte de las ordenaciones que regulan los comportamientos de los individuos a partir de la interiorización de las estructuras sociales: “la estructura estructurante”. Desde la noción de *hábitus* aparece como orientadora de un juego: “el juego social incorporado, vuelto naturaleza” (Bourdieu, 1987: 3). Lo que señala Bourdieu con la metáfora del juego, es este carácter a la vez libre y a la vez restringido que permite negociar con las regulaciones y establecer

buenos y malos jugadores. Es este *hábitus*: “como social inscrito en el cuerpo, en el individuo biológico” que permite producir la infinidad de los actos que se encuentran suscriptos al juego, al estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y las exigencias que propone el juego, “por más que no estén encerradas en un código de reglas, se imponen a aquellos -y a aquellos solamente- que, porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibirlos y cumplirlas.” (Bourdieu, 1987:4). Este ludismo normativo no presupone la existencia de un “inventor” de normas o un conjunto de normas explícitas. Bourdieu propone la noción de juego en el sentido de un “conjunto de personas que participan de una actividad regulada” que sin ser necesariamente producto de la obediencia a las reglas sí, “obedece a ciertas regularidades”. El juego social es para Bourdieu reglado, es un lugar de regularidades. Para pensar en un modelo de juego que no sea un registro descriptivo de las normas explícitas ni una enunciación de las regularidades, el autor propone la necesidad de reflexionar sobre “los modos de existencia diferentes” a estos principios de regulación y de regularidad de las prácticas. Esto lo encuentra en el *hábitus*: la disposición “reglada para engendrar conductas regladas y regulares fuera de toda referencia a las reglas” (Bourdieu, 1987:3).

Norbert Elias también propone la idea del “juego normativo”. Concibe las normativas dentro de un modelo de comportamiento de las relaciones de poder en la sociedad. Es el espacio desde donde se miden las fuerzas, donde los individuos se relacionan o entran en relación entre sí y estas redes de poder social funcionan como una interdependencia entre los individuos que son parte. Para Elias: “los modelos de juego son modelos de relaciones relativamente reguladas. Pero es imposible comprender las relaciones humanas reguladas si se parte de la premisa de que las normas o reglas están ahí, por así decirlo, ab ovo.” (Elias 1982:88). Destaca la existencia de una estructura en todas las relaciones sociales, aunque estas no posean reglas explícitas. Así, los sectores puestos en juego relacionan una interdependencia que implica no solamente la sujeción de una parte hacia la otra sino que ambas dependen entre sí. Elías destaca que una posee más recursos y posibilidades de organizar “el juego” de acuerdo a sus intereses.

Estos puntos de vista en torno a la incidencia del contexto social, su estructura normativa y los sujetos, pueden asociarse a la propuesta de Martuccelli en torno al “juego” y sus movimientos entre el sujeto y la estructura social. El autor sostiene que existen dos maneras de habitar los roles que refieren a la relación del sujeto con la estructura social: la encarnación y la distanciamiento. La primera implica que para poder

desempeñar los roles sociales, se hace necesario una adhesión del individuo a sus tareas sociales, y se convierte en un “personaje social” cuando transita oportunamente por los estadios y mecanismos de socialización. La segunda refiere a las brechas entre el sujeto y el mundo, pasando el buen desempeño del rol social por limitar la distancia de las normas (no ya por la interiorización de las mismas). Los sectores más populares de las sociedades se rigen según el autor, por el modelo de encarnación que es más rígido, más serio y autoritario, mientras que los sectores más acomodados que poseen mayor capital económico y cultural lo hacen por el modelo de distanciamiento que es más flexible y horizontal.

Si se integra la variable generacional, aquellos jóvenes de sectores más marginados que tienen mayor necesidad de las instituciones como soportes relacionales son los que se encuentran más acostumbrados a las modalidades verticales, aspecto que constatamos entre los estudiantes de la escuela 1. Aquellos jóvenes con mayores capitales (económicos, culturales) integrados tienen como soportes relacionales sus anclajes primarios (familias, grupos primarios). Así, de acuerdo con Martuccelli, estas diferencias repercuten en la constitución de desigualdades al disminuir los espacios comunes: “se estrecha la eficacia simbólica de la filiación institucional estatal y se aumenta la sanguínea” (Martuccelli en Meyer, 2009: 36).

Por último, y subrayando el abordaje sobre los *movimientos de juego* viables entre estructura y los sujetos, encontramos la noción del juego posible y presente en la estructura, en Derrida (1989), para quien la condición de “estructuralidad de la estructura” se ha visto reducida a un centro. El mismo equilibra y organiza la estructura y a su vez, limita las posibilidades de juego de la misma. Podemos pensar en la normativa como parte de este centro que orienta la coherencia del sistema y a la vez la noción de juego como la posibilidad de considerar una estructura que no se encuentra regida por un centro ordenador, por la idea de un origen o finalidad de la misma. Lo que hace es proponer una forma, una estructura que no está organizada alrededor de un centro-eje, de un espacio fijo sino desde una especie de no-lugar, tal como propone el autor, en donde se presentan rupturas, se repiten, y representan sustituciones de signos que no se encuentran acogidos por las determinaciones de un centro. Esta estructura sin centro abre el juego de la significación, cuestiona los límites fundados en un centro fijo. Como ejemplo de ello, Derrida señala la paradoja que se impone a partir de la oposición a determinados conceptos. Entre ellos, la noción de signo, que supone tener su sentido determinado en tanto signo—de, un significante que remite a un significado, un significante que es diferente del significado (Derrida, 1989: 386). Así, no puede por sí mismo

superar la oposición entre lo sensible y lo inteligible, ya que es a partir de esa oposición y de su sistema que ha vivido el concepto de signo. Para borrar la diferencia entre ambos propone dos alternativas: la de reducir al significante -someter el signo al pensamiento- o cuestionar el sistema en el que era posible la reducción y la oposición entre lo sensible y lo inteligible. Allí se establece una paradoja ya que esta reducción del signo tiene la necesidad de la oposición que ella misma reduce, es parte del sistema junto a la reducción.

Esta concepción puede extenderse a otras nociones como por ejemplo, la oposición entre naturaleza y cultura analizada en el texto de Levi-Strauss. En este caso lo que forma parte de la naturaleza, lo espontáneo, natural y que no depende de ninguna norma determinada y forma parte de la cultura aquello que depende de un sistema de normas que regulan la sociedad y que a la vez pueden variar de una sociedad a otra. Pero Levi-Strauss introduce el escándalo, esto es, una noción que no tolera esta oposición entre naturaleza y cultura y que requiere de ambos, como es el caso de la prohibición del incesto. Allí se presentan los caracteres de dos órdenes excluyentes: la prohibición como regla cultural pero a la vez, el caso único de su carácter universal.

De esta manera, mientras las estructuras se proponen como hipótesis que proceden de una cantidad finita de información sometida a las pruebas de la experiencia, la posibilidad del juego para Derrida indica la infinitud de sustituciones posibles. No refiere entonces a la imposibilidad de una totalidad por la cualidad finita y empírica de los discursos o de los sujetos. El campo de significación es infinito, no por su extensión, sino por su carencia de centro que permite infinitas sustituciones. El campo entonces es el de un juego, esto es, de “sustituciones infinitas en la clausura de un conjunto finito” (Derrida, 1989:397). El movimiento del juego, que es habilitado por la falta de centro, es el movimiento que llama de suplementariedad y este movimiento agrega “algo que es lo que haya siempre más” aunque este agregado sea “flotante” por cumplir una función sustituta. Derrida expone así las grietas de las estructuras y desarma la lógica de “centro”, las oposiciones binarias, permitiendo pensar desde el movimiento del juego, diversas lógicas de suplemento o de resistencia, que desarman las concepciones ancladas en la ilusión de una totalidad originaria, de una presencia plena.

Desde este apartado (y de modo sintético) deslizamos algunas consideraciones respecto a lo normativo y las dinámicas entre la estructura y las posibilidades de los sujetos. En esta línea, integramos la reflexión

sobre las posibilidades del “juego” presente en las estructuras, en los vínculos sociales, para comprender qué sucede con los jóvenes estudiantes y el mundo adulto- institución escolar.

Tomamos estas nociones como herramientas para pensar las dinámicas presentes de juego, los posibles movimientos que señalan los discursos, las alternativas y las sustituciones que se presentan en torno a una estructura normativa. Observaremos así los intersticios que supone el movimiento del juego en las interpretaciones sobre los reglamentos y las características del mismo que se despliegan tanto en los dos contextos como momentos escolares.

#### **6. b Cada cual que atienda su juego: ¿por qué estudiar las normas como parte de lo político?**

Al formular esta pregunta tomamos primero las consideraciones anteriores, entendiéndolas como los marcos de acción que se proponen en un espacio escolar (en nuestro caso) en el que se ve implicada además una modalidad decisora de las mismas: mecanismos de participación, actores involucrados, roles atribuidos, modalidades de intercambio, etc. Así se establecen los vínculos intergeneracionales entre los actores escolares que suponen una forma de distribución de los poderes. Las reglas se colocan en un espacio bisagra entre la estructura social y el comportamiento singular de los individuos. Desarrollaremos aquí algunos abordajes que observan el aspecto político imbricado en este juego, en la negociación, para la constitución normativa, considerando en ellas también las formas de comportamiento social esperadas.

Partimos de la definición que hace Percheron y que nos acerca Alvarado (2012) ubicando al proceso de socialización política como un conjunto de procesos a través de los cuales todo nuevo miembro de un sistema configura una representación de su sociedad y de su sistema político, aprende los valores que fundamentan la cultura política de esa sociedad y comparte al menos cierto número de ellos. Al mismo tiempo que adquiere información sobre normas, reglas, instituciones y estructuras de autoridad, y constituye un patrón de actitudes que determinarán su comportamiento político (Alvarado, 2012).

Los reglamentos escolares imprimen formas esperadas de comportamiento, de participación, de resolución de conflictos, de relaciones de poder y de autoridad que forman parte de la experiencia de lo político de los estudiantes. Se proponen así como una forma de vínculo entre el individuo y la estructura social, observándola como una relación de doble faz: de dominación y de creación entre el sujeto y la estructura social. El juego normativo se puede pensar en el espacio escolar como la instancia de

negociación de las regulaciones en dicho espacio público desde determinados mecanismos, tanto en la instrumentación (formas de participación) como en las valoraciones que se establecen (el “deber ser” los aspectos reglados, etc.), son decisiones que integran la dimensión política de la escuela.

Litichever y Núñez señalan que el estudio de los reglamentos indica el tipo de formación política que proponen las escuelas, en particular, en lo que respecta a las normas de convivencia. Se preguntan además por los modos en que se involucran a los estudiantes, cómo participan (si lo hacen) y el tipo de intercambio que se propicia desde la escuela. De este manera: “en la participación de distintos actores institucionales se trasluce la concepción de norma que la institución sostiene y el sentido que les da a las mismas” (Litichever y Núñez, 2008:120). Las transgresiones también se correlacionan con aquellos temas que la escuela considera como problemáticos de acuerdo al contexto y a las representaciones sobre los jóvenes que se proponen institucionalmente.

A su vez, Roldan propone partir de la idea de que el orden escolar se construye en la encrucijada entre las dimensiones de la política y lo político. Estas involucran una definición de cuál es el “afuera” escolar y la relación particular que se establece con él. Presenta una perspectiva sobre las normas como “mecanismos de tramitación de los conflictos y construcción de fronteras entre el ‘adentro’ y el ‘afuera’ escolar” (Roldan, 2011:2) subrayando la relevancia del análisis de las normativas en la comprensión de la producción del espacio escolar. Para la autora, el reglamento escolar pauta los temas que pueden ser tratados en los “contratos áulicos”, estableciéndose distinciones entre los diferentes niveles de negociación como ser el nivel institucional o áulico. De esto modo, se habilita un mayor nivel de concreción de las normativas que permiten adoptar las particularidades de cada grupo. Los acuerdos según Roldan, constituyen un espacio muy rico para “el aprendizaje de la deliberación” de cómo negociar, de construir consensos y respetar las decisiones colectivas.

Otra perspectiva que articula lo normativo con lo político en la escuela es la de Batallán (2009) para quien la reflexión académica contemporánea acerca de lo político (entendiéndolo como el campo de construcción de la vida en común -la comunidad y su regulación-) se pregunta por qué la escuela como “ámbito de la vida en común” no puede ser pensada en su construcción y regulación con la participación progresiva de los estudiantes (Batallán et al., 2009). Si bien la autora señala que no debe negarse la necesidad de la presencia adulta responsable, ni proponer una autonomía política sino que propone

“deconstruir una franja de indeterminada dependencia” sustituyéndola por una “transicionalidad” que sea capaz de diferenciar los momentos cuya agencia y apropiación del mundo social va siendo cada vez mayor. Así, plantea recuperar la escuela como “espacio público”: esto implica considerarla como espacio político en el “sentido productivo del poder que fuese eclipsado por la acepción de control y dominación”(Batallán et al., 2009: 64) que ameritaba la protección de la infancia hasta la mayoría de edad.

Sumada a esta reflexión ubicamos la de Kessler (2002) quien en su trabajo enfatiza la relevancia de las normativas para los estudiantes que señalan como problema central las reglas de juego institucional al referir a sus escuelas. Relatan ejemplos cuyo carácter es autoritario y en los que parecen depender en última instancia de los directivos de las instituciones. Lo que Kessler subraya, es que los estudiantes sienten una ausencia de reglas claras, no una ausencia total de reglas sino una falta de claridad en las mismas: existen pero no se respetan. De esta manera, atendiendo a los modos en que se plantean las dinámicas de negociación normativa en la escuela, identifica que los jóvenes no llegan a discutir si la regla es positiva o negativa, sino que apuntan a la falta de consistencia de ésta.

Tomando estas consideraciones acerca de las reglas y la escuela, nos proponemos profundizar en aquellas dinámicas sociales que configuran el vínculo entre los individuos y la sociedad. En este sentido, observamos hasta aquí abordajes relativos a entender e identificar la incidencia del contexto en que el individuo se encuentra, para comprender las posiciones sociales y discursivas que aborda al representar las normas. En el siguiente apartado nos centramos en exponer algunas herramientas teóricas en torno al concepto de socialización que permitirán atender a las dinámicas presentes en las tramas que se configuran entre el individuo, la sociedad y el lugar de lo normativo en dicho proceso.

### **6. c Cuando lo universal es particular: la teoría del discurso de Laclau y Mouffe.**

Para comprender cómo algunos conceptos que emergen de las lecturas de los estudiantes con apariencia de universalidad, tienen un contenido particular, tomamos la perspectiva que proponen Laclau y Mouffe acerca del discurso y sus elementos. Nos preguntamos sobre las particularidades que asumen determinadas nociones sobre el orden social de pretendida universalidad y las determinantes contextuales de los mismos.

Para desentrañar esta interrogante, consideramos relevante el abordaje teórico de Laclau y Mouffe. Los autores, retoman la tradición marxista de Gramsci a Althusser, motivados por la posibilidad que trae la ruptura de un esencialismo ortodoxo, criticando la fijación de la identidad de los elementos desagregados de lo social, de las posibilidades abiertas, incompletas y negociables de toda identidad. Lejos de darse una totalidad esencial ni un engarce, cual maquinaria de los objetos, hay según Laclau y Mouffé, una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad, impide suturar la identidad de ninguno de ellos (Laclau y Mouffe 2004: 142). Según ambos, los agentes sociales con diversos intereses no libran una lucha definida por parámetros transparentes, con una base racional y universal que permite arribar a consensos.

En esta línea, recuperan también de la teoría de Foucault, conceptos como el de formación discursiva, suponiendo así las posiciones diferenciales que pueden adoptar ciertas regularidades. Como consecuencias de esto, subrayan la materialidad del discurso, entendiéndola en su existencia objetiva y la práctica de articulación en tanto “fijación/dislocación de un sistema de diferencias que tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales la formación discursiva se estructura” (Laclau y Mouffe, 2004:148). De este modo, proponen el carácter material de las ideologías, no como simples sistemas de ideas sino encarnadas en instituciones, rituales, etc. Así, el discurso tiene una existencia objetiva y no subjetiva. Así, el discurso se constituye como “un intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro” (Laclau y Mouffe, 2004:152). Tal como vimos anteriormente, según Pecheux, comprender la contingencia, permite de identificar cuáles son los límites de los discursos alternativos o disidentes, cuáles son los discursos disponibles enunciados (que configuran identificaciones) y son retomados y las diferencias que imprimen los contextos en ellos.

Laclau y Mouffe retoman de la teoría de Lacan, la noción de “punto de capitoné” para explicar los puntos discursivos privilegiados de una fijación parcial, que los denomina “puntos nodales”. Son aquellos que fijan parcialmente el sentido de la cadena signifiante (sin ninguna fijación de sentido se estaría ante un discurso psicótico). Al mismo tiempo, recuperan el concepto de signo lingüístico del análisis de Saussure, quien consideraba la lengua como un sistema de diferencias, sin términos positivos. Allí, el concepto

capital era el de valor, según el cual el significado de un término es puramente relacional y se determina sólo por su posición a todos los otros (Laclau y Mouffe, 2004). De este modo, Laclau propone el ejemplo de que para entender el término “padre” es necesario entender lo que significa el término “madre, hijo, etc.” (Laclau, 1996:1) Y como todos los términos del lenguaje se relacionan diferencialmente unos con los otros, la totalidad del lenguaje está involucrada en cada acto singular de significación.

En el mismo trabajo, Laclau se pregunta por los medios de representación con los que contamos dentro del sistema, en referencia no solamente a las diferencias particulares que actúan sobre el mismo, sino también, a la representación de este estadio total. ¿Cómo se representa el momento totalizante? Para el autor, esto es posible sólo “si un cierto objeto, si una cierta particularidad asume la representación de una totalidad que es completamente inconmensurable respecto a sí misma” (Laclau, 1996:3). La relación en la cual una particularidad asume esta función universal de representación, es lo que denomina “relación hegemónica”. De este modo, según Laclau, existe hegemonía siempre que esté presente esta negociación (que es imposible en última instancia) entre lo particular y lo universal. En los ejemplos que vendrán a continuación, intentaremos dar cuenta de los contenidos particulares que adquieren nociones universales que emergen en los discursos de los estudiantes sobre el reglamento de sus escuelas. No interesa esta perspectiva, ya que permite analizar las posibles tensiones dentro de un mismo sistema (escolar y/o social) que puestas en relieve en los discursos hacen emerger las posiciones hegemónicas que los estudiantes retoman para reflexionar sobre las normas.

### **6. c.1 Significantes flotantes y vacíos**

Asimismo, Laclau y Mouffe introducen las nociones de “significante vacío” y “significante flotante”, que tienen como función explicar la dinámica que existe en los procesos de articulación hegemónica. Los significantes flotantes están relacionados con la intención de dominación del “campo de discursividad” en relación a los puntos nodales.

Para los autores, existe un campo de sobredeterminación de unas identidades por otras y el desplazamiento de las posibilidades de fijación a un horizonte último de la teoría (Laclau y Mouffe, 2004:142). Este campo de sobredeterminación es aquel en el que las identidades nunca logran ser plenamente fijadas ni estables. Los “elementos” discursivos son aquellos privilegiados de fijar

parcialmente el sentido de la cadena significativa y que se constituyen en el interior de una “intertextualidad que los desborda”. Son aquellos significados que flotan, que no logran ser articulados a cadena discursiva. Según Laclau y Mouffe, este aspecto flotante penetra en toda identidad discursiva (o sea, social). Así, al considerar el carácter incompleto de toda formación discursiva y, a la vez, la característica relacional de toda identidad (la ambigüedad del significante), solo existe cuando hay múltiples significados. Es entonces la polisemia la que desarticula una estructura discursiva (Laclau y Mouffe, 2004:195). De este modo, la articulación para los autores, consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido y el carácter parcial de esa fijación “procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (Laclau y Mouffe, 2004: 195).

De esta manera, en toda operación hegemónica, son condiciones indispensables tanto el aspecto flotante y ambiguo de los elementos como el establecimiento de una zona de frontera con un proyecto hegemónico oponente que haga límite a la propia formación discursiva (Laclau en Montero, 2012). Así, el carácter “flotante” hace posible condensar la lucha política (que es también una puja discursiva) en significantes que no están anclados en significados, y por ello pueden ser “articulados a campos opuestos” y constantemente redefinidos (Laclau y Mouffe en Montero, 2012).

Ahora bien, ¿qué son los significantes vacíos? Para comprender la noción de significante vacío, Laclau propone deslindarse de su sentido literal para comprender “de qué modo dentro del proceso mismo de la significación, un vacío –que es inherente al acto significante mismo–, puede llegar a ser positivo” (Laclau, 1996). Desde esta perspectiva el significante vacío no es la vacuidad en la relación con el proceso de significación, sino que es el término que puede representar un momento de la cadena de equivalencias como una totalidad. Para el autor, el modelo discursivo entonces, no es simplemente un modelo lingüístico, sino un modelo que “preside la articulación de las relaciones sociales como tales (como tiene que ser considerado),” (Laclau, 1996:4). De este modo, toda significación que se asuma como unificada y directa es imposible. Las identidades se construyen en esta “relación inestable entre equivalencia y diferencia” lo que implica un modelo de carácter retórico para pensar la estructuración social. Laclau refiere a la retórica porque no hay allí una significación literal, sino un desplazamiento de la cadena

significante en la que “un término asume la representación de algo que constantemente lo excede” (Laclau, 1996:4).

De este modo, atenderemos a las representaciones normativas que convocan los estudiantes en sus lecturas, y los significados que les son atribuidos a determinadas nociones que son aspectualmente universales en lo referente al orden escolar, como ser la política, el poder, la justicia, la igualdad, entre otras. Estas figuras pueden ser comprendidas como terrenos discursivos plausibles de tener un significado parcialmente estable, tal como sucede con los significantes vacíos. Estos significados varían de acuerdo a los contenidos particulares de los contextos.

## 7. Algunas consideraciones sobre la noción de socialización

*“En el fondo no son los hombres los que se encuentran, sino sus palabras”*

Philippe Breton y David Le Breton. El silencio y la palabra contra los excesos de la comunicación

### 7. a ¿Qué es la socialización?

Las sociedades para persistir necesitan transmitir a las nuevas generaciones las normas, valores, creencias que configuran su cultura. Al mismo tiempo, los individuos tienen que aprender a interiorizar esta cultura, de modo de incorporar este componente social imprescindible para un completo desarrollo de la personalidad, permitiéndoles convertirse en un “socio” del grupo, en un miembro de la sociedad (Benedicto, 1995: 7). Los individuos, de acuerdo con Berger y Luckman, no nacen miembros de una sociedad sino que nacen con una “predisposición hacia la socialidad” para luego ser miembros de la misma. Existe entonces, para cada individuo una secuencia temporal “en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad”<sup>9</sup> (Berger & Luckman, 2011: 162). De esta manera, consideran que el punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que implica: “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven significativos para mí.” (Berger & Luckman, 2011:163). Los autores destacan que la internalización constituye la base en una primera instancia para la comprensión de los otros y en una segunda para la aprehensión del mundo “en cuanto realidad significativa y social” (Berger & Luckman, 2011:163).

---

<sup>9</sup> Por dialéctica entienden los procesos de externalización, objetivación e internalización.

El concepto de socialización es entendido como el proceso de internacionalización de normas y valores. Posee como postulado la concepción de una identidad entre el actor y el sistema, siendo entonces que la posibilidad de aprehender el mundo en el que se vive, comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven los otros. Esa asunción permite luego ser creativamente modificada por los sujetos singulares. De acuerdo con los autores en la internalización “yo no solo “comprendo” los procesos subjetivos momentáneos del otro: “comprendo el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío” (Berger & Luckman, 2011:163) lo que implica al mismo tiempo que no solamente compartimos el mundo, sino que “participamos cada uno en el ser del otro”. De esta manera, cuando ponemos en juego la noción de socialización con el concepto de formación discursiva, pretendemos rescatar las posibilidades que ambos abordajes teóricos nos brindan para articular los sentidos disponibles dentro de cada formación discursiva.

Según Berger & Luckman, la primera etapa es la primaria, aquella que el individuo atraviesa en la niñez y es a partir de allí que se convierte en un miembro de la sociedad. Luego devienen los procesos de socialización secundaria que involucra a cualquier proceso posterior que induzca al individuo ya socializado a nuevos sectores de su mundo social (Berger & Luckman, 2011:164). Los autores mencionan además que no existe una simetría total entre la realidad objetiva y la subjetiva, si bien se corresponden, no son coextensivas. Existe siempre una realidad objetiva “disponible” que supera a la que se puede actualizar en cada conciencia particular. Esto surge porque el contenido de la socialización para los autores, está determinado por una forma de distribución social del conocimiento. La relación entre los sujetos y el mundo social se coloca en una dinámica de “equilibrio continuo”. En la etapa de socialización secundaria se prescinde de la identificación emocional de la infancia, tomando solo aquella necesaria para la comunicación entre los sujetos. Tal como explican Berger y Luckmann: “es necesario amar a la madre propia, pero no a la maestra propia” (Berger & Luckman, 2011:176). Aparece así el contexto institucional, como la escuela, y allí se formalizan las relaciones entre los roles diferentes de maestro y educando. Estos roles pueden separarse de los individuos que desempeñan dicha función, lo cual implica una nueva dinámica de formalidad y anonimato vinculada con el carácter afectivo de las relaciones sociales que se establecen durante este proceso.

Al mismo tiempo para Dubet, la concepción de la socialización implica una paradoja: en un sentido afirma que siendo todo social los actores interiorizan modelos, valores, sentimientos, marcos cognitivos, *habitus* que terminan, en sus propios términos, “clonando” a los individuos (Dubet, 2007). La posibilidad de tener un “estilo personal” relacionado con la propia historia singular, sería entonces una especie de ilusión. En otro sentido, las sociedades modernas son al mismo tiempo sociedades individualistas que conciben al sujeto como libre y autónomo, autor de sus propios juicios y acciones. Es esta paradoja la que ha inclinado un aspecto y otro del peso teórico, intentando así responder a esta posible contradicción “según la cual la socialización es también una subjetivación” (Dubet, 2007:43). Dubet considera que el trabajo de socialización no puede entenderse como una consecución de determinados roles sociales, sino que este proceso exige un compromiso de los actores que participan a través de la construcción de sus propias experiencias. La teoría que más se adecúa a este modo según Dubet es la que elabora Mead, quien parte de la idea de que los individuos se desempeñan en un mundo poblado por una heterogeneidad normativa, valorativa y en lo que refiere a roles sociales. Lo que observa es una dificultad de los actores en la construcción de la unidad de su experiencia y como consecuencia, la posibilidad de construirse a sí mismos. La forma que encuentran los sujetos para ello utiliza lo que llama “pruebas” como recurso que deben tanto construir como superar<sup>10</sup>.

Mead comprende que el hecho de compararse con otro que es también particular, proporciona al individuo una experiencia social que es a la vez también reflejada de forma generalizada por el otro: “solo como reflejo generalizados de las relaciones particulares podemos comprender, desde la perspectiva social, la universalización que tales relaciones adquieren o pueden adquirir.” (Sass, 2012). De esta manera, entiende al otro como una “pauta organizada y generalizada de lo real o como el Otro generalizado” que al mismo tiempo le da unidad self (o la relación entre el yo y el mi): “La comunidad organizada o el grupo social que proporcionan al individuo su unidad del self pueden ser llamados "el Otro generalizado". La actitud del Otro es la actitud de toda la comunidad” (Mead en Sass, 2012: 154). Este “Otro generalizado” puede encarnarse en un individuo con determinada función social como ser madre, padre, profesor, en un grupo

---

<sup>10</sup> ¿Cómo movilizarse a sí mismo para lograr hacer su trabajo más allá de la multiplicidad de roles, de expectativas y de alternativas a las cuales cada uno se ve confrontado? El problema es idéntico en el caso de los usuarios de las instituciones: ¿cómo movilizarse y construirse mediante las pruebas escolares?

social como los grupos de pares, los secundarios, una institución social como una escuela, sindicato, partido político, o incluso menciona a los objetos físicos como ser la devoción religiosa a las estatuas.

### **7. b La socialización en la escuela.**

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la escuela en este proceso? Desde la perspectiva sociológica, la escuela es el espacio de socialización principal luego de la experiencia familiar de la niñez. No solamente difunde modelos culturales y de conocimiento sino que configura un sujeto acorde a las pretensiones sociales, los roles asignados y los valores comunes a toda la sociedad que deben ser interiorizados por todos los individuos (Dubet y Martucceli, 1998: 62). Es desde la perspectiva de la socialización que el proceso educativo se analiza pendulando la unidad del agente con la estructura del sistema y sus dinámicas. Dubar afirma que la socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con el entorno, sino que implica que los actores posean capacidad para adaptarse al mismo y sean reflexivos para con este: la formación de este sujeto participa plenamente de su socialización (Dubar en Dubet y Martucceli, 1998: 63). Según los autores, los contenidos que se aprenden en esta instancia tienen una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen aquellos adquiridos durante la socialización primaria. Es por ello que el maestro intenta hacer “familiares” los contenidos que imparte, de manera que sean vividos como relevantes, interesantes, son los que llaman “maniobras” necesarias porque “allí ya se alza una realidad internalizada que persisten ‘en el camino’ de nuevas internalizaciones” (Dubet y Martuccelli, 1998:179).

De acuerdo con Dubet y Martuccelli, este proceso debe ser analizado ya no desde la socialización en tanto función escolar sino en su dimensión subjetiva: “debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto a que son formados por ella” (Dubet y Martuccelli, 1998: 63). Es desde esta capacidad de los jóvenes de elaborar su experiencia en donde “los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes” (Dubet y Martuccelli, 1998:63).

Considerar el proceso educativo en tanto proceso de socialización, nos conduce a entender las acciones de los sujetos en su dimensión subjetiva y en la dimensión de la estructura social de la que forman parte.

Las instituciones educativas son entonces fundamentales para comprender y enmarcar no sólo la formación y el aprendizaje en contenidos de los adolescentes, sino las maneras en que se configuran los conocimientos sociales necesarios para interpretar la realidad en que los jóvenes viven. En este movimiento dialéctico entre la estructura y el sujeto, la teoría sociológica clásica integra como objetivo del proceso educativo, el espacio de autonomía de los jóvenes. Para Durkheim, el proyecto educativo moderno no solamente debiera apuntar a una actitud conformista sino a la vez, sembrar una conciencia moral propia que constituya un individuo tanto más autónomo cuanto que es capaz de dominarse a sí mismo (Durkheim en Dubet y Martuccelli, 1998). Este proceso de creación de lo que llama un “sentimiento moral autónomo” es análogo al tránsito que refiere Durkheim sobre la transición de una solidaridad mecánica (donde todos los individuos se encuentran sumisos ante la ley) a un modo de solidaridad orgánica en que se pretende una conciencia más individualizada que reposa en el principio de diferenciación que instalan dichas sociedades (Dubet y Martucceli, 1998: 67). Es a partir de la organización escolar que según Durkheim, se habilita al niño el pasaje de la identificación con el otro hacia una cooperación con los otros (pares, profesores):” De esta manera se pasa de la obligación a la cooperación, de la moral como sumisión a la autoridad a la moral como actividad del individuo que puede ser crítico con la moral conformista” (Dubet y Martucceli, 1998: 68).

Desde la sociología clásica también Parsons señala al proceso de socialización no como un fenómeno de inculcación sino también habilitando la autonomía del actor, aunque de acuerdo con los autores “siempre subrayando la homología formal del sistema social y de la personalidad” (Dubet y Martucceli, 1998: 68). Existe para Parsons una cierta estabilidad normativa desde la primera infancia a la adolescencia en el transcurso del desarrollo de la personalidad, que reposa en la adaptación e interiorizaciones de los valores que se encuentra desprendida de la identificación con las personas que las encarnan. Los jóvenes van adquiriendo autonomía en la medida en que sucede la identificación con el maestro a la identificación con los valores a los cuales se identifica el profesor. Logrando luego integrar al orden de las fidelidades al profesor y a sus compañeros: la autoridad y la cooperación (Dubet y Martucceli, 1998: 69). En cuanto a la educación, esta tiene como función enseñar los contenidos (teóricos y técnicos) junto con los valores, concepciones de mundo y normas sociales. Los estudiantes integran dichas pautas junto con los efectos de pérdidas o recompensas que devienen de sus acciones. Para Parsons: “la función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y

actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendiente a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella, tal como la misma está estructurada (Parsons en Rodríguez y Valdivieso, 2008: 83). En este sentido, colocan además la visión de Alexander en la que las posibilidades de éxito o fracaso depende además de dónde se encuentre la identificación primaria de los jóvenes si en el grupo de pares, en la cultura juvenil, en el docente y la escuela. Los códigos escolares y hogareños, se intersectan con los de los docentes y compañeros.

Así, Dubet y Martucelli señalan un aspecto importante de estas teorías: no solamente se abocan en dar cuenta de las maneras de reproducción de las normas y roles sociales, sino que al mismo tiempo observan la escuela en sus procesos de identificación (con la autoridad y con el grupo de iguales) como condición para la emergencia de un sujeto (Dubet y Martucelli, 1998: 70).

### **7. c Los jóvenes como protagonistas**

De esta manera, la importancia de recoger la voz de los adolescentes en relación a las reglas que rigen en sus secundarios radica en adentrarnos en las interpretaciones que tienen los jóvenes estudiantes, en las formas en que se configuran los roles sociales, las relaciones de poder en la escuela, los espacios de participación, aspectos cristalizados en los reglamentos. Cuando se observa este proceso en el espacio escolar, Tenti Fanfani señala que la escuela no produce “sujetos estándar”. Las vivencias escolares son impredecibles y diversas por lo cual es preciso “ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, los valores, expectativas y estrategias de los sujetos” (Tenti Fanfani, 2012: 134). El autor coloca sobre el tapete los diversos factores que la evidencia cuantitativa ha mostrado acerca de las causas de abandono escolar, siendo de manera significativa, luego de los factores materiales y estructurales del sujeto, los motivos relacionados con aspectos que hacen a la experiencia escolar de los alumnos (falta de interés, dificultades para seguir los contenidos, problemas de disciplina, entre otros) (Tenti Fanfani, 2012:135). Nos preguntamos entonces, si las propuestas normativas pueden tener alguna influencia en la percepción de los jóvenes sobre su vivencia escolar, si pueden colaborar en la motivación o en el clima que ofrezcan los establecimientos. De esta manera, el proceso de

escolarización contribuye fuertemente a la construcción de los jóvenes en tanto sujetos sociales (Tenti Fanfani, 2000).

En cuanto a las problemáticas actuales de la escolarización, el autor propone entender la cultura adolescente, diferente de los niños en cuanto objeto de clasificación escolar. Uno de los aspectos relevantes para Dubet y Martucelli, tiene que ver con la “diversidad en las esferas de justicia”. A la unidad normativa que organiza la escuela le sucede la existencia de diversos espacios de justicia en el mundo colegial: una regla se aplica en el recreo, otra entre los compañeros, otra para referirse a los docentes, otras regulan el ámbito familiar (esto mismo sucede con los registros del lenguaje). A diferencia de los niños en la escuela, el adolescente no concibe la autoridad del maestro como algo natural e indiscutido sino que las instituciones constituyen mundos complejos donde los actores diversos poseen intereses y capacidades diversas. Las formas vinculares poseen otra complejidad y se erige el principio de reciprocidad: la relación entre docente y alumno no es unidireccional sino que determinados valores, como por ejemplo el respeto, debe ser una actitud recíproca y no solamente una obligación de él para sus docentes (Tenti Fanfani, 2012).

Al mismo tiempo, el adolescente debe desplegar una estrategia para “ser estudiante “es necesario establecer los tiempos, definir objetivos etc., en lugar de recostarse en los automatismos escolares. Estos aspectos repercuten en el desarrollo de lo que Dubet y Martucelli llaman “subjetividad no escolar”, que a diferencia de la condición de alumno y niño que resultan yuxtapuestas, en el adolescente se conforma el “sí mismo no escolar” donde una subjetividad y vida independientes de la escuela afectan también a la misma. Estas tensiones hacen también tensionar las relaciones de los adolescentes entre sí y a la vez de los adolescentes con las normas escolares. Tenti Fanfani (2012) refiere al trabajo de Coleman en el que se proponen las oposiciones entre las normas adolescentes y las escolares. Dentro de las mismas como ejemplo, encuentra la tensión en cuanto al prestigio atribuido en el grupo de pares y aquél prestigio propio de la actividad escolar. Otro de los aspectos conflictivos que menciona Tenti Fanfani en relación al vínculo de los adolescentes con la institución escolar, tiene que ver con el equilibrio de poder entre las generaciones. Establece que los agentes pedagógicos no tienen asegurada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Dicha legitimidad que soporta la eficacia de la acción pedagógica es una construcción del docente a partir de sus dispositivos individuales. El último de los aspectos señalados por

Tenti Fanfani tiene que ver con el sentido que elaboran los adolescentes sobre la escuela, su carácter de obligatoriedad, su sentido por ser un instrumento para beneficios posteriores, o su sentido en tanto pasión por el aprendizaje.

#### **7. d ¿Qué es la socialización política?**

Nos preguntamos también por la particularidad de la dimensión política en el proceso de socialización. De acuerdo con Benedicto, las matrices básicas con las que los individuos se enfrentan al mundo de la política se configuran a través de una serie de procesos sociales que son de carácter colectivo. Allí los individuos participan necesariamente como consecuencia de sus pertenencias sociales y por las pautas de interacción social que mantienen con otros individuos y con el entorno del que forman parte (Benedicto, 1995:6). Acercarse a las maneras a través de las cuales los individuos van configurando sus universos políticos implica entender los fundamentos en que basan sus preferencias, acciones y decisiones políticas.

Podemos preguntarnos qué hay de particularmente político en el proceso de socialización. Benedicto establece algunas dimensiones específicas a considerar. En primer lugar, lo político no constituye un orden de fenómenos que aparece de pronto en un momento determinado de la biografía, sino que siempre está presente en la vida del individuo, en las representaciones circundantes y los vínculos de poder que se aprenden desde la infancia. En segundo lugar, el aprendizaje de lo político no resulta de una manera deliberada y explicitada. El autor considera que es un aspecto más del proceso de socialización: al mismo tiempo que el individuo se integra a determinada cultura, como miembro de la sociedad, se socializa políticamente. Aprende así los valores, vínculos de identificación, participa de la memoria histórica, tradiciones etc. De este modo, lo específico político de la socialización tiene que ver con las cuestiones relativas al ámbito de lo político. Según Percheron: “se podría avanzar que la socialización es “política” cada vez que consigue explicar, en una proporción variable, el desarrollo de ciertas actitudes, la génesis de determinados comportamientos, la predisposición para desempeñar tal o cual rol político” (Percheron citado en Benedicto, 1995: 9).

Existen a la vez, varias corrientes que estudian la socialización política orientadas por diversas preguntas. La primera preocupación surge con Hyme, quién junto con otros autores se preguntan sobre la contribución de la socialización política al mantenimiento del orden social y la persistencia del orden

político, cómo impactan en el sistema. Allí los investigadores han centrado sus estudios por una parte, en las relaciones entre el aprendizaje político durante la infancia y la adolescencia y el comportamiento político adulto, entendiendo la socialización política como un elemento fundamental para la continuidad intergeneracional. Por otra, se han enfocado en estudiar la formación y desarrollo en los niños y adolescentes de los vínculos de identificación con el sistema político. Aquí el proceso se aborda como un instrumento social para la mantención de la estabilidad de un sistema, privilegiando la perspectiva del sistema político y dejando en un lugar pasivo a los individuos como receptores de la acción modeladora de la sociedad. Queda entonces diluida la idea del conflicto, de la interacción con los grupos, del lugar que ocupa el contexto: los niños y adolescentes aprenden los mismos contenidos, se socializan de la misma manera, sin alteraciones implicadas en las diferencias sociales y culturales (Benedicto, 1995: 10).

Otro enfoque más afín a la perspectiva de este trabajo implica considerar, además de la “actividad reproductora de la sociedad” y cómo ésta modela al sujeto, los procesos de formación y desarrollo de la identidad social y política que se configuran en el proceso de socialización. Atender al individuo como activo dentro del proceso, tal como refiere Piaget en lo relativo a los mecanismos de acomodación (capacidad de adaptarse que tienen los niños) como la asimilación (el intento de modificar el entorno de acuerdo a sus deseos y necesidades). Así lo describe Benedicto: “la socialización política se desarrolla en la intersección entre ambos procesos y es así como el individuo va dando forma a su mundo político, construye su sistema de representaciones e imágenes sobre la realidad sociopolítica que le rodea y adquiere unos determinados valores y creencias” (Benedicto, 1995: 11).

En este trabajo, tomamos el abordaje de Percheron (en Benedicto, 1995) quien comprende este proceso como parte de la inserción social del individuo en el grupo (no como una integración individual en la sociedad). Es una dimensión relevante en la conformación de una identidad social, que se despliega en el contexto en el que se desarrolla el individuo, tanto psicosocial como en el entorno socio cultural en que se socializa. Lo que se establece en este proceso es el desarrollo de una serie de identificaciones con los grupos a los que el niño y el adolescente pertenecen, determinando así la asimilación de los valores de dichos grupos, reforzando su identidad y diferencia con los otros. A la vez, esto determina no solo el conocimiento y aceptación de determinados valores del grupo sino también la adquisición de un lenguaje, de un código simbólico que le permita comunicarse con los suyos y con los otros. Percheron enfatiza el

lugar del contexto en el desarrollo de la socialización, las determinaciones institucionales, el medio social (la familia, la cultura, la sociedad) y el sistema político (con una historia, lógica y cultura determinadas). De este modo, se conjuga la relevancia de un sistema social y político, con la mirada de un sujeto activo que en el transcurso de su socialización realiza “una síntesis creadora entre las imágenes que le ofrecen los distintos agentes y sus propios deseos, necesidades, experiencias”.

Tomando como base esta consideración, Benedicto establece varios puntos sobre el funcionamiento de la socialización política: su dinamismo (sucede durante toda la vida), su concepción en términos plurales (como la confluencia de una serie de procesos que se desarrollan, a veces, en conflicto), la informalidad del aprendizaje político (un aprendizaje informal, difuso y colectivo), es aprendizaje si no lo concebimos como una acumulación de conocimientos (la socialización no proporciona un repertorio cerrado de comportamientos políticos sino una matriz de disposiciones básicas que condicionará relativamente el comportamiento), la relevancia de considerar el contexto en el que tiene lugar la socialización. En cuanto a los contenidos de la socialización política, siguiendo a Percheron y a los efectos de este trabajo, consideramos relevante la noción de las “percepciones sobre la actividad política”. Esta considera no solamente el desarrollo de la dimensión política de las identidades sociales de los ciudadanos sino que también aporta las bases donde reposan las creencias y conocimientos sobre el sistema político. Se van adquiriendo las normas y reglas sobre el funcionamiento del sistema, las diferentes posiciones que ocupan los diversos componentes. Estos contenidos tratan de saberes formales transmitidos muchas veces de forma verbal por distintos agentes fundamentalmente del ámbito educativo. Lo que añade Percheron, son los “conocimientos difusos” que adquiere el individuo, en relación a la actividad política que experimenta. Aquí se conjugan saberes formales e informales, modelos transmitidos y experiencias vividas que confluirá en una determinada percepción y actitud ante los fenómenos políticos.

## **7. e Socialización política en la escuela, diferentes propuestas.**

¿Qué sucede, entonces, con la escuela en tanto espacio de socialización política? Comprendemos aquí los diversos espacios sociales en los que aparece inserta la escuela pública, que configuran diferentes propuestas en cuanto a la cultura política escolar. Bourdieu y Passeron (2013) subrayan la dificultad de abordar de manera única la condición de estudiante, entendiendo los diferentes significados y experiencias de ser joven en relación a sus orígenes sociales. Una manifestación de estas diferencias se

presenta en las formas de participación política, cuyo origen se encuentre quizás en las condiciones sociales diferenciadas (Josin, 2013). Al mismo tiempo, Bourdieu y Passeron proponen que parte del “encanto” de los compromisos políticos estudiantiles suele tener respuesta en el hecho de que “permiten consumir simbólicamente la ruptura con el medio familiar”. Existe entonces una “voluntad de distinguirse” que encuentra un terreno fértil tanto en lo político, lo filosófico o lo estético. Lo que destacan los autores, es que en el espacio en el que el origen de los estudiantes es considerablemente más elevado (pone como ejemplo a París frente a las provincias) los estudiantes están en mejor condición de manifestar cierto desapego en lo relativo a lo intelectual “y sean más que los otros impulsados a las audacias políticas que les procuran satisfacciones de una adhesión al consenso intelectual mucho más meritorio aparentemente por el simple hecho de ser deliberado.”(Bourdieu y Passeron, 2013:74).

En esta línea, Dubet y Martuccelli sostienen que el estudio de la “ciudadanía escolar” se presenta tanto desde el análisis del compromiso de los alumnos con los movimientos de reivindicación como desde el estudio de la socialización política. La falla que identifica entre ambos órdenes se relaciona con el hecho de que, para el autor, la escuela no logra constituirse como una “ciudad política”. Las modalidades de subjetivación por el ejercicio de una “ciudadanía liceísta” son en algunos casos modestas y, en otros, a partir de la diversificación de la oferta de establecimientos escolares las escuelas apuntan a formar un espacio político (Dubet y Martuccelli, 1998: 380). Bourdieu (1999) subraya además, la relación que presentan los individuos entre su propensión a participar políticamente y las expectativas de los otros, en relación a sus características (por ejemplo de género y estatus escolar). Junto a ello, afirma que no solamente alcanza con la comprensión, reproducción o producción del discurso político que garantiza la titulación académica sino también con la presencia de un “sentimiento (socialmente autorizado y alentado) de tener buenas razones para ocuparse de la política” para hablar de determinados temas desde una determinada cultura política (Bourdieu, 1999:418). Es así como que el ejercicio de tomar la palabra y opinar, de acuerdo al autor, involucra además el sentimiento de tener derecho a la misma, derechos y deberes que son también aprendidos en la escuela.

Por otra parte, Dubet y Martuccelli proponen la reflexión sobre la socialización normativa. Según los autores, en el mundo infantil existe una normativa unificada e integrada, donde relatos diversos se encuentran vinculados, junto con los diversos principios de enjuiciamiento (Dubet y Martuccelli, 1998:90).

En este período la vivencia transcurre en una gran unidad de significaciones, y de allí que los niños deseen ser lo que se espera de ellos: “la obsesión normativa es la regla: los escolares no cesan de juzgarse en función de criterios del bien y de lo justo, de lo normal y de lo patológico.” (Dubet y Martucelli, 1998:90). Durante la escuela es difícil para los niños diferenciar entre un hecho del juicio de valor que le es asociado. Dubet denomina a ello un “monismo normativo” (lo bello-el bien-lo verdadero como una unidad, el maestro tiene razón por ser el maestro y es justo por lo mismo etc.) que comienza a cambiar en la adolescencia. En la nueva etapa, los adolescentes comienzan a alejarse de un uso arbitrario de las normas “ya no están persuadidos del carácter sagrado e intangible de las reglas”. Ahora, al “monismo normativo” se le opone un “realismo moral” que identifica Dubet, en donde la falta es juzgada sin tener en cuenta la intencionalidad del autor sino subrayando las consecuencias materiales del acto (Dubet y Martucelli, 1998:91). Luego es la intención y no las consecuencias de la falta lo juzgable: las trampas son aprehendidas en función del daño que llevan al juego colectivo, la mentira es juzgada por la falta de confianza entre los compañeros, tal como ejemplifican Dubet y Martucelli. Sin embargo, estos procesos de descubrimiento de lo que es juzgable para los niños y adolescentes son importantes para constatar que en el dominio escolar las categorías de entendimiento infantil dependen de las normas escolares.

## **8. Espacios de comunicación: palabra y política**

### **8. a El juego también es político.**

*“Ninguna sociedad que olvida el arte de plantear preguntas o que permite que ese arte caiga en desuso puede encontrar respuestas a los problemas que la aquejan, al menos antes de que sea demasiado tarde y las respuestas, aun las correctas, se hayan vuelto irrelevantes” (Castoriadis en Bauman, 2001: 14)*

Hemos pasado revista a los enfoques discursivos, a las conceptualizaciones acerca de las huellas de las condiciones contextuales en las lecturas de (en nuestro caso) hacen los estudiantes y, a la dimensión del poder puesta en juego. Luego, hemos abordado diferentes perspectivas desde la sociología en torno a las normas, en la relación que establecen entre los individuos y la sociedad focalizando en el proceso de socialización como relación de identidad entre los sujetos y el sistema y en ella, la dimensión de la política, ambas desde el espacio escolar. Ahora añadiremos algunas conceptualizaciones que refieren a la importancia de los espacios de interacción, su carácter político y sus posibilidades de enmarcar los “juegos” entre jóvenes y adultos acerca de lo normativo. En este sentido, un elemento esencial en los

procesos de interacción social es la comunicación. Según Mead, sin comunicación entre sujetos que comparten un lenguaje común (sistema de códigos) no es posible hablar de interacción social (Mead en Benedicto, 1995:26). Así, analizar los procesos comunicativos en el ámbito de lo político se propone como fundamental para comprender las maneras como se perciben y se sitúan los sujetos ante lo político.

Según Benedicto (1995) la comunicación en comunidades democráticas se propone como decisiva, la propia naturaleza de la democracia moderna, implica que las interacciones comunicativas entre los diferentes actores de la vida política tengan un lugar en un espacio público (preferentemente), que sea formalmente accesible a todos en el que se desarrollan las opiniones de interés general. Es a partir de integrar a los individuos al espacio público de la interacción comunicativa que los individuos adquieren su condición de ciudadanos como miembros plenos de una comunidad en la que ejercitan una serie de derechos políticos y sociales y como sujetos políticos con una posición reconocida (Benedicto, 1995: 27).

Por otra parte, para De Certeau, la primera condición de la comunicación es la presencia de “redes” que garanticen su dinámica y gestión (De Certeau en Reguillo, 2000). A partir de esta reflexión Reguillo destaca como esencial y condición primera de la vida cotidiana, a la comunicación. La misma propone unas estructuras y operacionalizaciones que se colocan visibles, no por la repetición o habituación sino por “el sentido subjetivo de la acción que deviene intersubjetivizada en la medida en que el actor social va construyendo, en colectivo, la inteligibilidad de la acción.” (Reguillo, 2000:3).

Por su parte, Batallan (2009) refiere también a los trabajos en filosofía política que intentan enfatizar “el potencial crítico como proceso que sobrepasa la política se condensan en el concepto de “esfera pública” que elaborara Habermas. El espacio público es descrito por un conjunto de “prácticas deliberativas en la que los individuos, despojados de los intereses del intercambio de los bienes y del trabajo social, discuten sin restricciones acerca de las cuestiones de interés general” (Habermas en Batallan, 2009:44). Lo que se intenta es recuperar la concepción republicana de la *respública*, a partir de mecanismos que habiliten la participación de los actores (que al mismo tiempo y para la autora, “no se agota ni se expresa cabalmente en la arquitectura institucional de la política”).

Si bien la legitimación de los espacios, del espacio público, de las acciones, como también los resultados de la posibilidad de deliberación y debate entre los actores escolares, constituye una clave para nuestro trabajo, preferimos no detenernos en la noción del arribo al consenso, sino integrar la perspectiva del

conflicto. Mouffe destaca de la dimensión antagonista de lo político, ya que negarlo implica eludir el momento de decisión y para la autora “lo político tiene que ver con ese momento de la decisión” (Mouffe, 2007). Para sostener esta dimensión antagónica del conflicto, para la autora se debe considerar otro tipo de relación que denomina “agonismo”. Distanciándose de las interpretaciones deliberativas que aspiran a un consenso de orden racional, la autora propone esta noción entendiendo que la relación antagónica (amigo-enemigo) determina la no existencia de algo común: “ningún marco simbólico compartido entre las partes implicadas”. Para el caso del “agonismo” establece una relación entre “nosotros-ellos” en la cual las partes que se encuentran en conflicto “si bien admiten la no existencia de una solución racional a su desacuerdo, reconocen la legitimidad de sus oponentes” (Mouffe, 2007). De este modo, aunque se perciban a sí mismos compartiendo un espacio simbólico común (o asociación política) dentro del cual se desarrolla el conflicto, la relación que propone la autora no es de “enemigos” sino de “adversarios”, siendo esta última una “categoría crucial para la política democrática”.

Retomando las reflexiones de Reguillo, no se trata plantear una gran estrategia política explícita sino de un conjunto de tácticas que define como “de evasión o negociación”. Propone no pensar en términos de “proyecto” ya que el mismo supone una intencionalidad reflexiva sin considerar estas tácticas “ya que tras esa aparente desarticulación se esconde el potencial de cambio y eso lo han sabido desde siempre los poderes” (Reguillo, 2000:10). La autora subraya la noción de “reflexividad”, como la competencia del actor para pensar su propio pensamiento, para objetivar su vivencia en el mundo (Ibáñez en Reguillo, 2000:10) la actitud objetivante con la que se refiere al mundo. Atender a la competencia reflexiva implica tener en cuenta cómo se pone de manifiesto, tanto en el ámbito cognitivo como en el lingüístico, es decir, lo que un actor puede decir acerca de su propia acción y lo que puede comprender sobre la misma y sobre las normas que la orientan. En lo que refiere a la “vida cotidiana” la misma puede ser reflexiva pero solo a través de un conjunto de acciones plausibles de ser revisadas y corregidas desde el presente hacia el pasado mirando al futuro (según las posiciones que ocupan los actores en la estructura, que determina la forma que toma esta competencia reflexiva). Lo que los actores hacen, de acuerdo con Reguillo, son evaluaciones permanentes y calificaciones acerca de las acciones que experimentan en la vida cotidiana. Así, trae las palabras de Giddens (en Reguillo, 2000:91) subrayando que desde su teoría de la estructuración, “la relación entre la acción y su registro reflexivo son “procesos inmanentes”, se contienen

uno al otro". De este modo, "no hay acción social sin representación", tal como Balandier (2005) nos adelanta.

Observamos la importancia de los espacios de juego, en el sentido de Derrida, de movimiento, de intercambio, como instancia política, también en el espacio escolar. Los espacios no solamente abogan por el ejercicio de la "ciudadanía" o de la "cultura política" dentro de la escuela, sino que además tienen que ver con la posibilidad de reconocerse y de ser reconocidos, de construir representaciones propias de lo político que legitimen los espacios comunes. Asimismo, se hace hincapié en la disponibilidad de espacios para el intercambio, que permitan mover y jugar con los límites de los discursos establecidos, dando así lugar a alternativos, mediante el desarrollo de las capacidades reflexivas, la posibilidad de evaluar objetivamente su mundo, y de reconocer la influencia de los demás (actores, experiencias, contexto) involucrados en nuestras concepciones.

#### **8. b Los estudiantes también son adolescentes: la importancia identitaria de los espacios de intercambio**

Para profundizar sobre la importancia de las instancias de comunicación en la adolescencia, integramos dentro de las herramientas teóricas, algunas conceptualizaciones en torno al lugar de la palabra en la etapa adolescente y lo que el intercambio significa en su formación identitaria. El sujeto a través del discurso se posiciona, se ubica subjetivamente. Así, se configura una dinámica en la que se van modulando identificaciones, puntos de encuentro y desencuentro entre los adolescentes y el mundo adulto.

##### **8. b.1 Identidades y puntos**

Hall (2003) propone un abordaje sobre la identidad como construcción y no como parte de una identidad originaria: "construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos" (Hall, 2003: 17). Así, la identidad se supone como un proceso de construcción inacabada y contingente, en la que es central la diferencia, la "otredad", en relación a otras identidades. El planteo de Hall, da preponderancia a la noción de identificación entendiendo que: "la cuestión de la identidad o también si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de la identificación, se

reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas” (Hall, 2003:15)<sup>11</sup>. En tanto proceso, no se encuentra determinado: “siempre es posible “ganarlo” o “perderlo”, sostenerlo o abandonarlo”. Si bien no se está exento de determinadas condiciones de existencia (incluidos los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla) según el autor, la identificación es en definitiva “condicional” y se mantiene en la contingencia sin cancelar la diferencia aunque se consolide. Para Hall: “La fusión total que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación (Freud siempre habló de ella en relación con ‘consumir al otro’)”. De esta manera, propone la identificación como un proceso de articulación, una “sutura” donde siempre hay o “demasiado” o “demasiado poco”: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad”. (Hall 2003: 15).

Las identidades se construyen así, dentro del discurso y no fuera del mismo y es por ello que deben considerarse los ámbitos históricos e institucionales en las que se producen. Al mismo tiempo, emergen allí modalidades específicas de poder que surgen más como una forma de establecer diferencias y exclusiones que como una unidad constituida naturalmente, lo que tradicionalmente se señala como “identidad”. De este modo, sostiene que el “el significado ‘positivo’ de cualquier término -y con ello su ‘identidad’- sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo”<sup>12</sup>. De modo que las identidades pueden en el transcurso de sus trayectorias, funcionar como puntos de identificación y adhesión sólo por ser capaces de excluir, de dejar por fuera. Así, Hall observa las identidades como “puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 2003: 20), producto de una articulación exitosa del sujeto en el flujo del discurso.<sup>13</sup> Son las identidades, las “posiciones” que está obligado tomar el sujeto “a la vez que siempre “sabe” (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta “una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada —idéntica— a los procesos subjetivos investidos en ellas.” (Hall, 2003:20).

---

11 Hall propone para la noción de identificación que “Su uso implica extraer significados tanto del repertorio discursivo como del psicoanalítico, sin limitarse a ninguno de los dos”

<sup>12</sup> (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993 citados en Hall, 2003)

<sup>13</sup> En el texto de Hall hace referencia a Stephen Heath quien denominó esta noción como “una intersección” y lo cita: “Una teoría de la ideología no debe iniciarse con el sujeto sino como una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido”.

## 8. b.2 El juego de la diferencia

El adolescente en su proceso y en su actividad estructurante transita por transformaciones que atraviesan el cuerpo “y son “dichas” en parte por el cuerpo, lo cual está presente en el discurso adolescente”, tal como lo señala Casas desde Piaget. Según la autora, “algunas veces tenemos esa impresión peculiar de un discurso lleno de palabras, relatos intrascendentes que llenan el espacio transferencial y que son esencialmente un acontecer, un modo de estar con el otro adulto.” (Casas, 1999: 294)<sup>14</sup>. En esta línea, subraya la noción de inmadurez del adolescente donde “la comprensión es reemplazada por la confrontación” entendiéndose que “se hacen sentir en el mundo, deben ser encarados, convertidos en realidad por medio de un acto de confrontación” (Winnicott en Casas, 1999: 296). Esta confrontación implica la acción- acto como forma de realizarse. Para Casas, tanto la comunicación no verbal como la palabra, muchas veces en tanto acto, dice-haciendo y hace-diciendo y en este sentido el discurso adolescente es diferente al del adulto.

A su vez, según Kancyper, es condición primera la presencia del otro “como una alteridad ni blanda ni arbitraria que posibilita la tensión de la diferencia entre los opuestos, admitiendo ambas partes que ser oponente no es equivalente a ser enemigo” (Kancyper ,1993:93). Acerca del lugar del “Otro” en la identidad adolescente, para Aberastury (en Orozco, 2011), es la representación de Otro la que permite reunir a un yo fragmentado. En la niñez esta fragmentación tiene que ver con la representación del cuerpo pero, una vez que se abandonan los lazos de identificación primarios, los sujetos “abandonan los primeros objetos de identificación y se abren a un camino de incertidumbres e interrogantes en busca de nuevos objetos”. De este modo, el adolescente asume una realidad nueva que presenta “múltiples roles, una sexualidad a definir” y distintas personas con las que se relacionará (Orozco, 2011). Al mismo tiempo que se reproduce el duelo del cuerpo e identidad infantil, el adolescente no está en condiciones de asumir un cuerpo e identidad adultos “se encuentra fragmentado por múltiples discursos y prácticas que lo interpelan y a los cuales no sabe responder” (Orozco, 2011:27).

---

<sup>14</sup> En este sentido se interroga acerca de la especificidad peculiar del adolescente y sostiene que existe un lado insoslayable y es el de que “los procesos elaborativos son “visibles” en el adolescente.”

Según la autora, la subjetividad desde el psicoanálisis está ligada a la sexualidad y también al ser adulto en sus múltiples dimensiones. El grupo de pares aparece como un nuevo objeto en la búsqueda de identificación<sup>15</sup>. De las características que subrayan la autora, tiene que ver con el empleo del lenguaje como “constructor de lo real”: “La utilización de la palabra y del pensamiento, como preparativos para la acción es una característica del adolescente y cumple la misma función que el juego en la infancia. Permitir la elaboración de la realidad y adaptarse a ella” (Aberastury en Orozco, 2011: 27). De este modo, propone que el lenguaje será un acceso por el cual el adolescente representará a los otros y podrá identificarse, podrá ir construyendo su propia imagen. Este proceso implica “reconocerse en otros y constituirse a partir de ellos” (Orozco, 2011: 28). Así, la autora propone que el adolescente se reconoce en la imagen o representación de los otros de igual manera como cuando el niño se reconoce en la imagen del espejo: el adolescente construye su realidad a partir de las representaciones de los otros, y es desde esa aparición que los sujetos nos constituimos. Para la autora, la mirada del otro que se refleja o representa a partir de la palabra, es la que devuelve la experiencia de ser uno y no un cuerpo fragmentado.

Desde estos abordajes se subraya la importancia del espacio de “juego” con el otro (adulto) en lo que refiere a la construcción de la identidad adolescente. Observar las marcas de adhesión identificatorias, los “puntos” de identificación, sin entenderlos como fusiones sino como adherencias contingentes. Atenderemos así a las posiciones subjetivas en los discursos, y a los modos en que aparecen las huellas de la relación con los otros, la imagen de los adultos, la imagen de ellos mismos, lo que interpretan los jóvenes acerca de cómo se ven desde la mirada adulta.

## **9. Las herramientas teóricas que han guiado este capítulo**

En este capítulo, expusimos las herramientas teóricas que sostienen nuestro trabajo. Integramos conceptos desde una perspectiva discursiva y nociones desde una perspectiva sociológica, que nos permiten abordar dos dimensiones complementarias para analizar las representaciones sobre los reglamentos de convivencia escolar. Por un lado, nos detenemos en la incidencia de los contextos sociales y educativos y los discursos que son retomados dentro de las formaciones discursivas, o las “matrices de enunciabilidad” disponibles en cada escuela y grupo de estudiantes. Por el otro, integramos la noción de

---

<sup>15</sup> “El grupo resulta útil para las disociaciones, proyecciones e identificaciones que siguen ocurriendo en el individuo, pero con características diferentes a las infantiles” (Knobel en Orozco, 2011).

socialización política y desde ella analizamos los sentidos que aparecen desde dos etapas de la trayectoria escolar y en dos propuestas escolares de socialización política.

Identificamos a lo largo del trabajo, los posicionamientos colectivos de las escuelas (y las impresiones del contexto que se presentan), las posiciones en las que se ubican los estudiantes al reflexionar sobre los reglamentos de sus escuelas y las voces sociales que retoman en función de aquellas que encuentran disponibles.

Al mismo tiempo, consideramos que estos sentidos disponibles se conforman en espacios abiertos de significación, que suponen considerar los reglamentos y a la vez, el juego de las posibles interpretaciones, sustituciones, rupturas con las estructuras normativas. De este modo, es posible establecer una dinámica que integra el juego en la constitución de significaciones, a partir también de los espacios de diálogo y participación que se proponen en cada una de las escuelas y que permiten movimientos en torno a los órdenes escolares.

Si bien no proponemos un análisis interaccional, integramos algunas consideraciones teóricas acerca de los efectos de los espacios de interacción y de participación en las escuelas, entendiéndolos como lugares “entre” los discursos disponibles y sus posibilidades de movimientos alternativos o disidentes. Espacios en los que se pone a disposición de los jóvenes diversas voces y posiciones en tensión, abriendo al ejercicio de reflexividad, a la confrontación con el mundo adulto, aspectos que hacen a la construcción identitaria en la adolescencia.

En el capítulo a continuación, analizamos los reglamentos escolares de cada una de las escuelas, observando las huellas que en ellos hacen los contextos en donde se insertan y a la vez, atendiendo a las propuestas de socialización política que establecen.

## CAPÍTULO 2. Las reglas del juego y las huellas del contexto escolar

En este capítulo atendemos al análisis de las “reglas de juego” que constituyen el reglamento escolar de las dos escuelas. Los textos proponen un modo de concepción de la escuela como institución, que se pone de manifiesto a partir de los posicionamientos discursivos, de las temáticas que integran, de los modos como se propone el orden escolar, de los actores que encarnan el colectivo. El discurso de la escuela, así como otros discursos institucionales<sup>16</sup> funcionan a partir de un ideal normativo que lejos de responder a un orden fijado y estable, se presentan en la experiencia a partir de los efectos de esta normatividad. De este modo, lo que está prohibido, lo permitido, los bordes simbólicos de la institución, los límites que permiten “vivir entre todos”, devienen de una normatividad institucional que intentaremos destejer en el análisis de los documentos.

La escuela además de un centro de saber, de formación, es un escenario de socialización que siendo plástica respecto a los contextos donde se inserta, presenta un tipo de institucionalidad y una normatividad que fundan su actividad. En este apartado nos preguntamos por los posicionamientos discursivos desde donde las escuelas se sitúan para presentar las normativas que constituyen el orden escolar. Al mismo tiempo, considerando que la normatividad institucional es “un ensamble de condicionamientos y un repertorio de estrategias” (Bonnin, 2013:32) proponemos analizar el reglamento como un discurso colectivo, documento resultante de una instancia de intercambio entre los actores de la comunidad escolar. Nos preguntamos por este carácter colectivo del documento, las huellas de los actores que intervienen en su elaboración y las marcas de la presencia de los estudiantes en los espacios de discusión del reglamento. La existencia de una normatividad institucional no implica así una actuación o una interpretación por parte de los estudiantes que coincida con los reglamentos, pero para saberlo, debemos entrar primero en el juego reglado y las condiciones que lo instituyen.

### 1. Los reglamentos en su contexto

Para Verón (1993; 2004) los comportamientos sociales no pueden ser entendidos por fuera del orden simbólico y del universo imaginario que pueblan, dentro de un espacio en que se desarrollan determinadas relaciones sociales. Observamos en los reglamentos algunas representaciones sobre este

---

16 (el discurso episcopal que analiza Bonnín (2006), por ejemplo)

ideal normativo que modela la propuesta institucional de cada una de las escuelas. Al mismo tiempo, consideramos los contextos sociales en los que se insertan las escuelas, observando los modos en que estos imprimen sus características en los textos. Para ello el abordaje de Verón nos resulta apropiado para observar estos rasgos.

Desde el enfoque del autor, cada uno de los reglamentos nos ofrece huellas en sus superficies que permiten observar las condiciones de producción de las que forman parte. Éstas son definidas por Verón como una configuración compleja de condiciones que determinan el funcionamiento de un sistema de relaciones sociales en una situación dada. Las propiedades que se identifiquen en el discurso deben explicarse a partir de las condiciones en la que fue producido (o al menos pensarlo así en lo metodológico, ya que siempre intervienen más discursos que remiten a otras condiciones de los mismos). De este modo, los efectos de las condiciones de producción dejan sus huellas en los discursos permitiéndonos así reconstruir las gramáticas que intervienen en la producción de sentido.

En relación a las normativas en particular, si bien el derecho en su sentido de código fue creado cuando la diáspora destruye la base de la intimidad cara a cara en una comunidad, según Bruner (2003), esta uniformización de los códigos no logra regularizar todas las situaciones. Así se pone en juego la dimensión contextual en el que se proponen las reglas ya que según el autor no solamente alcanza con que el derecho sea “el deseo soberano separado de la moralidad popular” como sucede en el positivismo jurídico. Debe observarse también el contexto local, interior y particular: “por más que se esterilice el derecho no puede ser eficaz cuando es visto en desacuerdo con la cultura local.” (Bruner, 2003: 74). Es así como cada contexto escolar recontextualiza los reglamentos de acuerdo a su visión institucional en la que repercute también el espacio social en que se inserta. Estas divergencias aparecen en los textos como señuelos de las condiciones productivas distintas en que se desarrollan.

## **2. Los reglamentos**

Atendemos aquí a los reglamentos comprendiéndolos como textos escritos de carácter regulatorio que disponen determinadas formas de configurar la institución escolar y que al mismo tiempo, determinan un modo de integrar actores, funciones y marcos desde donde se pone en ejercicio una forma de abordaje de la socialización política estudiantil.

Estos textos se proponen de un determinado modo y con una particular elección de sus recursos lingüísticos. Según Fowler y Kress (en Guitierrez Cham, 2009) las formas lingüísticas utilizadas en los dispositivos de regulación social también inciden en las formas de interactuar y en los comportamientos de los individuos en un determinado contexto social. Se pueden considerar entonces los reglamentos como documentos públicos que revelan determinadas condiciones (de producción) que luego serán leídos desde múltiples ángulos (su interpretación).

Los reglamentos escolares son textos que integran las normas y las sanciones que propone la escuela para su funcionamiento. Tanto las normas como las sanciones aparecen de forma gradual (grave, regular, leve). Las normas que se proponen enfatizan los deberes de los alumnos y también los derechos en algunos de los casos. Además, cada escuela debe decidir sus propias normas a partir de un Consejo de Convivencia en tanto espacio de diálogo y participación de todos los actores presentes en la escuela<sup>17</sup>. Los reglamentos tienen un carácter local, por lo que las normas son actualizadas y jerarquizadas de acuerdo a lo que priorizan los actores en contexto. Queda a consideración de cada institución los contenidos que integran los reglamentos además de las normas y sanciones en sí. Algunos de ellos establecen los principios y objetivos que promueven los reglamentos, así como la constitución y funcionamiento del sistema de convivencia.<sup>18</sup> Otros incluyen un apartado con los derechos de los alumnos. La legislación (la ley 223 en CABA) requiere explícitamente la necesidad de establecer de forma conjunta y con toda la comunidad escolar las normas que integran los reglamentos de convivencia. Algunos de los reglamentos exponen los mecanismos de participación previstos y la composición de los órganos que conforman el sistema de convivencia. Otros, se circunscriben a las normativas. En todos los casos se encuentran disponibles en la escuela y son repartidos a principio de año en todos los años (los estudiantes incluso relatan que se los dan en el cuaderno de comunicaciones). Ahora bien, ¿cuándo surgen los reglamentos escolares como formas de regulación de los comportamientos escolares?, ¿qué diferencias se presentan entre el orden disciplinario y el orden de la convivencia?

---

<sup>17</sup> Docentes, autoridades, preceptores, padres, estudiantes.

<sup>18</sup> Tal como describe Litichever (2014) los reglamentos intentan definir de forma prescriptiva las conductas que deben realizarse y al mismo tiempo, las que deben inhibirse. En su estudio sobre los reglamentos escolares, señala que algunas normas se presentan con mayor claridad y otras se presentan con ambigüedades que no permiten saber con certeza a qué hacen referencia. Según la autora, esto implica que se apele a un “sentido común compartido” entre aquellos a quienes alcanza la norma, de modo de poder interpretar específicamente a qué refieren.

## 2. a Pequeña reseña de la historia de los reglamentos

La escuela históricamente ha tenido una función reguladora de los comportamientos, prácticas y hábitos de los estudiantes. El paradigma moderno según Dussel (en Tejera 2013) estableció un determinado orden social para los actores escolares que pretendía homogeneizar las prácticas dentro de la escuela (en lo relativo a las formas de vestirse, el manejo del tiempo, la relación con lo corporal, etc.) y se fundaba en las nociones de igualdad, de nacionalidad, de pertenencia. Luego de la ley 1420, la disciplina escolar prohíbe los castigos corporales y se ve influida por la corriente escolanovista<sup>19</sup>, en lo que respecta a la promoción de otras formas de disciplinamiento sin castigos físicos ni humillaciones. Lo que se integró a cambio de estas últimas, fueron las regulaciones de carácter coercitivo, que proponían a los maestros como ejemplos para los estudiantes desde el fortalecimiento de una estructura jerárquica de los docentes (Puiggrós en Tejera, 2013). Luego de algunas modificaciones, el “Reglamento para las escuelas medias normales y superiores” (1957) siguió vigente hasta el año 1989. Para Tejera (2013), la principal característica de esta normativa disciplinaria se encontraba en la estructura jerárquica propia de la institución, entendiendo que el orden era necesario para el desarrollo específico de la tarea pedagógica. En esta normativa se describían las faltas que podían ser castigadas y cuál sería la sanción.

Con la llegada de la democracia cambiaron los modos de concebir la política escolar. La nueva perspectiva democratizadora, en sintonía con el discurso de la civilidad de Alfonsín (Enrique, 2012) enfocaba la socialización política de los jóvenes fluctuando entre la intención de impulsar la participación (como el impulso de los centros de estudiantes) y el temor a la política partidaria (Enrique, 2012). De forma paralela, se promueven otras formas de organización de la disciplina escolar (Álvarez, 2010) como ser el reemplazo de las amonestaciones por los consejos. Al finalizar la década de los 90 en la Argentina, se inicia una revisión de los reglamentos disciplinarios de las escuelas secundarias en diversas jurisdicciones

---

19 El ideario de la corriente escolanovista, se oponía a lo que era considerado como “tradicional”. A fin del siglo XIX, muchos de los cambios que fueron señalados como originales por el escolanovismo de la década del 20’ ya eran llevadas a la práctica. La diferencia es que en los 20’ la escuela renovada pretendía incorporar a toda la población infantil y el alumno se colocaba en el centro de los procesos de adquisición del conocimiento escolar. La misma debería considerarse como una técnica más racional, y se proponen nuevas discusiones en torno a las formas de escritura y lectura.

(Litichever, 2010; Fridman, 2013). Para la Ciudad de Buenos Aires es el año 1999 cuando la Legislatura sancionó a la ley N° 223 de conformación del Sistema Escolar de Convivencia. Este cambio, puede interpretarse como un nuevo enfoque que busca democratizar los vínculos entre los actores escolares, revisar los modos que elige cada comunidad escolar para la convivencia y resolución de conflictos. Esta nueva perspectiva se distancia de la disciplinaria, aquella que hace hincapié en la evaluación de las conductas de los alumnos en tanto correctas o incorrectas, asignándoles una sanción correspondiente si así lo requiriera (Litichever, 2015). La nueva orientación normativa pretende construir un clima de convivencia comprendiendo las relaciones entre los diversos actores y subrayando la participación estudiantil. Se crean entonces nuevas coordenadas en cuanto a las relaciones entre jóvenes y adultos, diferentes a lo que sucedía anteriormente<sup>20</sup>. Otra característica que se destaca es el desvanecimiento de la autoridad adulta y con ello, los límites de lo socialmente prohibido/permitido (Etcheverry en Tejera 2013). Esto, según Tejera, promueve el interés por los temas relacionados con la disciplina y la política escolar, lo que deriva en la sanción de la Ley N°223 en la que se basan los reglamentos que analizaremos en este capítulo. Al mismo tiempo, con el surgimiento de leyes de protección integral de derechos cuya sanción coincide con la del Código de Convivencia Urbana y a la “la expansión del horizonte democrático” (Litichever y Núñez, 2005: 106), se abona el terreno donde luego brotará la ley de convivencia escolar, formalizando así experiencias que ya estaban en práctica. Según Litichever (2015) estas experiencias y la posterior sanción de la ley N° 223 darán forma y crearán el Sistema Escolar de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires.

Para Fridman (2013) la Ley de Convivencia Escolar estableció como parte de las funciones para el Consejo de Convivencia el dictado de su propio reglamento, la garantía de una participación real y efectiva de los actores escolares, la elaboración de las normas de convivencia de la escuela y de su difusión, entre otras funciones relacionadas a la creación de organismos o modalidades que la escuela considere en pos de la resolución de conflictos y posibles transgresiones a las normas. A fines del 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación 26.026 que le da alcance nacional a los Reglamentos de Convivencia, dándole el

---

<sup>20</sup> A propósito de esto, Dussel (2005) estudia en detalle los Acuerdos de Convivencia, observando que la mayoría de los Reglamentos escolares en CABA consideraban a los jóvenes como “incapaces”. al mismo tiempo los integraron como objetos de deberes y obligaciones, reconociéndolos como sujetos de pocos derechos. La ley escolar regulaba solamente a los estudiantes, por lo que se hacía muy dificultoso establecer un marco común de justicia.

papel principal en lo que refiere a los vínculos entre los actores escolares. Para el año 2008, de acuerdo con Fridman, se produce un viraje en la jurisdicción de CABA respecto a la concepción democrática promovida por la Ley n°233 desde un nuevo decreto<sup>21</sup>, que titula a la nueva reglamentación como “Convivencia con límites”. Un año después, el Consejo Federal de Educación<sup>22</sup> aprueba la resolución 93/09 que contiene el documento anexo “Orientaciones para la Organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” (Gabbai, 2014). Allí se pone de manifiesto la inquietud política por el tratamiento de las temáticas relacionadas con la convivencia escolar, tanto en lo institucional como en lo pedagógico. En el documento se hace referencia a los “sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar” y establece que se hacen necesarias “nuevas formas de gobierno y autoridad” en las cuales se presente una “nueva asimetría democrática que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes” (DINIECE, 2013:25).

De este modo, se pone de relieve la necesidad de que las jurisdicciones sancionen normas sobre la convivencia escolar en el marco de la legislación nacional e internacional. Al mismo tiempo se propone que deben considerarse el marco legal provincial entre los que ponen en destaque la resolución no violenta de los conflictos, el respeto y la aceptación de las diferencias, la promoción de relaciones pluralistas, entre otros. Se establece además que deben preverse y regularse órganos de participación y consulta en torno a la convivencia escolar y al mismo tiempo, un sistema de sanciones “que posibilite a los estudiantes responsabilizarse de sus actos” (DINIECE, 2013:25). Todas las escuelas secundarias deberán contar con acuerdos escolares de convivencia que serán además revisados periódicamente, en un plazo no mayor a tres años. Todas las escuelas tendrán además un “Consejo Escolar”<sup>23</sup> como ámbito consultivo con representación de todos los actores escolares. Al mismo tiempo que de acuerdo al documento, se reconoce el protagonismo de los jóvenes en la vida institucional, se explicita que los acuerdos de convivencia “no son códigos de disciplina”. Serán así conformados por las conductas

---

<sup>21</sup> El decreto N° 998/08 en donde, entre otras medidas, se le atribuye al rector nuevas facultades de aplicar sanciones sin necesidad de convocar al Consejo de Convivencia, retornando a la concepción centralizada y unipersonal (Fridman, 2013)

<sup>22</sup> El Consejo Federal de Educación reúne a las máximas autoridades educativas de todas las jurisdicciones del país.

<sup>23</sup> El Consejo Escolar es entendido como “el ámbito de reflexión pedagógica y de diálogo que, buscando el interés educativo prioritario de los/las jóvenes propondrá a la Conducción de la escuela la interpretación más justa sobre la aplicación de las normas a cada caso particular” (DINIECE, 2013:25).

“deseadas y no admitidas”, estableciendo un marco de referencia que permita interpretar según el caso “la sanción que mejor permite el logro de los propósitos educativos” (DINIECE, 2013:25)<sup>24</sup>.

Diversas investigaciones han abordado los efectos de estas regulaciones de convivencia en las escuelas. De acuerdo a Litichever y Núñez (2011) si bien los Consejos de Convivencia han funcionado de manera poco regular, los reglamentos si se han instalado como documentos legítimos conteniendo las normas producto del consenso que regulan la conducta de los actores presentes en la escuela. Sin embargo son excepcionales los casos identificados en los que han participado los distintos actores en la elaboración de los reglamentos. Al mismo tiempo que cambia experiencia escolar a partir de una nueva forma de concebir la “disciplina escolar”, también lo hace de manera diferente de acuerdo al tipo de reglamento y el grado de participación de los estudiantes en cada una de las escuelas (Núñez, 2015).

### 3. Discurso colectivo y posicionamientos

Nos preguntamos aquí por los posicionamientos colectivos en ambos reglamentos, entendiendo que los mismos expresan una determinada orientación ideológica. Los reglamentos y sus posicionamientos inciden en los modos en que se presenta la escuela y el ideal normativo que la regula. En este sentido, consideramos la dimensión ideológica de los reglamentos analizando las “huellas” que imprimen las condiciones en el que es producido. Según Verón, “lo ideológico” no es el nombre de un tipo de discurso sino el nombre de “una dimensión presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social” (Verón, 1993:17). Lo ideológico entonces es para Verón el “sistema de relaciones de un discurso” con sus condiciones de producción, cuando “estas ponen en juego mecanismos de base del funcionamiento de una sociedad” (Verón, 1993:134). De este modo, comprendemos los reglamentos (y su dimensión ideológica) se relacionan con sus contextos sociales de emergencia y con los actores que participan de su elaboración, atendiendo a las posibles heterogeneidades que se manifiesten.

---

<sup>24</sup>Tal como se propone en el Cuadernillo de trabajo para las escuelas, las normativas escolares se piensan desde la ilusión de ser “equivalentes a los manuales de uso con los que vienen los celulares o cualquier otro aparato tecnológico” (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2010:16). De este modo, señalan que “no hay norma ni manual que pueda suprimir el juicio de interpretación” y establecen tres pasos a seguir frente a la transgresión de las normas de los acuerdos de convivencia. Allí, no aparece el reglamento como parte de las instancias. Se subraya la descripción de los hechos y el diálogo y participación de todos los actores en las instancias (entrevistas, intercambio en el Consejo de Convivencia, toma de decisión) (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2010:25).

A la vez, tal como propone Bonnin (2006) la noción de la *formación discursiva* nos permite ubicar un marco desde donde se construyen las representaciones enunciativas, los espacios subjetivos en los que se desplazan los hablantes. Mientras que estas nociones las ubicamos como “telón de fondo” será la dimensión de *posicionamiento discursivo* la que nos acerque a observar esta “danza”. Analizamos estos posicionamientos partiendo de la perspectiva enunciativa que nos propone herramientas lingüísticas (pronominales, deícticos, etc.). A partir de aquí, nos proponemos algunas interrogantes que intentaremos responder ¿qué identidades enunciativas aparecen en los reglamentos?, ¿Son similares o diferentes entre ambas escuelas? , ¿Se corresponden con las identidades que los estudiantes retoman? Analizaremos entonces los posicionamientos que se presentan en los reglamentos para luego estudiar en los siguientes las posiciones de los estudiantes en torno a los mismos<sup>25</sup>. Comenzaremos desarrollando nuestra propio posicionamiento analítico que parte del abordaje enunciativo.

#### 4. Operaciones enunciativas.

En este apartado nos centraremos en quiénes y cómo se constituye el “nosotros” escolar que se propone en los reglamentos, las identidades enunciativas que son representadas por ellos. La figura del nosotros transita por los reglamentos asumiendo diversas identidades enunciativas. Como propone Lewkowicz, este tránsito de “una ambigua persona llamada nosotros” no clarifica a quién refiere. La figura del nosotros entonces “no es un lugar al que se pertenece; es un espacio al que se ingresa para construirlo” (Lewkowicz, 2004:16). Otro rasgo, según el autor, es pensar el nosotros encarnado en figuras colectivas como pueden ser las clases, las naciones, etc. Lo que propone de ello es que convivimos con un “estado de fluidez” que ha dispersando los ejes estructurales que apoyaban los conjuntos que podían “decir nosotros”. El apoyo que identifica Lewkowicz supone solamente producciones situacionales, ya no objetivas ni estructurales. Comprendiendo que la figura del “nosotros” siempre varía su referencia, observamos las formas en que varían estas referencias y las configuraciones que adquiere en las dos escuelas.

#### 4. a La Escuela 1: Nosotros, el gran ausente

---

<sup>25</sup> Posiciones y posicionamientos en términos de Bonnin (2006).

En el reglamento de la escuela 1 no encontramos recursos lingüísticos que refieran a la figura del “nosotros”; la primera persona del plural aparece fuera de escena en el reglamento. Vemos aquí en el ejemplo:

*“1-Respeto al derecho de enseñar y aprender. 2- Aceptar y poner en práctica las normas vigentes del régimen de inasistencias, así como los horarios de trabajo y recreos. (...)*

*7-La presentación personal será prolija y se respetarán las pautas de higiene. No se permitirá maquillaje.”*

En este fragmento del reglamento notamos la alternancia de los modos impersonales que proponen las normativas. El enunciador “nosotros” tanto sea genérico, referido a un colectivo, como a un “nosotros” inclusivo que integra al interlocutor no se presenta en el texto. En el texto se utilizan otros recursos como el uso de infinitivos “Aceptar y poner” y el uso del se pasivo reflejo “se respetarán”, donde no se observan referencias explícitas al actor que desempeña la actividad denotada por el verbo mientras que sí muestran con otras palabras lo que ha sido afectado por dicha actividad tal como señala. Consideramos además el uso de sustantivos deverbalizados como “respeto” que también eluden a los actores responsables de la enunciación. Asimismo, en el reglamento de la escuela 1 no aparece de forma explícita una visión de la escuela, una definición de sus funciones ni un diagnóstico de la situación o de la convivencia. No se plantea por parte del enunciador una posición comprometida con el discurso, ni las evaluaciones o valoraciones que fundan las normativas presentadas. Contrariamente a lo que sucede en el reglamento de la escuela 2 no se describe la constitución de los órganos de convivencia escolar y sus funciones.

En el fragmento seleccionado notamos como el reglamento se centra en la integración de las normas, derechos, deberes y sanciones implicados en el código de convivencia. Así se titula el documento: “código de convivencia escolar” a diferencia de “sistema” palabra que abre el documento en la Escuela 2. En este caso, no aparecen identidades de colectivos que puedan convocarse a partir del “nosotros” ni tampoco la figura del “nosotros” como pretensión de comunidad con el destinatario de las normativas.

#### **4. b La Escuela 2: Nosotros en movimiento**

A diferencia de lo que sucede en el reglamento de la Escuela 1, en este reglamento, observamos diversas configuraciones de la primera persona del plural. Así constatamos un enunciador que se integra al colectivo y se compromete con las acciones previstas en el reglamento encarnando la figura del nosotros,

tanto de manera genérica como también representando a diferentes colectivos como son la escuela, la familia, la comunidad escolar, los docentes. Por otra parte, identificamos un enunciador que se separa de un nosotros en el transcurso del reglamento asignando las responsabilidades a una tercera persona plural.

Consideramos entonces la presencia del nosotros en el reglamento a partir de los siguientes ejemplos:

*“4. La convivencia escolar en la escuela 2, implica una red de relaciones interpersonales de la cual todos son responsables siendo esencial el buen uso de los deberes y derechos, y, la aceptación vincular de los principios, valores y normas de convivencia, por todos los integrantes de la comunidad como garantía de mejoramiento y democratización de las relaciones. La convivencia no se puede reducir a una cuestión meramente disciplinaria, donde solo se definen conductas negativas y castigos. Un auténtico Sistema de Convivencia democrático no se puede basar en el miedo, sino en la búsqueda de la autodisciplina, la autonomía y la responsabilidad. Las normas consensuadas por todos se convierten en límites legítimos. Sin embargo consideramos que tanto la anomia, como la injusticia, y la falta de límites, conllevan un alto grado de disolución de lo institucional, provocando situaciones que afectan seriamente la convivencia.”*

*“Consideramos importante lograr un acuerdo en cuanto a los compromisos que asumirán los integrantes de cada estamento de la comunidad educativa. Por estos motivos nos comprometemos a: (...) \* Acompañar a nuestros hijos con amor (...) \* Ser responsables de todas nuestras acciones en el ámbito escolar.”*

En el primer ejemplo, observamos cómo el enunciador comienza el punto 4 del reglamento subrayando la dimensión vincular que se asume sobre la convivencia escolar, representándola a través de la “red”. Este enunciador, se sitúa por fuera de esta imagen relacional: “de la cual todos son responsables”. Allí se despega de la figura del nosotros instalando la responsabilidad en una tercera persona del plural: “ellos”. Caracteriza luego el aspecto democrático del Sistema de Convivencia para arribar en un conector adversativo “sin embargo” que produce un giro en la orientación argumentativa del texto. Al mismo tiempo se pone de manifiesto la posible tensión producto de la característica colectiva del texto. Es además aquí donde el enunciador retorna integrándose al “nosotros” a partir del “consideramos” conjugado en la primera persona del plural.

En el segundo ejemplo, seleccionamos de la introducción a las normas y sus puntualizaciones, algunos fragmentos interesantes. En primer lugar, el enunciador aparece encarnado en la figura del nosotros y a partir del “consideramos” se compromete con la exposición normativa que se desarrollará. Sin embargo, en la misma frase el enunciador se distancia del “nosotros” que lo integra para colocarse por fuera de

quienes asumirán los compromisos detallados, ubicándolos en una figura correspondiente a una tercera persona del plural: “ellos”. El enunciador se propone por fuera de la asunción de los compromisos y por fuera de los integrantes de la comunidad educativa: son los “compromisos que asumirán “ellos”. Luego, el enunciador vuelve a encarnar el “nosotros” retomando la conjugación en primera persona del plural para ahora sí, comprometerse con las normas a describir: “por estos motivos *nos comprometemos*”. Encarna entonces la responsabilidad implicada en el compromiso.

Lo que sucede en las puntualizaciones normativas que se desarrollan luego, es la integración de varias consignas propuestas impersonalmente a partir del uso de verbos en infinitivo, para intercalarlas con otras, en donde el enunciador retorna a formar parte de este escurridizo “nosotros” mediante el pronombre posesivo en primera persona del plural. Es así como se emplaza el “nosotros” en uno de los punteos de las normas en donde se deduce que el colectivo que encarna el enunciador son los padres: “acompañar a nuestros hijos con amor, comprensión...”. Este “nuestros” puede ser una expresión literal cuya posición representa la identidad del colectivo de padres de la comunidad escolar, o puede ser también una expresión metafórica donde los docentes describen a sus alumnos en tanto “hijos” asumiendo así una responsabilidad más íntima y comprometida “como si” fueran sus padres. Esta forma de conjugar el nosotros, aparece luego cuando el enunciador hace referencia a “ser responsables de todas *nuestras* acciones”. Mientras que el enunciador vuelve a formar parte de este nosotros y a comprometerse con lo que describe, nos plantea una ambigüedad respecto a quiénes representa este nuevo “nosotros”, que se responsabiliza de las acciones en la escuela.

Esta oscilación de la figura del “nosotros” pendula por un lado entre una primera persona plural con referencia genérica, que puede hacer referencia a un grupo o colectivo donde el enunciador se incluye y asume un rol de representación (Tang & John en García Negroni, 2008) y por el otro, entre un nosotros “inclusivo” en que integra al lector/auditorio en el mismo grupo del enunciador que se posiciona como su en guía en el texto (Tang & John en García Negroni, 2008). Así lo observamos en el segundo ejemplo a partir del colectivo adulto (que se representa en nuestros hijos) y el nuestras acciones donde el nosotros se propone como inclusivo.

De este modo, notamos un fluir del enunciador que se presenta encarnando y comprometiéndose con una figura colectiva como es el “nosotros” de modo genérico. Estas formas que adopta el “nosotros” pueden considerarse como formas impersonales (García Negroni, 2008) en las que no puede ser identificado el responsable puntual de dicho discurso. A la vez, la figura del “nosotros” puede también representar a un colectivo (que en nuestro caso parecen alternarse la escuela como institución, la familia, la comunidad escolar, los docentes). Otras veces el enunciador se presenta distanciándose de la figura del “nosotros” y se instala por fuera del colectivo parte del reglamento y de la escuela, un enunciador que mira la normativa desde afuera y que asigna las responsabilidades a “otros”. Cuando el enunciador se identifica con el “nosotros” habilita la palabra de los actores que se ven interpelados como parte del “nosotros” inclusivo, pudiendo entonces disentir con los considerandos expuestos en el reglamento: un individuo designado como parte de un “nosotros” puede verse o no representado por esa consideración colectiva.

El cambio de configuración de la figura del nosotros puede asociarse a la responsabilidad y a los compromisos que asume respecto de lo planteado en las normativas. No es casual entonces que, tal como propone Lewcowicz, el nosotros nos provoque inquietud e inestabilidad ya que puede adquirir diversas configuraciones. La figura del nosotros para Lewcowicz, se compone más que de elementos gregarios, de encuentros. Y es por ello que se hace la pregunta acerca de cómo se constituye un sujeto responsable en el encuentro con otro y no en la copertenencia a un conjunto, esto es, ¿cómo se constituye un sujeto responsable sin compartir un conjunto de ideas, una condición, unos valores sino un problema o un encuentro? (Lewcowicz,2004:217). Pensar esta figura desarraigada y cristalizada de forma contingente en las situaciones, nos propone analizarla sus movimientos como sucede en el reglamento y observar las asunciones y asignaciones de responsabilidades como una dimensión compleja para establecer correspondencias. Nos propone entonces un signo de interrogación que hace que asociemos la fluctuación del nosotros a un portavoz de un colectivo institucional, docente, paternal, o incluso un modo de convocar al lector del texto. Los distintos compromisos que se asumen pueden convocar a diversos actores de la escuela.

## 5. Modalizaciones

Otro de los aspectos que observamos en los reglamentos tiene que ver con las expresiones que relacionan el punto de vista del enunciador con el contenido de sus enunciados. Cuando un enunciador propone un enunciado agrega su perspectiva, la actitud de quien habla respecto de su propio enunciado. La modalización es una de las dimensiones de la enunciación y según Charaudeau “permite explicitar lo que son las *posiciones del sujeto hablante* con relación a su interlocutor, a sí mismo y al asunto que trata” (Charaudeau, 1992 en Charaudeau y Maingueneau, 2005:395). La modalidad es “el alma de la frase; lo mismo que el pensamiento está constituida esencialmente por la operación activa del sujeto hablante. No se puede por tanto atribuir valor de frase a una enunciación si no se ha descubierto la expresión de la modalidad, sea cual sea.” (Bally en Calsamiglia y Tusón, 1999:174). Tomamos la noción de modalidad para comprender cómo se dicen los reglamentos, las visiones de quienes los elaboran sobre el contenido que se está presentando<sup>26</sup>.

Al mismo tiempo, es posible considerar un núcleo central de la modalidad tal como propone Cervoni (en Calsamiglia y Tusón, 1999) a partir del uso lingüístico. Este núcleo en tanto “lógica modal” se constituye por el orden del saber o del deber, del cual derivan otros como ser epistémicas: cierto, probable, dudoso, improbable; deónticas: obligatorio, permitido, facultativo, prohibido; de usualidad: siempre, nunca, a veces; de cantidad: todo, nada, algo; todos, ninguno, alguno; de espacialidad: por todas partes, por ninguna parte, por alguna parte; de volición o inclinación: querer, rechazar, desear, procurar. El modelo de los esquemas de la lógica modal, para Calsamiglia y Tusón, sirve para dar cuenta de la escala de variabilidad en la que el hablante se puede situar con respecto al contenido de los enunciados emitidos. Observamos qué sucede con esta dimensión en ambos dos reglamentos.

## 5. a Modalización en la Escuela 1

---

<sup>26</sup> Calsamiglia y Tusón proponen la siguiente clasificación de las modalidades: 1. Las modalidades de la frase (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) y los modos verbales (indicativo, subjuntivo...) que están codificados gramaticalmente. Suponen una perspectiva implícita del sujeto. 2. Las modalidades que expresan el grado de certidumbre, probabilidad o posibilidad del «*dictum*». Se expresan a través de la subordinación de éste a expresiones modales, de formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio) y de algunos adverbios. Suponen una perspectiva explícita del sujeto. 3. Las modalidades apreciativas, que se indican a través de medios léxicos como los adjetivos o los adverbios, y por medio de la entonación y las exclamaciones. 4. Las modalidades expresivas, que agrupan todos los fenómenos que afectan al orden canónico de las palabras —el énfasis, la tematización— y al conjunto de la llamada sintaxis de la expresividad. En la oralidad se acompaña e incluso se sustituye por la prosodia y por elementos paraverbales y no verbales como gestos y vocalizaciones (Calsamiglia y Tusón, 1999: 176).

En el reglamento de la Escuela 1 la ausencia de una figura colectiva como el “nosotros” nos hace pensar en cómo se construyen los espacios de encuentro entre los integrantes de la escuela y los espacios en los que se asumen las responsabilidades. Según Otaola y Olano (1988) observamos la modalidad del enunciado, atendiendo al tipo de actitud que toma el enunciador ante la expresión de un enunciado cuyo carácter es de obligación. De este modo, seleccionará una determinada “estructura de obligación” en un enunciado en concreto y al mismo tiempo excluirá otras posibilidades.

En el caso de la Escuela 1, en consonancia con la distancia constatada entre el enunciador y el reglamento enunciado a partir de la coordenada del pronombre personal, observamos que el enunciador del reglamento se propone despojado de referencias axiológicas (adverbiales y adjetivas) en el reglamento que permitan reconstruir la evaluación que establece el enunciador. Prevalece la modalidad deóntica por sobre la epistémica y la axiológica, de la cual solo encontramos una referencia al inicio de la descripción de las normativas.

Así constatamos en los siguientes ejemplos de las “Faltas Muy Graves” las formas infinitivas utilizadas en el reglamento:

- Adulterar o falsificar documentos, trabajos prácticos, firmas, datos u otra información...
- Incitar a la violencia o promover peleas y/o discusiones que lleven a cualquier tipo de agresión...
- Agredir en forma verbal o física...
- Ingerir bebidas alcohólicas...
- Evadir horas de clase.
- Arrojar objetos de cualquier tipo.
- Escribir o manchar paredes y/o mobiliario; sustraer o dañar mobiliario
- Discriminar o segregar a cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Salivar y/o tener actitudes obscenas en clase
- Interrumpir el normal dictado de las clases...

Y algunas de las nominalizaciones:

- Comercialización de trabajos prácticos, láminas y/o monografías.
- Destrucción intencional de todo tipo de material escolar y/o de seguridad.

- Bullying escolar

Como se observa en los ejemplos, el tipo de discurso instruccional que se despliega en el reglamento de la Escuela 1 se plantea fundamentalmente desde una modalidad deóntica, a pesar que el segmento es titulado desde una forma valorativa, axiológica “faltas muy graves”. Las normas no son descritas a partir de un saber que funda o que revela la importancia y necesidad de la norma, no se observan expresiones que sean “epistémicamente atenuantes” como ser “nos parece que, consideramos que, proponemos” tal como proponen Calsamiglia y Tusón (2007). Los bloques de faltas se encabezan con la expresión “se considerarán” interviene una modalidad deóntica al referirse a una actitud futura que tomará la escuela. La elección de la expresión propone una distancia temporal al considerarse en un tiempo futuro, y supone un desconocimiento sobre los actores que establecen las consideraciones los posibles agentes aparecen elididos.

Tampoco se hace referencia a las modalidades por las que se establecen las consideraciones, por lo que el grado en que el enunciador se encuentra involucrado y encargado de la normativa es diferente del reglamento de la Escuela 2 donde aparece integrada la palabra compromiso en el transcurrir del texto.

Identificamos también que la mayoría de las normas se plantean desde una forma verbal en infinitivo sin conjugar. Esta forma puede denominarse como infinitivo de generalización (López Fernández, 1999) ya que no se apoya en ningún otro verbo y se convierte en el principal de la oración. Este es un recurso que logra generalizar al sujeto y enfatiza en la acción verbal y en el objeto directo. Esta elección del infinitivo no posee referencias nominales como pueden ser los pronombres o los artículos (este agredir, el salivar...) y además, a diferencia del imperativo no posee implicaciones personales ni temporales que sí la tienen los verbos flexionados. A su vez, los verbos en infinitivo que forman parte del reglamento integran valoraciones negativas intrínsecas de la acción y si bien se alternan con nominalizaciones estas últimas las encontramos en menor medida (aspecto que sucede a la inversa en el reglamento de la Escuela 2).

Las construcciones verbales poseen también un valor evaluativo que puede ser realizada por el enunciador acerca del proceso que se está haciendo referencia. Los términos a los que refiere el reglamento integran procesos negativos y parecen apuntar a las acciones en contra de la convivencia escolar y no aquellas que las promueven. Esta formulación evita integrar las impresiones de un

enunciador, no hay huellas enunciativas (Gutierrez y Cham, 2009) que permitan inferir que los destinatarios del reglamento (sobre todo los estudiantes) pueden tomar una distancia reflexiva o crítica respecto a los ordenamientos que se describen. Las reglas aquí eluden los espacios de interpretación, dudas, consideraciones, ambigüedades en lo relativo a las condiciones de saber (la dimensión epistémica) que aparecen al develar los procesos por los cuales el documento es concebido y a la vez, esquivo las impresiones subjetivas de quienes enuncian el reglamento, en lo que respecta a la dimensión axiológica del texto.

### 5. b Modalización enunciativa en la Escuela 2

En el reglamento de la Escuela 2, a diferencia de lo que notamos en el apartado anterior, subrayamos la marcada presencia de la modalidad epistémica y de la modalidad axiológica en el reglamento. Para Frutos (2004) la modalidad epistémica se relaciona con el saber y la modalidad deóntica se relaciona con el deber<sup>27</sup>. De acuerdo a cómo se posicione frente a los interlocutores, los hablantes se sitúan en los extremos del saber y el deber y entre estos dos polos aparecen diversas posiciones intermedias distribuidas en diferentes grados con las que se constituye la modalidad. Según la autora, tal como constatamos en nuestro ejemplo, el discurso jurídico está soportado por una estructura modal veridictiva es decir, que lo presenta como verdadero, razón por la cual debe ser aceptado. Se establece además una relación entre el hablante y el destinatario que implica una formulación persuasiva de parte del hablante y un hacer interpretativo de parte del destinatario (Frutos, 2004). Esto implica un “direccionamiento de un saber” hacia el destinatario del reglamento.

Un ejemplo de esta modalidad que aparece en la descripción de las faltas en reglamento es el siguiente:

- \* *Evasión* de horas de clase
- \* *Falta de respeto* a cualquier miembro de la comunidad
- \* Agraviar u ofender a los símbolos patrios
- \* Ocasionar graves daños....
- \* Se considerarán faltas graves: \* *Discriminación* \* *Agresión* física o verbal....

Aquí observamos la expresión del deber a partir del uso de un sustantivo deverbalizado como es “la responsabilidad”, “discriminación”, como también el uso de verbos en infinitivo como “posibilitar” o el

---

<sup>27</sup> Propone como ejemplo de ello que si un hablante emite un enunciado del tipo “Posiblemente hoy me visite tu hermana” su Interlocutor interpreta que no sabe con seguridad si hoy va a recibir una visita de su hermana. Y si dice “Es necesario que pases por mi despacho” su interlocutor infiere que debe pasar por su despacho. (Frutos, 2004:7)

uso del “se” impersonal. Estos recursos lingüísticos permiten dejar indeterminado al responsable de la acción, suponiendo una generalidad. Los verbos en infinitivo que describen las normas en el reglamento de la Escuela 2 aparecen en menor medida que lo que constatamos en el reglamento de la Escuela 1 y, al mismo tiempo, no poseen características intrínsecamente negativas como sí aparece remarcada en la elección de la Escuela 1. En este caso, los sustantivos que participan del reglamento se caracterizan por denominar conceptos concretos y abstractos. Sin embargo en el caso de la nominalización, podemos pensar en una lectura eventiva de las mismas tal como proponen Picallo y Resnik (en Polakoff, 2013). Estas formas de nominalizaciones presentan una estructura argumental en la que el agente y el tema/paciente deben estar presentes en mayor o menor medida (pueden estar también implícitamente). De este modo, podemos pensar que las nominalizaciones<sup>28</sup> acercan aunque sea de manera tácita la presencia del agente y del paciente de la acción, aspecto que parece más alejado cuando se refiere a la norma desde el infinitivo generalizado que es la elección que predomina en el reglamento de la Escuela 1.

En relación a la modalidad epistémica que se pone de relieve en el reglamento de la Escuela 2, tomamos a continuación dos ejemplos para observar cómo se posiciona el enunciador en el texto:

“3. Por otra parte, en el caso *específico* de la educación de los adolescentes, *es también importante recordar* que es función de las escuelas preparar al joven para su inserción en la sociedad, habiendo desarrollado en él las capacidades de conducirse *responsablemente*, reconociendo su autonomía y libre albedrío en la elección de sus conductas. Asimismo, *es necesario tener presente que* una institución de *las dimensiones* de una Escuela Normal, con *la cantidad de personas* involucradas y *la diversidad de tareas* requeridas, las escuelas *siempre* trabajan en un marco de administración de *recursos escasos*, *hace necesario* que cada integrante pueda conducirse en el marco de acciones acordadas de manera tal que permita la *mejor* consecución de las tareas de todos, y el cumplimiento de los objetivos educativos. *Atendiendo* a los distintos imponderables que pudieren surgir en las relaciones interpersonales, *distintos responsables* serán los encargados de dar las respuestas de *inmediatez necesarias* para la consecución de los objetivos educativos.”

---

<sup>28</sup> Entre las pruebas sintácticas para reconocer las nominalizaciones eventivas Resnik (en Polakoff, 2013) propone las siguientes:

a. Cláusulas sustantivas: las nominalizaciones eventivas pueden parafrasearse con una oración subordinada que contenga el verbo a partir del cual se forma la nominalización: i. La absolución del acusado por parte del juez sorprendió a todos ii. Que el juez absolviera al acusado sorprendió a todos b. Pueden combinarse con nombres como hecho o proceso: i. El proceso de absolución del acusado se llevó a cabo en poco tiempo c. Pueden retomarse en el discurso con el demostrativo esto: i. Se mencionó la publicación del trabajo en Nature en 1953 y se señaló que esto/esta significó... d. Pueden ser argumento interno del verbo pre-senciar: i. Los asistentes presenciaron la construcción de la maqueta e. Pueden ser sujeto de construcciones locativas con ser: i. La construcción del puente fue durante el verano

En este fragmento del reglamento el enunciador se compromete con una perspectiva sobre la situación de la educación, e integra recursos apreciativos sobre el diagnóstico que hace de la escuela. Expresiones como “es necesario tener presente”, “es también importante recordar”, “es necesario considerar” o “es importante considerar” dan cuenta de un tipo de actitud que toma el enunciador ante la expresión de las funciones de la escuela. Aquí se pone de relieve la valoración, la evaluación que hace en torno a esta información (necesaria, importante, entre otras).

La posición de quien enuncia evalúa, entonces, que es importante y necesario remitirse a la función escolar y a la situación de la escuela particular para fundamentar las normativas. El enunciador integra una modalidad epistémica a partir de la introducción de verbos intensificadores o reforzadores de conocimiento como son: recordar, tener presente, atender. La modalidad epistémica se relaciona con la verdad de las proposiciones y engloba las nociones de “posibilidad” y de “necesidad” y establece además el compromiso del enunciador con sus dichos (Ferrero, 2005). En nuestro caso, el enunciador aparece comprometido con la certeza de la información que propone como argumento para la obligatoriedad del cumplimiento de las normas.

Además de subrayar la expresión que refiere a una modalidad de acercamiento al saber, refuerza la actitud del hablante acerca de su conocimiento (Calsamiglia y Tusón: 1999: 169) sobre la situación. El enunciador integra adjetivos y adverbios que contienen una carga valorativa en relación a sus dichos: necesario, escaso, siempre. A su vez participan adjetivos con valor no axiológico (Kerbrat Orecchioni) que describen el diagnóstico escolar en relación a la magnitud (de tareas, personal, dimensiones) en contraposición al trabajo valuado *siempre* como *escaso*. El enunciador selecciona el adverbio “siempre” expresando la certeza que posee acerca de la continuidad de esta característica, colocando esta aserción dentro de los elementos que son llamados “evidenciales”, así como también encontramos la elección de adverbios que poseen una valoración positiva como “responsablemente” para designar el modo que se pretende que se conduzcan los jóvenes.

Observemos también qué sucede en el siguiente ejemplo en el que se describe el sistema de convivencia:

“La convivencia escolar en la Escuela 2, implica una red de relaciones interpersonales de la cual todos son responsables siendo **esencial** el **buen** uso de los deberes y derechos, y la aceptación vincular de principios (...). La convivencia no se puede reducir a una cuestión **meramente** disciplinaria, **donde solo** se definen conductas negativas y castigos. Un auténtico Sistema de

Convivencia democrática no se puede basar en el miedo, sino en la búsqueda de la autodisciplina, la autonomía y la responsabilidad. Las normas consensuadas por todos se convierten en límites legítimos. Sin embargo consideramos que tanto la anomia, como la injusticia, y la falta de límites, conllevan *un alto grado de disolución* de lo institucional, provocando situaciones que *afectan seriamente* la convivencia.”

En este segundo fragmento notamos nuevamente el tipo de compromiso del enunciador con el conocimiento sobre el modo de abordaje de la convivencia escolar. Supone así una definición discrecional en la que no aparece un hablante comprometido con los dichos, aparece el “se” impersonal que diluye al responsable de los dichos. Estas afirmaciones se basan en los verbos de poder, que corresponden al espíritu deóntico del reglamento que va intercalando obligaciones a partir del uso de verbos modales deónticos (como poder, deber, permitir, prohibir,) que se encuentran relacionados con el deber ser o el deber hacer (Calsamiglia y Tuson, 2007).

A su vez, si nos detenemos en el tipo de actitud del enunciador, encontramos una serie de subjetivemas, de expresiones evaluativas, valorativas de aquello a lo que refiere: el sistema de convivencia escolar. Por una parte, incluye en el texto adverbios “esencial”, o el apócope del adjetivo bueno “buen”, para referirse al goce de los deberes y derechos que se proponen en el reglamento. Estas expresiones evalúan de forma positiva el cumplimiento de estos derechos y deberes. Asimismo supone un juicio negativo cuando introduce los adverbios “meramente” y “solo” evaluando negativamente la posición que ubica las normas de convivencias asociadas a la disciplina, el castigo, el miedo, conductas negativas.

El enunciador propone una distinción entre las dinámicas legítimas (aquellas consensuadas) y las trasgresoras junto a sus consecuencias (la anomia por el vacío normativo, la injusticia por el quiebre, la falta de límites por el desconcierto legal). Éstos últimos son enfática y negativamente valoradas por el enunciador en sus efectos, mediante el uso de adverbios que los intensifican “el *alto grado* de disolución de lo institucional” y afectando “*seriamente* la convivencia”. El enunciador realza el valor de la democracia puesta en juego a partir de las normativas que orientan a la “autodisciplina, la autonomía y la responsabilidad”. Cabe preguntarse por la ausencia, en la definición sobre el sistema, de dimensiones como la participación y el espacio de debate colectivo.

Al mismo tiempo, el enunciador propone un matiz, desde una forma obligatoria de concebir la propuesta hacia una posición fundada en el saber, en una “consideración”, que revela un compromiso que atenúa

la univocidad de la posición anterior (refiriéndose al verbo poder en infinitivo). De este modo, se propone el cumplimiento de las normas a partir de la exposición de un conocimiento, junto con la exhortación al cumplimiento por una obligación o prohibición, tal como sugiere la modalidad deóntica.

Como consideramos en los ejemplos, la información se presenta como apoyo para persuadir al destinatario de la necesidad de las normas. Si pensamos en la figura del destinatario que se construye en el reglamento, el mismo va guiando la información relevante de considerar para comprender las reglas que serán descriptas. Podemos preguntarnos si el diagnóstico de situación escolar es fundamento suficiente para que el todos los destinatarios (incluidos los estudiantes) creen que deben actuar conformes al conocimiento que es subrayado en el reglamento.

## **6. Con-figuraciones escolares: los marcos ideológicos de las normas.**

Para comprender aún más el ideal normativo que se propone desde cada una de las escuelas, analizamos en este apartado algunas representaciones de la ideología institucional que se cristalizan en cada reglamento. Las consideramos como representaciones políticas no por remitir a una “escena política” sino porque constituyen “lo político” en tanto discurso que refiere a las esferas de poder, sus actores y objetivos.

Para ello, elegimos para abordar los textos desde la noción de *redes semánticas* de Vasilachis (2007). Según la autora, son las redes que “están formadas por un conjunto de términos, de palabras, de vocablos, de ítems lexicales que se reiteran en un texto y que refieren a actores, relaciones, contextos, procesos, fenómenos, estados, objetos.” (Vasilachis, 2007: 300). Cuando un texto se ubica dentro de una formación discursiva, son estas redes quienes superan los límites de los textos particulares que configuran y consolidan los modelos interpretativos de la realidad que son presupuestos por los hablantes. El sentido de la interpretación se orienta a partir de señales o marcas que surgen de la constitución de nudos (términos, vocablos que se reiteran) en dicha red semántica. Los nudos entonces, se ubican en el núcleo de los modelos interpretativos de la realidad que utilizan los hablantes y se conforman por los términos que se reiteran en las redes en distintos textos de la formación discursiva.

En los reglamentos se pueden observar dos modelos interpretativos predominantes, uno que respalda la normativa de convivencia en la organización escolar y en la autonomía, y el otro que recuesta la

interpretación de la convivencia desde una mirada en la dimensión punitiva. El primero articula una cadena de lexemas en torno a diferentes dimensiones que reflejan su concepción sobre la organización escolar. Respaldan así las normas que se desprenden de esta concepción de la organización: (actores, funciones, disposiciones, etc.). En el segundo, el reglamento realza otras dimensiones, tanto en lo relativo a la escuela como comunidad y sus participantes, como de aquellas dimensiones que respaldan la elección de las normativas que son incluidas en el reglamento, las temáticas convocantes, las referencias (o su ausencia) a la organización política de la escuela.

De este modo, presentamos aquí las palabras que conformaron los nudos de la red semántica de las formaciones discursivas a las que pertenecen ambos reglamentos:

### *Escuela 2*

1. "Comunidad educativa": "actores", "agentes", "integrantes", "todos"
2. "Democracia": "representantes", "valores", "contrato", "consenso", "cuerpos colegiados", "consejos". Y No- Democracia: "arbitrariedad", "ruptura de normas", "agresiones", "injusticia".
3. "Gestión": "organización"
4. "Autonomía": "responsabilidad", "compromiso", "conciencia", "libre elección"

### *Escuela 1*

1. "Comunidad educativa": "miembros de la comunidad", "integrantes de la Comunidad Educativa"
2. Dimensión material: "objetos", "alimentos", "dinero"
3. Cuerpo y "presentación": "actitudes indebidas", "prolijidad"
4. El "espacio escolar": "afuera", "adentro", "periferia"

A continuación a analizaremos cómo aparece cada uno de estos nudos en los reglamentos.

## **6. a Los actores y la comunidad educativa**

### **6. a.1 Los actores**

Tomando el nudo de la primer red semántica del reglamento de la Escuela 2, nos preguntamos sobre los actores que conforman la comunidad educativa y las funciones que les son asociadas, de acuerdo a cada reglamento. Según Van Leeuwen (2008) los actores sociales que se presentan, sus formas de legitimación y espacios, se encuentran implicados como "operadores" de una recontextualización. Esta noción tomada de Bernstein implica considerar el decurso desde el contexto desde donde se produce el conocimiento hacia el contexto pedagógico, donde se reproduce y dispersa. Los cambios semánticos toman lugar en

función de los principios de recontextualización que son selectivamente apropiados y enfocados en relación a otros discursos para constituir un orden propio (Bernstein en Van Leeuwen, 2008).

Cuando nos interrogamos sobre las formas en que se inscriben los actores sociales en el reglamento, para Van Leeuwen (2008) pueden representarse en términos de una identidad única, a partir su nombramiento o a partir de las funciones que comparten con otros, como es el caso de la categorización. En este último punto el autor distingue dos tipos: la funcionalización que observa las referencias a los actores sociales en términos de una actividad que realizan, una ocupación o un rol (un sustantivo que puede devenir de un verbo + un sufijo -entrevistador- u otro que denota un lugar o herramienta asociado a una actividad -pianista-); y la identificación, que sucede cuando los actores sociales son definidos no en términos de lo que hacen sino a partir de características permanentes de cómo son (edades, clases sociales). Ambas categorías son cultural e históricamente variables. En los documentos de las dos escuelas se presentan los siguientes actores:

	Escuela 2	Escuela 1
Adultos	<i>formas de desempeño de</i> padres, docentes, no docentes, directivos, jefes de departamento, directivos, supervisores: organización, coordinación, supervisión. Familias, docentes: preocupaciones, trabajo, estímulos, gobierno de la institución. Superiores jerárquicos directos e indirectos, directivos de la escuela, profesor, vicedirector, tutor, preceptor, representantes del departamento de orientación escolar, miembros del equipo de conducción, rector, asesoramiento externo de profesionales	“niveles jerárquicos”, “autoridades de la escuela”,
Jóvenes	“Alumnos”, “jóvenes”, “estudiantes”	“Compañeros”, “alumnos”, “alumnas como alumnos”,
Actores colectivos	“ <i>todos los integrantes aceptan</i> contrato básico de ingresar voluntariamente a la vida escolar”, “Comunidad educativa que <i>aúna</i> la iniciativa”, “Integrantes de la comunidad”, “Agentes pedagógicos y sobretodos como agentes de prevención”, “Cuerpos colegiados los cuales estén	“todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa”

	representados los distintos estamentos de la comunidad”, “Quórum”, “consejos”, “Nosotros”	
Normas	“a través de las normas de actuación se determinan y diferencian las responsabilidades”, “funciones y roles de los participantes de la organización”, “normas legales que fundamentan el código de convivencia”.	“consignas o normas emanadas de las autoridades”

**Los actores en la Escuela 2.** Aquí destacamos una mayor diversificación de los roles y participaciones de los actores adultos. Son denominados de acuerdo a su función tal como se establece en las categorías de Van Leeuwen. Aparecen descriptos cada uno de los actores que forman parte del organigrama escolar, sus funciones dentro del mismo, así como también los consejos u órganos compuestos (y las formas de su composición previstas). Las formas de denominar los colectivos adultos revelan un orden jerárquico que se desprende de los roles descriptos. Este reglamento, destaca además la presencia de la familia y de los padres. A la vez, los estudiantes son nombrados en ambos casos como alumnos, salvando la distinción de la característica de “estudiantes” (como caracterización funcional), jóvenes, adolescentes, cuya caracterización es etaria y correspondiente a una categoría identificatoria en términos de Van Leeuwen.

**Los actores en la Escuela 1.** En este reglamento no aparecen menciones a las formas de composición de los órganos escolares ni tampoco se observan especificados los roles del mismo modo exhaustivo como se hace en el reglamento de la Escuela 2. Aquí el énfasis está en nombrar a los actores adultos en función de lugar en el vínculo de poder con los estudiantes. Mediante la denominación de “niveles jerárquicos” o “autoridades” se describen sin aclarar los roles ni funciones. A la vez, aparecen englobados en el concepto de “comunidad” destacando la ubicación en relación al poder escolar. Cuando consideramos las formas utilizadas para denominar a los actores jóvenes encontramos el término “compañeros”. Este término coloca otra consideración respecto a los modos de integrar a los jóvenes en el reglamento, subrayando un lazo fraterno-comunitario que puede ubicarse también en relación a la posición en cuanto a la distribución de poder.

## 6. a.2 La comunidad educativa

Si nos detenemos en las formas de denominación de los actores que aparecen en ambos reglamentos, notamos la importante presencia de referencias relativas a la idea de comunidad (escolar, educativa) y un conjunto de valores que remiten a dicha órbita semántica. Esta idea comunitaria se presenta de un modo en la Escuela 1 y de otro en la Escuela 2 (tal como se muestra en el cuadro anterior) y nos permite observar dos formas de representar la escuela y a sus miembros en tanto “comunidad”.

Según Batallán (2008) la idea de comunidad y la coparticipación en la escuela se desprende de las connotaciones que implica lo “público” en esta institución. Esto se anexa a la noción de obligatoriedad del Estado en la distribución igualitaria de la educación y la escuela como espacio no doméstico en el que se desarrollan los vínculos intergeneracionales. Podemos cuestionarnos aquí cómo se trasluce el imaginario comunitario en cuanto a los valores que promueven los reglamentos, que pueden ser pre(n)tendidos como lazos valorativos que garanticen una comunión intersubjetiva más fuerte que las tensiones cotidianas.

**La comunidad escolar 1.** En cuanto al documento de la Escuela 1, el reglamento señala la concepción comunitaria en la referencia en los siguientes fragmentos:

“3- Los símbolos y valores patrios serán respetados por todos los miembros de la comunidad educativa”

“Agredir en forma verbal o física a cualquier miembro de la comunidad educativa. (...) Poner en peligro o atentar contra la vida, la salud o la integridad física y/o psicológica de cualquiera de los integrantes de la Comunidad Educativa”.

Aquí el actor “comunidad educativa” aparece descripto aunque no se establecen quienes son los miembros o integrantes de la misma. El pronombre “todos” no aparece como sustituto del actor colectivo, como sucede en la Escuela 2. La noción de la comunidad aparece en relación aspectos a ser respetados o acciones que resultan prohibidas con el fin de proteger al colectivo, a la comunidad.

**La comunidad escolar 2.** En una primera instancia, el reglamento de la Escuela 2 refiere al colectivo describiendo qué actores lo integran, y al mismo tiempo los menciona como “todos”. Lo observamos en los siguientes fragmentos:

“(…) establecen las formas de desempeño dentro de la institución de alumnos, padres, docentes, no docentes y directivos. En este encuadre normativo, *todos* los integrantes aceptan como contrato básico ingresar voluntariamente a la vida escolar”.

“de manera tal que permita la mejor consecución de las tareas de *todos*”

“la convivencia escolar en la Escuela 2, implica una red de relaciones interpersonales de la cual *todos son* responsables (...) valores y normas de convivencia, *por todos* los integrantes de la comunidad”, “las normas consensuadas *por todos* se convierten en límites legítimos”.

Junto a la denominación “nosotros” que señalamos anteriormente, en los fragmentos aparece el pronombre indefinido plural “todos” que engloba a los actores que integran la comunidad escolar. A la vez, se consideran los diferentes actores que integran este colectivo y se establece un reglamento correspondiente que regula las acciones de cada uno. Así aparecen el “Estatuto del docente nacional y municipal” para el caso de docentes y no docentes, además de las “supervisiones por parte de superiores jerárquicos directos e indirecto” y los otros reglamentos que funcionan independientemente del de convivencia como el “régimen de inasistencias, calificaciones y promoción de los alumnos”. Integra como reglamento que abarca a todos los integrantes “la constitución” y el “funcionamiento de los “cuerpos colegiados” por los que se representan los distintos “estamentos de la comunidad”.

Por otra parte, dentro de los objetivos que plantea el reglamento encontramos un punto interesante para el análisis:

“valorar a todos los actores de la comunidad educativa, como agentes *pedagógicos* y *sobre todo* como agentes de *prevención*”.

Según el ejemplo del reglamento, los actores de la comunidad educativa son considerados como “agentes” subrayando su carácter activo, su agencia. El enunciador del reglamento señala a los actores como “agentes pedagógicos” pero, por encima de dicha función, los prioriza como “agentes de *prevención*”. Se inserta no solamente la noción de la agencia sino además la función preventiva, profiláctica por sobre la pedagógica. Esta prevención y tarea pedagógica aparecen como modificadores indirectos de “agentes”, por lo que no se especifica el carácter de esta prevención o las características de la agencia pedagógica o cuál es la circunstancia a la que apelan. Lo que si se explicita es su carácter preponderante frente a las posibilidades de la agencia pedagógica.

Una de las definiciones que presenta este reglamento sobre la institución escolar integra la noción de “comunidad escolar”. En este punto, la comunidad es el término que concentra y absorbe diversas

actitudes de los actores como lo son las “iniciativas”, los “estímulos”, como también considera las “preocupaciones” y “posibilidades” que parecen referir a formas de predisposición de las conductas, como espacio de contención de lo que luego habrá de desarrollarse. Integra la noción de “trabajo” como anclaje de actividad que también constituye la noción de “comunidad escolar”. Este tercera pata de la definición, aborda aquellas cuestiones relacionadas con los aspectos subjetivos, afectivos, que no se inscriben como actividades o roles prescritos dentro del “organigrama educativo” presentado. La idea de comunidad difiere entonces de la noción de “organización” y con ella las acciones que cada una de las nociones agrupa y contempla. Ilustramos estas nociones a partir de las definiciones que presenta el siguiente fragmento del reglamento:

- 1) “organización técnico-funcional, orientado a fines específicos, en donde cada uno de los participantes de ella, tiene roles, funciones y responsabilidades, claramente diferenciadas y determinadas a través de normas de actuación”
- 2) “ organización técnico pedagógica que se concretiza a través de las distintas formas de organización , coordinación y supervisión”
- 3) “una comunidad educativa que aúna la iniciativa, el trabajo, las preocupaciones, los estímulos y posibilidades de alumnos, docentes y familias”.

Analizaremos a continuación los demás aspectos de la definición que se encuentran relacionados con la imagen de la escuela como “gestora”.

## **6. b La escuela como gestora**

El concepto nudo de “gestión” desata una red semántica que representa la escuela, aparece solo en el reglamento de la Escuela 2. La escuela se propone como “gestora de organización” y que extiende sus redes por todo el documento: “gestión”, “Administración de recursos”, “Cantidad de personas involucradas”, “tareas”, “cumplimiento de objetivos”, “relaciones interpersonales”, “responsables encargados”, “respuestas de inmediatez”, “desempeño”, “organización”, “coordinación”, “Supervisión”.

Como observamos en la definición que hace el reglamento sobre la escuela (en el fragmento citado en el apartado anterior), ésta aparece definida como una “organización técnico-funcional” en la que los participantes se adscriben a una función y responsabilidad que permite el funcionamiento de los engranajes. Esta definición se refiere a la escuela porque la encontramos en un reglamento escolar, pero podría pertenecer a cualquier documento que refiera a la gestión de una institución o administración de

empresa. Prima el espíritu de diferenciación de tareas y competencias a partir de la introducción de los adjetivos “fines específicos”, el adverbio “claramente” y los adjetivos “diferenciadas y determinadas” que deberá asumir “cada uno” de modo de asegurar una dinámica que circunscriba las funciones y el control de cada tarea con su actor correspondiente.

“1. organización técnico-funcional, orientado a fines específicos, en donde cada uno de los participantes de ella, tiene roles, funciones y responsabilidades, claramente diferenciadas y determinadas a través de normas de actuación. 2. Organización técnico pedagógica que se concretiza a través de las distintas formas de organización, coordinación y supervisión”

A la vez, se propone a la escuela como organización, pero ahora sí, ligada al ámbito pedagógico (asociado a la vez al aspecto técnico). Este énfasis es considerado a través de la óptica administrativa y los modos de control de las tareas (la supervisión y coordinación) y no se establecen contenidos vinculados a lo pedagógico, remitiéndonos a definir la escuela en relación al organigrama de funciones docentes y las jerarquías que allí se desarrollan. El reglamento como vimos al comienzo, coloca algunas características de la escuela relacionadas a la gestión escolar como fundamento del sistema normativo. El imaginario burocrático de la escuela se manifiesta en la exposición de las preocupaciones de un enunciador que realza las problemáticas de la situación escolar en tanto a sus recursos, tareas que se desarrollan etc. De este modo, se fundamenta la validez del reglamento en la necesidad funcional de la escuela y no reviste una razón pedagógica, formativa, o relativa a la vivencia escolar particular de los alumnos. En la Escuela 1 no se observan descripciones sobre la escuela que refieran a una concepción de gestión o administración.

### **6. c Normas y democracia en la escuela**

**La democracia en la Escuela 2.** Asociado al nudo de la comunidad escolar encontramos el de la democracia como articulador de una red semántica en los reglamentos de las escuelas. En el caso de la Escuela 2 encontramos la “participación” como concepto clave que operacionaliza el ideal democrático de la escuela. En el caso de esta escuela la participación se presenta como parte de un compromiso colectivo, de un objetivo del sistema de convivencia, además de ser explicitada de la integración por parte de los alumnos de los cuerpos colegiados que se describen. A su vez, la participación refiere a un ámbito más amplio y no se la describe ligada a intereses, sino más que nada a responsabilidades. Se integra la “participación” de un modo más concreto ya que se determinan los espacios que integran los estudiantes

dentro de los órganos colegiados. Así, la noción de “democracia” aparece en la descripción de las normas, tal como aparece en el ejemplo del punto 4:

“(…) siendo esencial el buen uso de los deberes y derechos, y la *aceptación vincular* de los principios, valores y normas de convivencia, por todos los integrantes de la comunidad como *garantía* de mejoramiento y democratización de las relaciones. (...) Las normas *consensuadas* por todos se convierten en *límites legítimos*.”

En el ejemplo, se asume la “convivencia escolar” partiendo de la aceptación del colectivo, resaltando el aspecto *relacional* de los actores, *vincular* del mismo. La dinámica normativa que se propone, marca como origen el *consenso* del colectivo, y es esta figura la que funda y es *garante* de una institucionalidad democrática. La posición democrática integra, al mismo tiempo, una serie de valores que se manifiestan como fundantes y que los podemos identificar en este fragmento:

“Son objetivos del sistema escolar de convivencia Promover los siguientes valores (Ley 223. Art.6-b): 1) (...) el *respeto* y la aceptación de las diferencias de criterio, de opinión y de *ideologías*, con un gran *compromiso social*, *respetando* al individuo como tal. (...) La *responsabilidad*, tanto individual como *ciudadana* y el *compromiso social*. El ejercicio *responsable* de la libertad y de la *participación*. (...) Facilitar el abordaje y análisis de las situaciones de conflictos, propiciando el *diálogo* como instrumento. Resguardar los principios de *responsabilidad* y *autoridad* que permita un *gobierno* de la institución en función de sus objetivos.”

Destacamos aquí el énfasis en la responsabilidad, el compromiso, el respeto como fundantes de las normas escolares. La dimensión relacional se propone también desde la óptica de lo político integrando la idea de la ciudadanía, la presencia de ideologías diversas, el compromiso social, la participación, el diálogo, el gobierno institucional. Esta elección léxica responde a una posición política de la escuela, terreno desde donde se erige el ideal normativo propuesto. Sin embargo, mientras el enunciador se sitúa desde una posición democrática, propone en último término la autoridad como principio, corriéndose de la dimensión de la interacción democrática. Este puede ser otra marca de tensión que da cuenta el carácter colectivo de este reglamento.

**La democracia en la Escuela 1.** En la propuesta de la Escuela 1 no se encuentra expresa una especificación o necesidad de representatividad estudiantil en la dinámica escolar ni dentro de algún ámbito vinculado al proceso de decisión de las normas de convivencia. Sin embargo, la participación aparece mencionada

en tanto derecho. Tomamos como fragmento para analizar los “Derechos de los alumnos” que se detallan en el reglamento:

- “1- A la educación y preparación para asumir una vida responsable, en una sociedad democrática.
- 2- Ser protegidos en su integridad, intimidad y privacidad, ser respetados y cuidados,
- 3- Ser escuchados en cualquier ámbito escolar.
- 4- Participar en toda instancia que involucre sus intereses.”

Aquí se ilustra la posición de la escuela respecto a la noción de la democracia. En primer lugar, el reglamento propone desarrollarse en un contexto de una “sociedad democrática”. La democracia aparece también en otro fragmento (las normas generales) en el cual se propone como mecanismo de resolución de conflictos:

- “4- Las situaciones conflictivas se resolverán de manera democrática y acordes al presente código de convivencia”

A lo largo del reglamento no se establecen los mecanismos implicados en este modo de concebir la resolución de conflictos, ni tampoco los espacios destinados a ello. En el ejemplo, se proponen dos aspectos distintos para la resolución de las situaciones conflictivas, la manera democrática y la que supone el código. Esto lo observamos a partir del uso de la conjunción “y” que refiere a la suma de nuevos elementos.

La participación se propone en dos de los puntos que designan sus derechos. El primero que refiere al derecho “ser escuchados” e integra a los jóvenes como voz, pero no se establece aquí la posibilidad o el contexto para el diálogo. Esto se manifiesta tanto en la descripción de las formas que asume o se pretenden de participación, como en los espacios que se efectúan, como los actores que contienen dicha escucha. El énfasis se coloca en la escucha y no en la posibilidad del habla, siendo los estudiantes pasivos en el intercambio.

Al mismo tiempo, el reglamento establece que los estudiantes tienen derecho a participar en “toda instancia que involucre sus intereses”. Esto nos permite preguntarnos acerca de los límites que se asumen sobre la participación estudiantil. En primer lugar, se desliga a los estudiantes del compromiso de participar (no tienen la obligación de conformar ningún órgano en el que estén representados). En segundo lugar, el derecho a participar se circunscribe a los aspectos que convoquen “sus” intereses,

apartando los mismos de los intereses relacionados a la dinámica escolar general y suponiendo ámbitos que son de incumbencia estudiantil y otros que no lo son. Observemos el siguiente fragmento:

“Deberes de los alumnos: 1- Respetar las normas de convivencia escolar y los distintos niveles jerárquicos de la escuela (...) Faltas muy graves: No respetar consignas o normas emanadas de las autoridades.”

Las normas aparecen aquí descritas como “emanadas”, resultadas de las autoridades, sin establecer los mecanismos que suponen su emergencia, ni quiénes integran el colectivo de las autoridades, o los espacios en los que se establecen las normas. A la vez, se coloca en el mismo plano el respeto al reglamento y el respeto a las jerarquías escolares, asociando las normas con las dinámicas de autoridad, lejos de ubicarlas como producto de un consenso o intercambio entre los diferentes actores de la escuela.

#### **6. d Representaciones sobre la autonomía**

Otro de los nudos que encontramos en el reglamento de la Escuela 2 es el de la “autonomía”. Recortamos el siguiente fragmento del documento para el análisis:

“Por otra parte, en el caso específico de la educación de adolescentes, es también importante recordar que es función de las *escuelas preparar al joven para su inserción en la sociedad, habiendo desarrollado en él las capacidades de conducirse responsablemente, reconociendo su autonomía y libre albedrío en la elección de sus conductas*”.

En este segmento, se infiere que el joven (y no el estudiante) no está inserto en la sociedad sino que esto último requiere de una preparación. Es la escuela quien la realiza “habiendo desarrollado *en él* las capacidades...”, lo cual implica que en dicho proceso se concibe al joven como pasivo y receptor de dicha preparación para conducirse responsablemente (desarrollan *en él*, no *con él* o *él mismo*, o colaborando en su desarrollo, como para pensar posibles variantes desde otras posiciones). A su vez, la preparación (que no reviste signos pedagógicos -al menos en este apartado-) requiere del reconocimiento por parte de la escuela de su autonomía y libre albedrío en la elección de sus conductas (aquí tampoco se habla el reconocimiento de sí mismo, de su propia autonomía).

En el fragmento aparecen algunos de los términos que conforman la red semántica de este nudo en el reglamento de la Escuela 2 (autonomía, libre albedrío, elección, conducirse responsablemente) y otros los encontramos a lo largo del texto (autodisciplina, responsabilidad individual, conciencia individual). La

idea de la “responsabilidad” que encontramos en el texto se establece además como criterio de aplicación de las normas que:

“En cada caso se debe atender a la historia particular de los involucrados pero dentro de un marco general de equidad para toda la comunidad. Los alumnos adolescentes deben ser considerados en su dimensión de responsabilidad personal”.

Aquí consideramos el destaque acerca de la “responsabilidad personal” de los “alumnos adolescentes”. Con “responsabilidad personal” se asume la responsabilidad que tienen para con ellos mismos, para con sus actos, a la hora de evaluar las conductas. La noción de la autonomía está asociada también a las distancias expresas sobre la influencia y responsabilidad de otros actores sobre las conductas de los estudiantes. Entre estos actores resaltamos la presencia de la familia en los reglamentos. Si bien la Escuela 2 integra en el documento los términos de “amor, comprensión, esfuerzo” y en un momento particular se describe a los alumnos como “nuestros hijos” (debido a la heterogeneidad de las voces que se hacen cargo del “nosotros” en la redacción del reglamento, tal como se expuso anteriormente), parece además deslindarse de las funciones asociadas con la familia, con las tareas de corte paternalista. De entre los objetivos enunciados, así lo determina el punto 11:

“resaltar la función de la escuela contribuyendo a la formación de los jóvenes, *pero que no puede reemplazar a la familia*”<sup>29</sup>.

La escuela como institución se sitúa en un espacio de menor responsabilidad con respecto a la función de “formación de los jóvenes” que se asigna. En este sentido, el conector adversativo nos propone que si bien la escuela contribuye con esto, apoya en realidad una función que es “irreemplazable”, la de la familia, quien tiene entonces esa responsabilidad última en la formación.

Si observamos qué sucede en el reglamento de la Escuela 1 aparecen términos conectados que refieren a otra posición de la institución respecto de las funciones más asociadas a lo paternal como aparece en el apartado de los derechos:

“2- Ser protegidos en su integridad, intimidad y privacidad, ser respetados y cuidados”

Estas nociones representan al estudiante como un sujeto a ser protegido, respetado en tanto sujeto pasivo de dichas acciones. Si bien estas ideas (la intimidad, el respeto) aparecen también en el reglamento

---

<sup>29</sup> Cabe también referir a los modos en que se encuentra la concepción católica en la matriz educativa de la Argentina

de la Escuela 2, no se ubica como derecho sino como garantía, compromiso, objetivo. Lo sugerente en tal caso, es que el reglamento de la Escuela 1 haga solamente referencia a dichos valores y no refiera explícitamente a la autonomía, a la responsabilidad individual o términos asociados. Al mismo tiempo, en el reglamento de la Escuela 2, en toda su extensión, no se hace mención a valores como la protección y el cuidado que si lo observamos en la Escuela 1.

## **6. e La legalidad de lo punible**

Por otra parte, es importante considerar las temáticas que abordan las faltas que se describen en los documentos. En este punto las nociones que se anudan tienen que ver con la presencia de objetos, la violencia, la carencia, y la sexualidad. Estos nudos conforman una red que se asocia con las condiciones materiales y las conductas límites que se presentan en la Escuela 1. Si bien se observan temáticas comunes en ambos reglamentos como ser la puntualidad, la presentación de documentación y materiales, las agresiones físicas o verbales, la evasión de horas de clase, los daños a los materiales escolares, la discriminación, la falta de respeto, la ofensa a símbolos patrios, fumar, tomar alcohol o drogas, existen más temas dentro de las normativas que corresponden solo al reglamento de la Escuela 1 y que no aparecen en el reglamento de la Escuela 2. De entre ellos destacamos cuatro conjuntos de normativas:

### *1. Aspectos vinculados a objetos:*

“\*Arrojar objetos de cualquier tipo, \*Los teléfonos celulares personales, y reproductores de música deberán estar silenciados en horas de clase. Se habilitará su uso en recreos y horas libres. El establecimiento no se responsabilizará por pérdida o sustracción de dichos elementos electrónicos, \*Respetar u cuidar los elementos del colegio y de sus compañeros”

### *2. Aspectos vinculados al alimento:*

“\* Jugar con alimentos o mortificar animales, \* No se permite ingerir alimentos o beber en clase. Se hace la salvedad que puede haber atenuantes según consideración de las autoridades de la escuela.”

### *3. Aspectos relativos al manejo de dinero:*

“\*Venta de artículos dentro de la escuela para lucro personal, \* Venta y distribución de todo tipo de sustancias tóxicas y/o materiales inadecuados para el ámbito escolar, dentro del Establecimiento, \*No está permitido ningún juego de azar, particularmente el uso de naipes ni tampoco apuestas de ningún tipo por dinero u otros valores, \* Comercialización de trabajos prácticos, láminas, y/o monografías”

#### 4. Aspectos relacionados al cuerpo y a la presentación personal:

“\*Salivar o tener actitudes obscenas en clase o en el resto de la escuela, \* Deberán abstenerse de demostraciones o manifestaciones afectivas indebidas, (...) \* 7- La presentación personal será prolija y se respetarán las pautas de higiene. No se permitirá maquillaje. Tanto alumnas como alumnos usarán pantalones largos (no bermudas ni shorts), remeras que no identifiquen ningún club deportivo, tampoco musculosas ni remeras cortas o escotadas para las mujeres y el calzado será cerrado (no ojotas). No se podrán usar gorros de abrigo dentro del establecimiento en espacios cerrados y queda vedado el uso de gorras con visera. El cabello estará recogido en las materias que así lo requieran para su seguridad como así también los piercing o aros ocluidos cuando la situación lo amerite (dibujo, ed. física, taller)”

Respecto a este último punto sobre la presentación personal, en la Escuela 1 se incluye, además de las formas de vestimenta detalladas, el maquillaje, la higiene, el uso de gorras y gorras con visera, el cabello y aclara la vestimenta para las mujeres. Al mismo tiempo, se refiere al comportamiento con respecto a lo corporal y a las expresiones de sexualidad de los estudiantes. Estos detalles no aparecen en el reglamento de la Escuela 2 donde si bien se menciona la “prolijidad personal” y las vestimentas con las que deben asistir los alumnos, no se encuentran tan detalladas ni tampoco en el lugar de faltas.

Por otra parte, en el reglamento de la Escuela 1 observamos un diferente vínculo expuesto en relación al manejo de lo material: la relación con los objetos y con el dinero. Se plantea además, el vínculo con la alimentación siendo que de hecho la Escuela 1 dispone de alimentos en viandas para quienes concurren a la escuela. Esto expresa otra relación, otra función que coloca a la escuela en un espacio más cercano a las funciones familiares relativas al cuidado, la alimentación, el sostén material y económico de los jóvenes.

Consideramos también otra relación expuesta sobre las acciones que pueden ser catalogadas como “violentas”. En el reglamento de la Escuela 1 se detallan así, otro tipo de reglas “penalizables” bajo la órbita del código penal o que desde allí son adaptadas al contexto escolar: “adulterar o falsificar documentos, trabajos prácticos, firmas, datos u otra información en los boletines, cuadernos de comunicados o evaluaciones”, “introducir pirotecnia en la escuela”, “portar armas o elementos cortantes,

punzantes y/o eléctricos”. De este modo, se presentan acciones o actitudes asociadas a la violencia que pueden ser pensadas desde el punto de vista jurídico extra-escolar. Las normativas propuestas en los documentos parecen regular aspectos que remiten a un ámbito de lo valorativo o simbólico y a un espacio de lo interaccional. En ambos terrenos, la idea de la violencia cruza transversalmente. Pero, ¿qué aspectos se colocan de relieve en los documentos en relación a los eventos violentos?

Charlot (en Abramovay, 2005) concibe la violencia escolar como un “fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)” (Charlot en Abramovay y Rua, 2002: 56). Para el autor, las formas de violencia en la escuela deben ser jerarquizadas en función de los actos en cuestión: actos asociados a lo que se denomina como violencia (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), actos de violencia institucional y simbólica (violencia en las relaciones de poder).

Definir la violencia escolar según Debarbieux (2002), implica considerarla de un modo más amplio incluyendo actos de delincuencia no necesariamente pasibles de punición, o que pasan desapercibidos por el sistema jurídico. Lo que propone para el logro de definiciones válidas, es la consideración del relato de las víctimas de la violencia. Las ampliaciones del concepto lo conducen a ubicarse como impensable a partir de la confusión de los términos léxicos y semánticos que le están asociados. Por otro lado, se encuentra la postura de entenderla como un proceso de construcción criminal bien demarcado por las categorías del código penal. Dubet (2004) señala que la violencia es un clima de indisciplina que es paradójicamente más tangible que los actos que lo generan. Esto implica el riesgo de lidiar con la violencia escolar en términos penales. Utilizar términos como “agresión”, “comportamiento agresivo”, “intimidación” (bullying) o “insubordinación” para Abramovoy, sería más apropiado tratándose de ciertas situaciones que tienen lugar en la vida cotidiana de las escuelas. Cabe recordar que las formas como se denominan los fenómenos imprimen una forma de concepción social diferente (así coloca como ejemplo que en los Estados Unidos se coloca el énfasis fuera de la escuela con foco en las pandillas, o se utilizan en otros documentos los términos de “delincuencia juvenil”, “conducta impropia” o “comportamiento antisocial”).

Si consideramos las formas expuestas en el reglamento de la Escuela 1<sup>30</sup>, las faltas que son acciones que pueden además ser punibles desde el punto de vista de la legalidad, del código penal<sup>31</sup>. Las normas especifican los elementos que no deben ser ingresados en la escuela como elementos cortantes, armas o venta de drogas. En este sentido, el reglamento de la Escuela 2 establece como mayor gravedad: “ocasionar graves daños en el edificio, agresión física o verbal, fumar, tomar alcohol y/o drogas en el establecimiento”. Si bien en los relatos de los estudiantes aparecen otras acciones relacionadas con algún incidente sobre venta de drogas, no se manifiestan en el documento.

En la Escuela 1 se encuentran identificados con mayor detalle las acciones y elementos cuya entrada está prohibida en la escuela. Nos preguntamos entonces si la diversidad de situaciones expuestas y las diferentes formas de denominar o describir las instancias (incitar a la violencia, agredir, poner en peligro) forman parte de un espectro elegido por la institución que reúne antecedentes del propio o de otros contextos escolares, a modo de memoria histórica de las violencias acontecidas en la escuela. Tal vez, las mismas formen parte del imaginario sobre la violencia escolar y las prácticas que se asocian con los estudiantes de acuerdo con quienes dictaron la normativa. En este sentido, colocar estas acciones u objetos en los reglamentos es posicionarlos como pensables dentro del imaginario de lo violento-posible en la escuela. Gran parte, sino la mayoría de las normas, refieren a los vínculos y a las formas de interacción entre los actores en donde se pone en juego la salud de los alumnos.

En el caso de las normativas propuestas por la Escuela 2, las mismas son menos y más acotadas, contrario a lo que ocurre en la Escuela 1. Las normas en la Escuela 2 no refieren directamente a las acciones cuya ejecución pueda ser observable desde la legalidad penal.

---

<sup>30</sup> Denominaciones sobre violencia en el reglamento de la escuela 1: “No pueden traer a la escuela bebidas alcohólicas, cigarrillos ni elementos tóxicos (estupefacientes) que amenacen la seguridad propia o ajena (pirotecnia, elementos cortantes, armas, etc.) Actos de agresión física o verbal, Juegos de azar/apuestas, Bullying escolar, Adulterar o falsificar documentos, Agredir de forma verbal o física, Ingerir o ingresar bajo efectos de drogas , alcohol o fumar dentro de la escuela, Destrucción intencional de todo tipo de material escolar y/o de seguridad, Incitar a la violencia o promover peleas y/o discusiones, Venta y/o distribución de todo tipo de sustancias tóxicas y/o materiales inadecuados para el ámbito escolar entro del Establecimiento, Portar armas o elementos cortantes , punzantes y/o eléctricos, Poner en peligro o atentar contra la vida, la salud o la integridad física y/o psicológica de cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa”

<sup>31</sup> De hecho, en las entrevistas realizadas a los estudiantes, los mismos narran acerca de las posibilidades y la efectiva participación policial o denuncias efectuadas en la comisaría.

Al mismo tiempo, en el reglamento de la Escuela 2 se hace referencia a las formas desmedidas del ejercicio de poder:

“3) ser claro y preciso sobre las normas de proceder dentro del establecimiento, *evitando arbitrariedades* de cualquier miembro de la comunidad educativa. (...) \* Utilizar el diálogo como metodología para la identificación y resolución de problemas y *evitar la arbitrariedad* en la aplicación de las normas”

En este reglamento, se añaden consideraciones respecto a las formas de violencia simbólica que puedan ocurrir en términos de arbitrariedades y formas desmedidas en el ejercicio de poder, que no se identifican en el documento de la Escuela 1. Si bien no se especifican los actores plausibles de ser arbitrarios, se establece la posibilidad de los excesos y se reconoce la relación de poder entre los miembros de la comunidad educativa.

## 6. g La jurisdicción escolar

La interacción entre la normativa escolar y extra-escolar posee su correlato en la demarcación espacial del ejercicio de los reglamentos. Para Dubet y Martucceli (1998): “la escuela debe distinguir bien el “fuera” y el “dentro”, debe afirmar sus propias reglas” (Dubet y Martucceli, 1998). De acuerdo con Van Leeuwen (2008) la representación del espacio y los arreglos espaciales está directamente ligada a las acciones. Ambas refieren a las posiciones adoptadas durante un estadio particular de la práctica social y las transiciones entre ambos estadios. En nuestro caso particular nos interesan las localizaciones referidas. Los espacios jurisdiccionales de la escuela aparecen demarcados, es el espacio de “cobertura” de la norma está explicitado como el adentro y el afuera de la escuela. Así lo observamos en el ejemplo del reglamento de la Escuela 1:

*Dentro y Fuera de la escuela:*

“\* No se podrán usar gorros de abrigo *dentro del establecimiento*, 12- Está vedada la venta de artículos *dentro de la escuela*, \* El espacio virtual es considerado dentro de la *jurisdicción de la escuela*, \* Incitar a la violencia o promover peleas y/o discusiones que lleven a cualquier tipo de agresión *dentro de la escuela y en las inmediaciones de la de la misma* (200 metros a la redonda). \* Salivar y/o tener actitudes obscenas *en clase o en el resto de la escuela.*, \* 5- El trato entre todos los miembros de la comunidad educativa será respetuoso *dentro y fuera del establecimiento* y se velará por el cuidado de los bienes muebles e inmuebles de la escuela.”

Esta distinción jurisdiccional la encontramos solo en el reglamento de la Escuela 1. Allí se delimitan las diversas instancias del espacio, la zona en la que la escuela tiene jurisdicción y el espacio “extra” de la costura normativa que rige en la escuela. La institución subraya el hecho de que “cubre” los espacios inmediatos a la escuela y las acciones desarrolladas dentro de los mismos. Esto nos lleva a reflexionar sobre los comportamientos de los estudiantes en cada una de las escuelas, si ameritan esta distinción en relación a la cobertura normativa, si se establece a modo de profilaxis, si cruzar la frontera de la escuela reviste de una especie de inmunidad hacia la normativa escolar para los estudiantes (quienes estarían bajo la órbita de las normas ciudadanas), o si la escuela se hace cargo de regular los espacios contiguos a falta de otra institucionalidad que lo realice. Si observamos esta dimensión en el reglamento de la Escuela 2 notamos que se especifican las acciones que son falta dentro del establecimiento:

*“Retirarse del establecimiento en hora de clase sin autorización, Fumar, tomar alcohol y/o drogas en el establecimiento”*

En este ejemplo, se observan especificaciones sobre la jurisdicción escolar a través de las preposiciones, desde ellas se establece qué puede hacerse dentro de la escuela y qué no puede. Si bien no aparece de manera adverbial como ocurre en la Escuela 1, la distinción entre los límites de las acciones que no pueden realizarse dentro de la escuela aparece explícita.

## **7. Para cada institucionalidad, ¿una normativa?**

A partir del recorrido anterior constatamos las huellas de determinadas maneras de comprender la institución escolar, en dos ejemplos de la educación pública. Los reglamentos delimitan los perímetros: de las definiciones de acciones plausibles de tener sanciones, de las funciones institucionales en cada una de las escuelas, de los bordes en las acciones de los actores (en su caracterización, referencias a la participación, roles, entre otros). Éstos en tanto discursos jurídicos demarcan las formas de “deber ser” que plantea la escuela y al mismo tiempo, colocan las reglas de juego sobre las formas de interacción que se desarrollan en el espacio escolar.

De este modo, partiendo del reglamento, se destajan las disposiciones institucionales sobre las maneras que adopta la socialización política de los estudiantes y desde allí las formas cotidianas en las que se ancla. Notamos entonces la presencia de un modelo de institución en el que se ponen de manifiesto las estrategias relativas a espacios colectivos, como es el caso del reglamento de la Escuela 2. Esto lo

observamos tanto en el aspecto vinculado a las operaciones de enunciación que se seleccionan como a las posiciones ideológicas que se presentan.

En el caso del reglamento de la Escuela 2 vemos la figura del nosotros encarnando diferentes identidades enunciativas. Las veces comprometiéndose con sus formulaciones, las veces colocando las responsabilidades normativas en otros.

A la vez, el enunciador presenta las reglas apelando a una modalidad epistémica, es decir, fundándolas en la certeza acerca de la información que poseen. Integra también la modalidad axiológica a partir de valoraciones, evaluaciones, que refieren fundamentalmente al punto de vista de los adultos (docentes, autoridades, directivos) de la escuela.

Este modelo asume el reglamento desde una posición ideológica democrática y comunitaria en la que se identifican las relaciones de poder presentes en la escuela. Sin embargo, observamos la ambigüedad que presenta la ausencia del punto de vista de los estudiantes en el texto del reglamento y de los fundamentos que hacen a la legitimidad de las normas (entre ellos la relevancia en la gestión y organización institucional). Se hace hincapié en la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes como función de la escuela y al mismo tiempo, la institución se desliga de poder ser la referencia principal de los jóvenes, ubicando a la familia en tal espacio. Por otra parte, constatamos un trabajo colectivo del discurso y el amparo de la exposición de los mecanismos y dinámicas implicadas en este Sistema de Convivencia y que garantiza la representación estudiantil en los órganos que lo conforman.

Por su parte, el reglamento de la Escuela 1 propone un ideal normativo basado en una institución que no dispone de una operatoria democrática ni de un enunciador que presente huellas de un trabajo colectivo de diversos actores en el texto del reglamento. No constatamos marcas de persona de un enunciador comprometido con las normativas, el “nosotros” se mantiene ausente.

Las normas surgen de un origen incierto: “emanadas por las autoridades”, sin proponer otra modalidad que la deóntica, que funde las razones normativas. Al mismo tiempo, reafirma una posición ideológica que en cierto modo naturaliza las relaciones verticales dentro de la escuela al no identificar las relaciones de poder que se establecen y diluir los diversos roles y cargos de los adultos en la escuela a partir de denominaciones que caracterizan solo el lugar jerárquico. A su vez, es huella del contexto institucional la

preocupación por el espacio jurisdiccional de la escuela, la relación que presentan con la violencia, el detalle de los objetos peligrosos prohibidos y de las acciones que a la vez pueden ser penalizables desde la órbita legal más allá del entorno escolar. Las normativas que propone la Escuela 1 tienen que ver además con las carencias de contexto con las que lidian, como ser la relación con los alimentos, el vínculo con la pertenencia de objetos. Por último, la relación con el cuerpo y con la sexualidad que revela límites explícitos sobre formas de actuar y presentarse. La legitimidad que funda el reglamento en la Escuela 2 en relación al diagnóstico y la visión sobre la situación escolar, no aparece en este reglamento. Aquí no se formulan definiciones o informaciones que expongan la razón de la validez normativa.

Estos son los aspectos puestos en relieve en cada uno de los reglamentos, las propuestas de socialización política que los ocupan, las temáticas que los preocupan, para configurar entonces un orden normativo escolar basado en un determinado posicionamiento institucional, ideológico y contextual. Este orden se pone de manifiesto a partir de sus efectos en la experiencia escolar. Podemos preguntarnos a la vez, quienes son los destinatarios de cada uno de los reglamentos de. Si son los estudiantes, ¿cómo interpretan los modos establecidos para decidir sobre las normas?, ¿qué temas los convocan? ¿Desde qué posiciones realizan su lectura?, ¿qué posicionamientos discursivos retoman?

### CAPÍTULO 3. Apostillas para el enroque: de voces e interpretaciones normativas

*“soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia”  
Octavio Paz, Piedra de sol*

En este capítulo nos adentramos en las lecturas que realizan los estudiantes sobre las normas en sus escuelas. Tomamos la figura del enroque, movimiento del ajedrez, ya que supone el cambio de posiciones de dos piezas en un solo movimiento, así como cambian de posición los enunciadores en un desplazamiento.

En un primer momento atendemos a las diferentes voces, a los “otros” co-presentes en las lecturas de los estudiantes y en segunda instancia nos preguntamos a la vez por las diferencias que presentan en sus discursos de acuerdo a cada escuela, y al momento de escolarización que transitan. En una segunda instancia nos detenemos en los aspectos que subrayan los estudiantes sobre las normativas y cómo se posicionan en estas interpretaciones. Al mismo tiempo los discursos individuales recuperan discursos a los que tienen acceso y que les son disponibles. En una segunda instancia nos proponemos indagar en las interpretaciones de los estudiantes sobre las normas, identificando los aspectos ponen de relieve en las mismas, las posiciones en las que se sitúan al reflexionar sobre los reglamentos de sus escuelas.

En la lectura de los reglamentos, en tanto discurso colectivo, se pone además en juego un *ideal normativo* que es movilizado en cada discurso particular. Nos proponemos aquí observar qué discursos son convocados por los jóvenes al interpretar los reglamentos de su escuela, con qué identidades discursivas se ven identificados al reflexionar sobre los efectos de la normativa institucional. Para ello es clave para nuestro análisis atender a la noción de *voces* y de *posiciones* que presentan los estudiantes en sus discursos, es decir, las identidades enunciativas seleccionadas por los jóvenes para producir sus discursos y, a la vez, las operaciones que realizan para dar cuenta de estas identidades. Estas últimas serán abordadas desde la perspectiva enunciativa, tal como se expuso en el capítulo anterior, integrando

además algunos conceptos teóricos en torno a la perspectiva de Bajtín acerca de la polifonía en el discurso.

## **1. Convivencias intradiscursivas: voces adultas y voces juveniles**

Consideramos en este apartado, los recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes que señalan la presencia de los “otros” que pueblan nuestros discursos. Exponemos ejemplos donde se observan los relieves de la heterogeneidad que nos constituye, atendiendo a las formas en que los sujetos integran las “otras” voces disponibles, en este caso las voces adultas. Dentro de las voces adultas que aparecen de manera más notoria, se encuentran la voz de los docentes- de la escuela, la voz de los padres. Al mismo tiempo señalaremos más adelante otras voces que constatamos como aquella que refiere a la dimensión teórico-política, la voz pedagógica, la voz policial legal.

Comenzamos entonces por el fenómeno del desplazamiento enunciativo, como una de las operaciones que guían la presencia adulta en los discursos juveniles.

### **1. a El desplazamiento enunciativo**

Este fenómeno lingüístico nos permite identificar la presencia pendular de diferentes sujetos en una misma enunciación. Aparecen así dos sujetos sociales presentes en una misma voz. En el acto de enunciar, los estudiantes que poseen una voz propia, incorporan un enunciadore institucional produciéndose entonces desplazamientos entre los enunciadores-puntos de vista que los estudiantes convocan en el discurso (Bonnin, 2012:51). Lo que se observa es que los estudiantes seleccionan un discurso legitimado y disponible en su entorno (institucional, familiar, político) para vehiculizar sus posiciones. Dichas posiciones pivotan entre aspectos propios (desde la posición de estudiante) y discursos “ajenos” (otras posiciones que enuncian). Esta tensión presente en el discurso acerca de la norma, revela una dinámica que habilita intersticios en este movimiento.

En el ejemplo siguiente de primero año la Escuela 1, se ilustra la presencia de un desplazamiento en la enunciación entre una institucional-docente y otra que refiere a un nosotros estudiantil:

E: está difícil?

J: si porque...

P: cuando tomaron los colegios fue por algo

J: si *llegáramos* a un acuerdo tal vez no se cumpliría y *volveríamos* a tener las normas de antes. También *los alumnos* como que *se quejan* pero después *no cumplen* entonces...no se puede llegar a un acuerdo fijo

P: pero igual me parece que si piensan un debate de todos los alumnos que hicieran, estar o ponerse así digamos todos juntos para hacer eso de la vestimenta me parece que *lo lograrían* (José y Pablo, E1, I) <sup>32</sup>

En este fragmento se presenta un enunciador en primera persona plural “llegáramos”, del pretérito imperfecto del subjuntivo, y “volveríamos” condicional. Expone la voz de los estudiantes en tanto “nosotros” está en una situación que expresa como hipotética. Este enunciador se desplaza hacia otra voz docente-institucional, a partir del uso del “se” que funciona pronominalmente, mencionando a “los alumnos”. Aquí es la voz adulta la que señala la presencia de un “ellos” alumnos que luego aparece en la tercera persona del plural del verbo “cumplir” (ellos no cumplen). En este caso, el tiempo, de presente indicativo, nos muestra que hay certeza acerca de la posición del enunciador acerca de la actitud del “ellos” que es referido. Así, lo de “nosotros” es hipotético y lo de “ellos” es una certeza. La certeza también aparece junto al “se quejan” poniendo en juego, el “se” en su forma cuasi refleja impersonal. La forma “se” permite aquí la sustitución por la flexión verbal de la tercera persona plural, en su valor arbitrario. Este fenómeno es tradicionalmente definido como la “marca del sujeto indeterminado” (Morales, 1997: 417). Cuando el enunciador se refiere a que “no se puede llegar a un acuerdo fijo” no sabemos a qué actor hacer referencia: el “se” impersonal diluye la asignación a un actor la imposibilidad de acordar. No sabemos con certeza quiénes son los que deben llegar a un acuerdo.

Entre los estudiantes de primer año de la Escuela 2 encontramos otro ejemplo a partir de la lectura del reglamento, las faltas menores y sus sanciones. Aquí vemos cómo se desplaza la voz estudiantil hacia una voz que remite a la voz docente:

D: También, creo que ya *estamos* grandes para formar, entendés? *Vinimos* de primaria para formar todos y ahora como que *ya estamos* bastante grandes y *sabemos* que, ahora que hora tenemos que entrar y bueno *si los pibes entran* tarde bueno... *se les corresponderá* la falta pero no por eso , por no ir a formar abajo *nos ponen* media falta...entendés? (Diego, E2, I)

Se ilustra aquí, cómo la voz estudiantil es incorporada mediante el uso de la primera persona del plural “estamos”, ubicándose como “bastante grandes”, condición que los hace conocer las normas de entrada

---

<sup>32</sup> La referencia integra los nombres aleatorios de los entrevistados, la escuela a la que concurren (E1 y E2) y el año de estudio (I -primer año-, V -quinto año-). Mantendremos este formato a lo largo de todo el trabajo.

y de salida. Sin embargo son los “otros”, los “pibes”, quienes son ubicados en la tercera persona (“entran”) los que trasgreden lo que ya debe saberse. A “ellos”, “se les” corresponderá la falta. Nuevamente el enunciador enfatiza la falta asignada a un actor que es distanciada y por fuera de la posición del enunciador “nosotros” que luego es retomado a partir de la primera persona del plural: “nos ponen”.

Al detenernos en los discursos de los estudiantes de quinto año de la Escuela 1, observamos que el desplazamiento enunciativo no es el recurso preponderante para integrar las “otras” voces que encuentran disponibles. La identificación de las voces se logra sobretodo contrastando con la *situación de comunicación*, o a través de la selección deíctica, como veremos más abajo. Sin embargo destacamos un fragmento en el que se plantea el desplazamiento pero entre varias voces: la institucional, la de los padres, la de los estudiantes. Así se ilustra a continuación (luego de preguntar qué harían si propusieran las normas):

C: la vestimenta nomás

M: y las normas que se la manden a las madres, a las mamás...

C: y también que esto...

M: es que esto no viene de acá, *de nosotros*, viene... si vos tenés una familia que nada que ver o inadecuada o como se quiera llamar, *vos si a tu hijo le inculcás todo lo que sos vos entonces tu hijo va a hacer lo que quiera, si tu casa es así... en cambio si en tu casa sos educado y viene acá vas a hacer las cosas como se debe y vas a cumplir las reglas, en cambio si tus padres te dejan hacer lo que vos querés... vos venís a hacer lo que vos querés acá es así... y cuando viene uno que tiene más autoridad que vos y te viene a decir algo ya como que chocaste y chocás con esa persona y ahí se hacen los conflictos y todo eso..* (Mariela, Carolina E1, V)

En el ejemplo señalado el enunciador refiere a un “nosotros” explicitando la primera persona del plural, que se posiciona como parte de la institución escolar. Para ello se apoya además en el deíctico de lugar “acá” y afirma el anclaje en el espacio escolar. Luego utiliza la segunda persona genérica para convocar al destinatario y converger en la consideración acerca de la educación familiar. Refiere entonces a la voz paternal como argumento para comprender las situaciones conflictivas que se desencadenan en la escuela. El desplazamiento enunciativo supone un enunciador que se coloca desde la voz escolar, que interpela la posición familiar convocando al destinatario a ponerse en esta posición, “vos si a tu hijo le inculcás”, haciendo uso de la segunda persona. Luego el enunciador vira la orientación y propone al destinatario que se pone en la posición de estudiante, “si en tu casa sos educado, este “sos” apunta a una posición estudiantil, para luego retornar brevemente a la parental “viene” refiriendo al estudiante desde

la tercera persona. Seguido a esto, el enunciador se re posiciona, convocando a la solidaridad del destinatario con la posición estudiantil: “vas a hacer las cosas como se debe”, “si tus padres”, manteniendo la segunda genérica en esa posición enunciativa hasta el fin del fragmento.

Para el caso de quinto año de la Escuela 2, los estudiantes seleccionan este recurso lingüístico, pero en el marco de una voz de una dimensión política y teórica:

B-ah, querés que siga, bueno...ehhh... no, en realidad, la, las reglas de convivencia no es algo que esté *socializado* en el colegio, no es algo *que te lo disponen* en el cuaderno de comunicaciones completo, ni detalladamente y además muchas veces *los chicos terminan aprendiendo las normas* de convivencia a través de los retos y sobretodo el maltrato de las autoridades al momento de marcar como son las reglas. Ehh... y eso genera también mucho rechazo a lo que sería las normas de convivencia, no se genera un cuestión comunicataria de que en realidad *estamos todos juntos en un mismo espacio y tenemos que respetarnos* y ser solidarios sino que hay mucha *cuestión moral* y tajante que termina siendo *más opresivo hacia el chico* que algo bueno en realidad...algo de convivencia y en ese sentido es una falencia bastante grande el hecho de no informarlas bien y el hecho de no implementarlas de una manera que sea...agradable o incentivadora hacia la gente... (Daiana, E2, V)

En el ejemplo se ilustra las alternancias de las deixis de persona. Identificamos, en el uso de diferentes personas pronominales, la primera persona del plural “estamos todos juntos en un mismo espacio y tenemos que respetarnos”, la tercera persona “los chicos terminan aprendiendo las normas de convivencia” como marca de las interrelaciones y desplazamientos que devienen en el curso del discurso de los estudiantes. A su vez, encontramos en la selección léxica, vocablos que remiten a dimensiones teórico-políticas de funcionamiento social (“socialización”, “cuestión moral”) y en relación a las dinámicas de poder (“opresivo”) colocándose nuevamente por fuera.

De este modo, los desplazamientos enunciativos dan cuenta de los lugares sociales desde donde se ubican los estudiantes y revelan la alternancia de las voces, entre un “nosotros” que refiere al estudiantado y un “ellos” que refiere también al estudiantado. Entre los estudiantes de primer año de ambas escuelas, observamos la variación en la referencia del nosotros entre la voz institucional-docente y la voz de los estudiantes. Entre los estudiantes de quinto año, aquellos que concurren a la Escuela 1 integran la voz de los padres junto a la de la escuela y en menor medida aparece el colectivo estudiantil encarnado en el discurso. Entre aquellos de quinto de la Escuela 2 se pone de relieve la voz estudiantil, que encarna luego

la voz institucional junto con la voz que remite a una dimensión política en la que el enunciador se coloca por fuera de la dinámica escolar, proponiendo una lectura crítica de la misma. Así, la danza entre figuras de un colectivo juvenil-estudiantil, la institución escolar, los padres, y las dimensiones de lo político, nos hace pensar en el juego de identificaciones y confrontaciones en tensión dentro del discurso, en las similitudes que proponen al comienzo de la escuela y en las diferencias que se presentan entre las escuelas al finalizar sus trayectorias.

### **1. b Los planos del tiempo**

Otro de los fenómenos que permiten emerger los “otros” constitutivos del discurso es la deixis temporal. Benveniste señala que la existencia de la superposición de diferentes planos temporales en el discurso manifiesta representaciones y situaciones muy distintas (García Negroni, 2001:74). Discute la idea de que se tiende a considerar que el sistema temporal de una lengua reproduce la naturaleza real del tiempo, en el entendido de que la lengua es un calco de la realidad. Esta idea impide entender fenómenos diversos vinculados a la temporalidad, tiempos verbales, adverbios utilizados, etcétera. Señala, además, que la referencia al tiempo no tiene una única vía de expresión: pueden ser vehículo los verbos, las expresiones temporales, los adverbios o modalizadores temporales, los conectores, las construcciones sintácticas. Un último aspecto tiene que ver con la textura de la temporalidad, en la que destaca la convergencia tanto de una línea del tiempo como de hitos temporales tiene al como el locutor como guía. La enunciación insta un punto de referencia a partir del cual se organiza la representación de la temporalidad.

De acuerdo con Filinich (1999) el tiempo se manifiesta en el discurso desde dos dimensiones: la enunciativa y la enunciativa, que se corresponden con la oposición entre “tiempo narrado” y “tiempo de narración”. El primero refiere a como aparece el tiempo representado en un texto, implica desde Genette el orden-encadenamiento cronológico de los sucesos, la duración y la frecuencia, la repetición de los sucesos. La segunda dimensión en la que se encuentran implicados enunciador y destinatario, puede dar lugar a la anterioridad o posterioridad del suceso respecto del acto de enunciación. Una tercera dimensión es la que agrega Ricoeur que denomina “la experiencia ficticia del tiempo” (Filinich, 1999: 57). En este sentido, constatamos cómo los estudiantes proponen dos formas de experiencia temporal a partir de las referencias discursivas que señalan un indicador del tiempo. Así se observa fundamentalmente entre los estudiantes de quinto año de la Escuela 1, de quienes seleccionamos el siguiente fragmento:

E: bien, bueno a ver qué otra “los teléfonos celulares... presentación personal... mmm te estás riendo...

S: no, porque ahora los jóvenes, decía calzas en algún lado no? A ver... calzas... no sé, bueno, *en mi época* eran calzas no sé si lo escuché...

F: creo que dijo calzas (Sandra y Florencia, E1, V)

Podemos preguntarnos a qué época se refiere el enunciador cuando habla de “mi época”. El pronombre posesivo en primera persona “mi”, permite ver cómo se apropia de un momento temporal cuyo origen difiere del tiempo presente. La expresión además implica que “la época” que se pone en comparación es diferente a la de “ellos” que son los “jóvenes” de “ahora”. Se ubica en una posición distanciada de pertenecer a “los jóvenes”, o los asocia a aquellos que se encuentran comenzando la escuela media. Pero, ¿por qué nos produce cierta disonancia esta expresión que no sería tal, en caso de ser un adulto quien la formulara? Lo que entra en juego para el analista es el contraste entre la *situación de comunicación* en la que se desarrolla el intercambio (el contexto efectivo de un discurso) y *la situación de enunciación* (la puesta en discurso caracterizada por las marcas lingüísticas con valor deíctico, anafórico o ilocutorio). Según Charaudeau, la situación de comunicación es siempre extralingüística, del contexto intralingüístico, es el “lugar donde se instituyen los imperativos que determinan lo que está en juego en el intercambio y que provienen a la vez de la identidad de los participantes y de las ubicaciones que ocupan en el intercambio, de la finalidad que los vincula, del asunto que puede ser convocado y de las circunstancias en las cuales se realiza” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 531).

De este modo, la situación de comunicación trata de una evocación temporal que no corresponde con quien la formula (un estudiante de secundario) en un contexto particular (la escuela), y de un asunto (las normas de convivencia que involucran a todos los estudiantes de la escuela). Si no consideramos estas variables y hacemos solamente la lectura del texto, no podremos identificar que es un sujeto estudiante quien está hablando. Considerando este “desacomodo” entre la expresión y la situación, el enunciador se ubica en una posición más adulta, estableciendo una distancia que opone “mi época” al tiempo de “ahora”. La referencia ubica temporalmente a los sujetos destinatarios de las normas los de “ahora” distanciándose del “nosotros” enunciador. No aparecen como interpelados porque se asumen ajustados a reglas o ejercicios normativos de “otro tiempo” que no coincide con el actual. Así lo notamos en el siguiente ejemplo:

E: por qué les parece que está bien?

A1: porque sino cualquiera haría lo que quisiera

A2: claro

E: algo más? Seguimos “los alumnos no puede traer...elementos electrónicos” de estas dos así, qué les parece?

A2: a mí me parece que *hoy en día* no se respetan

A1: no (María y Tamara, E1, V)

La expresión “hoy en día” organiza temporalmente de manera opuesta: “Hoy” nos representa como cercanos (aunque no coincidentes) al momento presente en que se realiza la comunicación. “Hoy en día” es una locución adverbial que alude al momento en que se efectúa la comunicación. Aquí se actualiza el hecho que “algún día” fue respetado. Si bien refiere a la actualidad, alude a un tiempo que no es el actual, bajo el supuesto de que algún día sí lo fue. Aquí constatamos el fenómeno de la integración de otro plano temporal a partir de la situación de comunicación en la que se desarrolla el intercambio, y que nos induce a pensar que es “otra” voz, adulta, la que resuena en el discurso joven.

Para el caso de primer año de la Escuela 1, identificamos en las entrevistas cómo integran también un plano temporal que remite a un pasado:

E: y por qué ponen esta norma?

M: y...no sé...

A: porque *las chicas de ahora* se pintan...se ponen cosas cortas, emm... se visten más para como una fiesta

M: si, algo así (Marina y Analía, E1, I)

Si bien no identificamos su uso con la misma frecuencia que en el caso de quinto, los estudiantes convocan un “otro” tiempo revelado a partir de la situación de comunicación y el uso deíctico. En su discurso la enunciativa refiere a sus compañeras como “las chicas de ahora”, despegándose de formar parte de “ellas”, a diferencia con el ejemplo anterior, la enunciativa se excluye (en el anterior se presenta por medio de la primera persona). Se ubican perteneciendo a otra voz con una temporalidad adulta, un ahora que refiere a una temporalidad adulta.

Por otra parte, los estudiantes de la Escuela 2 juegan con la noción del tiempo pero en otro sentido. Le asignan una temporalidad histórica a los textos normativos, referencia que no se observa en la escuela 1. La lectura que poseen sobre los reglamentos, los ubica en un espacio distante temporalmente, y por ello

señalan la posibilidad de “renovarlas”, de “reescribirlas”. Las asocian así, a otro contexto histórico. Lo histórico en tanto proceso aparece también asociado a los argumentos que exponen desde una posición política, por tanto, la legislación escolar es vista también en clave histórica, comprendiéndola como parte de un proceso iniciado en “otro” tiempo. Este otro tiempo es identificado de forma distinta y le es asignado un valor. Así se observa en los siguientes fragmentos:

E: bueno, continuemos, les cuento otra... ah, y qué te parece eso del lápiz labial?

M:me parece que lo de lo provocativo del lápiz labial es del año de... *de hace siglos*, o sea, ya no, no creo que una chica se ponga lápiz labial para estar provocativa, ya es algo que ...tan común entre las chicas maquillarse que lo hacen porque les gusta cómo les queda o porque no sé...(Martín, E2, V)

F: si, es verdad...

P:si con Perón hacían (no se entiende...), bueno Perón era militar, bueno pero no importa eso, este::: pero igual o sea, creo que tiene que ver con *algo más viejo* si de

F: *retrógrado*

P:no retrógrado , qué sé yo...*era otro tiempo*, tampoco que estaba mal, pero eran otros valores los que les enseñaban, es más por ahí hasta se enseñaban valores y ahora no, como que te trataban de decir que tenías que ir este, formado, y estar bien presentable, qué se yo...pero ahora por ahí está todo más o menos en la lona y nadie le importa nada, todos van así por la vida.. qué sé yo (Fabián y Pedro, E2, V)

Aquí se destacan dos texturas temporales. Una de ellas evalúa el presente desde una memoria pasada evocada y con perfume a añoranza, desde un “tiempo pasado que fue mejor”. A través de las expresiones “algo más viejo”, “era de otro tiempo, tampoco estaba mal” el enunciador evita evaluar negativamente con el adjetivo “retrógrado”. Desde esta posición se valora el tiempo pasado aduciendo que en la actualidad “es más por ahí hasta se enseñaban valores y ahora no”, “pero ahora por ahí está todo más o menos en la lona y nadie le importa nada”. El enunciador utiliza la expresión “por ahí”, un locativo adverbial que indica “tal vez, a lo mejor” que funciona como atenuador en ambas ocasiones previo a emitir una valoración negativa del presente y positiva del pasado. Evita ser despectivo (“no retrógrado, era otro tiempo, tampoco que estaba mal”).

De este modo, la textura temporal que observamos en quinto de la Escuela 2 pone de relieve la normativa actual como un producto de un pasado histórico al que le adscriben una valoración negativa, entendiendo que el producto pasado no parece ajustarse al contexto actual. Para el enunciador la norma es “de hace siglos”, lo cual implica una suerte de exageración, una hipérbole en la referencia temporal. Se distancia

bien lejos temporalmente del tiempo que le representa la norma. El tiempo de referencia resulta distinto al tiempo del acto comunicativo: este último tiene que ver con el tiempo en el que se ancla el acto comunicativo mientras que el tiempo de referencia da cuenta del período de tiempo en el que transcurre el evento de movimiento descrito en el enunciado (Fillmore en Lewandowski, 2008).

Para los estudiantes de primer año de la Escuela 2 también se observa la expresión “hoy en día” que nos da la pauta de una posición que se identifica en otro tiempo. Sin embargo, esta posición no es señalada de igual modo y frecuencia como sí lo es entre los estudiantes de la Escuela 1 y fundamentalmente los de quinto año. En el ejemplo siguiente se propone un fragmento en el que estudiantes de primero de la Escuela 2 incorporan un tiempo “adulto” distanciado de una posición joven, en su discurso (hablando sobre la reacción de las autoridades en relación actividades que realizan los estudiantes en el centro de estudiantes):

B: no, porque tenemos derechos a hacerlo...

A: Porque tenemos derecho como centro de estudiantes también, como ser parte del centro de estudiantes tenemos derechos o sea, cosas para

B: Con respecto a la educación... con esto del género y más... pero... bueno, después otro tipo de discriminación qué se yo...no comparto cualquier tipo de agresión con respecto a raza religión y demás, pero también se sabe cómo son *los chicos hoy en día que...* (Rocío y Emiliano, E2, 1)

Este efecto de “otro tiempo” lo constatamos partir del uso de la expresión “hoy en día” (que aparece también en el ejemplo anterior ejemplo). A la vez, en este fragmento se incorpora el “se” impersonal (“se sabe”) proponiendo una situación de impersonalidad que no nos permite reponer quién o desde dónde se asume o respalda la certeza de dicho conocimiento, lejos de ayudar al interlocutor a deducir de dónde surge dicho conocimiento. Por otra parte, el enunciador se distancia de un posible “nosotros” integrando al verbo “ser” en la conjugación tercera plural (“los chicos son”).

En cuanto a las referencias temporales en los discursos de los estudiantes, constatamos diferencias entre las posiciones de las escuelas: unos se paran en un pasado para evaluar el presente y otros se paran desde el presente para observar las disonancias con el pasado. Se presenta así en el discurso un sujeto de enunciación que se encuentra en co-presencia de otro(s) individuo(s) (institución escolar, padres, doxa) que el sujeto de enunciación integra a su discurso, que hace hablar a través de su voz, de la voz de los

jóvenes. Esta co-presencia no es obligadamente, por cierto, una co-presencia física; puede ser una co-presencia diseminada en el espacio o diferida en el tiempo (Tauste, 2000).

Señalamos en este apartado, el plano temporal que integran los discursos tanto los estudiantes de primer año de las dos escuelas como los estudiantes de quinto de la Escuela 1. En ellos la referencia que aparece es hacia “otro” tiempo que se diferencia del tiempo de “los jóvenes” y debemos poner en contraste la situación de enunciación con la situación de comunicación para comprender quién y desde qué tiempo habla. Esta característica la notamos de manera más acentuada en los discursos de los estudiantes de quinto año de la Escuela 1. Sin embargo, los estudiantes de quinto año de la Escuela 2 le asignan una temporalidad histórica al reglamento, la refieren como a “otro” tiempo, un tiempo histórico con el que no se identifican. En el siguiente apartado nos centraremos en las voces que retoman los estudiantes al reflexionar sobre las normas.

## **2. Las voces institucionales**

Las lecturas que hacen los estudiantes de los reglamentos se relacionan a la vez, con otros discursos que encuentran disponibles. Se encuentran, a la vez, relacionados con el tipo de círculo social (Simmel, 2014) del que los individuos forman parte. A través del lenguaje se hace un ejercicio de la pertenencia grupal y de la identidad individual. El vocabulario, el léxico, se vincula con las prácticas sociales y los círculos de pertenencia y de referencia de los sujetos, junto a las posibilidades de abstraerse de los universos que los abrazan. Esto puede comprenderse como una forma de imponer significaciones como legítimas que disimulan las relaciones de fuerza que las constituyen, en el sentido de Bourdieu (1992:19). Puede también entenderse que no son sólo las significaciones las que cristalizan las relaciones de fuerza entre los sectores sociales, sino que parecen suspender los espacios de intercambio, deshabilita a dudar de las legitimidades heredadas. En este apartado presentamos los discursos que retoman los estudiantes. En cada una de ellas, se subrayan las huellas (léxicas, expresiones, valoraciones) que recuperan desde diferentes regiones discursivas. En primer lugar encontramos la ubicación de los enunciadores desde el punto de vista de la escuela.

### **2. a La voz de la escuela**

Además del desplazamiento enunciativo como recurso que describimos al comienzo del capítulo, encontramos otras estrategias discursivas que expresan la huella de la voz institucional en las lecturas de los estudiantes, aunque realizando otras perspectivas en relación a la escuela. Destacamos a la escuela como una de las voces institucionales que más retoman los estudiantes. En sus discursos encarnan el punto de vista de la escuela, algunos con una distancia que les permite establecer interpretaciones sobre la misma (el caso de la Escuela 2), algunos encubriendo en mayor medida la presencia de los “otros” en los discursos institucionales (el caso de la Escuela 1). Esto nos convoca a preguntarnos, al atenuar la presencia de los adultos como agentes de las acciones que se comentan, en qué instancias los jóvenes pueden cuestionar el papel de la escuela y del mundo adulto en las situaciones conflictivas relatadas. Observamos aquí algunos fenómenos lingüísticos que evidencian la presencia de la voz escolar en los discursos de los estudiantes.

## 2. a.1 La situación de comunicación

Identificamos este fenómeno en los fragmentos a continuación:

E: bien. Y por qué les parece que era lo más adecuado? (el hecho de que un alumno fue expulsado)

S: eh... *a un alumno no se lo puede dejar sin estudios* por lo tanto si o si tiene que irse a otra escuela, *y era bueno echarlo* porque tuvo otros percances no solamente con objetos, pero tuvo otros varios percances...y...era un peligro para los compañeros. Lo tuvieron que cambiar dos veces de curso...lo iban a cambiar...

E: no fue la primera vez entonces...

S: viene con un gran problema...entonces *era lo más seguro para sus compañeros* (Sandra y Florencia, E1, V)

Aquí, el enunciador se distancia de la figura de alumno e instala el “se” impersonal diluyendo a los agentes que prevé la acción de dejar sin estudios. No aparecen destacados los adultos directivos como responsables de esa situación. El enunciador no se siente involucrado con la dinámica estudiantil y se ubica por fuera de los estudiantes. La causa que aduce tiene que ver con una norma institucional que justifica las acciones de la escuela, sin mencionar la situación del estudiante en relación al suceso narrado. Al mismo tiempo supone “un peligro para los compañeros”, “lo más seguro” argumentando desde aspectos emparentados con el orden institucional: lo que se norma en relación a la desafiliación escolar desde la escuela misma y la mantención de la seguridad, como aspectos por los que vela la escuela. La única vez que refiere a la institución en tanto “ellos” se presenta cuando afirma que “lo tuvieron que

cambiar dos veces de curso". Sin embargo, no se explicita el actor que realizó la acción. Se podría reponer que tácitamente se trata de los directivos, preceptores, docentes en definitiva, adultos de la escuela.

Aquí el recurso que nos plantea la voz institucional se desprende del contraste entre la situación de comunicación y la situación de enunciación. El único desplazamiento enunciativo que aparece, no introduce a un enunciador estudiante, sino que se utiliza para distanciarse en un solo momento, cuando refiere a la toma de decisiones (sin especificar quiénes lo hicieron, "ellos"). Los estudiantes de primer año de la misma escuela integran el mismo recurso como se observa a continuación:

E: a ver... la próxima tiene que ver con eso..."los teléfonos celulares....." ¿Qué tal?

M: si, esa está bien porque o sea, si *se ponen* a escuchar música en clase no prestan atención o sea, no aprenden, y se llevan la materia y lo de que *no se hacen responsables* por si se pierde o no sería la responsabilidad del alumno porque él es el que trae el elemento y se arriesga si se lo quitan o no sería su responsabilidad... (Mariana y Agustín, E1, I)

En el ejemplo aparece el "se" en la tercera persona plural (son ellos, los estudiantes, quienes no prestan atención, no aprenden, se llevan la materia, etc.). Al mismo tiempo señala que es la responsabilidad "del alumno" ubicando allí una figura que representa de manera genérica al colectivo estudiantil y hace uso de la tercera persona singular "él". También en este ejemplo de primer año vemos que mediante el desplazamiento enunciativo, el enunciador se sitúa como la institución escolar. Podemos identificar este posicionamiento a partir de la situación de comunicación que se presenta, sabemos que quien enuncia es un estudiante, aunque no podemos evidenciarlo por sus palabras.

En el caso de primer año de la Escuela 2 seleccionamos el siguiente fragmento para identificar el desplazamiento entre las posiciones institucionales y estudiantiles:

E: aha... sí, graves, es verdad, ¿por qué les parece que están bien?

Em: porque es como una falta de respeto a la institución, como dice a cualquier miembro de la comunidad o a los símbolos patrios y o a la evasión de horas de clase... romper algo...

R: como que no tienen consideración, también *en nuestro caso* de que es una escuela enorme que tiene muchas posibilidades y que vos vayas y las desaproveches es como...

Em: además es una escuela para estudiar, si evadís horas de clase, no sé, de qué estás usando la escuela porque tiene, digamos, un fin y además esta escuela la verdad es muy permisiva y te da muchas opciones para hacer, digamos, en el entre turno, cosas así, pero si usás esas opciones y además evadís horas de clase, es cualquiera (Rocío y Emiliano, E2, I)

Notamos que el enunciador hace uso de la segunda genérica al posicionarse como la escuela “que vos vayas y las desaproveches”, “te da muchas opciones”, “y además evadís horas”. Al mismo tiempo integran la tercera persona plural para convocar a los estudiantes que infringen las reglas “no tienen consideración”, distanciándose de los mismos. A la vez, el enunciador R se compromete con su experiencia escolar integrando el nosotros “en nuestro caso es una escuela enorme” formando así parte del colectivo que integra la escuela, pero que sin embargo no hace distinción sobre su calidad de estudiantes. A partir de estas marcas, podemos identificar la posición institucional que recuperan los estudiantes, que a diferencia de lo que sucede en la Escuela 1 no tiene un efecto de adherencia tal que sea necesario remitirse a la situación de comunicación para identificar al enunciador, los otros recursos disponibles nos dan la marca de la presencia de un enunciador estudiantil. En el ejemplo anterior, la posición escolar considera el “deber ser” escolar y la validez normativa que apoya la visión del ideal institucional.

En lo que refiere a los estudiantes de quinto año de esta misma escuela, no identificamos el uso de esta estrategia para situarse desde la institución escolar. Más que ponerse en la posición de la institución escolar, tienden a cuestionarla y para ello se hace necesario des-adherirse de la posición escolar. En el capítulo siguiente observaremos cómo este recurso lingüístico es usado por los estudiantes de quinto año de la Escuela 2 para situarse como enunciadores políticos.

Identificamos aquí la voz de la escuela en las interpretaciones que hacen los estudiantes sobre los reglamentos, al atender al contraste entre la situación de enunciación y la situación de comunicación. En el caso de la Escuela 1 notamos tanto en primer año como en quinto este fenómeno. En quinto año esta voz aparece incluso “más adherida” a partir del uso de impersonales que excluyen al enunciador de su discurso, y de las expresiones que remiten al punto de vista del orden institucional como fundamento de los sucesos, sin referir a los actores de los acontecimientos narrados. Entre los estudiantes de primero de la Escuela 2, también se retoma la voz de la escuela que la identificamos a partir de las marcas que aparecen en el discurso, sin recurrir al contraste con la situación de comunicación para identificar la voz de la escuela. Podemos pensar que el efecto de “adherencia” es menor que en los ejemplos de la Escuela 2 y que al mismo tiempo presentan diferencias al centrar la voz en torno a un “deber ser escolar”. Cuando observamos en las lecturas de los estudiantes de quinto de esta misma escuela, la distancia que presentan

en relación a la voz escolar es aún mayor, se separan cuestionándola, confrontando con la voz de la institución.

## 2. b La voz de la doxa. Uso de metáforas, analogías y sintagmas

Los estudiantes ubicados en la posición de la institución-escuela recurren también a recursos de las metáforas populares, extendidas, y a los sintagmas fijos relativos a la educación y a sus procesos. De Certeau (1996) propone tratar el lenguaje "dentro" del lenguaje ordinario, sin visibilidad a partir de un lugar distante, tomarlo como un conjunto de prácticas en las que se ha implicado y mediante las cuales trabaja la prosa del mundo. Sugiere una forma doble de abordaje de los proverbios almacenados. Uno de ellos aborda el contenido recortado en etiquetas o unidades semánticas (acciones, temas, actores) cuyas relaciones son analizables en términos de estructuras y cuyas constelaciones indican la geografía mental propia de tal o cual grupo. El otro se propone estudiar los modos de producción, por ejemplo el procedimiento que, en los proverbios (generalmente en dísticos: "Navidad en el balcón, Pascuas junto al fogón", "Ojos que no ven, corazón que no siente", "El que duerme, cena", etcétera), refuerza el efecto del sentido al disminuir las diferencias de sonido (por la rima, la aliteración, etcétera (De Certeau, 1996:24). Señala que, como las herramientas, los proverbios, o discursos diferentes, están marcados por los usos. Estos recursos "presentan al análisis huellas de actos o de procesos de enunciación". Lo que indican entonces es una forma de "historicidad social" en la cual "los sistemas de representaciones o los procedimientos de fabricación ya no aparecerían como cuadros normativos, sino como herramientas manipuladas por los usuarios." (De Certeau, 1996:26).

De este modo, existen usos metafóricos de algunas unidades léxicas que se utilizan cotidianamente. Proponemos en el ejemplo el uso de unidades léxicas que integran más de una palabra, frases hechas, combinaciones sintagmáticas o expresiones institucionalizadas<sup>33</sup>. Las frases hechas que vemos en los discursos, están a la vez unidas a "a determinados contextos discursivos y funciones comunicativas" tal

---

<sup>33</sup> Según Hilguera (2009) las frases hechas son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman. Algunos ejemplos de frases hechas son tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo..., etc. Al mismo tiempo, las combinaciones sintagmáticas ("collocations") son palabras que tienden a aparecer juntas, sin ser una frase hecha. Se diferencian de las frases hechas en que su significado es la suma de los significados de las palabras que la forman. Por último, las expresiones institucionalizadas tienen carácter pragmático, ya que sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante. Algunos ejemplos son: claro que sí, todavía no, un momento por favor, siento interrumpir, encantada de conocerle, etc. (Hilguera, 2009 : 112)

como propone Kuo (en Toledo y Martínez, 2007:182). Esta competencia “fraseológica” quizás forme parte de la competencia genérica del hablante o incluso sea clave para su posesión, competencia ésta necesaria también en el hablante para cumplir los objetivos académicos o profesionales en entornos determinados (Bathia en Toledo y Martínez, 2007). Al mismo tiempo, para Eco, la interpretación de las metáforas requiere no tanto de un saber “diccionario” (de lo que puede proporcionar un diccionario) sino de un tipo de saber “enciclopédico”, un saber cultural por el que se accede a un sistema de tópicos asociados al término usado metafóricamente (Di Stefano, 2006:16). Constatamos estos usos en el siguiente fragmento de la interpretación de los estudiantes de quinto de la Escuela 1:

E: por ejemplo...

T: y no sé...

M:tampoco podés agredir al alumno...

T:no, tampoco eso...

M:es difícil... como estar...*es muy delgado el límite entre educar y faltar el respeto*

(...)

E: y porqué las parece que pasa más con primer año que con ustedes? (que se sancione más)

T: porque es como que vienen de... capaz que vienen de repetir o vienen de la primaria...

M: aparte es como un método se puede decir, *es como el árbol que cuando le ponen el palito para que crezca recto*, igual con los alumnos que *si les das la mano a esta edad te agarran todo el brazo* entonces, desde ya, llevándoles el apunte va a ser para que ellos también sepan cómo se maneja en la escuela.. (María y Tamara, E1, V)

En primer lugar, el enunciador propone la segunda genérica como modo de integrar al interlocutor dentro del supuesto referido a la agresión. Sostiene además la figura del límite (“delgado”) entre dos funciones una que se le atribuye a la escuela (educar) y otra que refiere al ejercicio de la violencia o a la falta en relación al respeto que se asume debe existir entre los individuos. Esta expresión propone un terreno poroso entre dos acciones que podrían parecer antitéticas en el ejercicio de la docencia, pero que sin embargo parecen justificar el continuo entre educación y faltar el respeto, como si fueran parte de un mismo proceso. Podemos ubicar la expresión “es muy delgado el límite entre (...) y (...)” como una combinación sintagmática, entendida como una “una unidad léxica formada por dos lexemas, que tiene un sentido unitario, semánticamente transparente, con cierta estabilidad y cohesión interna, que no equivale a un elemento oracional desde el punto de vista sintáctico ni morfológico y que sirve para dar cuenta de las restricciones combinatorias de las palabras desde el punto de vista semántico” (Hilguera, 1997:36). A diferencia de los sintagmas libres, se puede ubicar esta expresión como parte de una “expresión fija” en tanto “se diferencia de las combinaciones libres de palabras por su institucionalización,

su estabilidad sintáctico-semántica y su función denominativa” (Corpas en Olave, 2012: 109). En la expresión se combina un sustantivo (límite) con un adjetivo (delgado) coincidiendo en género y número.

A la vez, este enunciador propone un “método” en el que ubica la idea de la “tutoría” (distinto de la autonomía) con la metáfora del árbol y el “palito” tutor “para que crezca recto”. Si bien se propone una analogía, la comparación que realiza del método educativo puede abordarse como una metáfora. Según Aristóteles la idea del *simil* funciona también como una metáfora. Propone como ejemplo, cuando Aquiles dice “se lanzó como un león” esto es un *simil*, pero cuando dice “se lanzó el león”, es una metáfora. Para Aristóteles la comparación es una metáfora en la que se explicita la relación entre dos términos a partir del nexos “como” (Di Stefano, 2006). La metáfora del árbol, implica la consideración del crecimiento del estudiante desde su semilla hasta tomar forma de árbol para quien se hace imprescindible la guía y el cuidado de un “jardinero” adulto, para que su crecimiento no sea torcido. El crecimiento recto, como metáfora de una forma debida y deseada de crecimiento, distinta al crecer “torcido” (transgrediendo las normas y el “deber ser”). Nuevamente el enunciador propone una complicidad en el uso de la segunda genérica con el interlocutor, complicidad que se pretende desde una posición adulta, distanciada de las situaciones de los jóvenes. Esto lo deducimos por la situación de comunicación que nos indica que es una estudiante quien está formulando este tipo de aseveraciones, que al mismo tiempo, refieren a “esta edad” como característica ajena a su condición (aunque refiera a compañeros que se encuentran iniciando la escuela).

También se manifiesta por el tipo de fraseología que seleccionan: “si les das la mano...te agarran todo el brazo”. Ubicamos esta frase como una “paremia fija y anónima” correspondiente a los refranes o dichos populares, que se citan como fórmulas argumentativas y didácticas, apoyadas en la sabiduría popular tradicional (Herrero, 2006). Aquí, se propone una sinécdoque al contemplar una parte del objeto (mano), y el objeto entero (brazo), lo que significa que se tomará mucho más de lo ofrecido. Estas frases se anclan en la doxa popular y respaldan cierta postura que promulga la necesidad de encausar los desbordes y los desvíos de la adolescencia. En los discursos de quinto año de esta escuela aparecen muchas referencias a expresiones populares que apoyan los argumentos sobre la necesidad de la rigurosidad en las normativas: “mejor prevenir que curar”, “si esto se aplicaría mejor como está al pie la letra”, “porque siempre al estar buscando el pelo al huevo, se arman grupitos”. Se representa a los jóvenes como excedidos, exagerados,

desubicados, en cuanto a las pautas que proponen los vínculos, desmedidos en los límites sociales. Observamos también, la metáfora del camino en el siguiente ejemplo de primero de la Escuela 2:

N: siendo el más chico puede ser como que agarrás y no volvés nunca más a clase o esas cosas...después de más grande como que ya es diferente como mirás las cosas, digamos, como que decís no, tengo que hacerlo, es la responsabilidad y listo. De más chico como que por eso, para que *sigan un camino más recto*, digamos. (Natalia, E2, I)

La idea del camino “recto” como el buen camino o el camino valorado, aparece también en otras entrevistas de la Escuela 2. En este ejemplo se propone la metáfora de la experiencia escolar, del crecimiento como un camino, como un viaje tal como proponen Johnson y Lakoff (1980) en relación a las metáforas básicas. Éste trayecto que comienza “de chico” se asocia con una orientación recta que conduce a los estudiantes por una vía sin desvíos ni “torceduras”. Se señalan así las distancias entre los más grandes con los “otros” más chicos que recién comienzan la escuela son etiquetados como “nenes”, “boludos”, “pendejos”, “menores” en las entrevistas de los estudiantes de quinto, sean de la Escuela 1 o de la Escuela 2.

Los estudiantes de primer año de la Escuela 1 refieren también a la presencia de los padres y la educación familiar a la hora de pensar las posibles alternativas cuando se produce una situación de conflicto. Identificamos el recurso de la metáfora en el siguiente ejemplo:

E: pero les parece que está bien que estas sean cosas que tienen que cumplir?  
M: si  
D: si  
E: por qué?  
D: nos hace mejor persona a nosotros...  
M: *cuando salgamos a la vida adulta*, creo... (Diego y Malena, E1, I)

En el fragmento se propone “la vida adulta” como un espacio, una entidad a recorrer luego de la escuela, una meta, observando así una forma no física (la vida adulta) como un lugar (Johnson y Lakoff, 1980: 65). A la vez, la referencia a la “salida”, supone que actualmente se encuentran “adentro”, lo cual nos permite reponer que es adentro de la escuela (la vida joven) que se mantiene aún allí. Afuera del proceso escolar, de la escuela, se constituye “la vida adulta”.

Para los estudiantes de quinto año de la Escuela 2 este recurso aparece del siguiente modo:

E: y les parece que está bueno que eso?

A: yo creo que está bien que nos quedemos en el colegio, el temas es que

V: -llega a pasar algo

A: -por ahí si te vas del colegio y es como un lugar donde pertenecés, por ahí en tu casa, no vas a tu casa o la pasás mal

V: -es...

A: y antes de meterte en cosas raras por ahí, quedarte en *el colegio es más sano*

V: [claro] menos en este colegio que es enorme y aparte es muy... *te acompaña*, es bastante hogareño (Ariel y Victoria E2, V)

Destacamos aquí las expresiones “quedarte en el colegio es más sano”, “este colegio es enorme y aparte es muy...te acompaña”. Las mismas integran la metáfora de la personificación en la que “el objeto físico se especifica como persona” (Johnson y Lakoff ,1980: 71). Aunque estas características tienen una valía positiva y configuran una idea de la escuela como espacio de protección, este ejemplo de metáforas sobre la escuela y el trayecto escolar no expresan al mismo nivel que las anteriores la voz de la doxa ni la valoración sobre el trayecto escolar.

De este modo, el uso de metáforas y de sintagmas de la doxa lo identificamos entre los estudiantes de la Escuela 1. Entre los estudiantes de quinto retoman esta voz para representar los excesos de los estudiantes haciendo hincapié en las transgresiones de la norma y en el lugar de los estudiantes como actores en el proceso educativo. Los estudiantes de los primeros años de ambas escuelas metaforizan en torno al proceso educativo integrándose en el mismo, es un trayecto del cual son parte. Por último, los estudiantes de quinto de la Escuela 2 proponen metáforas más “débiles” que personifican a la institución escolar, contemplándola desde sus acciones institucionales.

## **2. c La voz de los padres**

Los estudiantes también “conviven” con las palabras de sus padres en sus discursos. Esto lo constatamos sobre todo en las lecturas de los estudiantes de quinto de la Escuela 1, que presentan los puntos de vista familiares en lo relativo a las formas de resolución de conflictos. Destacamos algunos recursos que aparecen en los discursos de los estudiantes que presentan las huellas de la voz de los padres como también las citas que integran en sus relatos sobre conflictos en la escuela.

Identificamos aquí la posición de los padres en el discurso de los estudiantes:

M: y la verdad que nosotros, *acá en la escuela no se puede hacer nada* porque es un problema que tiene que venir desde la casa... no es de la escuela

D: si es verdá eso

M: porque eso viene de la crianza, *yo no voy a criar a mi hijo para que venga con un cuchillo a la escuela, lo tengo que criar que esto está mal* y cosas están bien

(Diego y Malena, E1, V)

Aquí el enunciador asume la posición de la escuela integrándose en un “nosotros” acentuado por la presencia del adverbio de lugar “acá” que funciona como deixis, como marca del espacio que integra. La transgresión se asocia con las pautas familiares sobre lo “que está mal y lo que está bien” y el enunciador encarna el lugar de padre, colocando como situación convocante el hecho de traer un arma a la escuela. En el ejemplo, el enunciador asume la posición de padre/madre al hablar en primera persona, reforzando la aparición del pronombre “yo” con la flexión verbal “voy”, con el pronombre posesivo de primera “mi hijo”. A la vez, se alega la educación de la crianza “lo tengo que criar”. En este sentido, coloca la responsabilidad educativa primaria en “la casa”, en “la crianza” y por esa razón desde la escuela como institución no puede “hacer nada”.

En primer año de esta escuela, notamos que recurren a la figura de los padres como mediadores o actores que tienen a cargo el desenlace de en una situación de conflicto en la escuela. Esta dimensión prima por sobre el posicionamiento de los estudiantes en tanto padres.

En la Escuela 2, la lectura que hacen los estudiantes sobre el reglamento refiere a los padres asociándolos a los procesos de autonomía y la experiencia de “independencia” que reclaman. El punto de vista que presentan no se ubica como el de sus padres, sino confrontando su posición con la de ellos. En este ejemplo observamos la referencia a los padres en el discurso:

E: bueno, entonces, si ustedes fueran preceptoras y entra un chico fumando marihuana, qué hacen?

N: y... a ver, primero, hablaría, o sea, le preguntaría y si seguramente que me daría cuenta que está loco, entonces (risas) nada, no sé, le avisaría al preceptor o al tutor del chico y llamaría a los padres, qué sé yo... sinceramente igual no sé hacer esa suposición..

F: yo creo que una vez lo haría y después si sigue pasando, ahí si, como que hablaría con los preceptores y con todos, los padres, es la tercera... no sé...

N: si, bueno vos lo decís porque vos estás en esta edad, imaginate ser un padre y enterarte (Natalia y Fede, E2, I)

El enunciador hace una referencia a los padres; sin embargo, esta se encuentra mediada por la “imaginación”, sin posicionarse discursivamente desde el punto de vista paternal o maternal, aunque pudiendo representarse el pensamiento de “un padre” en general. Asume que a igual situación, padres y jóvenes tienen consideraciones diferentes respecto a la situación en conflicto que se relata. El enunciador N enmarca las palabras de su compañero comprendiendo su momento etario, “vos lo decís porque vos estás en esta edad”, asume que desde otra edad se diría de otro modo. Esta otra edad es la de “un padre” y N se representa la situación y la gravedad con la que “un padre” puede abordar la problemática relatada. En quinto año de la Escuela 2 observamos lo siguiente:

F: para mí siendo mayores de edad los alumnos podrían retirarse o sea avisando, no ratearse pero deberían poder retirarse antes porque aunque lo estén haciendo para (no se entiende) ya son grandes y ya deben tener en cuenta que es su responsabilidad estar en la escuela y si decidieron irse, nada, que se jodan.

P:claro,es como cuando sos chicos puede venir tu mamá a retirarte pero cuando sos mayor de edad tenés 18 *ya sos como tu propia mamá* y podés irte cuando quieras.. (Fabián y Pedro, E2, V)

En esta entrevista el enunciador F propone la mayoría de edad como instancia en la que se apropia de la autoridad para sí mismo, se hace responsable de sí: se trasladan los atributos de los padres a sí mismo. Esto lo propone a partir de la comparación “como”, convocando la segunda genérica como una cualidad compartida por aquellos mayores de 18 años “sos”, “tu propia”, indicando con el adjetivo “propia” la peculiar pertenencia exclusiva de lo que caracteriza a las obligaciones parentales: cuidado, normas (lo que puede o no hacerse), responsabilidad, etc. Implica así convertirse en “tu propia mamá” ser responsable ante sí mismo, responder ante la normativa de manera autónoma. Se propone una figura en la que el enunciador se encuentra intradirigido, tal como propone Riesman (1981), adquiere los conocimientos, valoraciones y normativas necesarias para prescindir de la tutoría y legalidad paterna.

### **2. c.1 Los padres citados**

Proponemos aquí dos ejemplos en los que los discursos integran otros enunciadores “mostrando” sus voces a partir del uso de la cita directa. Dentro de la noción de heterogeneidad mostrada de Authier-Revouz, aquella que pone de manifiesto la presencia de otras voces, la cita se presenta como una marca que da cuenta de la presencia del otro (forma marcada). Partiendo del punto de vista que adoptan los estudiantes (la institución escolar) identificamos que mediante el recurso de las citas directas se integran otros colectivos en diálogo con la escuela, como son los padres, reconociéndolos como parte del conflicto

relatado. En una primera instancia, identificamos la voz institucional a partir del contraste entre la situación de comunicación y las ubicaciones que ocupan en el intercambio los participantes. A la vez, reconocemos la presencia de otros enunciadores (padres en este caso) que se presentan en el relato de un conflicto en relación a las normativas. Así destacamos en el fragmento a continuación de quinto año de la Escuela 1:

E: bien...Y les parece que sirven las normas?

M: yo creo que si sirven pero no se respetan, y si no se respetan no sirve

T: no sirve, algunas si se respetan pero la mayoría no se respetan

E: por parte de los alumnos? Porque lo hacen igual o no se respeta que se aplican las sanciones?

M: no se respeta que apliquen la sanción porque vienen los padres y vienen a decir, por qué sancionaron a mi hijo y ... algunos padres son violentos y no podés hacer nada... yo creo que (no se entiende) debería ser más mano dura (María y Tamara, E1, V)

La lectura de los estudiantes de quinto de la Escuela 1 retoma la ubicación de la escuela y desde esa posición se explica una relación causal sobre el incumplimiento de la norma: a: “no se respeta que apliquen la sanción” e integra un conjunción de causalidad “porque” b: “vienen los padres” y luego “y vienen a decir” que introduce una cita directa que cita la voz de los padres (lo observamos a partir del posesivo “mi” que los encarna) reclamando “por qué sancionaron a mi hijo?”. Esta pregunta interpela sobre las acciones de los adultos en la escuela, encarnando la voz de los padres. Si bien la sanción es potestad de la institución escolar, este enunciador se coloca por encima de la norma escolar, privilegiando la autoridad paternal. Luego se desplaza para retomar el punto de vista inicial, interpretando la cita asociada a la violencia que pueden ejercer los padres de los estudiantes. Frente a esta idea, conecta la imposibilidad de actuar pero lo hace apelando a la segunda persona genérica: se ubica como institución y a la vez construye un “nosotros” con el interlocutor que pretende persuadirse. Luego aparece un enunciador comprometiendo su opinión en primera persona “yo creo debería ser más mano dura”. Aquí no se establecen los actores que inciden en las decisiones sobre el ejercicio de esta “mano dura”, el verbo se conjuga en condicional simple del modo indicativo: “debería”. La acción futura o hipotética del condicional implica que el enunciador considera que el rigor que se aplica no sea suficiente.

Por otra parte, los estudiantes de primer año de la Escuela 1, refieren a los padres como aquellos a los que se debe recurrir cuando surge algún problema en la escuela, o que integran cuando se posicionan

desde la institución escolar. Así aparece a continuación (luego de mencionar al llamado de los padres como el modo de resolver un conflicto relatado):

E: y les parece que es la mejor forma llamando a los padres?

D: y si porque, bueno a mí, *hay padres que no se hacen cargo porque...a mí mi mamá me llega a encontrar una nota y que la citan y si ya sea por algo malo viene y me mata pero si algo bueno dicen, su hijo se destaca en algo dicen, bueno no pasa nada pero es como los chicos tienen 13 bajas se llevan todas las materias y los padres*

A: -o por ahí pasa que una nota baja le pusieron en el cuaderno, falsifican la firma y no lo muestran, después cuando viene el boletín preguntan por qué tiene esa nota baja

D: si porque a veces hay chicos que nunca retiraron el boletín porque no le dicen a los padres

A: *en vez de retar a los hijos, que tienen una nota baja van y le reprochan a los profesores que por qué les pusieron una nota baja* (Daniel y Andrés, E1, I)

En esta sección de la entrevista se pone de manifiesto la posición que considera a los padres de los “otros” transgresores, como actores responsables de las acciones de los estudiantes. El enunciador D compara una situación hipotética de conflicto en la que representa la actitud de su madre: “a mí mi mamá me llega a encontrar una nota y que la citan y si ya sea por algo malo viene y me mata” como la valorada y contraria a la de los padres de sus compañeros “con bajas” que trasladan su responsabilidad a la escuela. Estos padres son los que integra a partir de la cita directa: “en vez de retar a los hijos que tienen una nota baja van y le reprochan a los profesores que “por qué les pusieron una nota baja” enfatizando la responsabilidad de los padres (y su función de reprender a los hijos). Retoma la voz de estos padres para argumentar acerca de la causa del mal desempeño o la fractura del cumplimiento escolar de sus compañeros. La falta es la de los padres por no reprender a sus hijos y en su lugar “reprochar” a la escuela. Los estudiantes quedan aquí según el enunciador D, en un lugar pasivo frente a la resolución de un conflicto que tiene que ver con sus propias calificaciones.

De esta manera, los estudiantes de la Escuela 1 de quinto año integran la voz de los padres desde el posicionamiento de la escuela y al mismo tiempo se desplaza, encarnando esa voz. En el caso de los estudiantes de primer año integran la figura de los padres pero como actores a los que recurren como mediadores de una situación de conflicto en la escuela. Asimismo, mientras que los estudiantes de primero de la Escuela 2 refieren a los padres pero sin integrar la voz de los mismos, “imaginando” el punto de vista de sus padres frente a una situación de conflicto, los de quinto año asumen la autoridad y las obligaciones de la paternidad como propias, a partir de la figura de la mayoría de edad. Se despegan así en mayor medida de la voz de los padres, apropiándose de sus atributos.

## 2. d La voz policial –legal

El reglamento de la Escuela 1, como vimos en el primer capítulo, hace hincapié en el espacio geográfico en el que posee jurisdicción. Las normativas escolares funcionan tanto dentro, como en las inmediaciones, por lo que deben entonces cubrir quizás una especie de vacante legal que encuentra al salir de la escuela. Las normas así, refieren a aspectos de carácter jurídico, algunos hasta penalizables desde el código legal.

De este modo el énfasis no parece colocarse en las pautas para una convivencia armoniosa dentro de las puertas de la escuela, sino que integra otro tipo de normativas cuyo carácter revela otro tipo de necesidades/prevenciones a cubrir por parte de la escuela. En este sentido, los espacios jurisdiccionales son también reconocidos por los alumnos, quienes resaltan lo que se puede hacer “afuera” y “adentro”. Adentro todo está amparado legalmente, afuera “se hace lo que se quiere”. Los límites jurisdiccionales se yuxtaponen: a la escuela entra la policía, o puede ser llamada la policía (a razón de varios casos narrados por los entrevistados) y la escuela funciona como policía en sus espacios contiguos. Así, la lectura que tienen los estudiantes sobre la “soberanía escolar” en la Escuela 1 resulta concordante con la posición institucional que se desprende de los reglamentos:

E: y que pasa con ellos porque están afuera de la escuela?

M: nadie *los supervisa*, nadie los ve,

A: ni nadie los *vigila*

E: y habría que vigilarlos?

A: sí...

M: sí, llamar a los padres, habría que hacerlos recapacitar para que dejen de hacer eso porque se hacen daño a ellos mismos, si siguen haciendo eso o sea, se perjudican a ellos mismos, y no sé...puede tener consecuencias graves en el futuro... (Marina y Analía, E1, I)

E: y la escuela qué tendría que hacer si dos chicos se pelean por ejemplo a una cuadra?

C: no sé...en la cuadra entera buscar alguna *evidencia* para llamar al padre y decirle que controle a su hijo y así...

V: tratar de, de hacer recapacitar al chico para que deje de hacer eso, que está mal...

E: bien...pero se lo puede sancionar

C: sí...

E: aunque sea afuera de la escuela?

V: ahí no...porque es fuera del establecimiento (Clara y Verónica, E1, I)

Los estudiantes refieren tanto al espacio extra-escolar como al lugar en donde las normas pueden ser infringidas y hay un vacío de acción (“afuera no pasa nada”, “nadie supervisa”- “nadie vigila”, “nadie los

ve”) la posibilidad de un orden se agota en la escuela. Para los estudiantes de la Escuela 1, sobre todo los de primero, se refiere a la relación de poder ente los actores de la escuela cuando se piensa sobre los límites de su jurisdicción. En este punto, los estudiantes se ven convocados por esta dicotomía (afuera-adentro de la escuela) y la discusión sobre los límites jurisdiccionales de la escuela. Por una parte, afirman el umbral de lo legislable por la escuela, pero por otra, aparece la ambigüedad respecto a la posibilidad de que los límites de las normativas escolares alcancen los espacios contiguos al límite espacial escolar. Esta distinción no se observa en la Escuela 2 de manera tan contundente. En el siguiente fragmento de quinto año de la Escuela1 observamos también la reflexión sobre los límites geográficos de la legalidad escolar:

E: y qué piensan de que no se pueda fumar afuera de la escuela?

A2: no sé porque

A1: [para mi] ya sería, estaría mal porque

A2: -o sea, *no estás adentro del establecimiento, del colegio, estás afuera*

A1: [no se estaría (rompiendo?) ]nada

A2: si

A1: y si es afuera no te pueden decir nada porque es, afuera

A2: porque estás afuera del colegio

E:aha... bien y por qué no se puede meter la escuela si es en su cuadra?

A1: porque también una vez escuché unos que se habían peleado, pero no fue en esta fue en la otra y también pasó lo mismo

E: y qué tendrían que hacer en ese caso? Qué piensan?

A1: para mi tendrían que no meterse porque no estaríamos en la escuela, si pasara en la escuela sería otra cosa. Si se pelean en la escuela, está bien se puede hacer algo porque pasó dentro de la escuela, pero si pasó afuera es diferente porque no... no, no se tendrían que meter porque ya sería una cosa de ellos, no de la escuela. (María y Pablo, E1, V)

La noción de autonomía aparece por fuera de la Escuela 1 (y de su reglamento) donde “no te pueden decir nada”, “no tendrían que no meterse”, “ya sería cosa de ellos” (los estudiantes). Lo que pasa dentro de la escuela, se reconoce como “cosa de la escuela” respondiendo a la normativa que la circunscribe. Ahora, cruzando el límite, los jóvenes se desvisten de la normativa escolar, apelando a regirse por otras normas que no son reguladas por la escuela. Este es el límite en el que se yuxtaponen varias orientaciones normativas: la normativa escolar, la autonomía, la legalidad civil- ciudadana. Por otro lado, constatamos que son siempre “otros”, “ellos” los actores a quienes refieren los estudiantes, a partir de identificar el uso de la tercera persona del plural: “nadie *los* ve”, “hacer*los* recapacitar”, “se perjudican a *ellos* mismos”.

En los fragmentos, además, se observa el uso de un léxico vinculado a acciones y procedimientos del terreno policial: evidencia, vigilar, controlar, forense, supervisar, fueron transferidos. Esta elección léxica de los estudiantes se repite en las demás entrevistas de la Escuela 1. Así sucede también con los estudiantes de quinto año de la misma escuela, quienes también retoman el discurso policial:

E: claro

D: podría ir uno de cuarto

M: mandás, porque varias veces ahora mandaron de cuarto que son, que tienen buenas notas, todo, igual y yo no soy mucho con las notas así que no sé porque voy aparte pero le digo pero no quiere, y te *retiene*. (Matías y Daniela, E1, V)

E: *denuncias* en dónde?

D: denuncias de una chica a la otra le hizo

E: pero en la escuela?

A2: no, *denuncia policial*, porque ya...porque encima la *amenazó* que afuera *la iba a agarrar y la iba a matar*, por eso le hizo la denuncia, por eso (Sandra y Florencia, E1, V)

Los estudiantes que también retoman el punto de vista policial algunas elecciones léxicas que remiten a acciones policiales, de la actividad profesional policial como ser: “*retiene*”, “*denuncia policial*”, y acciones referidas a lo delictivo como: “*amenazó*”, “*la iba agarrar y a matar*”, “*disturbios*”, “*confiscar*”. Al mismo tiempo, éstos señalan la presencia de armas en la escuela:

D: había pasado un caso de que uno había traído una *picana* (Diego, E1, V)

E: bien, y qué te parece que debería pasar con un chico que le encuentran algo así?

F: si es un arma ya creo que se debería echar, si es una herramienta de trabajo porque el chico trabaja, por ejemplo hay algunos que tienen *cutters*, sé que puede ser un arma blanca también pero, no creo que sea tan severa con las sanciones (Fernando, E1, V)

G: trajo...supuestamente él no había traído, le pusieron, supuestamente, un *cuchillo*, ¿viste? ¿Los *carniceros*? Esos, los grandes, y él no sabía (Guillermo, E1, I)

E: pero ¿han sabido por ejemplo de alguna situación así?

F: si

R: yo cuando estaba en mi anterior escuela si había *un chico que trajo un arma*, pero lo expulsaron después

E: ¿y por qué había traído el arma?

R: no sé por qué pero después lo sacó y lo empezó a mostrar a todos, y se enteraron directivos y lo expulsaron al chico. Después no supe nada (Florencia y Rocío, E1, V)

En los ejemplos destacamos la presencia de palabras que refieren a armas (*cutter*, cuchillos, cuchillo carnicero, arma, picana, navaja, entre otras). Aparece además la diferencia en los usos, el arma puede ser al mismo tiempo una herramienta de trabajo (como el caso del cuchillo carnicero o el *cutter*) y por ello debe contemplarse según el estudiante entrevistado, en cuanto a las posibles sanciones. Estas referencias están en concordancia con lo que se explicita en el reglamento de la Escuela 1 en relación al detalle sobre la portación de armas a la escuela. Los estudiantes integran la variable laboral en los usos de las herramientas, que pueden ser usadas también de modo violento.

En la Escuela 2 tanto en primero como en quinto año, la presencia policial no aparece tan marcada como en la Escuela 1, ni dentro de los relatos que implican una transgresión, ni referidos tanto a la presencia policial dentro de las dinámicas escolares. Si bien se comentan circunstancias delictivas (robo, venta de drogas) sólo algunos lo tematizan en sus discursos. Así vemos algunos ejemplos a continuación: (Leyendo las sanciones)

A: si, está bueno

V: yo tengo, yo escuché de que si hubo un caso

A:-uno

V: de que un chico, Pedro o como se llame y Juan lo echaron del establecimiento porque vendían drogas eh ...

A: pero a los que le compran no le hacen nada?

V: bien, no sé el caso cómo fue, estoy diciendo..

A:-lo echaron a Juan por eso?

V: si

A: ahhh

V: o sea que sí, puede que se cumpla y este caso fue pibes que vendían, no eran pibes que consumían. En parte se cumple, digo, no es todo pero se cumple (Ariel y Victoria E2, V)

En este fragmento aparece una acción delictiva en el relato, pero el enunciador V no se apropia de la voz de la institución policial con la misma fuerza que lo hacen en la Escuela 1, tanto por la selección léxica es específica del ámbito policial o vinculada a los procesos policiales como sucede en la Escuela 1 (donde se relata incluso la intervención policial dentro de la escuela). En el ejemplo aunque se destaca una acción vinculada al delito, no tiene el mismo detalle ni se usa la misma jerga institucional, o especificidad en lo delictivo que en el caso de la Escuela 1. Parecen además relatar un hecho aislado: “yo escuché que hubo un caso” del cual no hace precisiones de testimonio, ni da certeza respecto al suceso que narra: “no sé el

caso cómo fue, estoy diciendo...”. Esta característica más vaga e imprecisa no se observa en los relatos de los estudiantes de la Escuela 1 aunque sí en los de los estudiantes de primer año de la Escuela 2:

E: y alguna anécdota que tengan ustedes, que hayan visto que no se cumplen estas normas? La falta de respeto por ejemplo

N: no, la falta de respeto no. No la vimos...

G: capaz lo de daño o rotura del material pero eso fue porque, no sé sabe quién fue, onda que nada, que tiraban cosas por el ascensor o prendieron fuego algo, no me acuerdo...

N:-o robaron cosas de las escaleras, no sé qué había... (Natalia y Gimena, E2, I)

En el ejemplo notamos también la imprecisión en cuanto al fenómeno narrado, en donde no se especifica bien la acción violenta, los objetos, los actores. Aquí, la acción transgresora no se presenta como una situación delictiva en términos penales, como sí lo proponen los estudiantes de la Escuela 1 y el relato de quinto de la Escuela 2. En este último, la resolución del conflicto aparece cubierta por la escuela, no se recurre a la policía como manifiestan los estudiantes de la Escuela 1.

En este apartado identificamos las maneras en que aparece la voz policial-legal en los discursos de los estudiantes. En la Escuela 1 los estudiantes de primero y de quinto año retoman esta voz al reflexionar sobre los límites legales de la escuela, énfasis que no encontramos entre los estudiantes de la Escuela 2. Los estudiantes de la Escuela 1, sobre todo los de quinto, integran vocablos relacionados con el registro policial, las acciones, las armas que se encuentran en concordancia con las acciones punibles descritas en el reglamento. En la Escuela 2 no se observa la voz policial-legal, los estudiantes no encarna la voz policial ni integran referencias léxicas a este registro. Mientras que los estudiantes de primer año refieren a sucesos donde participa esta dimensión pero de manera vaga e imprecisa y la transgresión no es presentada en términos punibles, los estudiantes de quinto año no retoman una voz policial para narrar un suceso conflictivo ni tampoco integran palabras de un registro policial-legal.

## **2. e La voz pedagógica**

Varios de los estudiantes la Escuela 2 retoman la voz pedagógica, como una vez de “un tercero” que se sitúa entre la escuela y los estudiantes, proponiendo recomendaciones relativas al vínculo entre adultos y jóvenes en el proceso educativo:

D: o sea, los pibes, trabajando con adolescentes, o sea no te estoy diciendo que hay que ser liberal y abierto (no se entiende)*hay distintas maneras de llegar a los pibes, yo creo que los pibes le van a hacer más caso este...no si la ven parada enojada y gritando con un micrófono a la entrada sino*

*es que desde otra manera, o sea, saben que se re organizan para hacer asambleas y todo los mismos pibes, entonces, ehmm...si realmente querés que vengan vestidos de cierta forma o recomendarles qué es lo que pueden hacer no sé.. Desde otro punto de vista...me parece que (no se entiende) o sea, si grita, si se enoja es mucho peor porque los pibes dicen: no le voy a hacer caso, ¿entendés? (Daniela, E2, I)*

En este ejemplo, vemos como el enunciador se ubica en una posición docente, proponiendo una estrategia pedagógica. Recomienda desde un lugar que podríamos identificar como “tercero”, evaluando la dinámica escolar y recomendando estrategias de trabajo con adolescentes. Estas afirmaciones parecen provenir de un enunciador adulto, sin embargo, son los propios estudiantes que refieren a los “otros”, a “los pibes”, a los “adolescentes” en tercera persona plural (ellos, los “otros”), desde una postura que lejos de encarnar a la voz de los estudiantes, se sitúa en un espacio tercero de recomendación pedagógica. Esta posición nos resulta dislocada cuando observamos la situación de enunciación en la que se presenta, ya que son los estudiantes los que refieren a estrategias para trabajar consigo mismos, y se colocan como lectores externos de la situación conflictiva, integrando además la cita acerca de lo que los estudiantes “dicen” acerca del conflicto relacionado con la autoridad docente. Aquí se incorpora la voz de los estudiantes como marca de una presencia de los actores jóvenes en el conflicto. Sin embargo, esta lectura que se hace de la posición estudiantil se coloca como refuerzo, apoyo de la opinión planteada por el enunciador “pedagógico”. No se sumerge apropiándose de la voz estudiantil.

E: y qué tipo de sanción, ¿qué es lo mejor cuando pasa algo así para hacer?

A2: y mirá hay una cuestión de que hay pendejos, y medio, o sea, lo que esa vuelta pasó eran pendejos y bueno, a mí tampoco me cabe que estén tomando vino en una petaca a las tres de la tarde ehh... En hora de clase, bua, en el recreo, este... Las sanciones en definitiva bueno, si querés sancionarme hacelo, tampoco es que a mí me importe ni al chabón les va a importar, hablar con los padres también es otra forma de, de sanción o de control, también. Pero *hay cuestiones más pedagógicas que no, que no se llevan bien adelante*, ehh, ahora recién pusieron un psicopedagogo nuevo que es bastante copado, pero, que está empezando a laburar un poco esto, pero falta un montón de laburo, falta todo un gabinete de.. de concientización o no se... porque aparte siempre las charlas se las ve de una perspectiva mucho más.. ehh *antipibe* diría yo (Martín, E2, V)

En este fragmento se resalta un ideal educativo, pedagógico que el enunciador evalúa que no se “llevan bien adelante”. Esta metáfora orientacional tiene que ver con la posibilidad de la escuela de actuar conforme a estos ideales desde una perspectiva temporal que se mueve a un futuro. Si bien reconoce ciertos avances (continuando con la metáfora) acentúa evaluando lo restante, posicionándose como un

tercero que evalúa el desempeño de la institución educativa. Evalúa al mismo tiempo, presentando a la institución como “antipibe”, definiendo a la postura escolar como contraria a “los pibes”, al colectivo que en se posiciona el enunciador.

De este modo, constatamos la presencia de una voz pedagógica en las interpretaciones de los estudiantes de la Escuela 2, tanto en primero como en quinto año. Esta voz no aparece en las lecturas de los estudiantes de la Escuela 1 en ambos momentos escolares.

### **3. Interpretando la norma: transgresores, normas y culpas**

Nos preguntamos también sobre los aspectos que subrayan los estudiantes en la lectura de los reglamentos. Al reflexionar sobre las mismas, los jóvenes ¿se centran en los actores? ¿en sus efectos? ¿En la norma en sí misma?, ¿en qué dimensión de lo normativo recae su interpretación? ¿desde que posición se ubican para ello? Desarrollaremos aquí los énfasis que proponen los estudiantes en su interpretación sobre el reglamento escolar y los posicionamientos discursivos que retoman para dar cuenta de ello. Identificamos que los estudiantes de la Escuela 1 se centran en el rol de quienes transgreden la norma mientras que los estudiantes de la Escuela 2 además de no centrarse en los otros-estudiantes transgresores, tienen como eje de sus reflexiones a las normas que integran el reglamento escolar.

#### **3. a El énfasis en los “Otros”**

Para los estudiantes de la Escuela 1 la reflexión sobre las normas parece articularse en torno al lugar de los otros-transgresores en relación a las normas. Enfatizan el rol de los jóvenes como transgresores, centralidad que no la constatamos en las lecturas de los estudiantes de la Escuela 2. Para ello identificamos algunos recursos discursivos para posicionarse a distancia de quienes identifican quebrando las normas, y al mismo tiempo, atendemos a la interpretación que realizan sobre estos “otros” transgresores.

##### **3. a.1 Uso de la tercera persona**

Consideramos aquí el uso de la tercera persona para referir a aquellos que transgreden las normas. Los estudiantes refieren a “otros” estudiantes, aquellos que no ajustan su presentación-vestimenta o

comportamiento a los espacios sociales. Destacamos en los discursos sobre todo en la Escuela 1, una insistencia en lo relativo al ajuste entre la actitud-presentación y el espacio social en el que se desarrolla. Lo ocupa el hecho de que se reconozca una diferenciación entre lo que se espera dentro de los espacios y lo que “los otros” realizan, produciendo la incomodidad del desborde en la lectura de los estudiantes, en donde cada uno “hace lo que quiere”. Excederse visiblemente en cuanto a los límites de lo esperado parece ser condenado fundamentalmente, en relación a la vestimenta de las jóvenes. Esta misma situación en cambio en la Escuela 2, no reviste de cuestionamiento para con las estudiantes sino que lo que se cuestiona es lo “absurdo” de la norma y la característica de ser una regla “machista” ya que señalan que no se espera lo mismo de los estudiantes varones. En el ejemplo siguiente los estudiantes se ponen en una posición por “fuera” de la situación de trasgresión: son “ellas”, “las jóvenes” las que no saben diferenciar. Se despliega aquí un desplazamiento entre un “nosotros” (uso de la primera persona plural) que se ajusta (en cuanto a su presentación) a los espacios sociales y un “ellos” (tercera persona plural) que trasgrede las normas del espacio.

E: Por qué? (la entrevistada dice que no está de acuerdo con la norma que prohíbe las musculosas pero si con las bermudas)

S: Porque no entienden. Hace unos tres años también en una reunión de delegados (no me acuerdo ahora el nombre) se habló de esto y estuvimos hablando y estuve en desacuerdo con las musculosas *porque las jóvenes no saben diferenciar en lo que es un tiro de dos centímetros y un tiro que es un elástico. Entonces si no saben diferenciar eso cambia mucho la cosa...además cambia en el estar, porque viene alguien con unas tiritas así y el otro la ve que está bien y empieza a haber los problemas. Para mí las musculosas aparte se puede pasar muy bien el verano con remeras de manga*

F:-de manga corta. (Sandra y Florencia, E1, V)

Notamos cómo refiere a “ellas” las que “no entienden”, “no saben diferenciar” que son “las jóvenes”. En este sentido, la enunciativa (vale la aclaración de género para comprender aún más la distancia que establece) se sitúa por fuera de la denominación de jóvenes, aquellas que se exceden en cuanto a las formas de presentación personal. La enunciativa utiliza la primera persona del plural para integrarse en la situación en la que “hablaron” y luego se compromete expresando en primera persona su desacuerdo con el uso de las musculosas. Este fenómeno no lo observamos en los estudiantes de quinto año de la escuela 2 quienes se posicionan desde un lugar que pareciera cuestionar la norma, en vez de cuestionar a los “otros” compañeros.

### 3. a.2 Los otros, los locos

Cuando emergen relatos sobre situaciones en que se trasgrede la norma, para los estudiantes de la Escuela 1, aquellos “otros” transgresores son referidos como “locos”, a partir de la elección de lexemas y sintagmas que refieren a la locura. Esta asociación también define una cierta comunión entre la transgresión y la locura que no aparece en el caso de la Escuela 2. La locura dialoga con las reflexiones sobre la situación de los alumnos que trasgreden las normas, pero aleja al mismo tiempo al hablante de colocarse en una posición de transgresor. La violencia entonces parece ser más entendida como una locura que comprendida como efecto de otras acciones. Esta forma de referirse a los otros que trasgreden no aparece en los estudiantes de primer año del mismo secundario, ni tampoco en los estudiantes de la Escuela 2. Podemos pensar entonces, en cuál es la referencia que toman los jóvenes para considerar como insanas ciertas conductas. En este sentido, las reglas que se proponen en los grupos sociales definen los modos esperados de comportamiento y aquellos que las rompen son rotulados como “extraños” (Becker, 1966) quienes muchas veces se ubican a la vez como juzgados de manera injusta, desarrollando teorías sobre la sinrazón de aquellos que los juzgan. Este autor tiene una visión relativista con respecto a la noción de “desviación social”, entendiéndola como la “no obediencia a las normas del grupo”, determinando así que son los mismos grupos quienes crean sus propias reglas. De este modo, los desvíos no son una cualidad del acto que hace la persona, sino que son una consecuencia de la aplicación de las reglas y sanciones de otros. El transgresor es quién ha sido rotulado como tal y la conducta transgresora es el comportamiento que el grupo ha tachado como tal.

En el caso de los discursos analizados la violencia (o la vestimenta, por ejemplo, para el caso de la Escuela 1) es vista como un comportamiento desviado tanto en el reglamento como en la interpretación que de él hacen los estudiantes. Los que se “desvían” son referidos desde la extrañeza de la locura. Según el autor, detrás de los discursos morales sobre los delitos sin víctimas, en general se encuentra algún grupo social que se quiere controlar. Así encuentra algunos rasgos estereotípicos y degradantes que la cultura dominante tiene de la minoría. Lo que se produce es un rechazo de algo socialmente irrelevante pero que conjuga el rechazo como la identificación del grupo estigmatizado. Esta dinámica para Merton (1964) es clave para entender los procesos de discriminación social, donde el grupo que estigmatizado termina identificándose con el estigma, dándole una valía. De este modo, la locura se presenta en el discurso de los estudiantes, asociada a la transgresión, a la violencia y al peligro. La locura se relaciona con lo imprevisible, lo temible, la ausencia de razón que permite una escalada emotiva sin considerar

consecuencias. Sauvadet (2007) afirma que ser loco es ser “capaz de todo” de aventurarse sin ninguna aprehensión en cualquier conflicto. Propone el autor que la apelación a la locura puede ser vista como lo que se relaciona con la “escuela de la calle” en el caso de los jóvenes de barrios populares, lo que implica no tener miedo, aceptar los retos, conocer la humillación y el peso del control social. Esta locura tiene mucho de teatralización de formas de coraje en la búsqueda del honor. Sauvadet señala que esta forma de locura aparece cuando las redes relacionales se concentran en los jóvenes que viven en barrios populares, y lo llama “sistema de gestión de la locura” donde se produce una relación utilitaria con los sentimientos (furia, pasión). Aquí los más frágiles encuentran en la locura su respaldo para desenlazar la violencia, y un recurso para intimidar a sus rivales. Esto se convierte en un capital para el individuo que hace de esa locura un medio para no volverse loco, protegerse y soportar mejor sus condiciones de vida.

Seleccionamos algunos fragmentos (en el fino borde entre las dos facetas de la locura):

E: y portar armas?

M: si, eso sí...

D: si es muy grave

M: un chabón puede (no se entiende) puede venir un compañero y caga a tiros a todos

E: claro...

M: y si, obvio, mata a todos

E: pero les parece que puede ser posible?

M: sí...

D: y sí, porque eso no es nada, es como el tema del bulliyng, se vuelve acá uno le hacen bullying y se enoja tanto que *ya se vuelve loco*, y entonces trae, esto lleva a que traiga un arma y...

M: o un cuchillo, no sé

D: o algo (Matías y Daniela, E1, V)

En el ejemplo notamos cómo el enunciador encadena estados: primero identifica una situación “ejemplar” de “*bullying*” (como una situación de violencia sobre un compañero), que produce un sentimiento de enojo enfatizado “tanto” que hace que se “vuelva loco” y “esto lleva a que traiga un arma”. Aquí la violencia presenta un orden: la locura es producto de una violencia inicial que la desencadena a partir del sentimiento. La violencia a la que arriba implica un mayor riesgo para el joven, ya que por “volverse loco” no considera las consecuencias de sus acciones, como traer un arma. Cabe señalar también que “loquito” es también usado para denominar a quienes se encuentran en un estado de consumo de sustancias:

E: ¿por qué?

D: y porque si no estaría loquito acá en el colegio... mejor que sea afuera no? *Si estás loquito*  
E: ¿cómo?  
D: si fuma un porro o algo es...  
R: hay humo acá  
D: y que adentro del colegio que, no se puede... (Diego y Rodrigo, E1, I)

Por otra parte, se presenta la locura ubicada al límite de la razón, la “verdadera” que amenaza seriamente la existencia misma. Aquí se asume que es un tipo de locura negativa, capaz de “explotar”, generando niveles altos de agresividad. En esta locura las normas sociales se vuelven obsoletas y las emociones (rabia, odio) llevan a situaciones extremas donde no se negocia con las reglas sociales. La lógica que prevalece es la del enfrentamiento que a partir de causas triviales desencadena violencia sobre el entorno. Así aparece en el siguiente fragmento:

E: y te parece que está bien eso que hizo la escuela?  
V: no, bueno, sí, bueno no, debieron darle como un tratamiento primero antes de expulsarlo, pero el chico no debió traer el arma tampoco. *Seguramente algo mal tenía en la cabeza* para traer el arma así  
E: vos qué pensás?  
G: no fue, ta bien para mí no fue grave, está bien lo que dice de expulsarlo del colegio, o sea que si el chico trajo un arma esos días o unos (n/e) los trae como una situación *se vuelve medio loco*, está enojado puede dispararle en contra de los demás compañeros y podría causar muchos problemas, todo... y lo único que estaba era expulsarlo (Victoria y Gabriela, E1, V)

Aquí, el enunciador ancla en la locura el desencadenante del riesgo real que produce la violencia (el portar un arma a la escuela). La acción determina un riesgo que sobrepasa la dimensión normativa en todos los órdenes (legal, escolar, moral, religioso, etc.). Se sitúa por fuera de las posibles víctimas de la situación “puede dispararle en contra de los demás compañeros y causar muchos problemas”, se coloca por fuera: “disparar/*le*” (a partir del uso del infinitivo con el pronombre de tercera). Introduce además la posibilidad de la locura como una supuesta razón “seguramente” que conecta argumentando la situación relatada anteriormente. Lo que señala es una locución<sup>34</sup> sobre la locura “algo mal tenía en la cabeza”. Luego se presenta la locura como tal aunque atenuada, “medio loco” y no como una condición, sino como una

---

<sup>34</sup> Según Rodríguez-Piñero las unidades fraseológicas, se adecuan a las situaciones sociales y a los registros, adscribiéndose a variedades tanto diatópicas, diastráticas o diasfásicas. De este modo: “En la competencia discursiva el hablante las aprende y las guarda en su cerebro como un todo (lenguaje figurado, connotaciones, etc) la conmutación solo es posible en bloque. Se permite así reconocer la expresión compartida por una comunidad lingüística” (Rodríguez-Piñero, 2012: 114)

transformación, una circunstancia que aparece. En los discursos también aparecen otras expresiones que aluden a algo que está mal en la cabeza, como estar “mal del bocho”.

### 3. a.3 Desbordes y maquillajes

Para Ducrot la comparación como figura retórica es un paralelismo de dos sentidos, por intermedio de “como” o de uno de sus reemplazantes. Ejemplo: “cuando se abre la mañana /roja como sangre está” (Ducrot, 1995: 319). Entre otros de los desbordes que son señalados encontramos en los discursos particularmente de los estudiantes de la Escuela 1, comparaciones que involucran además una forma de valoración. Las elecciones de las comparaciones tienen todas un efecto de parodia-burla en función del “dominio” que se establece en la comparación, referido a un exceso, un desborde de lo “maquillable”. El hecho de que aparezcan en los discursos estas comparaciones revela una forma de representación de los “objetos” de los que se habla, inscriptos en un espacio semántico común (el rostro maquillado).

Según Le Guern (citado en Conde, 2004) la comparación “reemplaza a dos palabras latinas que corresponden a nociones bien distintas, la *comparatio* y la *similitudo*” estrechamente unidas a las dimensiones cuantitativas y cualitativas de la comparación respectivamente<sup>35</sup>. Se da por sobreentendido que un payaso está maquillado como disfraz para hacer reír, igual que el guasón (cuya imagen en el cine da cuenta de un maquillaje tenebroso, con una risa exagerada), un mapache porta un “maquillaje natural” que enfatiza sus ojos, de manera que se instalan como parte de un “sistema de objetos” consensuado como plausible de ser comparable. La comparación entonces refiere a la “cualidad” y a la “cantidad” (el exceso de maquillaje evaluado como ridículo. Así, bajo la similaridad de las mismas estructuras formales se expresan “relaciones semánticas totalmente diferentes”. Al mismo tiempo desde la perspectiva argumentativa los argumentos de comparación son muy utilizados por su fácil comprensión. Confrontan varios objetos para ser evaluados entre sí y se presentan como constataciones sea por oposición (pesado y ligero), por ordenación (lo que es más pesado que) y por ordenación cuantitativa.<sup>36</sup> De este modo, se observa en el cuadro siguiente las comparaciones realizadas en los discursos de los estudiantes de quinto año de la Escuela 1 en relación a la presentación de las estudiantes:

---

<sup>35</sup> Bajo el nombre de *comparatio* se agrupan para el autor “todos los medios que sirven para expresar las nociones de comparativo de superioridad, de inferioridad y de igualdad. La *comparatio* se caracteriza, pues, porque hace intervenir un elemento de apreciación cuantitativa” (Conde, 2004).

<sup>36</sup> “Al comparar dos realidades se establece una relación pertinente que permite la transferencia de cualidades de una u otra o el contraste entre ellas” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 376).

Sentido 1		Sentido 2
y por eso pusieron porque si no no entienden así nomás <b>todas re maquilladas,</b>	Como	te acordas los simpsons? (...) un programa de los simpsons, homero inventa un arma que cuando disparan a la esposa la maquilla toda <b>como un payaso</b> (Sandra, E1, V)
se vienen prácticamente maquilladas	Como	un payaso, (Diego, E1, V)
	<b>parece,</b>	<b>un mapache</b> (María, E1, V)
Como <b>algunas se pintan la cara</b>	Como	<b>cara de payaso</b> (Rocío, E1, V)
si alguna <b>se pinta</b>	<b>Como</b>	<b>el guasón,</b> no da (Florencia, E1, V)
vienen todas pintadas, todas si.. (risas) <b>con todo ese coso negro en el ojo</b>	Parecen	<b>un mapache</b> (Pedro, E1, V)

Según Moreira (2011) el maquillaje, como cualquier otro signo, no puede entenderse de manera aislada. El sentido del mismo se relaciona con hechos biológicos (sexo, edad, muerte) que se viven como signos culturales por cada sociedad (Moreira, 2011). Para la autora el maquillaje también propone una visión general del orden, en el sentido de que a partir de él, se pueden interpretar mejor las relaciones entre diferentes grupos humanos: viejos y jóvenes, varones y mujeres, e incluye además a los sensatos y desequilibrados, los respetables y los de dudosa reputación. Al mismo tiempo, el maquillaje propone una forma de separación y de clasificación, aquellos que se pintan sus caras y/o cuerpos, se significan como pertenecientes o no a determinados grupos. De manera consciente o inconsciente, afirman que se encuentran sujetos a las leyes de este grupo, pudiendo así ignorarlas o rechazarlas<sup>37</sup>.

En los discursos de los estudiantes de quinto año de la Escuela 1 se contempla el maquillaje de las estudiantes (porque refieren a las mujeres) como un tipo de maquillaje cuya finalidad no es embellecer o realzar los rasgos, sino convertir a quien lo lleva en un personaje que aparece ridiculizado, caricaturizado por fuera de las normas de la “ubicación”. Se produce entonces un efecto de burla en el uso de la comparación en función de los términos elegidos para comparar, la ornamenta se vuelve grotesca. Los estudiantes de quinto año la Escuela 1 realizan así una evaluación negativa, burlesca de la forma de

<sup>37</sup> Moreira trae una reflexión muy interesante respecto a la etimología del verbo “maquillar” que mezcla las imágenes del maquillaje como ornamento junto con la de la mentira. Nos cuenta que desde la tradición persa, se aborrece el acto de pintar, como también a los tintoreros porque son quienes dan colores artificiales a las cosas, generando así un nuevo orden más alejado de Dios por alterar el color de las cosas (en referencia al cuento “El tintorero enmascarado” de Hákim De Merv que narra Borges en la Historia Universal de la Infamia).

presentación de sus compañeras, no solamente ubicándolas como transgrediendo los límites de lo que se considera para la presentación personal, sino peyorativamente: lejos de asociar el maquillaje con la presentación sensual del cuerpo, lo ubican por fuera del ámbito de la sexualidad, como payasos. Este énfasis no lo observamos en los discursos de los estudiantes de primer año de la misma escuela, quienes no señalan de manera burlesca la normativa relativa al maquillaje, sino que incluso algunas de las entrevistadas manifiestan su gusto por el uso de cosméticos.

En la Escuela 2 el tema del maquillaje no está integrado en el reglamento, ni tampoco en las especificaciones que se hacen en relación a la presentación personal. Esto implicó que no se propusiera como tema de reflexión, aunque sí ha surgido entre los estudiantes de quinto año:

F: a la hermana de un amigo llaman a los padres porque usa lápiz labial, por ejemplo..

E: aha..y cuántos años tiene? En qué año está?

F: está en tercero, creo que tiene 15 años...

E: y qué te parece eso del lápiz labial?

F: me parece que lo de lo provocativo del lápiz labial es del año de... de hace siglos, o sea, ya no, no creo que una chica se ponga lápiz labial para estar provocativa, ya es algo que ..tan común entre las chicas maquillarse que lo hacen porque les gusta cómo les queda o porque no sé... (Fabián, E2, V).

En el ejemplo notamos cómo el enunciador lejos de enfatizar el aspecto transgresor del maquillaje y en ridiculizar a la estudiante, cuestiona la pertinencia de la normativa. Propone una distancia temporal “de hace siglos” (tal como observamos en el apartado de la elección de los deícticos) y a la vez cuestiona el efecto que supone se intenta amortiguar con la normativa: pone en tela de juicio la vigencia<sup>38</sup> de la concepción del maquillaje como provocación y por ende la necesidad de una norma regulatoria al respecto. En este sentido, el ideal normativo que pretende ordenar los “desvíos” queda anulado por la consideración de que es “tan común entre las chicas”, “porque les gusta cómo les queda” que debilita la legitimidad de la presencia de la norma.

### 3. b La norma

---

<sup>38</sup> Entendemos la vigencia normativa, como la aceptación de los principios prácticos que ordenan la conducta de los destinatarios de la norma (Habermas, 2010)

Siguiendo el ejemplo anterior, consideramos que los estudiantes de la Escuela 2 centran sus interpretaciones sobre el reglamento escolar en las normas, los efectos de las mismas y su articulación con la escuela. En el caso de los estudiantes más grandes subrayan la dimensión de la norma en sí, su pertinencia, su legitimidad entendida como las razones que tienen para fundamentar su aceptación. Los que recién comienzan el trayecto escolar se centran en las normas como parte de los aspectos esperados del comportamiento en la escuela. El recurso lingüístico que utilizan en este caso es la segunda genérica.

### 3. b.1 La segunda genérica

Este recurso permite una comunión con el interlocutor, lo convoca dentro de la enunciación. Aunque sea el oyente la persona formalmente referida, es el hablante quien ocupa el centro deíctico del texto, entendiéndolo entonces como una variante del “yo” (Montecino, 2004). Lo que resulta del uso de este recurso, es la desfocalización de la identidad de cualquier persona por prestarse a la generalización. El efecto que aducen que se produce es el de un sujeto dialógico porque “se constituye como hablante y oyente de sí mismo”. Así, se crea una intención persuasiva que propone como confusa “la referencia deíctico-personal a la hora de adjudicar a alguien”. El autor señala algunos ejemplos al respecto como: “no soy yo, sino nosotros”, “somos todos y ninguna”, “es cualquiera”, “eres tú también” en donde destaca que “todos ellos, sin embargo, se personalizan en el YO latente” (Briz en Montecino, 2004: 174). A la vez, Seco reflexiona sobre esta alternancia: “el deseo de encadenar al oyente al interés del YO hace que éste transfiera lingüísticamente a aquél sus propias vivencias, de modo que la actitud abstractizante que hace solidaria del hablante a toda la humana se vierte en el molde concreto del único representante actual de ésta, que es el TU del que escucha” (Seco en Hidalgo, 1996:169). Proponemos para ver este fenómeno el siguiente ejemplo de quinto de la Escuela 2:

E: por ejemplo?

M: la ropa

E: por qué eso?

F: no hay mucha diferencia entre unas bermudas y un short, es solamente el largo, por eso no creo que sea provocativo (risas) si en todo caso es provocativo es porque la persona que lo está usando es atractiva entonces...su cuerpo es atractivo, cualquier cosa que uses si sos atractivo...entonces cuando sos feo sí podés usar short? No entiendo... (risas) (Martín y Federico, E2, V)

En este fragmento no se hace referencia al sujeto de la norma como transgresor, sino que se apunta al efecto provocativo que excede a lo que la norma puede regular. Más allá de los comportamientos, el

enunciador refiere a lo provocativo como una condición personal que genera ese efecto en el otro, lejos de instalar el comportamiento como un exceso en la manera de presentación en el uso o en el espacio en el que lo use. Comienza ridiculizando<sup>39</sup> la diferencia entre lo que está prohibido por la norma y lo que es permitido. Es la atracción-provocación la que produce lo que la norma intenta regular, pero que la desborda. De este modo, el enunciador cuestiona la validez de la norma por no encontrar en su objeto de regulación el efecto que intenta regular. Para ubicar la situación ejemplar, generaliza “la persona” y utiliza la segunda persona genérica (en los verbos usar, ser, poder) como recurso que convoca al interlocutor y desancla de un actor al que refiere, se ubica en la situación ejemplar. Los estudiantes de primero de la Escuela 2 también refieren al ajuste para con los espacios, aunque el objeto de este ajuste no está relacionado con los cuestionamientos sobre la forma de presentación de los compañeros, sino sobre todo con la idea de la escuela como lugar de estudio:

E: y por qué está bien?

A: porque..

D: porque venís a estudiar, se supone que venís a estudiar y tenés la oportunidad de poder hacerlo pero...ahora venir a fumar (Daniela y Gabriel, E2, I)

Aquí advertimos que el enunciador refiere a una segunda persona genérica a través de los verbos “venir”, “tener”, proponiendo una generalización que alude al ejemplo, a convencer involucrando al interlocutor. Asevera “porque venís a estudiar” asumiendo una convicción que luego atenúa al incluir “se supone”. Este “se” funciona como impersonal e introduce la conjetura, a partir de los indicios que posee. El estudio es ubicado en tanto “oportunidad” (no como obligación ni como derecho, ni otra consideración) y es reafirmado cuando integra un conector adversativo “pero” que introduce una conclusión opuesta a la causa anterior. Se establecen así dos puntos de vista: “venir a estudiar” vs. “venir a fumar”. Esta dinámica se ve reforzada con la inclusión de “ahora” como la locución conjuntiva “ahora bien...” donde se confirma esta oposición a partir de lo que se asume como supuesto o sentado. Los “otros” transgresores aparecen diluidos y generalizados, y se pone en juego la concepción de lo que supone el enunciador en relación al comportamiento de este otro. No cuestiona entonces la norma, su legitimidad, pertinencia o alcances, ni tampoco enfatiza en los actores que transgreden. El lugar en el que se sitúa, es el de un enunciador

---

<sup>39</sup>(de hecho se ríe luego de comentarla)

preocupado por dar su postulado sobre la escuela y los comportamientos que reconocen opuestos al “deber ser” escolar.

### 3. c Las culpas

Si bien no se identifican otras voces en el apartado siguiente, la marcada tematización sobre la responsabilidad y culpas en torno a las normas en los discursos de los estudiantes (fundamentalmente en primer año) nos convoca a analizar su aparición en las reflexiones y es por ello que desarrollaremos este aspecto en este apartado.

En las interpretaciones de los estudiantes, se pone de relieve la preocupación por deslindarse de la responsabilidad cuando se les adjudica culpabilidad frente a las transgresiones observadas. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que en el proceso de socialización normativa, considerando las consecuencias materiales del acto, se juzga en función de la intención y no por sus consecuencias (tal como referiremos más abajo). Así se puede constatar en los fragmentos a continuación:

G: o sea, si, está bien pero o sea, cuando hubo el problema lo primero que hicieron era *echarme toda la culpa a mí* y a la otra chica porque nosotras la habíamos amenazado pero no fue así, ellos en vez de escuchar nuestra historia nos retaron, citaron nuestros papás y no nos dejaron esc.. hablar (Guillermo, E1, I)

M: (...)bueno, el colectivo se habrá pasado *pero no es culpa tuya sino del colectivo*, del chofer que te trajo, tuviste que esperar mucho para ir a la escuela y *no es tu culpa, son cosas que pasan*, si te ponen sanción por eso bueno, es un poco absurdo (Marina, E2, I)

En estos fragmentos se plantea la negociación de la “asignación de la culpa” en relación a la transgresión reconocida. Los estudiantes de primer año se ven convocados por la infracción y reaccionan frente a la asignación de responsabilidades, intentando dirimir de quién es la culpa. Los estudiantes argumentan haciendo hincapié en la ausencia de intencionalidad o de responsabilidad respecto a la asignación de las faltas por parte de los adultos. Como se trasluce en los fragmentos, existen diferencias sobre el objeto al que refieren los estudiantes a la hora de reflexionar sobre las normas vinculadas a la presentación o el comportamiento en la escuela.

Los estudiantes de quinto año de la Escuela 1 se centran en cuestionar a los “otros” jóvenes que se comportan por fuera del perímetro del reglamento, mientras que los estudiantes de quinto de la Escuela 2 interpretan la norma, reflexionan sobre los límites y legitimidad de las mismas. Los estudiantes de primero, tanto de la Escuela 2 como de la Escuela 1, hacen hincapié en el comportamiento o la

presentación esperada en la escuela, siendo los estudiantes de la Escuela 2 más proclives a interpretar el ejercicio de las normas, sin llegar a interpretar la norma deslindada de los actores involucrados. Se centran aquí en las funciones escolares que fundamentan las normas, respaldando entonces su legitimidad. Tal como señalan Dubet y Martucelli, los principios de lo que es juzgable primero en la niñez y luego en la adolescencia van centrándose en diferentes dimensiones (del “monismo normativo” al “realismo moral”, juzgando las consecuencias materiales, luego la intención etc. En el caso que analizamos, aparece juzgado el comportamiento de los compañeros, sin atender a la intencionalidad, y enfatizando las consecuencias materiales del acto en relación al “deber ser” escolar. Subrayan la dimensión de la aplicación práctica, en la vida cotidiana, de las normativas actualizando su vigencia. Luego los estudiantes se desprenden de la acción particular, tal como vemos en quinto año de la Escuela 2, para juzgar a la norma en sí y lo que comprende, poniendo en cuestión su legitimidad. Se preguntan cuál es entonces la intención de la regulación normativa, cuáles son las razones que respaldan la existencia de la norma y su pertinencia en su momento escolar. En otro sentido, en la Escuela 1 son juzgados sobre todo los compañeros y su intencionalidad transgresora de las normas.

#### **4. Voces, desplazamientos e interpretaciones: la danza de la voz cantante**

En este capítulo nos detuvimos en las lecturas que hacen los estudiantes sobre los reglamentos de sus escuelas. Constatamos las voces que retoman, las posiciones que adscriben y también reinterpretan de las normativas.

De este modo, al atender a los discursos de los estudiantes de la Escuela 1, constatamos que se presentan más proclives a identificarse con los posicionamientos adultos, principalmente con los discursos de la institución escolar y de las familias. Encontramos entre aquellos de quinto año una identificación discursiva “más adherida” a los posicionamientos adultos, por desplazarse entre una posición joven-estudiantil a una adulta y por tener que recurrir a la situación de comunicación para establecer con certeza quién está hablando. Quienes concurren a primer año también se posicionan desde los discursos adultos, pero recurriendo a otros recursos lingüísticos como el desplazamiento enunciativo que permiten establecer algunas distancias (no así al tener que apelar a la situación de comunicación).

En relación a las voces que retoman, la voz de los padres es evidenciada en los discursos de esta escuela donde los más grandes se ubican desde la voz de padres y los más pequeños los integran a sus discursos como actores claves en la resolución de los conflictos relatados. A su vez, los estudiantes de quinto año se posicionan discursivamente desde la institución escolar, retomando este posicionamiento con mayor compromiso que los que concurren a primer año. La voz de la doxa también es integrada por los estudiantes de esta escuela, refiriendo sobre todo a frases y metáforas relacionadas con el “deber ser” de la educación. Esto lo notamos tanto entre los de quinto año como entre los de primer año. Por su parte, el discurso policial–legal también es retomado en esta escuela (y prácticamente no lo es en la Escuela 2) aspecto que nos da la pauta sobre la mayor presencia de esta institución en el contexto en el que se inserta la escuela. Mediante los usos léxicos, los estudiantes dan cuenta de la presencia policial–legal en la escuela y en el entorno, a partir de la descripción en términos “punibles” de los procedimientos, el uso de armas, entre otros. Esto lo notamos entre los estudiantes tanto de primero como de quinto año.

En la Escuela 2 los padres son ubicados a distancia, confrontando los puntos de vista de los mismos con los suyos y en el caso de quinto año, además, reivindicando la autonomía acerca de la responsabilidad sobre sí mismos (relacionada con la mayoría de edad). La distancia para con el mundo adulto que proponen los estudiantes de quinto año de la Escuela 2, se pone de relieve al integrar una perspectiva de evaluación pedagógica (aspecto que no lo observamos entre los estudiantes de la Escuela 1). En relación a retomar la posición de la escuela, los estudiantes de primer año adscriben a los discursos institucionales y hacen uso del recurso de segunda genérica, mientras que los que concurren a quinto año no lo hacen en su mayoría. Entre este grupo encontramos ejemplos de desplazamientos enunciativos pero relacionados con discursos políticos. Asimismo, al observar la textura temporal en sus discursos, los estudiantes de quinto año proponen una dimensión histórica bien diferente a lo que sucede en la Escuela 1, distanciándose de los posicionamientos adultos. Esto no lo encontramos de manera tan notoria entre los que concurren a primero, quienes si refieren a una temporalidad pasada.

A su vez y en relación a la interpretación que realizan los estudiantes, los reglamentos no parecen concebirse como un espacio común intergeneracional de construcción colectiva y que engloba a todos los actores de la escuela. Los posicionamientos institucionales que retoman los estudiantes pivotan entre aquellas normas con las que conviven y aquellas que son legitimadas más como producto de una voz de

autoridad que como construcción colectiva en debate. Notamos que los estudiantes de la Escuela 1 confrontan menos con las voces adultas que pueblan sus voces y con las normas que proponen, que lo que se observa entre los estudiantes de la Escuela 2. Podemos pensar que los estudiantes de esta escuela, se encuentran adscriben en mayor medida al posicionamiento institucional de su escuela.

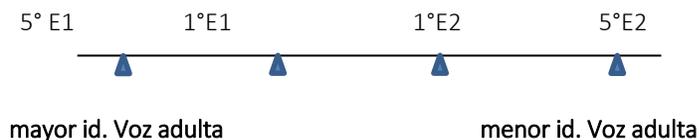
Cuando nos detenemos en la Escuela 2, identificamos que aquellos que concurren a quinto año hacen más hincapié en cuestionar a los adultos (tanto institucionales como autoridades) y a los instrumentos (las normas) que sus compañeros de primer año. Se centran en contemplar la institución y no a los “otros” que transgreden. En esta escuela, los estudiantes de primero se ubican a sí mismos transitando las metáforas sobre el proceso escolar.

Nos preguntamos a la vez, por los aspectos que subrayan los jóvenes en su lectura sobre las normas. En este sentido observamos que nuevamente se polarizan las posiciones según el contexto en que transcurre su experiencia escolar. Si nos detenemos en el trayecto de la escolaridad, vimos que en primer año en las dos escuelas, el énfasis parece colocarse en cómo se ubican ellos en relación a un suceso narrado que surge en torno a una transgresión. En estos casos, los jóvenes se ven interpelados como sujetos plausibles de quebrar la norma y proponen diversas estrategias para ubicarse por fuera de la “zona de conflicto” relatada.

Cuando la escolaridad avanza, entre aquellos de quinto se dan énfasis diferentes de acuerdo al contexto. Mientras los estudiantes de quinto año de la Escuela 1 se centran en la transgresión de la norma y en los actores de dichas transgresiones (los “otros” estudiantes como “locos” o enfatizando los desbordes), los estudiantes de quinto de la Escuela 2 hacen hincapié en la legitimidad de las normas. Se centran en las razones por las cuales ellos, como destinatarios de la norma, fundamentan su aceptación.

Podemos pensar que en el transcurso de las etapas escolares, en la escuela en la que se hace menos énfasis en la participación (por los espacios institucionales y e informales destinados a ello, o por el antecedente propuesto en el reglamento) se fusionan de modo más adherente con la posición adulta y con la institución escolar. En la escuela que integra la participación (tanto explícitamente en el reglamento como en lo que relatan los estudiantes) parece ser que a mayor avance en los años de escolaridad menor adherencia a la posición adulta.

De este modo, se podría elaborar una línea continua en la que se ubiquen las escuelas y los años estudiados, en relación a la adherencia que presentan a los posicionamientos adultos, a partir de las estrategias lingüísticas que hemos destacado en este capítulo. Incluso podríamos graficarlo del siguiente modo:



De este modo, parece ser que en el transcurso de la escolarización, los espacios de socialización de los que participan los jóvenes habilitan diferentes movimientos de juego discursivos, en relación a la estructura normativa de cada escuela. Aquellos con pocas posibilidades de juego parecen encontrarse más adheridos a los discursos institucionalmente legitimados. Entre aquellos que si disponen, parecen jugar otros discursos alternativos (fundamentalmente al haber transitado por todas las etapas de la escuela).

A su vez, en cada una de las escuelas, constatamos determinados discursos sociales que se encuentran disponibles para ser retomados, que pueden (¿y quizás también deban?) ser dichos. En cada institución se presentan distintos “puntos de adhesión”, identificaciones discursivas con el mundo adulto y a la vez, posibilidades de tensión y de confrontación para con ellos. En cada contexto parecen afianzarse las posiciones de los estudiantes durante el transcurso de la escolaridad, cristalizándose en quinto año al finalizar la escuela.

Subrayamos en el capítulo, los recursos lingüísticos que revelan las voces que forman parte de los discursos de los estudiantes, los modos en que los jóvenes asumen como propios los puntos de vista que retoman, los temas que los convocan, los aspectos que subrayan.

Pensamos además, sobre las posibles distancias reflexivas, las oportunidades disponibles para crear movimientos de juego en torno a los discursos disponibles. En este capítulo constatamos así, la incidencia del contexto en los modos, posicionamientos y voces en las lecturas de los estudiantes. Veremos en el siguiente capítulo cómo representan la normatividad escolar, a partir de sus interpretaciones sobre el poder, lo político, el orden entre otros.

## CAPÍTULO 4. Representaciones sobre la normatividad escolar

Luego de analizar las posiciones de los estudiantes y las identificaciones que los convocan al leer los reglamentos, en este capítulo nos centramos en las representaciones sobre la normativa escolar a partir de sus interpretaciones de lo político. En las representaciones en torno a lo político se expresan las posiciones ideológicas que configuraron los estudiantes al interpretar los reglamentos. Nos detenemos también a observar cómo se articula la dimensión del poder en los discursos de los estudiantes, desde dónde se posicionan, qué discursos retoman para interpretar los vínculos de poder en la escuela. Esta noción la comprendemos desde la perspectiva de Verón quien entiende “el poder” como las relaciones de un discurso con sus efectos, cuando “las condiciones de reconocimiento conciernen a los mecanismos de base de funcionamiento de una sociedad” (Verón, 1993:134). Identificamos, a su vez, los significantes que fijan parcialmente un sentido particular, en términos de Laclau y Mouffe, en sus lecturas sobre reglamentos de sus escuelas.

### 1. Lo político y sus principios

Tomamos la noción de lo político y de la política de Lefort (2004) para quien la diferencia se encuentra en el carácter instituyente y simbólico de lo político mientras que la política se utiliza para remitir a la esfera de lo instituido, que implica un “sector particular de actividades, relaciones e instituciones”. Estos sectores integran otros campos como pueden ser el económico, el social o el jurídico y supone una lógica instrumental de administración de lo instituido. Lo político tiene así un carácter sustantivo y una función instituyente.

Al mismo tiempo, recuperamos la propuesta de Mouffe para quien la pareja lo político/la política, “tiene el mérito de establecer un lazo entre las dos raíces comunes del término «político/a»: por un lado, *polemos*; por otro lado, *polis*” (Mouffe, 1999:6). La autora hace hincapié en relación al “*polemos*”, observar el antagonismo y el conflicto por sobre la *polis* que aborda el “vivir conjuntamente” (Mouffe, 1999). Observamos también cómo las dimensiones de lo político que recuperan los estudiantes legitiman y fundamentan los reglamentos y sus desempeños prácticos. Lo ideológico y el poder son entonces dos dimensiones del funcionamiento de los discursos sociales que atendemos en este capítulo, a partir de las

representaciones que incluyen los estudiantes en sus interpretaciones sobre el orden escolar.

En esta línea, nos proponemos observar cuáles son las representaciones que retoman en sus interpretaciones sobre la normativa en cada contexto y en cada momento del trayecto escolar. A su vez, qué particularidades predominan en las reflexiones que ofrecen los estudiantes en relación al reglamento de sus escuelas, bajo el supuesto de que respaldan la validez de los mismos desde diferentes dimensiones como pueden ser la moral y la política.

Entendemos, además, que las representaciones que sostienen no son ajenas a los procedimientos democráticos implicados en el seguimiento y aceptación de las normas. Desde esta perspectiva, identificamos las diferentes representaciones en torno a lo político que pueblan los discursos de los estudiantes. Nos preguntamos cómo lo político instituye a través de estas cristalizaciones, cómo sostiene determinados posicionamientos en el discurso de los estudiantes y qué aspectos de lo político es recuperado por los estudiantes al interpretar las normas de sus respectivas escuelas.

## **2. Representaciones sobre lo político.**

Las representaciones en torno a lo político han estructurado de forma sobresaliente las interpretaciones de los estudiantes sobre la normativa escolar. Estas unidades de análisis son para Vasilachis (2007) construcciones simbólicas individuales y también colectivas que los sujetos crean y a la vez recurren para interpretar el mundo. De este modo, la integración de figuras de lo político en la reflexión sobre el orden escolar encuentra raíz en el hecho de que las normativas, como señalamos al comienzo, son en sí mismas políticas, por ser resultantes de una propuesta de política escolar (el orden que regula, los modos en que se deciden, la participación de los estudiantes, etc.). Pero, ¿cómo abordar la política en tanto representación?

### **2. a La lectura dual de la Escuela 2: representaciones sobre democracia y autoritarismo**

Los jóvenes de esta escuela enfatizan en la dimensión de la deliberación política y las formas de gobierno en las que se ejerce el poder. Entre las referencias que integran en sus discursos, encontramos las figuras de “democracia” y “autoritarismo” como dinámicas políticas antitéticas. Para poder delimitar y definir uno de los conceptos, los estudiantes convocan la dinámica que identifican en contraste. A la vez, integran

referencias a las prácticas que relacionan con estas formas de gobierno. Junto a estas nociones, refieren a los vínculos de poder presentes en las escuelas y a su relación entre ellos y los adultos. Estas figuras políticas, que son evocadas por los estudiantes de la Escuela 2, no las encontramos entre aquellos que estudian en la Escuela 1 para quienes las figuras remarcadas son aquellas relacionadas con la igualdad y la (in) justicia.

### 2. a. 1 Dinámicas del hacer político. Los estudiantes de primero

En cuanto a las prácticas democráticas, los estudiantes de primero de la Escuela 2 hacen énfasis en los mecanismos disponibles de la democracia escolar, a las dinámicas del “hacer” político. Su lectura sobre las normativas recupera un registro de lo político vinculado a las formas de operacionalización dentro de un esquema democrático. Los estudiantes más jóvenes subrayan en sus discursos los mecanismos implicados en la toma de decisiones. Se preocupan por la fidelidad de los términos que describen estas dinámicas, e incluso algunas veces dudan, intercambian y se consultan con sus *partenaires* de la entrevista respecto a la correcta elección o denominaciones de los procesos. Surgen así, diferentes posiciones en relación a quiénes son los que deciden sobre las cuestiones que incumben a los estudiantes y a la escuela.

Esta referencia al campo de lo político en la lectura de los estudiantes, retoma un tipo de discurso que coincide con la forma en que la escuela se presenta en el reglamento de la Escuela 2, donde se hace hincapié en las formas de organización de la democracia escolar. Esto lo observamos en el siguiente ejemplo cuando los estudiantes comentan sobre los modos de resolución de conflictos:

F: o sea nosotros, si tenemos un problema en el curso se debe informar o sea, a los profesores como a los preceptores, ehh dejan un momento para organizarnos bien si hay problema en el aula o qué sé yo... se habla, o sea

E: en el curso

F: si, y si es un problema mayor que es de toda la escuela, se va al aula magna en ese caso y se debate ahí, qué se debe hacer (Fabiana y Gabriela, E2, I)

Aquí podemos rastrear las huellas de un esquema de discurso instruccional, en el que se da cuenta de los “pasos”, actores, espacios, acciones, que incluye la resolución de un conflicto. Este fragmento integra, tal como lo hace el discurso instruccional, orientaciones textuales necesarias para indicar lo que debe hacerse en determinada situación (Silvestri, 1995:20). Nos señala el procedimiento según una

metodología acordada previamente (lo que sucede con un problema en el curso, lo que sucede si el problema mayor de toda la escuela). La secuencia de participación implica además un orden específico.

En el segmento anterior, constatamos la presencia de verbos pasivos o impersonales (se) con sentido prescriptivo, que son frecuentemente utilizados en los discursos instruccionales (Silvestri, 1996:17). Así vemos: “se debe informar”, “se habla”, “se va”, “se debate”, entre otros. Estos lexemas, junto a otros (“organizarnos”, “hablar”, “debate”, “espacios colectivos como el aula magna”) describen el “intercambio sobre lo común” (Ranciere,1996), la práctica participativa democrática. En el siguiente ejemplo (en el que los estudiantes explican sobre el centro de estudiantes) constatamos estas referencias:

T: es un grupo de chicos que mandatan cosas, o sea que están por la escuela y gracias a ellos estamos luchando por lo de la vestimenta, lo que hace falta en cada curso...

E: allí están los *delegados*?

T y D: sí...

D: Los *delegados del curso* (Diego y Tamara, E2, I)

En este segundo segmento se ponen en juego dos expresiones relacionadas con el quehacer político. La primera de ellas refiere al uso del verbo “mandatar” que hemos observado en reiteradas entrevistas de los estudiantes de primer año de la Escuela 2. El uso del término “mandatar” llama la atención porque no es una expresión usual. Se deduce que es un verbo formado a partir del sustantivo mandato. Al buscar otros discursos que incluyen el verbo “mandatar”, encontramos aquellos que instituyen resoluciones de carácter político o refieren al hecho de dar la orden para que se ejecute algo. El insumo discursivo más cercano quizás, que deja entrever esta huella, son las actas de las asambleas de centros de estudiantes de universidades.

Encontramos además la palabra “lucha” ligada al accionar político. La “lucha”, da cuenta de una resistencia a una fuerza opuesta, donde se reconoce una relación de fuerzas, de poder. En los discursos de los estudiantes de primer año aparece una referencia permanente a la política como lucha. Referir a la política en tanto lucha (Martínez, 2009: 7) es un señalamiento que realizan algunos discursos políticos, como es el caso del Kirchnerista, en donde se propone la idea de lucha en pos de disolver el antagonismo que instala el “modelo neoliberal”. Este foco en la dimensión operativa de la dinámica democrática y la retoma de consignas asambleístas aparece solamente entre los estudiantes de primer año de la Escuela

2. No es un aspecto subrayado por los compañeros de su misma escuela de quinto año ni tampoco mencionado por ninguno de los estudiantes de la Escuela 1.

A su vez, el conocimiento de la técnica democrática, aparece también en este fragmento, al establecer una reparación. La reparación, desde el análisis conversacional, designa los procedimientos disponibles para reparar errores. Algunos de estos procedimientos tienen que ver con el funcionamiento de los turnos de habla y otros se inician al finalizar el que contiene el elemento “reparable”. De este modo son consideradas desde el ángulo de su secuencialidad. En cuanto al elemento “reparable”, no es necesariamente imperfecto, puede no existir “error”, como sucede con los malentendidos o con las reformulaciones (Gülich y Kotchi; Gaulmyn en Charaudeau y Maingueneau, 2005:503). En el caso que destacamos mediante el uso de itálicas, notamos cómo los estudiantes establecen una reparación al término “delegados” introducido por el entrevistador. Allí, el enunciador D especifica y enfatiza el aspecto técnico referido a este rol dentro del modelo de participación previsto por la escuela. Repara en su turno “delegados” por “delegados del curso” completando la falta de designación del entrevistador, reforzando la idea de un saber técnico sobre la política escolar que caracteriza el discurso de los estudiantes de primer año de la Escuela 2.

## **2. b Autoritarismo más allá de la norma**

Al mismo tiempo que describen las prácticas de la democracia escolar en consonancia con las referencias presentes en el reglamento, los estudiantes de la Escuela 2 de primero y quinto año relatan situaciones que consideran “de maltrato” por parte de las autoridades, poniendo énfasis en el carácter “autoritario” de los adultos. Veamos a continuación un fragmento del discurso de primer año de la Escuela 2 en el que relatan un episodio de conflicto por el tema de la vestimenta:

D: y estábamos en ese tema que era un lio porque este... *nos parece injusto no solo que no lo podamos traer sino que cuando se trae ha habido casos en los que le han dicho a las chicas que no saben de qué trabajan afuera pero que acá adentro vengan bien vestidas, entonces, como yo creo que somos todos grandes y ninguno es ignorante acá de lo que pasa este... nadie ignora ninguna situación yo creo que se entiende bien a qué se quiere llegar con eso, entonces me parece que abusan de la autoridad que tienen porque esas chicas no solo que se sienten mal sino que, que no sé...(Daniela, E2, I)*

En el ejemplo, el enunciador comienza colocando en primera persona del plural su parecer, involucrándose a sí mismo en un parecer colectivo de injusticia: “nos parece injusto”. Luego señala a la norma como injusta “no solo que no lo podamos traer” (la vestimenta). Aquí utiliza además la fórmula *no solo A (la norma) sino B (el ejercicio de la misma)*. El uso del “sino” resulta un adicional que añade otro aspecto no esperado, eliminando el “solo” para orientarlo a un “también”. Seguido a esto, utiliza el impersonal tanto en lo que respecta a quienes traen la vestimenta que va en contra de la norma “se trae” como para dar cuenta de los casos “ha habido casos” en donde se excluye al agente y no propone datos sobre el acontecimiento.

Luego, el enunciador pone en juego un implícito. Según Kerbrat Orecchioni (en Charaudeau y Maingueneau, 2005:314) los contenidos implícitos solo pueden ser identificados en virtud de otros factores, cuando no poseen una marca clara como por ejemplo y fundamentalmente la contextualización, los conocimientos previos las máximas conversacionales. Aquí observamos un caso de tropo implícitivo, es decir, cuando el contenido alude al contexto: “le han dicho a las chicas que no saben de qué trabajan afuera pero que acá adentro vengán bien vestidas”, para luego dar cuenta de lo implícito: “entonces, como yo creo que somos todos grandes y ninguno es ignorante acá”. Aquí se entiende que las “trabajadoras afuera” son aquellas que trabajan en prostitución, mediante la puesta en relación con las formas de vestimenta: las que se visten de forma provocativa son las que trabajan con el sexualidad. El enunciador afirma este conocimiento implícito comenzando con un pronombre indefinido, “nadie”, que integra a la vez al interlocutor en pos de un consenso para luego involucrarse en primera persona: “yo creo que se entiende bien a qué se quiere llegar”, dando cuenta al interlocutor del trabajo interpretativo requerido en el implícito anterior.

Combinando las informaciones anteriores de contexto, la doxa, las diversas competencias que se ponen en juego tal como lo afirma Kerbrat Orecchioni (en Charaudeau y Maingueneau, 2005: 314), el enunciador enfatiza en la comprensión de este implícito: “nadie ignora ninguna situación, yo creo que se entiende bien...”. Como forma de conclusión, aparece el “entonces”. De esta manera, arriba a la conclusión partiendo de los acontecimientos anteriores que relata, desarrollando lo que al comienzo percibe como injusto: el abuso de autoridad. Utiliza el conector pragmático “entonces” que desarrolla la función de conexión argumentativa (Briz, 2012). De otro modo, el conector articula y orienta argumentativamente

dos o más enunciados en una estrategia única (Ducrot en Briz, 2012). “Entonces” puede señalar una conclusión respecto al acto o a los actos precedentes<sup>40</sup>, pero responde a una estrategia global de “demostración”. De este modo, establece que “entonces me parece que *abusan de la autoridad* que tienen porque esas chicas no solo que se sienten mal sino que no sé”.

Así, la designación de “autoritaria” no refiere a la norma sino, fundamentalmente, al ejercicio y actitudes en torno a la norma que tienen los adultos de la escuela. Se produce un desfase entre las reglas y las dinámicas de funcionamiento de la escuela (los organismos previstos de participación democrática, las funciones de cada uno de ellos) como parte de los mecanismos que los estudiantes asumen para la resolución de los conflictos escolares. A la vez, lo identifica como “abuso de autoridad” le asigna una figura legal que se relaciona con el ejercicio de las normas en manos del ala adulta de la escuela. Se produce entonces una tensión entre las normas explícitas del reglamento, la dinámica que se establece y lo que los jóvenes identifican del comportamiento adulto en el otro polo de la democracia. En el fragmento se logra demostrar por qué el entrevistado considera un abuso de autoridad, en la agresión y en la vivencia de ver subestimada su capacidad interpretativa.

En el segmento que sigue, observamos también esta idea de autoritarismo que aparece desde el “sentir” del enunciadador:

A: y lo del respeto lo anterior a mayores o autoridades?

M: falta de respeto a cualquier miembro de la comunidad

A: bien, ahí creo que debería decirse entre cualquier miembro de la comunidad y no a cualquier...porque pasa lo siguiente, es una falta de respeto es verdad, a veces entre los pibes hacia las autoridades, pero también siento que si dirigen las autoridades hacia los pibes con elevado tono de voz o con algún tipo de trato que se...yo lo considero una falta de respeto si vamos a, *ahora si nos vamos a sentar y hablar en buenos términos, es una cosa y sino porqué vos me hablás mal y yo no...yo tengo que estar sumiso?* Por un lado eso, pero bueno, dentro de todo no está mal lo que dice...hay cosas que estoy de acuerdo, bueno que no se fume, hay pibes más chicos...yo no fumo, entonces... (Matías y Andrés, E2, V)

El enunciadador aquí se compromete con sus palabras a partir del uso de “creo”, “siento”, “considero” poniendo en juego tanto la dimensión del saber como la emotiva, mediante el uso de la primera persona. Propone no solo una consideración de los adultos, sino de lo que siente respecto a sus comportamientos.

---

<sup>40</sup> (como por ejemplo:¿no vienes? entonces no comerás pastel)

El enunciador reconoce (además de la igualdad en el quiebre de límites por parte de ambos actores) la necesidad de igualdad en términos comunicativos y asume como un comportamiento autoritario el “hablar mal” en contraposición a “sentarse y hablar en buenos términos”. Esta demanda de comunicación horizontal se ve promovida por una propuesta comunicativa por parte de los adultos en la que los jóvenes se someten a sus reglas y modos. Así, la subordinación es rechazada: “yo tengo que estar sumiso?” a partir de una interrogación retórica. En ellas no se espera una respuesta, entrando en contradicción con la esencia misma de la pregunta: la petición de una respuesta. Según Escandell Vidal (en Belchí, 1994) poseen así otra función comunicativa, pero no una forma distinta con la de otras preguntas.

La respuesta entonces, es evidente para los dos participantes del intercambio o solamente para aquél que la ha enunciado. En el primer caso la finalidad sería poner en relieve esa evidencia: “la respuesta es conocida por ambos porque se sitúa en una parcela de razonamiento compartido. Y lo que se pretende con la formulación interrogativa es traerlo a la memoria del interlocutor” (Escandell Vidal en Belchí, 1994: 336).

En nuestro ejemplo, el enunciador propone un acuerdo con el interlocutor, estableciendo la complicidad de suponer un “no” como respuesta (no, no tiene que estar sumiso) dentro de la dinámica de poder en que se desarrolla el relato. Así se enfatiza el ejercicio del poder en el vínculo y la reivindicación por una equiparación en el respeto en cuanto a las formas de interacción.

### **3. Las metáforas**

Para representar las relaciones de poder que experimentan en sus escuelas, los estudiantes se valen del uso de las metáforas, como estrategia del lenguaje. Las metáforas, según Le Guern, tienen un papel argumentativo y presentan una característica constante, los semas que conservan en el proceso de selección sémica en el que se basan estas metáforas, son semas evaluativos, subjetivemas, tal como afirma Kerbrat-Orecchioni (en Di Stéfano, 2006:32). Esto es, los semas que se eligen no retienen las características objetivas de la especie, los que se conservan son aquellos que reflejan los juicios de valor propios de cada cultura. Si bien este autor hace una mención tímida al peso de la ideología en la construcción de las metáforas, observamos esto en Angenot, para quien la metáfora es un síntoma que se hace presente en la superficie del discurso y que devela uno o más ideologemas, que como vimos están implícitos pero conforman el sistema ideológico en que el que se apoya el enunciado (Di Stéfano, 2006:

39). A continuación partimos de las metáforas que aparecen en los discursos de los estudiantes de cada una de las escuelas, para comprender qué tipo de relación de poder observan.

### 3. a Las metáforas de autoridad en la Escuela 1

Los estudiantes de primer año de la Escuela 1 designan a los actores adultos en referencia a la posición que ocupan en la relación de poder y también sin referirse a ella en términos ideológicos o “ismos”. Estas referencias metafóricas hacia los adultos que ocupan cargos dentro de la escuela, (mayores, superiores, entre otros) dan cuenta de expresiones que se asocian a una metáfora conceptual que indica que el “el poder está arriba”, tal como señala Díaz (2006). Se subraya entonces una relación entre las formas de denominación y las fórmulas sobre la dominación en el lenguaje cotidiano. Se proponen entonces diferenciaciones sobre los tipos de enlaces entre los actores sociales, los verticales o los horizontales. Para el primero “se llama enlace vertical al que une dos organismos subordinados uno a otro”, y para el segundo, el horizontal contrariamente, revela un “enlace entre dos organismos colocados al mismo nivel” (Duverguer en Díaz, 2006: 129).

Así, se configura una metáfora básica de la que versan Lakoff y Johnson, en la que “el poder está arriba”, no pudiendo entonces concebir el poder desde otra manera. Se parte de la experiencia corporal, de la antropológica, en donde la relación de poder asume que uno obliga a actuar al otro. Esta situación de obediencia es la que se ubica como abstracta, en un principio imaginaria porque no se refleja en ningún objeto concreto de la realidad. Dice Díaz que a partir de la metáfora se concreta algo abstracto: lo abstracto de las relaciones de poder es remitido a algo concreto como es la situación física de algo que está arriba de otra cosa. Para ello se utiliza un campo semántico que es físico (arriba y abajo, superior e inferior, la montaña, la red) para aplicarlo a un campo semántico meta referido a cualquier situación de poder (obligar, rebelarse, vencer, controlar) (Díaz, 2006: 134). En los siguientes ejemplos constatamos el uso de estas metáforas:

E: aha... bien... perfecto, y cuáles son las normas que menos se cumplen?

C: la de...

M: falta de respeto hacia los maestros...a los *superiores*. (Carolina y Mercedes, E1, I)

E: bien... y se te ocurre algo más?

A: como respetar a los *mayores*, yo qué sé...

E: aha...y qué conocen de las normas?

A:mmm..cómo? conocemos?

E: conocen alguna norma?

A: respetar a los *mayores*, ehh no decir malas palabras, (Diego y Ana, E1, I)

Al mismo tiempo, los estudiantes de quinto año de la misma escuela no refieren a las autoridades en relación a una forma percibida de sistema del poder (autoritario, democrático). Al igual de como lo hacen sus compañeros más pequeños, enfatizan una denominación que destaca el vínculo vertical de la relación, nombrando a los adultos como adheridos al rol sin diferenciación sobre la función y la persona que la lleva a cabo. Ubican además a todos los actores adultos dentro de una misma denominación que los sitúa en una determinada posición de la relación: arriba. Así se ilustra en el ejemplo siguiente:

E: y por qué les parece que lo de la vestimenta está en el reglamento?Cuál es la razón? Tiene una justificación?

R: para mí está bien porque podrían no sé, si están tomando una coca o lo que sea, se podrían revolear con eso lo que sea...

M: *es más para marcar un respeto a quien está delante de tuyo, al mayor*

R: si, eso

M:porque no es lo mismo yo tomar con una amiga algo, cuando estamos así hablando que *con un profesor que me explica y es mayor que yo y teóricamente le tengo que tener respeto*, que a veces no se le tiene (Rodrigo y Mariela, E1, V)

Constatamos aquí las formas diferentes de designar a los adultos y las características que los estudiantes jerarquizan. A partir de ellas notamos una posición diferente en torno al tipo de relación de poder que se desarrolla en las escuelas.

Para el caso de los estudiantes de quinto de la Escuela 2, se centran en deslindar el rol de la persona y del ejercicio de poder que realiza en la relación con ellos. Así se puede notar en el siguiente ejemplo (al hablar sobre la posibilidad de explicar qué pasó, a los adultos, cuando ocurre alguna transgresión):

M: depende quien, lo que decía al principio, *quién se maneja más o por lo humano y más por el rol, las personas que asumen el rol de estoy laborando, tengo responsabilidad, no me importa la persona lo único que me importa es cumplir*, a rajatabla, ni siquiera a rajatabla se manejan, como digo, como quieren, esto... a nosotros no nos importa y a ellos seguro les importa menos. Si lo tienen, si les importa en algún momento sería para cagar a alguien que le cae mal, no para otra cosa

E: tienen mucho eso de agarrarse con alguien (Marcos y Emiliano, E2, V)

En el ejemplo, vemos cómo los estudiantes distinguen el rol de los adultos en la escuela de su actitud “más humana”, donde no participa el punto de vista laboral sino la personalidad de cada uno. El rol que refieren tiene que ver con el laboral y las responsabilidades que al mismo le atañen dentro de la escuela. Allí el enunciador pone en ejemplo la asunción del rol en el caso de los docentes a partir del uso de la primera persona, allí podría incluso tratarse de una cita, de traer la voz de los docentes. Luego retoma el posicionamiento de estudiante ubicándose en una tercera persona plural.

En este punto podemos considerar lo que señala Goffman (1981) en relación al rol. Según el autor, se encuentran involucrados tres elementos en torno al rol: la aceptada vinculación al rol, la demostración de la cualificación y capacidad para desempeñarlo y por último un activo y espontáneo involucramiento en la actividad del rol. La situación que envuelva a los tres rasgos, la denomina “abrazar un rol”. Allí desaparece el “yo virtual de la situación” y el sujeto es visto por completo en términos de la imagen, confirmando expresivamente lo que se acepta. Para Goffman: “abrazar un rol es ser abrazado por él” (Goffman, 1981: 4). La imagen que se proyecta de sí es fruto de la participación en una actividad, y aparece como una “cuña entre la persona y su rol, entre el hacer y el ser”. Esta “cuña” es la que aparece resaltada por los estudiantes, quienes establecen (fundamentalmente los de la Escuela 2) lo que Goffman denomina “distancia de rol” que es la expresión intencionada para separar al yo de su rol propio.

En relación a esto, notamos que los estudiantes de la Escuela 2 destacan un aspecto del vínculo con los adultos deslindado del rol, poniendo en relieve la expectativa de la función: “el yo virtual implicado en el rol de quien lo representa” (Goffman, 1981: 4). Esto no tiene entonces relación con los comportamientos que se ven implicados en el ejercicio del rol sino aquellos que son vistos por los demás como relevantes para “evaluar la vinculación del actor a su rol” (Goffman, 1981: 9). Lo que los estudiantes subrayan entonces, es este desinterés por reconocer la presencia del estudiante y su singularidad en la situación ejemplarizada, en pos del ejercicio riguroso del rol que les es asignado. Podemos pensar de qué modo impacta el vínculo que le es asignado a los actores adultos: si la crítica deslegitima al adulto como autoridad o al desempeño del rol en relación a lo que se espera del mismo.

Mientras tanto, los estudiantes de la Escuela 1 enfatizan el lugar jerárquico de los adultos dentro de una relación vertical, de ahí que las metáforas supongan la gradualidad de las ubicaciones. Se presentan los adultos como adheridos al rol y sin distancias con respecto a los ejercicios de poder. Aparecen adheridos

a una estructura de subordinación en donde no se diferencian los roles, los poderes, sus ejercicios, la persona que se ubica en ellos. La ubicación de los adultos en distancia implica cierta naturalización de las relaciones: los adultos son mayores y por eso están en una posición superior.

### 3. b Las metáforas de autoridad de la Escuela 2

Los estudiantes de primer año de la Escuela 2 integran las metáforas sobre las autoridades y el vínculo de poder entre adultos y estudiantes de manera desafiante y burlona:

E: y les parece entonces que eso tiene sentido? De alguna manera las normas ¿son útiles?

M: o sea... si, porque como ya te dije que

L: [pero hasta un punto]

M: que claro, que si tiene que haber un límite pero por ejemplo...

L: [tampoco somos tus] *soldaditos*

M: [claro]

L: que para eso bien está la escuela militar y nada (risas)

L: que están todo el tiempo así, entendés? Pero esto no es una escuela militar... a mí me recomendaron eso es uno de los mejores colegios que tiene buenos aires, pero, qué sé yo, te están pasando un poco de límite de tu autoridad y nada... (Mariana y Lucía, E2, I)

E: esto fue el año pasado?

M: no este año

F: este año

M: este año *están re gorras* todos, no sé por qué, y nada pasó que se re enojó y nada, salimos y creo que por dos tres actos más no salimos más y no... (Florencia y Martín, E2, I)

Aquí observamos dos expresiones metafóricas, “soldaditos” como metáfora de la lectura de los estudiantes sobre lo que significan para las autoridades, y “re gorras” como metáfora de una forma de comportamiento que el entrevistado interpreta sobre las autoridades. En este caso, “gorra” refiere a la gorra policial, da cuenta de una característica de control, de examen estricto, policial. A la vez, gorra lo expresa con un prefijo aumentativo “re” que le aporta una forma de ponderar, de dar intensidad a esta idea de control que se evalúa mediante la metáfora. Este re- intensivo es particular del registro coloquial (Kornfeld, 2013)<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> El uso del “re” aparece para Kornfeld y Kuguel, como un recurso prototípico de la intensificación en la lengua coloquial rioplatense, sobre todo juvenil: el prefijo re, que se utiliza en combinación con adjetivos, adverbios y preposiciones, en el ámbito nominal (como en el ejemplo presentado), verbal y oracional, con o sin que (Kornfeld y Kuguel, 2013).

Por otra parte, “soldaditos” refiere a pertenecer a un rango dentro de la estructura militar. La escuela y la estructura escolar es vista como otra estructura vertical, como la más estructurada y verticalizada de las instituciones: la militar. El uso del sufijo diminutivo implica además dos aspectos. Uno de ellos tiene que ver con que la palabra que es combinada con un diminutivo aparece realizada a partir del uso de este sufijo. La segunda característica refiere a que el interlocutor recibe una señal de que en la actualización correspondiente, debe reparar en una especial apreciación que depende del contexto en el que se encuentran (Hummel, 1997:19). La apreciación puede ser tanto de naturaleza cuantitativa (disminución) o de carácter cualitativo (peyorativo, por ejemplo).

Cuando nos detenemos en las metáforas de los discursos de los estudiantes de quinto de la misma escuela, vemos que integran la reflexión sobre las dinámicas de poder que identifican desarrollándose en la escuela. Refieren a los adultos enfatizando el lugar que ocupan, el rol que dentro de la estructura escolar. Además cuestionan el ejercicio del rol bajo el entendido de que existe una forma adecuada para ejercerlo. No consideran únicamente la “falta de respeto” como una transgresión de los adultos frente a las normas implícitas de relación entre jóvenes y adultos o de todos los individuos en general; incluyen también las variantes referidas al ejercicio de los roles escolares y del poder que conllevan. Los estudiantes reconocen y señalan las diferentes funciones y roles de los adultos, separados de las personas que lo ejercen y separados también de la evaluación que establecen sobre cómo se desempeñan. Así, desancian la función de la persona que lo lleva a cabo. Esto permite observar a los adultos compartiendo una Ley que se encuentra por encima tanto de ellos como de los propios estudiantes: todos se encuentran bajo la misma ley (escolar y, por qué no, social).

La noción de “autoritarismo” (que no observamos en los discursos de la Escuela 1) está anexada también a la falta de apertura al diálogo que perciben los jóvenes sobre los adultos: tienen que “hacer lo que ellos dicen”. De esta manera, distinguen los lugares que ocupan los adultos de acuerdo a las funciones: directivos, preceptores, profesores, autoridades y establecen, según el rol, una manera de vincularse: sean los docentes a partir de “otra pedagogía” o sean las autoridades a quienes “se les sube un cargo a la cabeza”. A continuación proponemos un ejemplo de metáfora que aparece en quinto año de la Escuela 2:

D: si, a un que otro docente pero finalmente en realidad son los directivos, no tanto los docentes. Los docentes justamente al ser docentes muchas veces sí son los que explican o te hablan de otra manera, porque tienen otra...tienen capaz otra pedagogía. *Hay autoridades que se les sube un poco el cargo a la cabeza y se olvidan que son docentes* y generan estas situaciones... (Daniela, E2, V)

Aquí constatamos la metáfora centrada en los efectos del poder, de sus secuelas embriagadoras. Así como sucede con las bebidas alcohólicas, el exceso provoca ebriedad, por lo tanto la metáfora propone que el poder embriaga. Identifican aquí los efectos del poder distanciando entre el “cargo”, el status “la autoridad”, y los efectos que provoca cierta vehemencia que se desborda y hace “olvidar” la función, el rol primordial (de docentes). Así, el lugar jerárquico de poder, es visto como contrapuesto a la tarea vocacional “docente”, “pedagógica” que delata otro tipo de relacionamiento y otro tipo de lazo mediado por la relación de poder.

De este modo identificamos en este apartado diversas representaciones sobre la democracia y el autoritarismo en las escuelas y en ambos momentos. Entre los estudiantes de primer año de la Escuela 2, la centralidad está en las formas pautadas del hacer político, en la organización de las actividades políticas, asamblearias. Al mismo tiempo cuestionan las dinámicas de ejercicio de las normas escolares como autoritarias. Este último punto de vista también es propuesto por los estudiantes de quinto, quienes demandan una modalidad de comunicación horizontal, con respecto a los modos de hacer cumplir las normas por parte de los adultos de la escuela. La denominación de autoritario y /o democrático, en tanto sistema político, no aparece entre los estudiantes de la Escuela 1.

Por otra parte, constatamos dos formas de interpretar los vínculos de poder entre los adultos de la escuela y los estudiantes a partir de las metáforas que se plantean en las interpretaciones sobre los reglamentos. Los estudiantes de la Escuela 1 identifican la relación entre adultos y estudiantes desde un vínculo vertical, proponiendo metáforas donde los adultos están “arriba”, en posición jerárquica. Por su parte, los estudiantes de primer año de la Escuela 2 integran metáforas desafiantes respecto a la autoridad (soldaditos, re gorras) y los de quinto cuestionan el vínculo de poder a partir de otras metáforas como la que supone que el poder embriaga. Aquí observamos dos modalidades de interpretación de las relaciones de poder de acuerdo a cada escuela, que a la vez, concuerdan con las modalidades planteada en cada uno de los reglamentos.

A continuación desarrollamos dos figuras que fueron enfatizadas en las interpretaciones de los estudiantes de la Escuela 1.

#### **4. La lectura dual de la Escuela 1: representaciones sobre igualdad e injusticia.**

La figura de la igualdad convocada a partir de la lectura de las normas, surge asociada a la noción de justicia en los discursos de los estudiantes de ambas escuelas. Resulta curioso que la noción de “igualdad” no aparece explicitada en ninguno de los dos reglamentos, en ninguna instancia. La igualdad entonces es una figura recuperada por los estudiantes en su lectura sobre las normativas y se relaciona con una visión del orden escolar en tanto injusto. Cabe destacar que las ideas de justicia e injusticia sí se mencionan en el reglamento de la Escuela 2 (no así en el reglamento de la Escuela 1) pero se puntualiza como un objetivo del Sistema de Convivencia sin exponer especificidades ni desarrollos. Pasemos a comprender la articulación entre ambas nociones.

Según Cornú (2013) la noción de igualdad está íntimamente relacionada con la idea de lo justo, recuperando desde Aristóteles la distinción entre lo legal y lo igual. Lo “justo” será aquello que es conforme a lo legal, aunque no termine de ser una definición satisfactoria. “Justo” sería en otro sentido, aquello que es igual. Se asocia de alguna manera la idea de justicia a la de igualdad. Para Cornú: “solicitar que alguien sea justo, cuando un alumno nos demanda que seamos justos es una demanda a una igual consideración o bien una forma igualitaria de compartir. En el deseo de justicia hay algo que tiene que ver con una solicitud y una demanda de igualdad” (Cornú, 2013:22). Para Aristóteles, la justicia es una virtud completa en lo que ella concierne a la relación con otro. Asimismo para Bobbio, la igualdad es uno de los valores fundamentales de las ideologías políticas de todos los tiempos. Se constituye como un valor dentro del debate político, aunque desde un punto de vista jurídico sea un término axiológicamente neutral, ya que recibe su contenido del contexto en el que es invocada (Bobbio, 1993:68). El carácter “justo” de una norma puede hacer referencia tanto a su legalidad (una acción -ley es justa porque está en conformidad con las leyes) o a su igualdad (una ley -acción es justa porque instituye o respeta una relación de igualdad). Si se observa que la justicia es el “bien social por excelencia”, para el autor, la igualdad se propone como condición necesaria (aunque no suficiente) para establecer un orden, un equilibrio interno en un sistema en cual consiste la justicia. La noción de igualdad parece surgir en las lecturas de los estudiantes, como un valor convocado al reflexionar sobre la asignación de derechos y deberes en el

espacio escolar. Los estudiantes retoman la figura de la igualdad para reclamar la equiparación de los sujetos frente a la norma.

#### 4. a La injusticia como reclamo de igualdad

La noción de “justicia” que proponen los estudiantes tiene que ver no solo con una forma de evaluar lo acontecido, sino también con registro de un aspecto moral y sobretodo de lo político, en el sentido expuesto anteriormente. Según Núñez, en base a las investigaciones realizadas (Núñez, P. 2013: 123), a los jóvenes les parece injusta la pasividad de los profesores y demandan formas rígidas de ejercer la autoridad. Se activan las injusticias conectadas a temáticas vinculadas al ejercicio de poder y el manejo de la autoridad en la escuela pero también a las posibilidades económicas de acceso a bienes y capital cultural (Núñez, P. 2013: 123). Para Núñez, conocer lo que significan en torno a lo justo o lo injusto “permite concebir las diferentes bases donde se asienta su construcción”, pero también “implica la percepción por parte de los jóvenes de la falta de una autoridad equitativa, una referencia que actúe con sentido de la justicia” (Núñez, P. 2013: 126).

Al mismo tiempo, Southwell (en Núñez, P. 2013: 126) señala la necesidad de establecer una regla común en la escuela que emparente con un horizonte de justicia. En definitiva, “el sentimiento de injusticia de los jóvenes pareciera estructurarse a partir de adolecer de reconocimiento” (Núñez, P. 2013: 126). Esto convoca a pensar qué comunidad política se construye desde la escuela, lo cual está íntimamente relacionado al sentimiento de pertenencia en torno a ella y las posibilidades de verse reconocidos como sujetos interlocutores validados. De este modo, observamos a continuación los abordajes que hacen los estudiantes acerca de la igualdad y su contracara, la injusticia.

Los estudiantes de ambas escuelas (en especial los de primer año) refieren a la injusticia como figura que condensa la demanda acerca de la desigualdad en algún aspecto de las normas. Podemos preguntarnos sobre los aspectos que son señalados como injustos en las normas. El siguiente ejemplo da cuenta de esta demanda en voz de los estudiantes de quinto año de la Escuela 1:

E: y esto que decían que a veces las normas no se cumplen para todos eso es en relación a que las normas son para quiénes? Para los alumnos? Docentes? Alumnos y docentes? Para quienes?

M: *yo calculo que lo que está de normas sería para nosotros principalmente, pero es medio injusto*

V: es que no te especifica, en el papel que te dan no especifica para quién es..si es para todos o solo para (no se entiende) entonces a quién le hacés caso? (María y Victoria, E1,V)

En el fragmento, el enunciador presenta su saber respecto a quiénes van dirigidas las normas. Se propone en primera persona pero establece una incertidumbre respecto a ese saber (que luego es confirmado por V). Esta incertidumbre se demuestra en el verbo “calculo” y en el adverbio de modo “principalmente”, en el que se supone, deduce una información pero que no logra afirmarse con certeza. Se posiciona dentro de un “nosotros” que refiere al estudiantado. Señala además que es “principalmente” para ellos, dejando el margen para que la norma cubra a otros actores aunque no con la preferencia que se señala para los estudiantes. A partir del conector adversativo “pero”, el enunciador adopta un punto de vista que considera como injusta la afirmación antedicha. Desde una abordaje polifónico podríamos decir que un enunciador 1 caracteriza la situación con ciertas incertezas y un enunciador 2 concluye a partir del punto de vista del enunciador 1 que esta situación señalada es “medio injusta”. Allí el punto de vista que considera injusta las normas solo para los estudiantes, utiliza el “medio” que funciona como un adverbio modal, utilizado en lengua coloquial<sup>42</sup>. Sirve entonces para regular la relación interpersonal y social entre los interlocutores. En este caso particular, tanto el enunciador 1 como el 2 expresan dos puntos de vista cuyo compromiso resulta atenuado y se destacan las incertezas respecto a quiénes la norma regula. La calidad de injusto aparece como consecuencia de la falta de equilibrio (desigualdad) sobre quienes identifica que se debe responder, “hacer caso” acerca de las normas de la escuela.

La idea de injusticia a la vez, se encuentra anexada a la noción de derechos. El derecho que se propone es de igual cumplimiento de la norma entre jóvenes y adultos, lo injusto está entonces ligado a la desigualdad.

En el segundo ejemplo, también se hace hincapié en la injusticia en tanto situación de desigualdad. Aquí aparece la noción de “derecho” como garantía de esta igualdad. Esta alusión aparece al relatar sobre un acto al que querían retirarse porque ya era su hora de salida y las autoridades no los dejaron como a sus compañeros por asignarles la tarea de ser abanderados:

E: yo no voy

M: él no va, y a nosotros tres *nos querían retener a toda costa* pero nosotros también *tenemos derecho* si no tenemos más clase, tenemos derecho a salir

---

<sup>42</sup> Kornfeld caracteriza un conjunto de expresiones muy utilizadas en el la lengua coloquial, en particularmente en los jóvenes: medio, onda, tipo, como y casi (que) (Kornfeld,2013). Estas palabras funcionan como atenuadores o mitigadores, usados para “mitigar o relativizar el impacto de las afirmaciones, en una estrategia propia de la cortesía” (Caffi en Kornfeld, 2013 :20).

E: por eso, yo le explicaba...

M:-y *es injusto que nos retengan ahí* (Matías y Emiliano, E1, V)

Lo que se interpreta como injusto, es la desigualdad en cuanto al cumplimiento normativo, es injusto porque no es igualitaria para con todos los compañeros. Al mismo tiempo, llama la atención el uso del verbo retener, que refiere tal como observamos en el capítulo anterior, a una posicionamiento policial del enunciador para dar cuenta de lo vivido. Cuando atendemos a la noción de (in) justicia que aparece en los discursos de los estudiantes de primer año de la Escuela 1, no encontramos referencias a la misma.

En el caso de la Escuela 2 la noción de injusticia aparece ligada a la demanda de igualdad de género, en la aplicación de las normas y en el ejercicio de la dinámica normativa. Sin embargo encontramos una referencia en primer año:

E: y las que parece que están bien?

D: nos parece que están bien obviamente, y hay otras que no coincidimos,

C: porque ya es un límite que nos tienen *demasiado cortitos* y justamente eso, es lo que los hace (no se entiende...)

D: no, pero es molesto porque vos viniste de un verano con 40 grados de calor y te tenés que poner un jean, y una remera que no sea de mangas ehh... *te morís de calor y eso es injusto para nosotros*. (Daniela y Cecilia, E2, I)

En el ejemplo, vemos la referencia a la injusticia pero con respecto a la norma que se discute, la de la vestimenta. No aparece aquí lo injusto en tanto demanda de equiparación de la norma (es injusto porque a los otros no se les aplica del mismo modo). Sin embargo, el enunciador señala que lo injusto es para “nosotros”, implicando que existe un ellos para quienes la norma funciona de otro modo. Si seguimos la línea de argumentación que hacen las estudiantes, el reclamo se funda en el rigor con que se aplican las normas mediante la expresión “demasiado cortitos”, que refiere al dominio de una persona sobre otra.

El siguiente ejemplo ilustra también cómo los estudiantes de primer año de la Escuela 2 representan lo injusto:

E: y qué estaban haciendo?

M: se supone que estaban molestando...yo no estaba... hicieron firmar a todos pero había gente que ni siquiera estaba

R: ahí...

M: y los hicieron firmar igual, a mí no porque yo había subido antes y este...con una compañera pero los demás tuvieron que firmar y *me pareció muy injusto eso que haya gente que no haya*

*hecho nada y tenga que firmar igual.* Después eso de llegar tarde...antes entrabamos una y cuarto y ahora... entramos y cinco... (Marina y Rocío, E2, I)

Aquí notamos también que aquello que los estudiantes de primer año consideran “injusto” no remite a un comportamiento equitativo entre adultos y jóvenes respecto a una misma norma, sino a situaciones en que la realización de la norma no contempla aspectos relevantes para los estudiantes (la inocencia de algunos estudiantes acusados, la suspensión de clases por actos y su falta de oportunidad de subir las notas por ello, entre otros ejemplos). En el fragmento anterior vemos cómo lo injusto se asocia con un desajuste en la aplicación de sanciones: es injusta porque no es igualitaria en relación a las responsabilidades de cada estudiante en el suceso relatado.

En los discursos de los estudiantes de quinto año de la Escuela 2, no encontramos referencias a la justicia o a la injusticia del mismo modo en que las identificamos en las palabras de los estudiantes de primero.

#### **4. b Equidistar las normas**

En tanto valor político, la igualdad forma parte de las representaciones políticas cristalizadas en las lecturas de los estudiantes. Según el trabajo de Villarroel (2004) los principios o valores políticos forman parte de las representaciones políticas. Son las creencias que aunque difusas o inespecíficas, orientan los comportamientos individuales y sociales, generan cohesión y definen también las formas de acción de aquellos que detentan el poder. Para Sartori (2003) éstos son los “principios básicos” de consenso en la comunidad. La unidad que constituyen en cuanto a los fines de una sociedad (o sociedad escolar en nuestro caso) determina la eficacia y legitimidad de un sistema político, al mismo tiempo de generar que los diferentes roles sociales se ejecuten sin coerción (reduciendo el papel del gobierno) (Etzioni en Villarroel, 2004). La noción de igualdad en relación al trato se encuentra a la vez, para Sartori, ligada a iguales niveles de libertad. No suponen igualdad en cuanto a los resultados sino que implica que cualquier asociación que se establezca debe contar con las mismas garantías que el resto (Sartori, 2003:13). La igualdad se propone como equilibrio, en donde la regla determina que “cada hombre debe contar por uno, y por no más de uno”, lo que implica que frente a iguales situaciones debe tratarse a “todos por igual” (Berlín en Villarroel, 2004:188).

Este supuesto parece articular las nociones de igualdad que proponen los estudiantes, tanto en lo que refieren a las formas de “trato” como en lo que determina el igual ejercicio normativo sea entre pares

como entre jóvenes y adultos. El aspecto relacional de la igualdad se encuentra enfatizado por Bobbio, para quien la igualdad es una cualidad o propiedad de la persona, la igualdad es una relación. Se puede decir así “este hombre es libre”, pero no sucede lo mismo con “este hombre es igual”, donde se hace necesario especificar: ¿igualdad entre quienes? ¿igualdad en qué?<sup>43</sup> (Bobbio en Bolívar, 2005:43).

Los estudiantes de la Escuela 1 convocan la idea de la igualdad para referirse a una falta de equilibrio en lo que respecta a la regencia de las normas dentro de la escuela. Veamos entonces qué aspecto de la noción de igualdad señalan los estudiantes:

E: bien... y de lo que saben qué les parece?

V: bueno lo que es vestimenta para esta época es cualquier cosa, porque te volvés loco, lo que es pantalón largo... hay 30 grados venir de pantalón largo, no *aguantás y que los preceptores y los profesores vengan como quieran... no da..*

S: claro nos gustaría que sea

V: -igual para todos

S: por lo menos *igual para todos*

V: si a nosotros tampoco, ellos tampoco (Sebastián y Valeria, E1, V)

En este fragmento se pone de relieve una concepción sobre igualdad en la que coloca en contraposición “hacer lo que se quiere” con cumplir la norma. La volición parece contraponerse con lo que se debe, con lo que la norma proscribire. Lo que se demanda entonces es que adultos y jóvenes se encuentren en una situación de equilibrio con respecto al cumplimiento normativo sin depender de las voluntades de cada actor. No se cuestiona entonces la normativa en sí sino el equilibrio en cuanto a su ejercicio, su aplicación. Así lo observamos en el siguiente segmento de entrevista de primer año de la Escuela 1:

N: ah! Lo que te quería decir de la ropa, que a las profesoras si las dejan traer

M: [ah, eso...]

N: musculosas

M: [musculosas]

N: escotadas, ehh no sé de vez en cuando suena el celular cuando las llaman o alguien y a ella, no... por qué hacen diferencia con los profesores y los alumnos, *tiene que haber igualdad*, o cuando no nos dejan comer algo en la clase o tomar y los profesores si, toman o comen y no...si no nos dejan a nosotros, nos viene hambre y ella está comiendo o él...

---

<sup>43</sup> Propone además cuatro combinaciones: igualdad para todos, igualdad para algunos, igualdad en todo, igualdad en algo. Si fuera esta última, podríamos preguntarnos ¿en qué?. El liberalismo propone aquí igualdad en la libertad, Rawls en los bienes primarios, Sen en las capacidades, Dworkin en los recursos y Singer en la satisfacción de necesidades. La igualdad “entre todos” refiere particularmente a los derechos y constituciones. La forma de igualdad “en todo” se configura como una utopía porque cada uno posee su singularidad y diferencias individuales que deberían ser reconocidas más que igualadas.

M: si, igual con la bebida o el alimento pasa siempre que adentro comen toman, qué se yo... capaz que te dicen, no tomés y ellos siguen haciendo lo que quieren  
N: toman o llaman o usan ropas no sé, musculosa o escotada y los..  
E: entonces, para quién son las normas?  
N: para los alumnos pero tendría que ser también para los docentes (Mariela y Natalia, E1, I)

En este segmento notamos la diferenciación de las normas para profesores y alumnos como una situación opuesta a la igualdad. Aparece una tercera persona plural como actor indeterminado del cumplimiento de la norma “(ellos) hacen diferencia”, “(ellos) no nos dejan (...) y los profesores sí”, de modo que no se identifica quién efectivamente hace cumplir la norma. A la vez, observamos nuevamente la idea de “hacer lo que quieren” contrapuesta a la norma y su ejercicio equitativo. La igualdad se demanda como una forma de relación entre jóvenes y adultos ante la ley, cuya regulación aparece impersonalizada. De este modo, la búsqueda de equilibrio como imagen de la igualdad, se subraya también en los discursos de los estudiantes de quinto de la Escuela 1:

E: y porqué les parece que ponen esa norma?  
A1: y según por lo que averiguamos es porque la bermuda porque no quieren los pelos de las piernas de los hombres o esas cosas que piensan ellos, algunos pasa con las musculosas y todo eso, dicen que es molesto para las profesoras y hay profesoras que vienen e musculosa, pollera, short, así... *tampoco es muy parejo el tema de la vestimenta en ese caso*  
E: parejo para con quiénes?  
A2: para con los profesores  
A1: o sea, si los alumnos no pueden traer esto, los profesores tampoco faltar el ejemplo (Mariela y Natalia, E1, V)

Lo que aparece en el discurso es esta idea del equilibrio, que sea “parejo” como imagen de la igualdad. Se demanda entonces que ambos actores (jóvenes y adultos) actúen en igual conformidad (y garantía) con la misma norma, que es justamente, la que los estudiantes se ven en mayor medida convocados como es la de la vestimenta.

Cuando atendemos a cómo los estudiantes de la Escuela 2 refieren a la igualdad en base a la idea del equilibrio, la mayoría de las referencias se proponen en relación a las diferencias de género que hacen los adultos de la escuela. Sin embargo, también encontramos entre los estudiantes de primer año una alusión al reclamo de igualdad frente a los adultos de la escuela:

E: y les parece que eso habría que cambiarlo, dejarlo en el reglamento? Qué habría que hacer si hay que cambiar algo? Cambiamos el reglamento o la manera de hacer?

P: en realidad, con lo que dijimos antes, por ejemplo lo del apercebimiento y el consejo de aula?  
Eso habría que cambiarlo

F:-hay que cambiar de los dos lados

P: hay que ponerse en el límite de no, esto era un no, por ejemplo *el reglamento que está nomás para todos y que los profesores hagan lo que quieran ahí están los dos.*

F:-*igualados*

P: *igualados* (risas) (Pablo y Francisco, E2, I)

En el fragmento aparece también la idea de la igualdad, de equiparación de las normas para estudiantes y docentes. El límite se señala como plausible de ser burlado por los docentes quienes “hacen lo que quieren” con el reglamento, según los estudiantes y en relación a la vestimenta. Sin embargo, cuando nos detenemos en las palabras de los estudiantes de quinto año de la misma escuela, la noción de igualdad aparece como una condición, una garantía institucional:

E: y en relación a que muchos son mayores de edad?

J: si

E: si

E: qué pasa? Son las mismas reglas?

J: si, *las mismas reglas para todos*

E: estamos dentro de una institución y *se supone que las reglas tienen que ser iguales para todos* (Juan y Esteban, E2, V)

En este segmento del discurso se convoca la idea de igualdad en relación al supuesto de una normativa institucional que trasciende al reglamento, que es soporte del mismo: la garantía de igualdad. Es interesante este supuesto porque este concepto no aparece inscripto en los reglamentos de las escuelas. De todos modos, el aspecto de las normas que es más señalado por los estudiantes de la Escuela 2 como desigual, tiene que ver con sus experiencias en torno igualdad de género. Esta dimensión tampoco es reconocida por ninguno de los dos reglamentos.

#### **4. c Igualdad de género**

Un aspecto a destacar en relación a las referencias sobre la igualdad es la que señalan los estudiantes de la Escuela 2. En esta escuela las referencias a la igualdad tienen que ver fundamentalmente con la relación entre varones y mujeres (género) en lo que respecta a las normas que más los interpelan, como es la de la vestimenta. En los estudiantes la idea de igualdad se ve convocada fundamentalmente cuando se habla de la vestimenta, que es asociada a los diferentes usos y normativas que se prevén para mujeres y varones.

Surge aquí una demanda de igualdad respecto a la norma y al ejercicio de la misma en relación a las formas de vestimenta de los estudiantes. Así observamos dos ejemplos:

E: bien, quieren contarme algo más de esto?

M: creo que *tendría que ser igualitario todo*.

V: *si porque es injusto que las mujeres tenemos que hacer muchas cosas, y los hombres puedan venir como ellos quieran*.

M: la mayoría de los chicos está en contra de esto así que eso es bueno (Mariana y Valeria, E2, I)

E: bien, les voy a leer lo que corresponde a los alumnos “normas de vestimenta...”

D: eso rige solo para las mujeres

F: na, igual yo venía con ojotas

D:-ahh no, si...

F: y me hinchaban las pelotas

D: *pero si por ejemplo una mujer viene con un pantalón por arriba de las rodillas, si, la joden pero a un hombre no*

E: y por qué?

D: *machismo, machismo*, aparte es una cuestión de que es más fácil para ellos molestar a una mina, es o más seguro, a mi Gómez me mira con un poco de cuidado, Gómez es el jefe de preceptores (Diego y Federico, E2, V)

En el caso del fragmento de primer año de la Escuela 2, la desigualdad se observa como “injusticia”. Aquí las mujeres “tienen que hacer muchas cosas” respecto a las normas sobre la vestimenta que se proponen en el reglamento, y los hombres “puedan venir como ellos quisieran”. Los varones superan la norma (lo que deben) para hacer (o venir vestidos) “como quieren”. La desigualdad en las normas entre mujeres y varones, aparece distinguida también por los estudiantes de quinto año de la misma escuela a partir del uso de una denominación con sufijo “ismo”. Los estudiantes de quinto denominan esta forma de comportamiento como “machismo” al igual que designan “autoritarismo” a la actitud de los adultos para con los estudiantes.

Según De Cabeza & Fernández (2004) los sufijos *ismo* e *ista* son dos de los sufijos más productivos en el vocabulario político. El sufijo *ismo* da cuenta de una noción de sistema o doctrina y “y consiste en la conversión de una simple 'actitud' o 'comportamiento' en doctrina” De este modo, la designación terminada en *ista* posee un significado partidario, formando una pareja con aquellas palabras derivadas en *ismo* (De Cabeza & Fernández, 2004). Así, los estudiantes utilizan formas de identificar las relaciones entre actores escolares desde un vocabulario político, detectando una categoría de comportamiento

político “etiquetable”, aspecto que no se observa ni en los estudiantes de primer año de la Escuela 2, ni en los estudiantes de la Escuela 1(en ambos niveles estudiados).

De este modo, en el apartado pudimos notar cómo integra la Escuela 1 la noción de igualdad vinculada a la de justicia. Lo que proponen tanto los estudiantes de quinto como los de primero, es la igualdad en relación al cumplimiento del reglamento entre jóvenes y adultos, de manera que enlazan lo injusto con lo desigual en relación al cumplimiento de la norma por jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, se integra el derecho como garantía de la igualdad. De esta manera, los estudiantes de la Escuela 1 convocan la idea de la igualdad para referirse a una falta de equilibrio en lo que respecta al cumplimiento de las normas dentro de la escuela.

A diferencia de lo que sucede en la Escuela 1, los estudiantes de la Escuela 2 representan la noción de la justicia ligada a la demanda de igualdad de género, convocados por las normas relacionadas con la vestimenta. Los estudiantes de quinto no interpretan desde la noción de la justicia /injusticia pero sí los estudiantes de primer año. Estos últimos refieren a lo justo no en relación a la equidad en torno al cumplimiento de las normas entre jóvenes y adultos sino a situaciones en que la realización de la norma no contempla aspectos relevantes para los estudiantes, también se considera injusta cuando no es igualitaria en relación a las responsabilidades de cada estudiante en el suceso relatado. Los estudiantes de quinto proponen la idea de igualdad en tanto garantía institucional, como condición para la relación entre varones y mujeres (género). Así, observamos diferentes interpretaciones tanto entre las escuelas como entre los momentos escolares, en particular en la Escuela 2, tanto en relación a las nociones que son enfatizadas en las lecturas, como en las maneras en que son abordadas.

## **5. ¿Participar? Representaciones sobre participación en ambas escuelas**

Cuando hacemos foco en las reflexiones de los estudiantes de la Escuela 1 acerca de su deseo de participación en las decisiones sobre las normas, encontramos que pese a que no han relatado o descrito mecanismos de participación presentes en la escuela, los estudiantes de quinto fundamentalmente, proponen referencias al intercambio democrático. Así lo vemos en los siguientes ejemplos:

E: che, y si ustedes tuvieran la posibilidad de decidir sobre las normas, les gustaría?

M: decidir ¿en qué?

E: qué va, qué no va, qué se cambia...

P: más o menos *porque si nos ponemos a decidir las normas entre todos va a ser cualquier cosa...* mucho quilombo

M: [es verdad] *yo creo que se tienen que tomar representantes más que nada, y ahí no sé...*

E: y ¿eso pasa?

M: mm... creo que no

P: no, (no se entiende)

M: se tendría que hacer, tampoco pasa lo otro que es hablar adelante del todos, no pasa ninguno de los dos... (Pablo y Mara, E1, V)

E: y si ustedes pudieran participar para elegir qué normas poner o sacar? Les gustaría participar?

S: mmm... *sí, pero uno a esta edad no sabe lo que quiere realmente* (risa)

G: si, pero supuestamente las reglas tienen que estar bien...son...

S: *están hechas por gente adulta que sabe...*

G: que sabe lo que tiene que hacer, entonces yo no participaría..

E: y vos por ahí tampoco?

S: no, tampoco porque, *lo dejo en manos de gente experta* (Sofía y Gabriela, E1, V)

En los ejemplos identificamos dos puntos de vista que proponen los estudiantes de quinto de la Escuela

1. En el primero, integran la noción de la representación estudiantil y la instancia de “hablar entre todos”, convocando el espacio de intercambio (implícitamente la participación) y la modalidad democrática de gestión de esa participación. Se pone de manifiesto que la socialización política o los recursos políticos que recuperan los estudiantes para pensar sobre los mecanismos participativos, no solamente se inscriben dentro de la institución escolar, aunque es desde ella que se asegura un saber y un ejercicio de la misma.

En el segundo fragmento, expresan un desinterés con respeto a la participación, delegándola sobre los adultos, sobre la “gente experta”. Se excluyen de la situación de decisión, de participación o de su posibilidad de ser interlocutores en la negociación normativa asumiendo que “la gente adulta sabe” (por consiguiente, ellos no saben) y a la vez, sin determinar qué adultos son a los que se hace referencia (padres? docentes?, políticos?).

Cuando nos detenemos en las lecturas que hacen los estudiantes de primer año al reflexionar sobre su posible participación en determinar el reglamento de la escuela, se colocan desde un lugar auxiliar:

E: y si les dieran a ustedes que tienen la posibilidad de decidir qué normas van este año y que no? Les gustaría participar?

M: si

C: si

E: por qué?

C: porque así podríamos cambiar cosas que a la mayoría de los alumnos no les gustan

E: bien, y a vos te gustaría?

M: si,

E: por?

M: para ayudar, *ayudar* a que estemos cómodos en la escuela (Mariana y Cecilia, E1, I)

En el caso de los estudiantes de primer año de la Escuela 1, también aparece la intención de participar aunque sin cuestionarse por la legitimidad de sus decisiones, a modo de “ayuda,” sin proponer luego la supervisión adulta. A la vez también asocian la participación con la posibilidad de cambio sobre lo que a la “mayoría” no le gusta de las normas. Parece aquí colarse la idea de la representatividad democrática, apelando a la voluntad de la “mayoría”. Por otra parte, la motivación de la participación tiene que ver con cambiar lo que no gusta de lo que ya existe y al mismo tiempo, se propone la idea de la “comodidad” como aspecto buscado. Aparece así cierta dimensión del ajuste en torno a la experiencia escolar, más que la referencia a la justicia, al protagonismo en cuanto a la propuesta de ideas o la referencia a aspectos de la dinámica política implicada.

Por otra parte, cuando atendemos a los discursos de los estudiantes de la Escuela 2 acerca del interés por participar en las decisiones sobre las normas, vemos que entre los estudiantes de quinto de la Escuela 2 no hay una posición homogénea respecto a la participación. Esto lo encontramos en los siguientes fragmentos:

E: bien, y si les dijera, tienen la chance de participar ustedes y elegir las normas, ¿les gustaría participar?

D: *sería al pedo*

E: ¿por?

D: *porque la mayoría de los chicos plantean cosas que después no cumplen y se llenarían la boca diciendo que no tenemos que cumplir esto, esto y esto pero no lo hacen, por eso hay determinadas personas que deciden las normas y el resto depende de los alumnos o de la gente que se cumpla* (Diego y Matías, E2, V)

E-vamos hasta el izamiento... qué les parece eso? cuidar a los más chicos? Las cuestiones edilicias?  
C: me parece muy bien... y me parece bien que digan *participar, no responsabilizarse*, ta bien que pongan eso y que, que marca pautas para una buena comunidad educativa para que haya una buena convivencia.

A-sí, sí está bueno el tema de ser conscientes de que hay chicos, hay niños (Clara y Andrés, E2, V)

En el primer ejemplo el enunciador descrea de su autonomía respecto al “cumplimiento de las normas”, o la ubicación en relación a qué “cosas” plantean “los chicos”: a partir de la metáfora “se llenan la boca” sobre su mirada acerca de sus compañeros. El enunciador se excluye de formar parte del colectivo “chicos” a partir del uso del “se”. A la vez, apela a que “hay determinadas personas que decidan”, donde se difumina el agente de dicha decisión a partir del impersonal “hay” y de la imprecisión del adjetivo “determinadas”. A estos actores se les adjudica la resolución de que los estudiantes (sus compañeros) no están posibilitados de actuar según el punto de vista que enuncian (mantener una posición, hacerse responsables de sus decisiones etc.). El punto de vista con el que se identifica el locutor entonces, es de un tercero que observa la dinámica de la decisión por fuera, sin involucrarse ni establecer quiénes son los responsables de la misma.

En el segundo ejemplo, aparece en palabras el aspecto que señalamos en el primero: la fragilidad de la confianza en la responsabilidad de los estudiantes frente a su propia participación. Esto en última instancia refiere a los márgenes de autonomía que implica participar y sostener responsablemente el hecho de involucrarse con las decisiones. En ambos relatos, y desde posiciones contrapuestas, los dos jóvenes se detienen a la hora de pensar en voz alta sobre la responsabilidad de los estudiantes: una atenúa la idea de la participación, otra evita la participación desde el inicio, pero ambas desconfían de la capacidad de sostener lo que proponen.

Para el caso de los estudiantes de primer año de la Escuela 2, observamos que los discursos se ubican entre la voluntad efusiva de participación y la demanda de tutela adulta. Observamos en el fragmento siguiente, una condensación de ambas posiciones:

E: y ¿a ustedes les gustaría participar?

A: es que para mí que sería...

G: sí a mí me gustaría participar sobre las normas... tipo,

A: sería *más justo*, si las reglas las dicen los pibes sería más justo para nosotros

G: obviamente nosotros sabemos qué normas poner para que sea justo, claro para que sea organizado...

A: creemos eso...

E: pero, ¿ustedes solos las pondrían?

G: no... Habría que debatir...

E: ¿en conjunto con los profesores?

A: no

G: no sé...

A: y, *que después vean si nos aprueban o no las reglas...*

G: si, puede ser... (Andrés y Gabriela, E2, V)

Se apela a la idea de lo justo, en relación al ajuste sobre aquello que los jóvenes proponen para sí mismos (sin establecer diferencias injustas sobre las proposiciones normativas adultas -que no lo saben-). Pero luego, se propone una especie de tutela adulta, de aprobación de las decisiones de los estudiantes, deben en última instancia, ser aprobadas, avaladas, legitimadas por los adultos.

Observamos en este apartado, las diferentes representaciones sobre la participación que tienen los estudiantes de ambas escuelas. A diferencia de lo que sucede en el reglamento de su escuela, los estudiantes de la Escuela 1, fundamentalmente los de quinto, integran diferentes puntos de vista al reflexionar sobre su posible participación en la discusión de las normativas. Por una parte, señalan una representación democrática de la participación aludiendo a la instancia de diálogo, de la necesidad de representantes. Por otra, delegan la posibilidad de participación y el poder de decidir sobre la dinámica escolar en manos de “gente experta”, que son adultos, deslegitimando el punto de vista estudiantil en la elaboración del reglamento. Los estudiantes de primero de la misma escuela se proponen participar para “ayudar” en los aspectos que los estudiantes no están cómodos, sin hacer referencia a su derecho, legitimidad o representatividad de la participación.

En las lecturas de los estudiantes de quinto año de la Escuela 2, por su parte, también se identifica una heterogeneidad de representaciones sobre la participación en su escuela: algunos desacreditan la participación estudiantil, otros deslindan la participación de la responsabilidad. En el caso de primer año también sucede que se manifiestan entusiastas respecto a la participación pero luego se apela a una observancia adulta. Podemos notar entonces cómo en todos los casos tanto en cada una de las escuelas como en ambos momentos del trayecto escolar, los jóvenes desconfían, en algún sentido, de la capacidad de sostener sus participaciones y de la legitimidad de sus decisiones.

## 6. La escuela como pequeño país

Al mismo tiempo, cuando reflexionan sobre las normas los estudiantes se identifican con algunos aspectos relativos al funcionamiento normativo en la sociedad, observando a la escuela como “un pequeño país”. Nos preguntamos entonces por los modos en que se identifican con la política nacional y por los aspectos que retoman para pensar las normas de la escuela. Estas identificaciones sirven como soportes para hacer asociaciones, comparaciones entre las normas de la escuela y las normas que ordenan la sociedad toda (y con ellas la forma de gobierno que las dispone y aplica).

En sus discursos, fundamentalmente entre los de quinto año de la Escuela 2, al reflexionar sobre las normativas, aparecen referencias a momentos de la historia política o a situaciones de política partidaria en las que anclan sus puntos de vista respecto a las normas con las que conviven en la escuela. Observamos aquí las posiciones discursivas en las que se sitúan los estudiantes, los posicionamientos colectivos a los que hacen referencia y los recursos que utilizan para asociar las reglas de la escuela a las de la sociedad toda.

## 6. a El país como ejemplo

Algunos estudiantes de quinto de la Escuela 2 representan la normativa escolar identificándose con las reglas del sistema político y con los discursos del gobierno (en el momento de realizadas las entrevistas). Retoman aspectos de la retórica política kirchnerista para cristalizar su visión sobre el orden escolar. En el fragmento a continuación se observa un enunciador comprometido con esta orientación de discurso político partiendo de diversas elecciones léxicas y sintagmáticas que pueden reconocerse como propias de este tipo de discurso político. A continuación desglosaremos las elecciones léxicas asociadas a este discurso y cómo inciden en las formas de observar la normativa de la escuela. El enunciador refiere a la indiferencia que le generan las normas porque no se busca “la raíz de las cosas” y continúa:

P: o sea ¿por qué la escuela va a estar por fuera de la legalidad de tu país? Es medio ridículo. Sí entiendo llamar a tus padres en una situación grave eh..

E: en ese sentido les parece que las normas de la escuela están en concordancia o son muy diferentes a las normas afuera de la escuela?

P:mmm...también estamos en un momento de cambio.. o sea, y eso también, la escuela también se tiene que ir acoplando un poco a eso, o sea que los chicos voten a los 16 años por ejemplo es un cambio que....los chicos de secundaria están votando y,...y eso genera cuestionamientos en cuanto a la participación de la vivencia en el colegio, si uno está votando lo que es un presidente o lo que gobierna a todo tu país y a tu vida, por qué no va a poder votar o elegir las normas de convivencia? O incluso tener cierta elección o poder de *elección en cuanto a las autoridades, mismas del colegio o a tener por lo menos una instancia de evaluación hacia las autoridades,*

porque también...ehhh siempre se evalúa a los alumnos pero nunca se evalúa a los docentes desde la visión de los chicos, ni a las autoridades entonces es.. la crítica queda totalmente desde una cuestión verticalista, no no y eso está también en diferencia con lo que está pasando afuera que que hay mucha participación de los jóvenes y que además hay un incentivo a eso

E: incentivo de dónde?

P:incentivo en el contexto social histórico en el que estamos, incentivo también del gobierno, cuando genera estas leyes, pero incentivo también de la militancia , en otros sectores *no solo del kircherismo* donde también se o sea.. se impulsan.. hay *una generación que está retornando* por así decirlo, que se cortó como en *la dictadura de los 90* y *que ahora con el 2001* cuando empieza el 2001 y después con el gobierno kirchnerista son dos factores que dieron a la politización por así decirlo o a ver que en la sociedad *es necesario involucrarte en la política* porque es lo que después incide en tu vida, o sea, después decide qué vas a comer, cuánto podés comer, cuánto podés cuidar a tu familia, todo...(Patricia, E2, V)

En este fragmento se propone, como vimos en el punto anterior, una comparación entre la legalidad escolar y la legalidad del país asumiendo una concordancia entre ambas, sugiriendo el “acople” de la escuela a la política de gobierno. En este caso, el enunciador retoma un posicionamiento que identifica como kirchnerista para fundamentar la participación de los estudiantes en lo que respecta a las normativas. Hace referencia a la actividad política nacional para demandar un tipo de vínculo “menos verticalista” en donde los estudiantes también posean un rol de poder en la relación: que puedan elegir, evaluar a los adultos. Esta equiparación de las legalidades aparece apoyada por la elección de sintagmas fijos que permiten enmarcar la orientación política. El enunciador reflexiona sobre las normas escolares posicionándose desde un punto de vista político-partidario. Establece comparaciones entre la participación que promueve esta orientación política (como por ejemplo el voto a los 16 años) con la que identifica en la escuela. Se respalda entonces en la legalidad social como preponderante, si se puede votar el “gobierno de todo tu país, de tu vida” como instancias más abarcativas, integrales y trascendentales, debe contemplarse también las normas escolares de convivencia, que poseen menor o más circunscripta incidencia.

De este modo, el enunciador realiza una demanda de participación bajo el amparo de las normas “del contexto histórico” que permiten tomar una posición por “encima” de los mecanismos políticos que identifica funcionando en la escuela. Entre los sintagmas propios del discurso kirchnerista que envuelven la perspectiva sobre la normativa escolar encontramos: la “generación que está retornando”, la necesidad de la militancia “es necesario involucrarse con la política”. De acuerdo con el trabajo de Larrondo (2013) el discurso kirchnerista dirigido a los jóvenes combina componentes tanto programáticos como

prescriptivos. Enfocando en lo programático, la necesidad de “organizarse” entendiendo a la organización como parte de un “proyecto”, como parte de un proceso de transformación en la que la participación juvenil es parte fundamental y necesaria. En cuanto a lo prescriptivo del discurso, lo que debe suceder, se convoca a los jóvenes a participar, organizarse, a ser parte de un recambio generacional. A la vez, la militancia juvenil se propone como una “necesidad”, como base del “proyecto”.

Al mismo tiempo, se asume la posición adulta al convocar aspectos relativos a la asunción de las responsabilidades de la organización del hogar como fundantes de la militancia. Aquí, la situación de comunicación nos propone un contraste entre quién es responsable del enunciado (una estudiante) y desde donde se posiciona como enunciativa (un adulto politizado que reflexiona acerca de la influencia cotidiana de la política). Así también sucede cuando refiere al momento histórico del 2001, en donde señala a partir del adverbio “ahora” que se trata de un momento que se vivencia como actual, pese a que el enunciativo no lo ha vivenciado en la realidad. El enunciativo interpreta las normas subrayando el lugar de la participación y la dinámica política que se ve implicada en las formas de vínculo entre adultos y estudiantes. Es por ello que, tomando como marco interpretativo la visión kirchnerista, retoma en su discurso el sintagma “dictadura de los 90”.

Tal como señala Montero (2007b), la lectura del pasado que recupera el discurso kirchnerista ubica un salto temporal entre el 76 y el momento de la asunción del gobierno, estableciendo dos lecturas del pasado reciente: una que resalta los valores de la militancia durante los setentas como el tiempo de las utopías y otro momento que funde dictadura y neoliberalismo presentado como un bloque. Allí, la dictadura militar aparece homologada con el neoliberalismo de los noventas e incluye de manera vaga gestiones gubernamentales anteriores y diversos actores que resultan asociados al modelo. El enunciativo respalda su reclamo de participación remitiendo al impulso de politización que destaca como contrario a esta fusión temporal e ideológica. La reflexión sobre las normas encuentra su “raíz” en la experiencia de una relación entre los actores de la escuela que no habilita la participación juvenil del mismo modo con que la dinámica política que se propone para toda la sociedad. De este modo se identifica con la posición kirchnerista y establece entonces guiños en su lectura que respaldan la demanda en base a la visión de un contexto político de protagonismo juvenil. Esta identificación no la observamos en la Escuela 1 ni tampoco entre los estudiantes de primer año de la Escuela 2.

## 6. b El país como contra ejemplo

En este segmento atendemos a dos posicionamientos colectivos que recuperan el ejemplo de la sociedad para dar cuenta de lo que consideran que no debe suceder en la escuela: uno que remite a la doxa y otro a un punto de vista que puede asociarse con una orientación política conservadora. En ambos casos, al comparar el orden escolar y el orden de la sociedad los estudiantes evalúan de modo negativo el modelo político nacional.

### 6 b.1. La doxa y la técnica

En el primer posicionamiento, destacamos un fragmento de discurso que remite a un discurso de la doxa o “sentido común”. En este caso según Fraser, se presenta lo que los jóvenes resaltan del “fondo de descripciones autoevidentes de la realidad social que normalmente permanecen inexpresadas” (Fraser, 1997:9). La autora refiere a Gramsci en su concepción de “hegemonía”, como una faceta discursiva del poder que incluye la posibilidad de establecer definiciones arbitrarias sobre situaciones y necesidades sociales. Se configura desde la órbita hegemónica el “universo del desacuerdo legítimo” a partir de la posición ventajosa de determinados grupos sociales sobre otros, en relación al discurso. Según Bruno (2013) el trabajo de Sautu considera que el contenido de la caracterización y explicación de nociones como la corrupción, se nutren con experiencias directas e indirectas de los entrevistados que a la vez se encuentran filtrados por la memoria. Si bien las interpretaciones son individuales, expresan en mayor o menor medida el discurso hegemónico vigente, las ideas que predominan en sus grupos de pertenencia e identificación.

Por otra parte, Kriger (2008) en su estudio acerca de las representaciones de la política que tienen los jóvenes, identifica un rechazo radical a la política por el uso ilícito de quienes detentan el poder pese a reconocerla como “la práctica colectiva originariamente legítima y teóricamente imprescindible para la democracia” (Kriger, 2008 :2).La autora observa que los jóvenes resignifican la política desde las formas en que se relacionan con otras dimensiones políticas, como la identidad nacional o la concepción de ciudadanía. Esto se ilustra en el siguiente segmento de quinto año de la Escuela 1:

M: cada uno sabe, si las cumple o no las cumple, cada uno sabe lo que tiene que hacer...o sea queda en uno en realidad

G: vos ponela por las dudas, si lo siguen no bueno...  
M: queda en uno, o sea yo puedo poner esto, pero de cien lo cumplen veinte capaz,  
G: si...  
M: y si no hay reglas sería cualquier cosa esto...  
G: queda en uno...o sea, hay reglas pero queda en uno  
M: *es como el país, dicen no robar y te roban todo...*  
G: *como la presidenta*  
M: es normal (Matías y Gabriel, E1, V)

En el ejemplo observamos una comparación que realizan estudiantes entre las normas, el “gobierno escolar” y las reglas del país, del sistema político. Este paralelismo se establece a través del adverbio “como”. El enunciador M establece que “hay reglas pero queda en uno” afirmando la existencia de reglas que luego serán debilitadas por el conector “pero”: si bien las reglas existen, cada individuo actualiza singularmente su existencia. Esta es la afirmación que se compara con “el país” como figura institucional que aparece personificando un comportamiento ilegal. El enunciador G se propone luego otra comparación adicional recuperando el adverbio de modo “como”, pero esta vez, comparando con la presidenta como figura presidencial que encarna la trasgresión de las normas. Podemos pensar este fragmento como recuperado del “sentido común” que circula dentro de los espacios sociales que los jóvenes integran.

Entre las interpretaciones de los estudiantes de quinto año de la Escuela 2 prima el discurso técnico por sobre el discurso dóxico. Así lo constatamos en el ejemplo a continuación:

E: ¿y les gustaría poder tener injerencia?  
A1: si, totalmente  
A2: si, o que haya, o *que podamos cambiar el código de convivencia o que no se respete como no se respeta hoy la constitución nacional, digo, este que... que sea una cuestión más libre y que nos podamos responsabilizar nosotros mismos de nuestras acciones. (...)*  
A1: es lo que... *como bien dice el sistema político es representativo, entonces el gobierno es nuestra representación, entonces, si la constitución no se respeta, esto, es lógico que tampoco, pero creo que está bien que esté escrito porque si se quieren hacer las cosas bien o dentro del todo bien, hay algo, una ley que te respalda a hacer eso. Entonces si hay un chico que no está haciendo bien las cosas y vos le hacés un consejo de turno, lo cambiás de turno y lo expulsás del colegio, ellos no te pueden decir nada porque está en las normas, entonces...* (Matías y Gabriel, E2, V)

En los ejemplos que seleccionamos, se puede subrayar el punto de vista técnico a partir de la presencia de la figura de la “Constitución” como reglamento de funcionamiento y orden en la sociedad. En el primer

fragmento el enunciador propone una distancia con lo que asocia al funcionamiento constitucional, convoca esta referencia para distanciarse del efecto que le sugiere, no es “libre” sino que es el fundamento de las acciones. Aquí la normativa pretende estar basada en la responsabilidad individual y no en un contrato colectivo. Las normas de la escuela son comparadas con el funcionamiento constitucional en la sociedad.

Esta idea es retomada por otro estudiante de quinto de la misma escuela, para quien se produce una analogía: las normas de la escuela deben estar escritas como la constitución, las normas de la escuela no se respetan como la constitución, esto para el enunciador es “lógico”. La “ley” se propone como “respaldo” y la escritura como garantía de las acciones que pueden llevarse a cabo vistas desde el punto de vista de las autoridades, mediante el uso de la segunda genérica convocando al consenso con el enunciatario “y vos le hacés un consejo de turno...y lo expulsás...” y al mismo tiempo usando la tercera para referirse a sus compañeros “ellos no te pueden decir nada”. El enunciador presenta además una imagen de sí mismo informado acerca de las dinámicas y denominaciones que adquiere un orden político: sistema político representativo, el gobierno como representante, enmarcando en un saber sobre la dinámica política, la reflexión sobre las normas escolares. El punto de vista de la doxa en torno a la política de gobierno no lo encontramos en los primeros años de ambas escuelas como aspectos retomados para comparar la normativa o las formas de gobierno en la escuela.

### **6 b.2. Los símbolos y la patria**

Al mismo tiempo, en los discursos de los estudiantes de ambas escuelas aparecen referencias a una orientación política que podríamos denominar conservadora, entendiendo este punto de vista como aquél que se asienta en una “lógica de retrovisor” que propone Zapata (2004) en relación a los procesos de multiculturalidad, y la mirada hacia el pasado, tal como lo explica Hirshman como un “deseo de retrasar el reloj de la historia”.

Según Mannheim, la mirada conservadora se fundamenta en la idea de que todo lo que existe tiene un significado porque es el resultado de un desarrollo en el pasado. La política aparece aquí como contrapuesta a un desarrollo de las tradiciones que son las que permiten la estabilidad social (Nisbet en Zapata, 2004). La política se ubica en el espacio de los “intereses propios”, se propone como una empresa individual por separado de la idea de lo nacional en tanto “defender la patria”. La idea de la necesidad de

defensa nos remite al comienzo, a el riesgo inherente que promueve el discurso conservador, si algo hay que defender, es porque “algo” la ataca. Así, desde esta óptica la política y lo político aparecen en el discurso de forma deslegitimada y opuesta a la tradición. Es entonces donde la tradición se ve alterada por lo político tal como se reclama en varios fragmentos a continuación<sup>44</sup>.

Al reflexionar sobre las normas de la escuela, los estudiantes se detienen en las reglas relacionadas con la simbología nacional. Observamos esto en los discursos de los estudiantes de quinto año de la Escuela 2:

A2: si, no, no tampoco nos enseñaron mucho lo de la bandera y eso

A1: es más de hecho cuando se va la bandera no hay que aplaudir y todo el mundo aplaude

A2: claro...

A1: igual ya quedó re obso...no obsoleto, o sea, para mi estaría bien que se fomente el querer a la bandera

A2:-un poco de patria está bien..

A1: claro pero no hay patria ya porque si vos te ponés a pensar, o sea, la política arruinó a la patria

A2: [si, ya (no se entiende)]

A1: ya cada uno tiene sus propios intereses, cada partido tiene intereses propios y no es que todos

A2:-claro

A1: a pesar de todo defienden a la patria, cada uno tiene sus intereses y lo único que quieren es ganar y cuando ganan hacen sus intereses y después si se tienen que ir se van

A2:[claro. Después que esté ellos]

A1: y si no se perpetúan pero al final el país siempre termina estando igual, viene un gobierno

A2:-sí, con todos pasa lo mismo

A1:-viene un gobierno, el país está bien, lo rompen todo, se llevan todo lo que se pueden llevar, después viene otro gobierno que arregla más o menos las cosas, se va ese gobierno, viene otro y se roba todo

A2:[como un circulo... virtuoso]

A1: y así es todo, siempre fue así, el primer plan quinquenal, el segundo, Menem empezó bien, después terminó mal, lo arreglaron Duhalde y Lavagna más o menos

A2: [no se entiende]

A1: en el 2002 más o menos ahí engranaron la cosa, después cuando andaba bien, vino Néstor, más o menos siguió con eso y después volvió todo a crisis de nuevo y ahora estamos en crisis y después va a venir otro, va a arreglar más o menos la cosa y así va a ser siempre y la patria se perdió

A2:-...los valores,

E: ¿cómo qué?

A2: como el sentir de ser patriota y esas cosas

A1:-claro...aparte...

---

<sup>44</sup> Según Friedrich, el “conjunto de valores, normas, costumbres, principios que sustentan una sociedad forman parte de la semántica de la tradición. Hasta tal punto que la tradición se puede oponer a ideología en tanto que ésta es la principal fuente de cambios en un sistema político” (en Zapata, 2004:8).

A2: querer a la bandera, querer a tu país

A1: este...hubo mucha inmigración en nuestro país, demasiada, al principio con italianos y españoles y ahora con este...países limítrofes, pero, casi ya son más de otros países que argentinos...

E: y qué les parece eso?

A1:y yo creo que habría que poner un poco más de atención en la inmigración, pero ya está eso...  
(Matías y Gabriel, E2, V)

En este fragmento aparecen aspectos que revelan la identificación del enunciador con una posición de orientación conservadora. Esto lo identificamos a partir de la selección de determinados lexemas o sintagmas al igual que en el punto anterior. En los discursos conservadores la tradición aparece como la principal retórica de este pensamiento y es el aspecto cultural por sobre otros en el que se observa el conflicto (Zapata, 2004). Este tipo de discursos aparecen convocados cuando las normas que se surgen en la lectura con los estudiantes, son aquellas que refieren a las de los “símbolos patrios”. De allí surgen nociones como “el querer a la bandera”, “querer a tu país”, y la afirmación que ubica a la política como contradictoria de la noción de patria: “la política arruinó a la patria”. La política aquí aparece como una sucesión de gobiernos, en la secuencia histórica que “roban”, “rompen”, “se llevan todo”. Esto coincide con las conclusiones de Kriger (2008) en donde no solamente los jóvenes plantean un rechazo a la política, sino que la política aparece relacionada con otras dimensiones, como este caso, la identidad nacional.

El ejemplo ilustra argumentos que aparecen como reactivos a los procesos de cambio que propone un futuro multicultural, tal como aparece en el discurso del estudiante en relación a la inmigración: “hubo mucha inmigración en nuestro país...”. El enunciador evalúa la inmigración como un proceso excesivo: “muchas, demasiadas” e identifica las nacionalidades migratorias iniciales “italianos y españoles” para referirse luego a los países limítrofes sin establecer cuáles<sup>45</sup>. Se propone aquí un riesgo, de “invasión”, de pérdida de lo nacional al proponer que “casi ya son más de otros países que argentinos”. La lógica del riesgo en la retórica de la tradición se asocia al entendido de la ausencia del cambio. Al igual que en el apartado, que toma el sistema de gobierno como ejemplo de lo que debe hacerse en la escuela, el enunciador hace un recorrido histórico mencionando a los líderes políticos y económicos de los gobiernos y propone la secuencia en la que unos arreglan, otros roban y así sucesivamente concluyendo en que “la

---

<sup>45</sup> Aquí podemos pensar en un sobreentendido que convoca los estigmas acerca de la población inmigrante de países limítrofes como Bolivia, Paraguay, (no así la de otros países limítrofes como Brasil, Uruguay o Chile).

patria se perdió“. Se coloca, además, como vivenciando los procesos a partir del carácter de afirmación de lo que relatan: “siempre fue así” “y así va a ser siempre”. Esta aseveración, considera el tiempo desde el adverbio siempre, en su calidad de perpetuo, indefinido, ubicándose el enunciador en un lugar temporal que le permite establecer la certeza un pasado y de un futuro que no ha vivenciado. Así se pone en evidencia al considerar la situación de comunicación que se presenta, en la que la edad del el locutor, permite considerar que es un testimonio experimentado por un otro adulto.

Constatamos, también, las referencias en el fragmento citado a la “falta de valores”, “al sentir de ser patriota” evocando una emotividad y un campo semántico contrapuesto a lo político en tanto sistema (e ideología). Este discurso es convocado sobre todo por las normativas sobre los símbolos patrios.

También lo encontramos entre las palabras elegidas por los estudiantes de primer año de la Escuela 1:

E: bueno y éstas?

M: para mí, la falta de símbolos patrios

E: ahí va, esa es la más grave?

M: si

E: vos también pensás eso?

G: si

M: *no respetan su propio país*

G: y si vienen de otro país no respetan al país que vinieron. (Matías y Gabriel, E1, I)

La norma que refiere al respeto de los símbolos patrios es una de las más enfatizadas por los estudiantes de la Escuela 1. En el reglamento de esta escuela, la falta relacionada con el respeto a los símbolos patrios, se considera como grave y se asume como una falta de respeto al país. Los estudiantes señalan y enfatizan la pertenencia nacional, “su propio”, donde el pronombre posesivo aparece reforzado por el adjetivo que indica su cualidad. El enunciador 2 retoma esta idea y añade la condición no-propia, es decir, la extranjera. La presencia de la referencia a estudiantes inmigrantes la encontramos fundamentalmente en la Escuela 1 relacionada también con la regla sobre la simbología nacional y también con las formas de estigmatización que subrayan. La nacionalidad aparece también como motivo de discriminación entre los estudiantes.

Veamos cómo aparece lo nacional en otro fragmento de quinto año de la Escuela 1:

E: bueno y en estas qué piensan? Lo de las faltas de respeto vos decías que sí...

G: sí..

F: si...

G: es que en realidad a mí me parece una falta de respeto por ejemplo que no canten el himno nacional... yo no soy argentina, ehh.. yo le tengo mucho respeto a la bandera.. justamente por todo lo que me da de su país.. esto... los chicos son nativos acá, crecieron con esta bandera, pueden, supongo que *es porque no se dan cuenta, pero tienen todo lo que necesitan en el país, por más en el estado económico en el que esté y por más presidente que tengamos, pero sigue siendo la bandera que te acogió, por favor, o sea, cantale!*

A: no lo cantan pero miran el mundial... (Fabiana y Gimena, E1, V)

En este ejemplo notamos cómo el enunciador parece identificarse más con la identidad nacional desde lo simbólico que desde la dimensión política. La identidad nacional (el respeto a la bandera) es colocada en un espacio por encima de lo político, por encima del “estado económico” y del “presidente”. La patria aparece así como humanizada a partir de una metáfora personificadora de la bandera que “acoge” y de modo maternal “te da todo lo que se necesita”. A la patria se la “honra” entonces desde una forma legitimada que es el himno (cantando) y no desde las identidades deportivas (como el mundial). De este modo, el enunciador interpreta la norma identificándose con un tipo de manifestación de “nacionalismo”, más que con otro. Es la primera expresión regida por normas más estables, que articulan un deber sobre ritualidades escolares. Éstas remiten a una participación en la dimensión nacional que se ubica por encima de las ritualidades políticas (elecciones, asambleas etc.).

### 6. c La dictadura como referencia

Como se observó en algunos ejemplos anteriores, tanto entre aquellos que toman al sistema de gobierno como los que no en ambas escuelas, aparecen referencias al periodo dictatorial (aunque motivadas por diferentes razones).

Las normativas que refieren al respeto de los símbolos patrios, convocan la asociación de los estudiantes de la Escuela 2 con la época dictatorial, aluden a que les “suena a dictadura” o que es “algo así como un milico”. Esta referencia la observamos también en el ejemplo de la “dictadura de los 90” de la entrevista en quinto de la Escuela 2. Esta referencia a la dictadura no la encontramos entre los discursos de los estudiantes de primer año de la misma escuela. Veamos aquí otro fragmento de quinto de la Escuela 2 que refiere a la dictadura en otro sentido:

E: bien... y la de agraviar u ofender a los símbolos patrios...

M: a mí me suena a la dictadura eso,

E: por qué?

M: y estamos en otro tiempo, este... no hay una cuestión de defensa de la patria como sentimiento nacional, no sé, yo a veces paso por ahí y creo que hay una estatua de Sarmiento y la escupo (risas) qué sé yo... a mí no me cabe, pero, este no, para mí no existe no debería ser eso de la patria es la que construimos todos y eso es un... sentimiento y somos todos argentinos por esto y esto, sino más bien entenderlo como personas en un mundo globalizado y bueno eso es lo que digo que estaba medio viejo (Diego y Martín, E2, V)

En el ejemplo, notamos como el enunciador M asocia la norma sobre los símbolos patrios con la dictadura, momento de exaltación nacionalista y de la simbología patriótica. A la vez, expresa que lo nacional en tanto “sentimiento” es algo añejo “de otro tiempo”, “viejo”. La simbología patriota se propone como un espacio de trasgresión: “escupe” a la estatua de Sarmiento proponiendo otra convención de lo nacional, menos condensada en los símbolos patrios y las convenciones *patheticas* que hacen a la nacionalidad, y más cercana a un aspecto teórico, supra-nacional y contemporáneo como es “el mundo globalizado”.

Identificamos también otras alusiones a la dictadura que aparecen en los discursos de los estudiantes de quinto de la Escuela 1. En el ejemplo cuentan sobre la resolución de un conflicto de violencia en la escuela:

E: y además recibieron alguna charla? Tuvieron alguna charla sobre eso? O nomás...

C: no...porque para los alumnos que nos enteramos lo que pasa, sabemos qué está pasando. Para los que no, es (chasquido de dedos, como imitando un truco de magia) ¡desapareció! *Tipo en la época de los militares que desaparecía la gente? Bueno igual es en la escuela, desaparece... capaz a los compañeros se dice que se cambió de escuela y hasta ahí...*(Carolina, E1, V)

En el fragmento, aparece recuperada la referencia al periodo de la dictadura. Se propone la “desaparición” como forma de denominar lo que no se tiene certeza, un eufemismo que se actualiza: “desaparición” enmascara la incerteza de un asesinato (para el contexto dictatorial) la desaparición enmascara la incerteza de la expulsión (para el contexto escolar). La referencia equipara la modalidad dictatorial (donde no existen respuestas ni preguntas) con la modalidad escolar, en la que “los que no saben lo que pasa” (no pertenecen a un núcleo de convivencia en este caso) no tienen acceso a conocer las decisiones, quienes las toman, las responsabilidades, consecuencias de las acciones y por lo tanto no hay posibilidad de réplica o cuestionamiento. En este sentido, se observa en el gesto del chasquido que hace la estudiante durante la entrevista la alusión a la “magia”, donde no es posible acceder a los trucos de la “desaparición”. El enunciador no se involucra formando parte del periodo comparado “*en la época*

de los militares” y la compara con la expresión “tipo”<sup>46</sup>. Es interesante observar como conviven diferentes puntos de vista respecto a lo que se asocia al período militar y a las vivencias respecto al pasado: qué procesos históricos aparecen remarcados y qué posiciones adoptan frente a un pasado. Se produce una especie de pastiche de referencias histórico-políticas que construye un andamiaje discursivo en el que se desplaza un enunciador politizado.

De acuerdo con Achugar (Cárdenas, 2011) la transmisión del pasado reciente se vale de narrativas colectivas sobre el mismo, como un tipo de conocimiento “textualmente mediado y socialmente distribuido”. Sobre el mismo, se toman decisiones en relación a lo que pasó y los significados que tiene lo acontecido. Los manejos relacionados a su acceso (controles, manipulaciones) repercuten en la forma de construir y comprender la historia. La autora resalta el “carácter intersubjetivo y relacional del significado” (Lemke en Achugar, 2004:85) para comprender cómo las diferentes formas de significar en una sociedad generan discursos similares y se reacentúan en cada actualización. Sin embargo, presenta las variaciones entre las posiciones que los jóvenes exponen en sus discursos. Lo entiende desde la coexistencia de diferentes voces sociales con representaciones diferentes sobre el pasado y utiliza además la noción de recontextualización de Bernestein para explicar las continuidades y discontinuidades entre los textos como modos de circulación y reproducción de los discursos sobre el pasado reciente. Achugar (2014) entiende esta noción como los procesos de “decolocación y recolocación de contenidos y texturas” que aparecen asociados, permitiendo ciertas “lecturas” o interpretaciones de discursos en relación a otros (Achugar, 2014: 89).

En las lecturas que proponen los estudiantes, presentan maneras diferentes de asociar las normativas a un tipo de memoria histórica y política. Los relatos expresan una forma de plasmar la experiencia histórica de acuerdo a orientaciones ideológicas diversas, siendo para todos los casos lugares comunes de referir (más allá del cariz ideológico que tiña la referencia). En los ejemplos, se observa cómo los jóvenes aparecen, además, posicionándose en un tiempo que no les es propio, el tiempo de la memoria a la que evocan que contrasta con la situación de comunicación. Se apela a la memoria reciente ligada a las normativas simbólicas y a las referencias políticas que surgen en las asociaciones de los estudiantes sobre el orden normativo escolar y el orden social. Lo interesante además de la heterogeneidad de posiciones

---

<sup>46</sup> El “tipo” ese usado como marcador del discurso en conversaciones coloquiales del lenguaje juvenil () y su función es ejemplificadora.

que se presentan (esto lo observamos sobre todo en la Escuela 2) es el hecho de que gran parte de los estudiantes, fundamentalmente los de quinto año, colocan referencias sobre el pasado para argumentar ejemplarizando o contrastando con el presente.

## **7. Discursos hegemónicos y espacios de la norma**

A lo largo de este capítulo, observamos las representaciones en torno a lo político que hacen los estudiantes al interpretar las normas de sus escuelas. Vimos que en la Escuela 2, en especial en quinto año, lo que convoca el cuestionamiento no es la norma en sí, sino los ejercicios de la misma, la práctica normativa. Lo que aparece demandado es el ejercicio de una comunicación horizontal y se rechazan las subordinaciones en las formas de comunicación con los actores adultos de la escuela, reconociendo la existencia de asimetrías.

Cuestionan el ejercicio de los roles de los adultos que forman parte de la comunidad escolar, separando el rol, de la persona, del ejercicio del mismo y centrándose en los efectos implicados en la práctica. De este modo, subrayan los efectos normativos en torno a la relación con los adultos, el diálogo y al desempeño de los roles escolares, centrándose en la interpretación sobre vínculos y también sobre los vínculos de poder que se desarrollan en la escuela.

Cuando nos detenemos en los estudiantes de primer año de la misma escuela, notamos que se centran fundamentalmente en aspectos que hacen al “hacer” escolar. Si bien todos refieren a la figura de la “injusticia”, los estudiantes de primero lo hacen también en relación a los efectos producidos por los ejercicios de poder que consideran desmedidos por parte de los adultos. Cuando aparece la idea de la igualdad, la lectura de los más pequeños de la escuela, refiere a equiparar las normas entre adultos y jóvenes. Esta idea del ajuste tiene que ver también con lo que reclaman en torno a su participación, el hecho de poder ajustar la norma a su propia experiencia escolar.

En el caso de la Escuela 1 los estudiantes de primer año no refieren a los modos de “hacer” política, sino que señalan el hecho de que las normativas “no se cumplen”. Subrayan (y en particular aquellos de quinto año) la figura de la injusticia, planteada como una demanda en cuanto a la equiparación entre adultos y jóvenes de los deberes que impone la norma. Para los estudiantes la norma es injusta porque se cumple de modo diferente para los adultos y para los jóvenes de la comunidad escolar. En este caso la norma no

es cuestionada, tampoco la práctica normativa, sino que cuestionan el cumplimiento de la norma: para que sea justa debe ser cumplida de igual modo por adultos que por los estudiantes.

Al mismo tiempo, la noción de igualdad se considera como una forma de relacionamiento entre jóvenes y adultos ante la ley, cuya regulación aparece impersonalizada. Este punto de vista difiere de la lectura que hacen los estudiantes de la Escuela 2 donde los efectos de la práctica normativa son responsabilidad de los actores adultos de la escuela. Este reconocimiento de la asimetría y de la autoridad permite a los estudiantes desagregar la norma de quiénes la ponen en práctica y quiénes la cumplen.

Quienes concurren a la Escuela 1, tanto en quinto como en primer año, no señalan esta separación y se centran en identificar el incumplimiento, por parte de los adultos, de las mismas normas que les son asignadas a los estudiantes. Por una parte, se rechaza la asimetría de la autoridad y por otra, parecen identificarse con una representación vertical naturalizada del vínculo entre adultos y jóvenes. A partir de las metáforas, los estudiantes de primero y de quinto señalan una forma de relación vertical y jerárquica con los actores adultos. De este modo, no aparece interpretada la relación de poder o los efectos en el vínculo entre adultos y jóvenes relacionados a la práctica normativa.

Asimismo, constatamos que la figura de la “igualdad” no tiene la misma interpretación en ambas escuelas: en la Escuela 2 se refieren sobre todo a la igualdad asociada a la igualdad de género y en la Escuela 1 se refieren a la igualdad en tanto equiparación de los deberes normativos entre jóvenes y adultos.

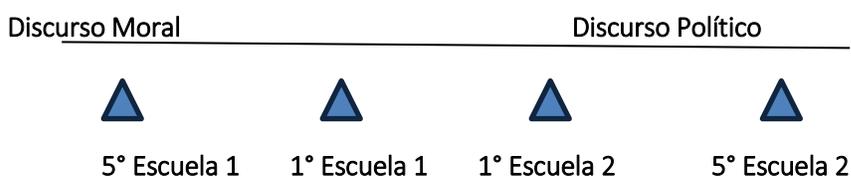
En cuanto a la participación, si bien algunos de los estudiantes entrevistados consideran importante la participación estudiantil en la elaboración de los reglamentos, proponen tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 2 y en ambos momentos de la escolaridad, una suerte de atención desconfiada sobre las posibilidades de los jóvenes de participar en la decisión sobre la normativa. La posibilidad de involucrarse se plantea desde el límite (fundamentalmente en la Escuela 2), en la necesidad de tutela o soporte adulto (esto se destaca entre los estudiantes de primero de ambas escuelas) y de un modo más radical, en la opción de delegar las decisiones que los involucran a los adultos de la escuela en tanto “expertos” (en este polo del degradé ubicamos a los estudiantes de quinto de la Escuela 1).

Al mismo tiempo, los estudiantes proponen en sus lecturas sobre los reglamentos, una comparación entre la norma de la escuela y las formas de gobierno de una sociedad. Entre aquellos que concurren a la Escuela

2 y se encuentran finalizándola, aparece un paralelismo entre la organización de la escuela con la organización de la sociedad, se respaldan en discursos de carácter técnico y retoman, para interpretar, algunas posiciones ideológicas (como señalamos en lo que refiere al kirchnerismo o los discursos conservadores). Es aquí donde nos vemos convocados a referir a la situación de comunicación para saber quién propone la interpretación, debido a que en muchos de los casos los estudiantes se ubican en una posición de enunciadores adultos, tal como lo observamos con los estudiantes de la Escuela 1 en el capítulo anterior. Pareciera ser entonces que los discursos políticos suponen un punto de adhesión y de identificación fuerte para los estudiantes de quinto de la Escuela 2 que no lo observamos en los estudiantes de quinto de la Escuela 1 (que si se identifican en mayor medida con el discurso adulto de la institución escolar).

Por su parte, los estudiantes de la Escuela, 1 en ambos momentos de la escolarización pero de manera más notable en quinto año, parecen reafirmar su identificación con un discurso institucional escolar, consolidando la posición de las jerarquías de poder de los actores adultos y la dinámica vertical (tal como se manifiesta en el reglamento de su escuela), desagenciando a los actores adultos de las decisiones de la normativa escolar. Retoman además, discursos de la doxa para interpretar el reglamento y se ven convocados por las normativas que refieren a los rituales en torno a los símbolos patrios. Sin embargo, notamos cómo los estudiantes también integran en sus lecturas aspectos que no fueron incorporados al reglamento, como las nociones de justicia, igualdad y las formas de representación e intercambio democrático implicadas en la participación.

De esta manera, podemos pensar en dos interpretaciones que son enfatizadas en la lectura de cada uno de los grupos estudiados. Proponemos aquí la siguiente gráfica para ilustrar el continuum de estas interpretaciones, en un polo lo moral y en el otro lo político, que articulan las lecturas que hacen los estudiantes de los reglamentos de sus escuelas:



A partir de este recorrido, notamos que los estudiantes de ambas escuelas, hacen hincapié en diferentes interpretaciones de nociones que se desprenden de la normativa escolar. En cada escuela, las lecturas de los estudiantes sobre los reglamentos remiten a distintas representaciones sobre las relaciones de poder en la escuela, sobre lo político, a partir de nociones claves que surgen de sus lecturas como pueden ser el poder, la justicia, la igualdad que validan y legitiman el orden en la escuela. Al mismo tiempo, estas nociones funcionan como continentes universales, como “significantes vacíos” en términos de Laclau y Mouffé, que permiten asignar un contenido particular de acuerdo a los discursos disponibles en el contexto y a la experiencia de socialización política que promueve cada escuela.

Al mismo tiempo, en los momentos primeros de la escolaridad, los estudiantes se ven convocados en cuestiones relacionadas con el “hacer”, tanto en la dinámica política (como en la Escuela 2) como en la necesidad de “emparejar” lo que hacen adultos y jóvenes en la escuela (Escuela 1). Pareciera ser, que a medida que se avanza en el trayecto escolar, se afianzan las identificaciones por un lado, en relación a los discursos políticos disponibles y por el otro, en torno a la mirada adulta que alterna la institución escolar con el discurso de los padres.

Podríamos pensar que los estudiantes de la Escuela 1 se identifican en mayor medida con una dimensión moral de lo normativo, tal como se desprende también del capítulo anterior. Allí observamos que entre los estudiantes de quinto año de la Escuela 1 se cuestiona la acción de los jóvenes que transgreden las normas, asignándole determinadas valoraciones. A la vez, en su gran mayoría, no cuestionan las relaciones de poder dentro de la escuela, no parecen reconocer quiénes son aquellos que ponen en práctica las normativas, o discutir sobre a quiénes se otorga legitimidad para decidir de las normas. Se asume la desigualdad en el cumplimiento de la misma norma (entre adultos y jóvenes) como una falta en la justicia escolar. A su vez, los estudiantes de quinto retoman discursos dóxicos que respaldan un desacuerdo con el sistema político como ejemplo a seguir dentro de la escuela y a la vez, subrayan las normativas vinculadas con los símbolos patrios.

Entre los estudiantes de la Escuela 2, pareciera ser que se identifican con una interpretación más política. Esto lo notamos en las lecturas que realizan tanto los que concurren a primero como a quinto año. Desde el capítulo anterior notamos cómo centran sus interpretaciones en cuestionar la legitimidad y validez de las normativas, sin cuestionar aspectos actitudinales, de desbordes de sus compañeros.

En este capítulo constatamos cómo los estudiantes retoman discursos ideológicos, políticos, partidarios integrando incluso sintagmas que pueden ser reconocibles de determinadas corrientes. Proponen un léxico más técnico que dóxico a la hora de interpretar los reglamentos y asocian el sistema de gobierno escolar, al sistema social, al funcionamiento del país, todo esto en particular, entre aquellos de quinto año. Cuestionan los vínculos de poder a partir de metáforas (en primer año) y mediante designaciones de formas de ejercicio de poder (los ismos en el caso de quinto año), a la vez centrándose en las formas de comunicación, demandando horizontalidad entre adultos y jóvenes, reconociendo la existencia de asimetrías y al mismo tiempo considerando la separación entre los modos de ejercicio de los roles, las funciones del cargo y las personas.

Por otra parte, los estudiantes de primer año en ambas escuelas no retoman discursos ideológicos cristalizados sino que se ven convocados por la reflexión en relación a la justicia o injusticia que se desprende de los reglamentos. También la esfera de lo moral aparece en relación a las responsabilidades de los sucesos conflictivos que relatan, a partir de la lectura de las normas (de hecho en el capítulo anterior observamos la referencia que realizan a la distribución de culpas en los relatos). Sin embargo, entre los estudiantes de primer año de las Escuela 2, se integran aspectos de la dimensión política de lo normativo, haciendo hincapié en las formas de “hacer política”, en el reconocimiento y cuestionamiento de los vínculos de poder en la escuela, en el interés por la participación y en el cuestionamiento del ejercicio normativo por parte de los adultos de la escuela.

## 5. Al *pie* de las interpretaciones: *notas* finales

A través de los capítulos que integran este trabajo, hemos analizado tanto los reglamentos de las dos escuelas medias, como las lecturas que de ellos hacen los estudiantes de cada escuela, en dos momentos del trayecto escolar. Así, a partir de la metodología de entrevistas, los estudiantes han reflexionado sobre las normativas que rigen sus escuelas. Analizamos sus discursos y las propuestas de socialización política de las escuelas a través de sus órdenes.

A lo largo del trabajo, indagamos desde la perspectiva discursiva y nos centramos en los procedimientos lingüísticos por los cuales tanto las escuelas (a través de sus reglamentos) como los estudiantes se posicionan discursivamente, retoman voces sociales que encuentran disponibles, y configuran determinadas representaciones de lo político y del vínculo con el mundo adulto.

Identificamos así, en dos escuelas medias públicas insertas en dos contextos sociales diferentes, dos propuestas diferentes de socialización política escolar. Constatamos los modos en que los contextos sociales y de socialización política que proponen las escuelas, inciden en las interpretaciones que hacen los estudiantes. Señalamos además, que se presentan correspondencias entre la propuesta escolar y el contexto en que la misma se inserta, con las lecturas que hacen los estudiantes sobre las normas de sus escuelas.

Al mismo tiempo, observamos cómo las posiciones y los discursos hegemónicos en cada espacio que articulan las reflexiones de los estudiantes sobre los reglamentos, se van consolidando en cada una de las escuelas a medida que avanzan en el trayecto escolar. Así, hemos visto cómo se afianzan las posiciones en las que se ubican (junto a los posicionamientos colectivos que retoman), las voces sociales presentes en sus discursos, las representaciones de lo político y el poder que son más comprometidamente convocadas, a medida que los estudiantes culminan el ciclo escolar.

A continuación, proponemos una revisión de algunas dimensiones que recorren transversalmente el trabajo y que nos permiten concluir (y a la vez proponer inicios de otras reflexiones) algunas ideas en torno a las hipótesis de trabajo y las preguntas planteadas al comienzo de este trabajo.

### 1. ¿A cada contexto, un modelo normativo?

Al detenernos en las diferentes propuestas que hacen las escuelas en torno a la socialización política, aspecto que se imprime en cada uno de los reglamentos, notamos que emergen dos modelos, dos modos de “ideales normativos” en cada una de las instituciones.

En primer lugar, pudimos constatar los diferentes “juegos” en torno a lo colectivo que se presentan en cada uno de los reglamentos y de modo correlativo, en las interpretaciones de los estudiantes.

Si nos detenemos en los reglamentos, tal como hicimos en el capítulo 2, en la Escuela 2 identificamos el modo en que aparece la figura de lo colectivo mediante un enunciador “nosotros”. Se establece entonces el “nosotros” como un espacio de encuentro que, aunque móvil, imprime el lugar del colectivo como figura que conforma un discurso y una dinámica de decisión. Al mismo tiempo se proponen las dinámicas de participación, funcionamiento e integración de este colectivo y de los actores escolares en torno a la decisión normativa. En el caso de la Escuela 1, la dimensión de lo colectivo aparece ausente y no se identifican marcas pronominales o conjugaciones que integren esta figura. Tampoco constatamos en el reglamento la dimensión colectiva en tanto modalidad de participación o de dinámica escolar. Esto nos da una idea sobre los aspectos que subraya el reglamento, en el cual la dimensión del intercambio colectivo y el colectivo como actor escolar aparecen soslayados. El reglamento propone a los jóvenes por fuera de un órgano colectivo en el que se integre también a los adultos y son ubicados como pasivos en relación a los procesos de comunicación que se prevén en el texto. Esta escuela integra en su reglamento temáticas que no encontramos en el reglamento de la Escuela 2, que tienen que ver con la alimentación, la relación con los objetos, la sexualidad, la violencia. Notamos que esta propuesta normativa se centra en una mirada de la convivencia escolar relacionada con acciones que tienen que ver la dimensión de lo punible socialmente, más allá de las puertas de la escuela y lo que implica el funcionamiento escolar. El reglamento de la Escuela 2 promueve la convivencia desde la mirada de la necesidad de un orden para el buen funcionamiento de la escuela en tanto organización-gestión compuesta por actores, órganos, funciones, etc. Se establecen procedimientos para resolver conflictos y se apunta a un estudiante autónomo, democrático y responsable.

Esta dimensión de análisis, nos hace pensar en las imágenes que se configuran acerca de los modos de socialización en las escuelas y los espacios disponibles para ello en cada contexto. En esta línea, Dubet y Martuccelli (1998) proponen dos modelos normativos, uno que proviene desde las clases populares y otro

desde las clases medias. En este último, el “modelo contractual”, las familias de clase media conciben el aprendizaje de normas menos como una imposición de normas que como un ejercicio de la discusión. En estos espacios sociales la socialización se hace en familia, donde los niños son siempre bien “educados, abiertos al mundo. Por otra parte, las familias populares son percibidas como esa “franja de la población que demanda educación”, en razón de una dimisión parental que parece darse de por sí.” (Dubet y Martuccelli ,1998: 134). Este modelo además, apunta a desarrollar la autonomía del joven estableciendo a la vez una concepción democrática que según los autores establece un principio de continuidad entre “la ‘pequeña’ sociedad familiar y la ‘gran’ sociedad” (Dubet y Martucceli, 1998: 135). Podemos asociar el modelo contractual a la propuesta que se desprende del reglamento de la Escuela 2. Allí, la institución intenta deslindarse de algunas responsabilidades formativas que adjudica a las familias, apuntando además al carácter autónomo del estudiante.

Por otra parte, además de la noción de la escuela como gestora, que destacamos en el reglamento de la Escuela 2, encontramos la idea de la autonomía y la responsabilidad individual como articuladora de la propuesta normativa. Según Dubet (2004) en la escuela moderna la disciplina escolar tiene como objetivo forjar un individuo y un ciudadano autónomos, que obedezcan libre y racionalmente una ley justa. A su vez, podemos pensar en las referencias que aparecen en el reglamento promoviendo la autonomía enmarcada en valores universales. Apelar a estos principios, desde la perspectiva de Elías, es un manera empleada por la sociedad para emancipar ya que por estar sometida a principios trascendentes y universales permite a los individuos distanciarse de ellos mismos y constituir una crítica de la vida social a partir de un juicio autónomo (Elías en Dubet, 2004). También en cuanto a estos principios universales, Dubet propone que son las instituciones sociales las que aseguran la regulación de conductas a través de valores suficientemente amplios y universales para que los individuos puedan orientarse de manera autónoma a las diferentes situaciones y relaciones infinitamente variadas. Esto nos recuerda las propuestas de Riesman acerca de que los actores sociales ya no se guían por la tradición sino por los valores autónomos. Así, la conducta se orienta por un nuevo “carácter social” cuya guía son “los otros contemporáneos” a modo de radar que busca nuevos insumos. Es este carácter social que sustituye a un carácter anterior dirigido desde adentro, intradirigido que como brújula, le permite al individuo mantener su identidad e integridad frente al acelerado cambio social: “Éste es tan acelerado que vuelve imposible la unicidad abstracta de la supuestamente sólida brújula. Se mira a los contemporáneos y a sus novedades

más que a los principios aprendidos de los mayores.” (Bayce, s/d). De este modo, el “juego” de las relaciones entre los sujetos y la sociedad, parece asociarse al modelo de distanciamiento que propone Martuccelli, más flexible y horizontal.

El segundo modelo que señalan Dubet y Martuccelli es el que se propone desde los contextos de populares. En este modelo, las clases populares asumen o mencionan las funciones parentales asociadas con la escuela. Este aspecto lo asociamos al reglamento de la Escuela 1 tanto por los temas que integra, como por la selección léxica que se realiza en el texto. La presencia de los padres es también recuperada por los estudiantes de la Escuela 1 quienes, se posicionan discursivamente como padres para referirse a las normas (en quinto), o convocan en sus discursos a los padres por la figura que le asignan en la resolución de conflictos (en primero). Se puede asociar al tipo de relación entre los sujetos y la estructura social que Martuccelli denomina como de “encarnación” modelo más rígido, más serio y autoritario que rige a los sectores más populares.

Otra característica del modelo que proponen Dubet y Martuccelli, tiene que ver con la función paternalista que se nos presenta a partir del reglamento de la Escuela 1 y nos conduce a pensar en las discusiones en torno a las incumbencias institucionales y el llamado “asistencialismo” en la escuela. En este sentido, Duschatzky, se pregunta por el tipo de sujeto que se construye desde la lógica asistencialista y cuánto de asistencialismo pueden tener ciertos estilos pedagógicos. La autora plantea la importancia de un acercamiento en el que prime un “ojo implicado”, aquél que se sentiría responsable por la experiencia educativa que transite este “sujeto de asistencia”, sin entender con esto que se deba controlar sus sentidos: “La pregunta del ojo implicado podría ser del acto educativo una experiencia que permita al otro salir de las fronteras de un asistido o tutelado” (Duschatzky, 2001: 137).

Junto a esta reflexión, la ausencia de referencias a la autonomía o a dinámicas de participación en este reglamento nos conduce a considerar por un lado, cuáles son las funciones escolares y por el otro, el débil protagonismo juvenil que se presenta. Esta asimetría es reflexionada por Batallán y Campanini para quienes el punto de vista liberal considera la escuela como un espacio público igualitarista que se coloca por sobre las diferencias sociales, económicas y culturales. Esto supuso un “pacto democrático de neutralidad valorativa” (Batallán y Campanini, 2008: 96) que se condensa en el derecho universal a la educación y que por ello aspira a excluir los intereses políticos. De esta manera, las formas de socialización

política en el ejercicio democrático cotidiano y el resguardo de la infancia, se proponen como argumentos que sustentan la legitimidad de la escuela como una “comunidad” (Batallán y Campanini, 2008). La pregunta que proponen y que retomamos es qué sucede cuando se introducen las nociones de poder y de lo político en el ámbito escolar. En nuestro trabajo identificamos algunos matices que toman esta supuesta neutralidad del espacio público y del derecho universal a la educación, tomando el punto de vista de las representaciones sobre lo político y los vínculos de poder en la escuela.

## **2. Movimientos de juego y retomes de discursos: las voces y sus regiones discursivas**

Podemos considerar los espacios de socialización política que ofrece cada escuela como variable para comprender los abordajes sobre lo colectivo, sus dinámicas y voces. Consideramos que estos espacios, los ámbitos de intercambio sean éstos formales o no tanto, posibilitan los “movimientos de juego”, que plantea Derrida, en las estructuras que establecen el orden escolar. Al mismo tiempo, estos intersticios que habilitan los “movimientos” permiten jugar con las matrices discursivas del entorno (como es el de la institución escolar o la posición de los padres). La escuela que presenta esta posibilidad, parece habilitar a los estudiantes a disponer de otros discursos sociales (como pueden ser los políticos) que permiten “jugar” con los ejes previstos institucionalmente y en la familia. Esto lo notamos también en las reflexiones que hacen los estudiantes acerca de su relación con los adultos y los vínculos de poder que identifican los estudiantes en cada contexto escolar.

De esta manera, las matrices de enunciabilidad que articulan las lecturas de los estudiantes también tienen que ver con los entornos y con los discursos disponibles para los jóvenes de cada espacio. A lo largo del trabajo, identificamos diferencias en relación a la forma de vincularse de los estudiantes de cada una de las escuelas con las posibles discursos sociales que tienen a disposición. Es en las lecturas de los estudiantes que se expresa aquello que puede ser leído y dicho sobre los reglamentos y las posiciones discursivas que pueden (y deben) ser retomadas en cada uno de los espacios.

Las palabras nos permiten identificar las marcas de los contextos y la presencia de los múltiples discursos que atraviesan la vivencia de los jóvenes en la escuela: múltiples dentro de cada espacio y dentro de una misma sociedad. Las dos propuestas institucionales (que pertenecen ambas a una sola: la educación pública) revelan diferentes formas de conceptualizar las relaciones de poder y el rol de cada actor dentro

de su espacio. Así, cada uno de los reglamentos y sus condiciones sociales de producción dejan huellas en los sentidos que tienen las normas (y la experiencia escolar) para los estudiantes.

Las superficies de los discursos de los estudiantes vistos por escuela y por momento del trayecto escolar, ponen de manifiesto las huellas de los entornos sociales en los que se inserta la escuela, y a la vez, las diferencias en cuanto a las propuestas de institución escolar y de socialización política de cada institución. Constatamos, así, los diferentes modos de reconocimiento y la presencia de lo normativo y su poder a través de los efectos de sentido que proponen las lecturas en ambas escuelas y en ambos estadios de la misma.

La apuesta por los espacios de participación para los estudiantes y por los modos de organización estudiantil política, dejan rastro en los posicionamientos colectivos que son recuperados por los estudiantes, en los aspectos que son cuestionados, en las voces de los otros que son retomadas y sobretodo, plausibles de confrontar e identificarse.

De este modo, en la Escuela 1 cuyo reglamento de convivencia se inclina, en mayor medida, a una mirada sobre las acciones punibles y no establece dinámicas explícitas de participación para los estudiantes, o incluso son pasivizados. A la vez, se relatan episodios de violencia más profundos y se trabaja para cubrir carencias sociales (como es en el caso de la alimentación), entre otros aspectos, en los que reconocemos los efectos de esta normativa, las huellas de este modo de producción de sentido en los discursos de los estudiantes. Los mismos proponen lecturas que retoman la dimensión punible del reglamento, subrayan un modo de vínculo vertical y jerárquico con los adultos de la escuela sin resaltar la presencia de vínculos de poder y centran sus reflexiones sobre la norma en cuestionar a los “otros” transgresores, desde posicionamientos adultos.

En la Escuela 2 la dimensión de la convivencia parece adscribirse a la lógica contractual, y al logro del funcionamiento institucional, se prevén espacios de participación colectiva y se establecen roles, funciones de cada actor parte de la escuela. Se designan políticamente las dinámicas propuestas y se aboga por la responsabilidad individual y la autonomía de los estudiantes. En esta escuela los estudiantes parecen conocer las dinámicas de participación y resolución de conflictos, se identifican en una primera instancia con la institución escolar para luego cuestionarla y deslindarse de su voz (junto con la de sus padres). Apelan a las dinámicas de funcionamiento político tanto dentro de la escuela como en la sociedad

para comprender y cuestionar los ejercicios de poder por parte de los adultos de la escuela. Se centran (sobre todo al fin del trayecto escolar) en cuestionar la validez normativa y no sus ejercicios.

Estos pequeños resúmenes nos hablan de dos formas en que los contextos sociales y propuestas escolares configuran gramáticas de reconocimiento que hacen eco de dichos espacios en los discursos de los estudiantes.

### **3. Te hablo para que me hables**

Asimismo, cuando observamos los discursos de los estudiantes, señalamos fragmentos que se ubican como “cuerpos extraños” en el hilo del discurso. La heterogeneidad constitutiva, como vimos en el primer capítulo, es brumosa, no establece bordes entre las palabras propias y las palabras ajenas. Todo discurso está poblado de voces ajenas y a partir de las interpretaciones de los estudiantes, identificamos diferentes formas de disponer de los “otros” en sus discursos, de las otras voces en términos de Bajtín, en cada una de las escuelas y momentos.

Algunas de las estrategias lingüísticas que expresan las huellas de esta heterogeneidad, tienen que ver con los usos pronominales, los desplazamientos enunciativos, la identificación de la situación de comunicación, las elecciones léxicas, entre otras. Nos permiten identificar determinadas posiciones discursivas en las que se ubican y representaciones en torno a lo político que integran en sus discursos al interpretar los reglamentos de sus escuelas. De este modo, constatamos cómo los estudiantes de quinto en ambas escuelas, son aquellos que se ubican discursivamente en las posiciones más extremas dentro del continuum de identificaciones con las voces adultas que encuentran disponibles.

Si nos detenemos en el momento en el trayecto escolar en el que se encuentran los estudiantes, pareciera ser que quienes retoman y se identifican con los discursos institucionales y las dinámicas de la práctica política que se proponen en el reglamento son aquellos que, en un contexto de socialización política activa como la Escuela 2, recién se inician en el trayecto escolar. Los estudiantes que finalizan el recorrido escolar confrontan con la escuela como institución, no adoptan el punto de vista de la institución escolar y cuestionan la validez de las normas en el reglamento. Esto sucede en un contexto en el que la tradición, justamente, afianza la actividad política en la escuela.

Aquí los estudiantes utilizan también recursos de metáforas, de segunda genérica, de deícticos de tiempo, entre varios otros. Sin embargo, no se “adhieren” en sus discursos a las posiciones institucionales o paternas sino que las desafían. Cuestionan la validez y el fundamento normativo. Así, podemos identificar una distancia entre la palabra adulta del reglamento y la lectura que realizan del mismo. Por otra parte, sí se reconocen “puntos de adhesión” en el discurso de los estudiantes (y de modo más contundente en los de quinto año) en lo que respecta a las posiciones político-ideológicas. En estas temáticas encontramos necesario recurrir a la situación de comunicación para comprender qué actor está hablando. El reglamento subraya el aspecto vinculado a la educación cívica de los estudiantes, los órganos que forman parte de las decisiones escolares y se deslindan además de la posición familiar (aunque la aparición del nosotros, en sus diferentes anclajes, revele la voz de los padres también en el texto).

Por otro lado, los estudiantes de la Escuela 1, cuyo centro no cuenta (hasta el momento de finalizadas las entrevistas) con espacios formales de participación estudiantil, retoman el punto de vista escolar institucional para reflexionar sobre las normativas fundamentalmente al finalizar. Esto sucede de manera más notable entre los estudiantes que se encuentran finalizando sus estudios, quienes centran su lectura en cuestionar a sus pares que las transgreden. Los estudiantes que recién inician retoman en mayor medida las voces de sus padres como actores claves en la resolución de conflictos que relatan como parte de la reflexión sobre las reglas de su escuela (relatos que ocupan un lugar preponderante entre los discursos de los estudiantes de primer año).

Señalamos además, en el segundo capítulo, cómo los reglamentos integran temáticas diferentes en cada propuesta institucional. Como muestra de ello, observamos en el reglamento de la Escuela 1, temáticas vinculadas a la violencia, a los elementos materiales, a la alimentación. Los estudiantes de la Escuela 1 retoman también posicionamientos legales-policiales, en concordancia con las temáticas que se proponen en el reglamento de escuela. En este sentido, el reglamento parece proponer una institución que más que apelar a aspectos de la convivencia dentro de la escuela, intenta retomar los límites legales que se proponen “extra muros” de la escuela. A la vez, el reglamento se detiene en delimitar los espacios de “cobertura” legal, aquellos por dentro y por fuera del radio escolar y en aspectos vinculados a la asistencia en algunas temáticas que refieren más al ámbito doméstico-familiar como ser la alimentación.

A su vez, los estudiantes de esta escuela integran en sus discursos diversos relatos que refieren y detallan estas dinámicas de desbordes (sobre todo aquellas vinculadas a la violencia) y a temáticas sexuales. En esta escuela la jurisdicción es también un tema convocante y para referirse a este, desde el reglamento aparece un punto de vista legal-policial, que es recuperado por los estudiantes de la Escuela 1 (perspectiva que no aparece entre los discursos de los estudiantes de la Escuela 2). En este sentido, la retoma de discursos sociales da cuenta de los tipos de órdenes normativos que circulan en la escuela, aquellos que refieren a un modo de legalidad civil-ciudadana, la escolar, aquella aprendida en la casa-familiar, la normativa en el ejercicio de la autonomía.

Los estudiantes de quinto de la Escuela 1 se identifican con la posición institucional y paternal en tanto “puntos de adhesión” discursivas. Integran voces adultas en sus discursos, como ser la voz de los padres, la institucional, la voz policial, la voz de la doxa, y encarnan dichas voces en sus discursos, adhiriendo sus palabras a las de un “ellos” poco identificable. Vimos cómo a partir de los usos deícticos asumen una perspectiva en el plano temporal que retoma los discursos adultos; donde lejos de reflexionar sobre la validez de las normas, cuestionan a sus compañeros que las transgreden.

En relación a los recursos lingüísticos que utilizan, identificamos el desplazamiento enunciativo, el uso de deícticos, pero fundamentalmente, es a partir de la situación de comunicación que notamos algo que hace ruido, que acopla, el cuerpo extraño en el discurso. En esta figura se produce una estrecha relación entre lo externo y lo interno, y se produce un efecto en el que “el contexto ya no se concibe como algo exterior sino como una realidad cognitiva” (Kleiber en Charadeau y Maingueneau, 2005: 532). Este análisis, nos remite a la reflexión de Agha (2005), que expusimos en el primer capítulo, respecto a la posibilidad de reconocer diferentes atributos sociales a partir de los diferentes registros que retoman los hablantes. Así, los discursos indexicalizan estereotipos sociales y a la vez, el tipo de registro puede pensarse como una formación social en la que algunos hablantes han sido socializados para usarlos, es decir, que existe un “dominio social” de determinadas figuras y discursos de los cuales algunas sectores disponen y otros no.

De esta manera, señalamos en los capítulos, cómo inciden los diferentes modos de socialización política que proponen las escuelas en las lecturas de los estudiantes sobre el orden escolar, en las posibilidades de “jugar” con dicho orden, los discursos posibles de ser retomados para interpretar sus realidades, para

conjugar así una voz y una identidad propias. Visto esto, nos parece que el ejercicio del debate y las posibilidades de intercambio con los adultos (con diferentes referencias del mundo adulto) y con otros jóvenes habilitan la oportunidad de cuestionar el orden y los fundamentos que lo constituyen, pensar y pensarse como individuos y en relación, de encontrarse y reconocerse en las opiniones de los otros, dar legitimidad al lugar de los jóvenes como interlocutores válidos en una relación de comunicación.

#### **4. Jugar con las normas en cada una de las escuelas: representaciones de lo político y del poder**

Los reglamentos entonces, imprimen un modo de entender lo que es regulable, los espacios de participación de los jóvenes, los roles de adultos y de estudiantes en la escuela y las dinámicas de poder que se establecen (y que es deseable que se establezcan). Estas disposiciones (y posiciones) que presentan su huella en los discursos, nos permiten identificar los efectos de reconocimiento de los estudiantes sobre los reglamentos, a la vez, sedimentan determinadas actitudes que de algún modo incidirán en sus comportamientos políticos (Alvarado, 2012).

Al mismo tiempo, interpretar los órdenes sociales implica una forma de representar el poder. Para Balandier (1994) desde la perspectiva de la antropología política, no alcanza solamente con la racionalidad o la fuerza para establecer vínculos de poder, ya que el vínculo resultaría constantemente amenazado. Para el autor, el objetivo de todo poder no es el de mantenerse a partir de la dominación brutal o la sola justificación racional. Lo que lo hace existir y conservar es la “producción de imágenes”, la “manipulación de sus símbolos” (Balandier, 1994:3). Esta dramaturgia política<sup>47</sup> se constituye como una réplica de “otro mundo”, de una herencia. Los pequeños ceremoniales escolares que se proponen en el reglamento también evocan una tradición política (como pueden ser los símbolos nacionales, las prohibiciones de presentación, los espacios de participación, la ritualidad de los horarios) que guarda un tipo de relaciones entre adultos y jóvenes. La importancia de los espacios de encuentro entre los diferentes actores escolares, implica un ejercicio y una ceremonia en la que se “escenifican las relaciones sociales fundamentales, incluyendo las relaciones de antagonismo que se convierten entonces en “juegos de oposición””. De ahí su “eficacia terapéutica” que propone Balandier, en la que se “desarman los conflictos potenciales de la comunidad, estrecha los lazos entre clanes distantes” (Balandier, 2005:194).

---

<sup>47</sup> Que compara con el ceremonial religioso

Podemos pensar así en la importancia de los espacios de “juego” en el sentido de Derrida, no solamente asociados al ejercicio de la ciudadanía, sino también a la posibilidad de “jugar” con legitimidad de las imágenes del orden y de lo político producidas en la escuela, a partir de la disponibilidad a diferentes discursos.

#### **4.a Los estudiantes de la Escuela 2**

En esta línea, observamos los modos en que los estudiantes de quinto año de la Escuela 2 se centran en cuestionar las normas, su fundamentación y puesta en práctica, pero no cuestionan la existencia de normas como modos de regulación del orden escolar. Posicionan el orden normativo como por encima de los actores escolares, comprendiendo además las relaciones asimétricas entre los mismos. En esta misma escuela, los estudiantes de primer año se focalizan en el “deber ser” escolar, identificándose con la propuesta institucional. Comparten la preocupación con los estudiantes de primero de la Escuela 1 por las responsabilidades y las culpas implicadas en los sucesos conflictivos relatados.

En la Escuela 2, el efecto de orden que vivencian los estudiantes tiene que ver con una relación que identifican de poder en tanto ejercicio excesivo del mismo por parte de los adultos. La palabra “autoritarismo” supone la asociación con un sistema que se contrapone al democrático, refiere a un ejercicio ilegal de la normativa, de una garantía vulnerada. La interpretación que hacen tiene que ver con el ejercicio normativo y cómo experimentan el vínculo de poder con los adultos. Cuestionan la gestión normativa, es decir, los modos de comunicarse, de acercarse de los adultos hacia los jóvenes. Remarcamos además, el hecho de que los estudiantes identifican en primer lugar el vínculo de poder, y en segundo, los modos en que se infringen las relaciones, basándose en una representación de la democracia. En esta línea, notamos cómo los estudiantes (aspecto que se va profundizando con el avance en los años de escolaridad) distinguen el cargo escolar de la persona que lo ejerce y de la modalidad con que lo ejerce. Esta diferenciación permite entablar una representación del vínculo con el mundo adulto que reposa en la garantía de la dinámica democrática de la escuela (que se propone en el reglamento). El vínculo entonces se interpreta como asimétrico en términos de autoridades pero horizontal en términos de ser interlocutores y de reconocer al otro en la relación de comunicación, siendo esta la demanda fundamental.

De esta manera, los estudiantes de la Escuela 2 proponen reflexiones en torno a lo político que abordan la dicotomía democracia-autoritarismo. Los más pequeños enfatizando las prácticas de lo político y los de quinto año retomando discursos ideológicos (allí donde tuvimos que apelar a la situación de comunicación por ser estos ‘puntos de adhesión’ de identificación de los estudiantes) y considerando léxico de características técnicas. Al mismo tiempo, el reclamo en torno a la igualdad entre adultos y estudiantes no lo encontramos en esta escuela ni al comienzo ni al finalizar la escuela, aunque si aparece notorio en la Escuela 1. La noción de igualdad está asociada a la igualdad de género al verse convocados por las normativas relativas a la vestimenta. Así, los estudiantes de la Escuela 2, y en particular los de quinto año, parecen posicionarse de forma equiparada en torno a los derechos y deberes que impone una normativa común para todas las generaciones: la Ley está por encima de todos y por encima también de la escuela como institución parte de una sociedad.

#### **4.b Los estudiantes de la Escuela 1**

Cuando observamos esta dimensión en la Escuela 1, notamos que los estudiantes no consideran las nociones de democracia-autoritarismo, sino que se centran en aspectos vinculados a la idea de igualdad y de injusticia (como forma de desigualdad). Los estudiantes se ven convocados por reclamar un ejercicio de las normas de forma equidistante entre ellos y los actores adultos de la escuela, de manera que no aparece en sus discursos el reconocimiento de una asimetría existente a la relación entre estudiantes – adultos de la escuela, aunque si resulta inherente la relación vertical entre ambos. Se centran en la observancia del orden escolar y subrayan en su reclamo el mismo cumplimiento por parte de los adultos de las normas de convivencia. Sucede así, que en esta escuela, no parece haber “juego de oposición” para con las posiciones adultas en las lecturas de los estudiantes. Las normas no son contempladas como un constructo entre diversos actores y con una fundamentación plausible de cuestionar. Lo que enfatizan es el lugar de la transgresión y sus actores, desde una óptica más cercana a la institucional que a la co-generacional. A la vez se ven convocados por la normativa relacionada con los símbolos patrios, las ceremonias escolares, la presentación personal y sus efectos “provocativos” en tanto desbordes.

En la lectura que hacen los estudiantes de la Escuela 1 tanto de primero como de quinto año, retoman la visión que se presenta allí sobre la verticalidad de las relaciones en la escuela. Al mismo tiempo que la dimensión de lo colectivo aparece disuelta, también las denominaciones acerca de los adultos en los

conflictos de la escuela revelan la posición en la cual se ubica a los adultos en el vínculo: es a través de las metáforas y de la ausencia de denominaciones sobre dinámicas de poder que los estudiantes integran estas distancias de forma naturalizada.

#### **4. c Interpretaciones de un significante**

Tal como observamos en el capítulo 4, identificamos dos formas de interpretar, de poblar de contenido a determinados significantes vacíos que surgen de las lecturas de los estudiantes. A partir de los ejemplos visitados, vimos que en cada escuela, las lecturas de los estudiantes sobre los reglamentos remiten a distintas representaciones sobre la normatividad escolar. Estas representaciones se respaldan en significantes de lo político, el poder, la justicia, la igualdad, la participación como figuras claves que validan y legitiman el orden en la escuela. Estas figuras, funcionan como continentes universales, como “significantes vacíos” en términos de Laclau y Mouffé, que permiten asignar un contenido particular de acuerdo a los discursos disponibles en el contexto y a la experiencia de socialización política que promueve cada escuela. Cada una de las escuelas y también de los momentos de la trayectoria escolar fijan temporariamente un significante que “flota” y que se encuentran asociados en una cadena de equivalencias.

Así, aunque la escuela pública se proponga como institución aparentemente homogénea, existen múltiples tensiones en relación a las propuestas de socialización política, a las discursividades a las que se tiene acceso, a las realidades sociales que en ella se desarrollan. Al mismo tiempo, prevalecen determinados discursos hegemónicos del mundo adulto que los estudiantes adhieren, se identifican y, que a la vez, de acuerdo a los contextos, se proponen o no espacios para cuestionar aquello que “puede y debe ser dicho” en cada escuela y en cada entorno.

Podemos reconstruir una cadena de equivalencias, de conceptos que fijan parcialmente, de manera flotante, el sentido en cada contexto discursivo de acuerdo a los discursos hegemónicos en cada “matriz de enunciabilidad”. Si bien los estudiantes retoman discursos de voces adultas para reflexionar sobre las normativas, en cada contexto escolar/social, los jóvenes tienen accesos a diferentes discursos sociales.

En relación a la noción de poder, por un lado en la Escuela 1 se asocia la relación entre adultos y jóvenes de la escuela con la jerarquía, el vínculo entre adultos- superiores, mayores/ jóvenes-inferiores, menores,

una relación vertical legitimada. El poder entre jóvenes y adultos de la escuela es igual a verticalidad (legitimada), es igual a jerarquía. Retoman discursos de la doxa para reflexionar sobre las normas (entre otros discursos como el familiar, el institucional o el policial-legal).

Para los estudiantes de la Escuela 2, el vínculo de poder entre adultos y jóvenes de la escuela es igual a exceso de autoridad, es igual a autoritarismo, es igual a verticalidad (confrontada). A su vez, retoman discursos técnicos, tanto en el carácter operativo de las dinámicas democráticas, en el poder es organizado (en espacial en primer año), como en léxico referido al sistema político y también a la retórica partidaria.

Al mismo tiempo, a las nociones de justicia e igualdad, en la Escuela 1 se las asocia con los términos “desparejo”, de desigualdad entre adultos y jóvenes de la escuela. Las asumen como modos de equiparar los comportamientos entre jóvenes y adultos. La injusticia para los estudiantes de la Escuela 1, es igual al incumplimiento de las mismas normas por parte de los adultos y de los jóvenes, es igual a decisiones arbitrarias por parte de los adultos (entre aquellos de quinto año). Por oposición a esto, la igualdad es para estos estudiantes, el cumplimiento de las mismas normas por parte de adultos y jóvenes de la escuela, es igual a lo “parejo”, igual a equilibrio.

En relación a estas figuras, en la Escuela 2 se las asocia con la existencia de normas institucionales que se encuentran por encima de los vínculos entre adultos y jóvenes. Estos estudiantes reconocen la asimetría en los vínculos sin demandar que los actores adultos deban cumplir las mismas normas que son para los estudiantes (demanda que es remarcada por los estudiantes de la Escuela 1). Al mismo tiempo subrayan la desigualdad en cuanto a las dinámicas (relacionadas al trato, al ejercicio de la norma por parte de los adultos) y al vínculo entre varones y mujeres en la escuela.

En esta escuela, la injusticia es igual al mal ejercicio del poder por parte de los adultos, es igual a la inadecuación de las normas del reglamento a la realidad escolar, es igual a la errada asignación de culpas (para los estudiantes de primero), es igual a la inadecuación del sistema escolar al sistema de gobierno (en un caso), a una propuesta conservadora (en otro caso), a la constitución (en otro caso). Estos últimos tres casos, son particularmente propuestos por estudiantes de quinto año. La igualdad para estos estudiantes es asociada a la igualdad en el trato comunicativo entre jóvenes y adultos de la escuela,

equivale a la igualdad entre varones y mujeres (de género), es equivalente a igualar las normativas destinadas a varones y a mujeres estudiantes.

A partir de los ejemplos de las interpretaciones que hacen los estudiantes de las normas de sus escuelas, intentamos identificar algunas nociones que flotan, en términos de Laclau y Mouffe, en cada contexto remarcando la presencia de particularidades y la primacía de ciertos discursos en cada uno de los espacios sociales

De este modo, los reglamentos como parte del “derecho escolar” son fundamentados desde una matriz discursiva hegemónica que se articula por un lado, en torno a lo moral y por el otro, en torno a la dimensión ético- política. Identificamos a la Escuela 1 con la primera matriz y a la Escuela 2 con la segunda. Los estudiantes proponen interpretaciones que tienden a identificarse más con un discurso moral (en el caso de los estudiantes más pequeños y entre todos los que concurren a la Escuela 1) y que se identifican más con los aspectos políticos en los que integran la dimensión del poder en la Escuela 2, fundamentalmente los estudiantes de quinto año. Los contextos, y las condiciones en que emergen los discursos, también forman parte de los textos y de los modos con que los sujetos interpretan estos reglamentos. De ahí que consideramos también la variante de las propuestas de socialización política que integra cada escuela y con ellas y las posibilidades de agenciamiento que presentan.

Los discursos de los estudiantes dan cuenta de una forma de posicionarse al referirse al vínculo de poder entre los actores de la dinámica escolar según la escuela a la que concurren. Tal como propone Verón, los factores que pueden explicar las preferencias (en el caso nuestro podemos pensarlo en relación a la selección de algunos discursos sobre otros) dependen de las representaciones sociales que tienen los lectores (los estudiantes) y que superan las propiedades discursivas de los textos (los reglamentos). De este modo, las representaciones sociales de los lectores que “enmarcan” la lectura, derivan de ciertas características del lector, como puede ser su capital cultural (Verón, 2004: 208) y también de los discursos cuya hegemonía prima en un contexto determinado, dando cuenta de determinadas relaciones de poder en cada contexto.

En línea con la reflexión acerca de los discursos sociales retomados, podemos pensar en que éstos dan cuenta de una forma de representar la manera en que habitan los sujetos su relación con la estructura social. Tal como vimos al comienzo del trabajo, Martuccelli propone dos modelos. El primero de ellos, el

de “encarnación”, en el que prima la adhesión de los sujetos a sus tareas sociales y una modalidad más rígida, lo encontramos asociado a las interpretaciones que hacen los estudiantes de la Escuela 1 sobre la norma. El segundo de ellos, el de “distanciación” en donde se subraya la distancia entre el sujeto y el mundo, es más afín a las lecturas que hacen los estudiantes de la Escuela 2. En este tipo de vínculo la modalidad es más flexible y horizontal. Cada uno de estos modelos según el autor, tiene su correlato con el contexto social en el que se desarrolla: el de encarnación remite a los contextos más populares y el de distanciación se relaciona con los sectores más acomodados, en concordancia con lo que observamos de los contextos en los que se ubican cada una de las escuelas.

En este sentido, retomamos la reflexión de Reguillo (2000) para quien la posibilidad de “juego” implicada en los espacios de dialogo, involucra además la aceptación de las diferencias y la reflexividad, ya que “obliga” a los actores a cuestionar sus percepciones sobre la vida cotidiana. Desde esta lógica, se instala la posibilidad de que surjan nuevas formas de gestión colectiva que respete los distintos significados que puedan integrarse a una definición orientadora. Estos modos de gestión colectiva, implican procesos de entendimiento que en nuestra opinión, no debe tener como finalidad el consenso, sino que debe integrar la dinámica del conflicto también como oportunidad. De este modo, el entendimiento, en tanto proceso, integra otra perspectiva sobre los otros actores que participan subrayando las posibilidades que abre el conflicto y la importancia de la legitimidad de las partes oponentes (Mouffe, 2007).

## **5. Como viento para la cometa**

A partir de los ejemplos presentados en el trabajo, hemos constatado cómo el contexto y las propuestas educativas hacen huella en los discursos de los estudiantes acerca de sus reglamentos. La importancia de los espacios de intercambio tiene que ver además con la necesidad de confrontación en el momento de la adolescencia. Desde una perspectiva psicoanalítica, Kancyper señala que la confrontación generacional es un punto nodal ya que se trata de un tema fundamental durante la etapa adolescente para la “adquisición y la plasmación de la identidad individual y social” (Kancyper, 2001: 42). Así, es condición primera la presencia del otro, para comprender, tal como dice el autor, que ser oponente no es igual a ser enemigo.

Los estudiantes, adolescentes, se ubican en este proceso de construcción identitaria en el cual la confrontación y la identificación con los aspectos del exterior (que también los constituye) se vuelven clave para comprender su vínculo con el mundo, con las normas que establecen órdenes, con las relaciones de poder, con las formas de proponer la voz propia en convivencia con las voces de los “otros”. La identidad entonces, se entiende como una articulación de las posiciones subjetivas dentro de un discurso: adhesiones que son a la vez contingentes y ofrecidas por el propio discurso. Las posiciones subjetivas que cristalizan, lo hacen a través y dentro de los discursos como “puntos de adhesión” a posiciones subjetivas (Hall, 2003:20). Es, a través de la posibilidad de “decirse” que las identidades logran en parte suturar y esquivar las fragmentaciones.

Cuando esto no sucede, según Kancyper, resulta diluido el “arco de tensiones” entre adultos y jóvenes, la posibilidad del movimiento dialéctico que suponen las “identificaciones-desidentificaciones y reidentificaciones” que se despliegan durante toda la vida pero de un modo privilegiado durante el período de la adolescencia. En esta línea, Negrete y Fabrizi (s/d) señalan que: “sin brecha generacional, sin confrontación, no hay adolescencia posible”. Subrayan que los adolescentes necesitan tener enfrente a un adulto que sea capaz de soportar el choque de la oposición. Cuando esto no sucede, se genera una forma de violencia debido a que la “brecha generacional desaparece y no hay adultos con quienes confrontar”.

De esta manera, la palabra se propone como clave en la relación de comunicación y en la posibilidad de elaborar a partir de ellas, las situaciones de conflicto dentro de la escuela. Notamos en el trabajo que en la escuela donde no aparecen espacios explicitados, aparecen instancias donde los conflictos se ponen en acto, en estallido de modo más inmediato. La importancia de la presencia de otro para debatir, tiene que ver también con la nueva realidad que se presenta en la adolescencia, los nuevos y múltiples roles, la sexualidad, los distintos actores con los que comienza a relacionarse. Y es a partir del lenguaje que se posibilita la “construcción de lo real” en la adolescencia. Es el uso de la palabra y del pensamiento, en tanto preparativos para la acción, que caracteriza la adolescencia, cumpliendo la misma función que el juego durante la infancia: “permitir la elaboración de la realidad y adaptarse a ella” (Aberastury, 1991: 24).

En este sentido, como vimos anteriormente, pese a la existencia y prevalencia de diferentes principios discursivos en torno a las normas, diferentes cuestionamientos y espacios para ello, existe en general un criterio común acerca de la necesidad de un orden. De aquí que podamos relacionar este aspecto con algunas insistencias en las lecturas de los estudiantes (sobre todo en la Escuela 1) respecto a que las normativas no se cumplen y que deberían ser cumplidas. En ambos casos, los estudiantes no rechazan la existencia de normas, sino que en todo caso apuntan a interpretar cuestiones relacionadas con su puesta en práctica (si se cumplen o no, si se exceden en el rol quienes la hacen cumplir, las formas de comunicarlas, algunas que están “viejas”, otras que no tienen relación con situaciones de la escuela -como el maltrato animal-). La presencia de un orden se hace necesario, tal como lo expresa Bleichmar: “Toda legalidad que pauten, posibilita que el sujeto sepa a qué atenerse con respecto a las legalidades en las que se incluye, y organice defensas” y al mismo tiempo se pone de manifiesto la necesidad de que éstas sean claras “en la medida en que no están claras las legalidades que pautan, todo se transforma en posiblemente amenazante” (Bleichmar en López, 2012:24).

### **5. A modo de final (y para nuevos comienzos)**

A lo largo del trabajo, intentamos indagar en las representaciones normativas, tanto en los reglamentos como en las interpretaciones de los estudiantes, para comprender a partir de las palabras que convocan, las representaciones que fundan el orden escolar. De este modo, constatamos que los discursos encuentran diversas gramáticas tanto de producción, en los reglamentos de escuelas diferentes pero pertenecientes a una misma institucionalidad (la escuela pública) que interpretan de modo distinto la participación estudiantil; como en las gramáticas de reconocimiento, en las interpretaciones que los estudiantes hacen de las normas de sus escuelas, que como vimos, encuentran diferencias marcadas en relación al contexto y a la propuesta escolar, pero que retoman la orientación planteada por sus escuelas.

Las diferencias en torno a las lecturas que hacen los estudiantes al comienzo o al finalizar el trayecto escolar también existen, pero más que diferenciarse por etapa escolar parecen ser interpretaciones que van afianzando las posiciones que adoptan en cada una de las escuelas, que van complejizando y sedimentando aquellos discursos disponibles en cada contexto.

Las vivencias normativas que son “traducidas” al pie de las normas por los estudiantes, revelan los espacios de lo pensable y lo decible respecto a las mismas: las dinámicas de poder, el derecho a la

participación, los temas regulables, la articulación con dinámicas sociales-nacionales presentes o pasadas, los espacios de ritualidad y los bastiones de los mismos que los convocan, como ser la vestimenta. Al mismo tiempo, ponen de manifiesto a aquellos “otros” que entre los discursos se escabullen intermitentes: la escuela, los padres, la doxa, lo político-partidario, lo policial, entre otros. Y nos preguntamos acerca de la propia voz y de la necesidad del “juego” con los discursos disponibles en la adolescencia.

De esta manera, intentamos aportar desde la perspectiva del análisis del discurso, poniendo en dialogo discursos, actores, contextos e interpretaciones. Analizamos las dinámicas en los espacios educativos y la incidencia de la institución escolar y el contexto social en las lecturas de los estudiantes y sus posibilidades de modificar las premisas heredadas, las disponibilidades (discursivas y espaciales) de las palabras. Esperamos que este trabajo se integre al diálogo y aporte otra interpretación de la vivencia en torno al orden escolar, como una *nota al pie* dentro de la reflexión sobre la experiencia juvenil en la escuela.

## 6. Bibliografía

- ABRAMOVAY, M. (2005). *Violencia en las escuelas: un gran desafío*. Revista iberoamericana de educación, (38), 53-66. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427698>
- ACHUGAR, H. (1996). *Repensando la heterogeneidad latinoamericana (a propósito de lugares, paisajes y territorios)*, Revista Iberoamericana, 62(176), 845-861. Disponible en: <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/6263/6439>
- ACHUGAR, M., FERNÁNDEZ, A., & MORALES, N. (2014). *La dictadura uruguaya en la cultura popular: recontextualizaciones de "A redoblar"*. Discurso & Sociedad, 8(1), 83-108. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4650509>
- AGHA, A. (2005). *Voice, footing, enregisterment*. Journal of linguistic anthropology, 15(1), 38-59. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/jlin.2005.15.1.38/pdf>
- ALVARADO, S., OSPINA-ALVARADO, M. C., & GARCÍA, C. M. (2012). *La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), 235-256. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a15.pdf>
- AMOSSY, R., & ZAVAGLIA, A. (2007). *O lugar da argumentação na Análise do Discurso: abordagens e desafios contemporâneos*. Filologia e linguística portuguesa, (9), 121-146. Disponible en: [revistas.usp.br](http://revistas.usp.br)
- AMOSSY, R. (2010). *La presentación de sí, Ethos e identidad verbal*, , Capítulo 4, Imágenes de sí, imágenes del otro, Material traducido por María Mercedes López para el Seminario de Introducción al Análisis del discurso 2011 de la Maestría en Análisis del Discurso, FFyL, UBA.
- AMOSSY, R (2002). *Retórica y lingüística del discurso*, en Koren, R. y Amossy, R. (2002): *Après Perelman. Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques? L'argumentation dans les sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, pp. 153 - 172. Traducción de Nicolás Bermúdez para uso exclusivo en la materia Lingüística Interdisciplinaria; marzo de 2007.
- ARNOUX, E., BONNIN, J. E., DE DIEGO, J., & MAGNANEGO, F. (2012). *UNASUR y sus discursos. Integración regional, amenaza externa, Malvinas*. Biblos: Buenos Aires.
- AUTHIER-REVUZ, J.(1990). *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de estudos lingüísticos, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez. Disponible en: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012>
- BAJTIN, M (1985). *Estética de la creación verbal.*, Siglo XXI: México.
- BALANDIER, G. (2005). *Antropología Política*. Ediciones del Sol: Buenos Aires.
- BALANDIER, G. (1994). *El Drama*. En *El Poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Paidós: Buenos Aires. Disponible en: [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/4.t.\\_balandier\\_g.\\_el\\_poder\\_en\\_escenas\\_cap\\_1\\_el\\_drama\\_0.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/4.t._balandier_g._el_poder_en_escenas_cap_1_el_drama_0.pdf)
- BATALLÁN, G. CAMPANINI, S. (2008). *La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela*. Cuadernos de Antropología Social Nº 28, pp. 85–106. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n28/n28a05.pdf>

- BATALLÁN, G., CAMPANINI, S., PRUDANT, E., ENRIQUE, I., & CASTRO, S. (2009). *La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: Puntos para el debate*. Última década, 17(30), 41-66. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362009000100003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362009000100003)
- BAUMAN Z. (2001). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- BAYCE, R. (s/d) En PÉREZ FERNÁNDEZ. R comp. *Cuerpo y subjetividad en la sociedad contemporánea*. Psicolibros universitario. Disponible en: [http://www.researchgate.net/profile/Robert\\_Perez\\_Fernandez/publication/216233280\\_Cuerpo\\_y\\_subjetividad\\_en\\_la\\_sociedad\\_contemporanea/links/0912f50edac3446ac3000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Robert_Perez_Fernandez/publication/216233280_Cuerpo_y_subjetividad_en_la_sociedad_contemporanea/links/0912f50edac3446ac3000000.pdf)
- BECKER, H (1966). *Outsiders. Studies in Sociology of Deviance*. The Free Press: Nueva York.
- BELCHÍ, D. A. I. (1994). *Estrategias comunicativas: la pregunta retórica en español*, Revista española de lingüística, 24(2), 329-344. Disponible en : dialnet.unirioja.es
- BENVENISTE, B. (2011). *Problemas de la lingüística general I*. Siglo Veintiuno editores: México.
- BENVENISTE, B. (2011). *Problemas de la lingüística general II*. Siglo Veintiuno editores: México.
- BENEDICTO, J., & MORÁN, M. L. (Eds.) (1995). *Sociedad y política: temas de sociología política*. Alianza Editorial.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires,
- BITONTE, M. E. (2009). *Las Formas de recepción de una teoría de la recepción. La teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón*. Contemporánea-Revista de Comunicação e Cultura, 3(2). Disponible en: <http://www.portalseer.ufba.br/>
- BOBBIO, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós Ibérica.
- BONNIN, J.E (2014). *To speak with the other's voice: reducing asymmetry and social distance in professional-client communication*, Journal of multicultural Discourses, 2, 149-171, DOI:10.1080/17447143.2014.890207
- BONNIN, J.E (2013). *Discurso político y discurso religioso en América Latina*. Leyendo los borradores de Medellín (1968). Santiago Arcos: Buenos Aires.
- BONNIN, J.E (2012). *Genesis política del discurso religioso. iglesia y comunidad nacional (1981) entre la dictadura y la democracia en la Argentina*. Eudeba: Buenos Aires.
- BONNIN, J. E. (2010). *Los género discursivos en la estrategia del episcopado católico argentino: Aspectos políticos del discurso religioso entre el autoritarismo y la democracia (1965-1990)*. Revista signos, 43(72), 9-30. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000100001&script=sci_arttext)
- BONNIN, J. E. (2006). *Posiciones y posicionamientos: análisis comparativo de discursos religiosos y políticos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, V. 4, n. 6, março. Disponible en: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_6\\_poiciones\\_y\\_posicionamientos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_poiciones_y_posicionamientos.pdf)
- BOURDIEU, P. (1987). *De la regla a las estrategias*. Cosas dichas, 67-83. Disponible en: <http://seminariocontemporanea.pbworks.com/f/De+la+regla+a+las+estrategias.doc>.
- BOURDIEU P. PASSERON, JC (2013) *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores: Argentina.
- BOURDIEU, P. (2000). *Sobre el poder simbólico; en: Los Intelectuales, política y poder*. Traducción de Alicia Gutiérrez, UBA/ Eudeba: Buenos Aires. Disponible en: [http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu\\_SobrePoderSimbolico.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf)
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo* (Vol. 1), Ediciones Ákal.
- BOTÍA, A. B. (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(2), 42-69. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252028>

- BRIZ GÓMEZ, A. (2012). *Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo*. Universidad de León. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1801>
- BRUNER, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- BRUNO, D., BARREIRO, A., & KRIGER, M. (2011). Representaciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira. *Kairos: Revista de temas sociales*, (28), 4-16 Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347671>
- BUBNOVA, T. (2006). *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*, Acta Poética Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Disponible en línea: <http://ojs.unam.mx/index.php/rap/article/view/17397>
- CALSAMIGLIA, H. T. A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel: Barcelona. Disponible en: [http://ecaths1.s3.amazonaws.com/analisisdeldiscursocom/1855422437.Las%20cosas%20del%20decir%20\(caps%201%20a%204\).pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/analisisdeldiscursocom/1855422437.Las%20cosas%20del%20decir%20(caps%201%20a%204).pdf).
- CÁRDENAS NEIRA, C. (2011). *Representación, lenguaje y realidad: acerca de las posibilidades de la historia reciente*. Rev. austral cienc. soc, (21), 69-93. Disponible en: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-17952011000200004&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-17952011000200004&script=sci_arttext&tlng=es)
- CASAS DE PEREDA, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*, Argentina, Paidós.
- CECILIA, J. H. (2006). *La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas*, *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (32), 19. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>
- CHARAUDEAU P. MAINGUENEAU D. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Amorrortu editores :Buenos Aires.
- CONDE, F. (2004). *El papel de la comparación como dispositivo de paso de la dimensión cualitativa a la cuantitativa en los discursos sociales*. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (7), 99-114. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/969>
- CORNÚ, L (2013). *Educación y Justicia en La escuela y lo Justo*, Southwell, M & Romano, A. UNIPE Editorial Universitaria :Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- DE CABEZA, L. M., & FERNÁNDEZ, S. (2004). *Léxico y poder: recursos morfológicos en el discurso político venezolano*. *Quórum Académico*, 1(2), 28-43. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994751>
- DE CERTEAU, M., & GIARD, L. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I* (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.
- DEBARBIEUX, E. BLAYA, C. (2002). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. UNESCO: Brasilia. Disponible en: [https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias\\_escolas\\_politicas\\_publicas.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_politicas_publicas.pdf)
- DERRIDA, J. (1989). *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas*. Anthropos: Barcelona.
- DI STEFANO, M. (2006). *Metáforas en uso*. Editorial Biblos: Buenos Aires.
- DÍAZ, H (2006). *El poder es arriba*, en: DI STEFANO, M. (coord.) *Metáforas en uso*, p 125-134. Biblos: Buenos Aires.
- DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- DUBET, F. (2004). *Conflictos de normas Y Ocaso de la institución*, *Estudios Sociológicos El Colegio De Mexico*, 22, 64, 3-24, Disponible en: URL:<http://www.jstor.org/stable/40420809>
- DUBET Y MARTUCCELI (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada: Buenos Aires.
- DUCROT, O., & TODOROV, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.

- DURKHEIM, É. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- DUSCHATZKY, S. (2001). *Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ediciones Manantial :Buenos Aires,.
- DUSSEL, I., BRITO, A., NÚÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y profesores sobre la escuela secundaria*. Editorial Santillana: Buenos Aires,.
- DUSSEL, I. (2005). *¿Se renueva el orden disciplinario escolar escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, 27, octubre-diciembre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002708>
- FERRERO, C. L. (2005). *Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad*. Revista Signo y seña, 14, Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/707-funciones-retoricas-en-la-comunicacion-academica-formas-lexicas-de-modalidad-y-evidencialidadpdf-TfHha-articulo.pdf>
- FILINICH, I. (1998). *Enunciación*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Eudeba
- FLAX, R. (2013). *Cristina Kirchner y los medios gráficos: el rol de los jóvenes militantes*, Lengua y Habla, 17, 67-88. Disponible en: <http://150.185.138.105/ojs/index.php/lenguayhabla/article/view/4553>
- FLAX, R. (2013B) *Los posicionamientos discursivos de actores políticos a través de las nuevas tecnologías. El caso de Juan Cabandié*, Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital, Salamanca, Disponible en: <http://revistacaracteres.net/revista/vol2n2noviembre2013/posicionamientos-discursivos-twitter/>
- FRASER, N. (1997). *¿Estructuralismo o pragmática? Sobre la teoría del discurso y la política feminista*, Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista. Disponible en: [http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/file.php/113/Biblioteca/Nancy\\_Fraser\\_Sobre\\_la\\_teor\\_a\\_del\\_discurso\\_y\\_la\\_pol\\_tica\\_feminista.pdf](http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/file.php/113/Biblioteca/Nancy_Fraser_Sobre_la_teor_a_del_discurso_y_la_pol_tica_feminista.pdf)
- FRUTOS, S. (2004). *Apuntes para el estudio semiótico del discurso jurídico*, La Trama de la Comunicación, 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora: Rosario. Argentina. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456623.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456623.pdf)
- FURLAN, A. (2000). *La cuestión de la disciplina, los recovecos de la experiencia escolar*, en *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, GVIRTZ, S. (comp.). Santillana: Buenos Aires.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2008). *Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español*. Revista signos, 41(66), 9-31. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001)
- GARCÍA NEGRONI, M, M., & TORDESILLAS, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Gredos: Madrid.
- GIMÉNEZ, G (1980). *El análisis del discurso político-jurídico*, Semiosis, julio-diciembre, no.5, 55-94. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5919>
- GOFFMAN, E. (2006). *Frame Analysis, los marcos de la experiencia*. Siglo XXI :Madrid.
- GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortu: Buenos Aires. Disponible en: <http://afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Goffman,%20E/Goffman,%20E.%20-%20La%20presentaci%C2%A2n%20de%20la%20persona%20en%20la%20vida%20cotidiana.pdf>

- GUTIÉRREZ CHAM, G. (2009). *Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso)*. Revista mexicana de investigación educativa, 14(43), 1079-1102. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400005)
- HABERMAS, J. (2010). *Facticidad y validez*. Editorial Trotta
- HALL, S. (2003). *Introducción: ¿Quién necesita identidad?*, Cuestiones de identidad cultural, 13-39. Disponible en: [http://comisionporlamemoria.org/bibliografia\\_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf](http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf)
- HIDALGO NAVARRO, A. *Sobre los mecanismos de impersonalización en la conversación coloquial: el tú impersonal*, ELUA. Estudios de Lingüística. N. 11 (1996-1997). ISSN 0212-7636, pp. 163-176 Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6353>
- HIGUERAS, M. (1997). *Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros*. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7411>
- HUMMEL, M. (1997). *Para la lingüística de vuestro diminutivo: los diminutivos como apreciativos*. Anuario de estudios filológicos. Disponible en: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1490/0210-8178\\_20\\_191.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1490/0210-8178_20_191.pdf?sequence=1)
- IKEDA, M. F. (2013). *La construcción de la memoria y la identidad como lenguaje cinematográfico: Un análisis sociosemiótico de Los Rubios, de Albertina Carri*, De Signos y Sentidos, 1(14), 107-128. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/DeSignosySentidos/article/viewFile/4104/6192>
- JODELET, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5). Disponible en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.html>
- JOSIN, F. (2013). *Dos formas de compromiso: El Trabajo Social y la militancia universitaria*, En X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-038/639>
- KAPLAN, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2012). *Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA: Buenos Aires.
- KARCZMARCZYK, P. D. (2012). *Discurso y subjetividad: Michel Pêcheux*. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- KESSLER, G. (2012). *Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 22(1), 165-197.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- KORNFELD, L. M. (2013). *Atenuadores en la lengua coloquial argentina*. Lingüística, 29(2), 17-49.
- KRIGER, M. E. (2008). *Historia, identidad y proyecto en la argentina post 2001*, Clío & Asociados. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32715>
- LARRONDO, M. (2013). *El discurso político Kirchnerista hacia la juventud en contextos de actos de militancia*, Astrolabio, (11). Disponible en: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/2891>
- LEFORT, C. (2004). *La incertidumbre democrática: ensayos sobre lo político*. Anthropos Editorial.
- LINK, D. (2009) *Fantasmas. Imaginación y sociedad*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- LEWANDOWSKI, W. (2008). *Los verbos itivos y ventivos en castellano y alemán: una propuesta de principios jerarquizados*, En El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General (p. 63). Disponible en: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG63.pdf>

- LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós : Buenos Aires.
- LITICHEVER, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.
- LITICHEVER, L., MACHADO, L., NÚÑEZ, P., ROLDÁN, S., & STAGNO, L. (2008). *Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media*. Última década, 16(28), 93-121. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/28.5-litichever-y-otros.pdf>
- LITICHEVER, L., NÚÑEZ, P. (2005). *Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media*, Última Década, nº 23 Ediciones CIDPA: Valparaíso.
- LLORACH, E. A. (1968). *Valores de/se/en español*. Archivum: Revista de la Facultad de Filología, (18), 21-28. Disponible en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/RFF/article/view/3080/2944>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, J. L. (1999). *La voz pasiva y la construcción impersonal en español: dos maneras de presentar, manipular y seleccionar información*. In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*, actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela (pp. 23-26), Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0570.pdf](http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0570.pdf)
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. (2005). *Las normas jurídicas como actos ilocutivos: concepto y clases*, Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ANDH/article/viewFile/ANDH0505110455A/20861>.
- LÓPEZ LÓPEZ, G. (2012). *Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Perfiles educativos, 34(138), 19-28. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000400017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400017&lng=es&tlng=es).
- MARTÍNEZ, F. (2009). *'Modelo de Llegada', tópicos y límites del discurso kirchnerista*, Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, organizado por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), Córdoba, Disponible en: <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php>.
- MAXWELL J.A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach, Thousand Oaks*. Sage Publications: California.
- MEYER, L. (2009). *Hijos de la democracia, ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?*. Paidós: Buenos Aires.
- MERTON, R. (1964) *Teoría y estructura sociales*. FCE: México.
- MONTECINO, L. A. (2004). *Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos*. Onomázein, 10, 9-32. Disponible en: [http://www.onomazein.net/Articulos/10/1\\_Montecino.pdf](http://www.onomazein.net/Articulos/10/1_Montecino.pdf)
- MONTERO, A. S. (2007). *Política y convicción. Memorias discursivas de la militancia setentista en el discurso presidencial argentino*. ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso, 7(2), 91-113. Disponible en: <http://www.comunidadeled.org/download/7-2.pdf#page=92>
- MONTERO, A S. (2007b). *Memorias discursivas de los '70 y ethos militante en la retórica kirchnerista*. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-024/106.pdf>
- MOREIRA, H. (2011). *Mujeres sin marido. Ficción, género y cultura*. Trilce: Montevideo.
- MORALES, A. (1997). *El se impersonal: valores referenciales y algunos aspectos diacrónicos*. Anuario de letras, 35. Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/ral/article/view/37950>
- MOSCOVICI, S. (1993). *Psicología Social, II pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales, Cognición y desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.

- MOUFFE, C. (2007). *Alteridades y subjetividades en las ciudadanías contemporáneas*. Revista Diálogos, 75,1-7. Disponible en: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/olduploads/2012/01/75-revista-dialogos-alteridades-y-subjetividades-.pdf>
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós :Barcelona.
- NARODOWSKI, M. (1999). *Hiper regulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada: el caso de los " Consejos de convivencia" en la ciudad de Buenos Aires*, Fundación Gobierno y Sociedad, Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional. Disponible en: <http://faculty.udes.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt24.PDF>
- NARODOWSKI, M. (2011). *No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias*. Revista Educación y Pedagogía, 23(60), 101-114. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157780>
- NAVARRO, A. H. (1996). *Sobre los mecanismos de impersonalización en la conversación coloquial: El tú impersonal*, Estudios de lingüística, (11), 163-176. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100255>
- NÚÑEZ, P (2013). *A mitad de camino entre los reclamos y las sanciones: juventud y sentimientos de injusticia en la escuela media*, en *La escuela y lo Justo*, Southwell, M & Romano, A, Provincia de Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- NÚÑEZ, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Ediciones La Crujía: Buenos Aires, Argentina.
- NÚÑEZ, S. (2013). *Subjetividad, política y razón didáctica: el ejemplo de las Meditaciones de Descartes en La escuela y lo Justo*, Southwell, M & Romano, A. UNIPE, Editorial Universitaria: Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- NÚÑEZ, P. (2006). *Cooltura política. Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, 29, abril-junio.
- OLAVE, G. O., & SEPÚLVEDA, S. (2012). *Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación conceptual*. *Lenguas modernas*, (39) ,103. Disponible en: <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/download/30735/32486>
- OROZCO GONZÁLEZ, C. (2011). *Adolescencia, escuela y norma: una discusión sobre el lugar de la norma en el contexto escolar*. Universidad de San Buenaventura, Disponible en: [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/346/1/Adolescencia\\_Norma\\_Escolar\\_orozco\\_2010.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/346/1/Adolescencia_Norma_Escolar_orozco_2010.pdf).
- PARDO, M. C. L. (2010). *El problema del género en Diario argentino de Witold Gombrowicz*. Disponible en: <http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/0294%20PARDO,%20MARIA%20CECILIA.pdf>
- PERELMAN, C., & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos: Madrid.
- PINTO, E. (2011). *Algunas reflexiones en torno al concepto de Modalidad*. *Telos*,3(1), 149-167. Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/1206>.
- PUCCI, F., & TRAJTENBERG, N. (2008). *Las normas: ¿callejón sin salida para las teorías sociológicas?* *Revista de Ciencias Sociales*, (24), Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/revista24.pdf>
- REGUILLO, R. (2000). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*. En *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, 77-94. El Colegio Mexiquense, AC. Disponible en: <http://www.artesvisuales-quito.org/quintapata/1/La-clandestina-centralidad-de-la-vida-cotidiana.pdf>
- RIESMAN, D. (1981). *La muchedumbre solitaria*. Paidós: Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO A. I. ISABEL (2012). *Variación y sinonimia en las locuciones*, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v.7, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1138>

- ROLDÁN, S. (2011). *Las normas de producción en la producción del espacio escolar*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (6). Disponible en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/35>
- SARTORI, G. (2003). *Qué es la democracia*. Taurus.
- SASS, O. (2012). *Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead*. Revista Educación y pedagogía, 12(26-27). Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/11197>
- SAUVADET, T. (2007). *Figuras profanas de la locura y control social en un barrio pobre francés: el caso de los jóvenes de la calle*. Política y sociedad, 43(3), 29-41. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23578>
- SIGAL, S., & VERÓN, E. (1986). *Perón o muerte*. Legasa: Buenos Aires. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131843.pdf>
- SILVESTRI, A. (1995). *Discurso instruccional*. Enciclopedia Semiológica, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SIMMEL, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica: México.
- TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Paidós: Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2012). *La escuela y la cuestión social. Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127-146. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/viewFile/457/pdf>
- TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Primera versión. IPE Buenos Aires. Disponible en: [http://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php/2322/mod\\_resource/content/0/emilio\\_tenti\\_fanfani.doc](http://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php/2322/mod_resource/content/0/emilio_tenti_fanfani.doc)
- TAUSTE, A. M. V. (2000). *Sobre déixis coloquial*. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (1), 6. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no1/vigara.htm>
- TEJERA, R. (2013). *La convivencia en la escuela secundaria. Obstáculos en la implementación del marco regulatorio actual*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: [http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/files/2013/10/eje2\\_tejera.pdf](http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/files/2013/10/eje2_tejera.pdf)
- TOLEDO, P. F., & MARTÍNEZ, F. M. (2007). *El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar*. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 1(1), 181-198. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/PEPU0707120181A>
- TORRES, E. (2011). *El traslado de poder a la recepción: análisis de una tesis de Eliseo Verón*, *Razón y Palabra*, 16(77). Disponible en: [http://www.razonypalabra.org.mx/varia/77%202a%20parte/13\\_Torres\\_V77.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/varia/77%202a%20parte/13_Torres_V77.pdf)
- URRESTI, M. (2000). *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela*. Tenti F., E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. UNICEF/Losada: Buenos Aires. Disponible online: [http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01\\_Docu1\\_Cambiodeescenariosociales\\_Urresti.pdf](http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu1_Cambiodeescenariosociales_Urresti.pdf)
- VAN LEEUWEN, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press : New York.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2011). *Nuevas formas de conocer, de representar y de incluir: el paso de la ocupación al diálogo. Discurso & Sociedad*, 5(1), 132-159. Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5\(1\)Vasilachis.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5(1)Vasilachis.pdf)

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso*. *Discurso & Sociedad*, 1(1), 148-187. Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1\(1\)Vasilachis.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1(1)Vasilachis.html)
- VASILACHIS, DE GIALDINO. I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Buenos Aires.
- VERÓN, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa Editorial
- VERÓN, E. (1998). *Entre la epistemología y la comunicación*, *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, (4), 149. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC9899110149A/7405>
- VERÓN, E. (1993). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa:Barcelona.
- VILLARROEL, G., AFONSO, M. B., & DE ARMAS, E. (2004). *Representaciones sobre la libertad y la igualdad en estudiantes venezolanos*. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(2), 181-193. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17710213>
- ZAPATA-BARRERO, R. (2004). *El Tiempo de la diversidad cultural y el discurso conservador basado en la tradición (monocultural)*. *Revista de la Fundación Campalans*, nº 12, primavera 2006, 26-35 Disponible en: [http://www.fcampalans.cat/archivos/Revista/12\\_3.pdf](http://www.fcampalans.cat/archivos/Revista/12_3.pdf)
- ZOPPI-FONTANA, M. (1997). *El otro del personaje: enunciación, exterioridad y discurso*, *Escritos*. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 15-16, 243-258. Disponible en: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/36/1/243-258.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/36/1/243-258.pdf).

## 8. Anexos

### Reglamento Escuela 1

### Reglamento de Convivencia

#### **CÓDIGO DE CONVIVENCIA ESCOLAR Ciclo lectivo 2015**

Las normas generales del [Código de Convivencia](#). Escolar se enmarcan dentro de lo estipulado en la Ley 223 de la C.A.B.A. y la Convención Internacional de los Derechos de Niños y adolescentes.

#### **Normas Generales**

- 1 – Respeto al derecho de enseñar y aprender
- 2- Respeto a los derechos constitucionales de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- 3- Los símbolos y valores patrios serán respetados por todos los miembros de la comunidad educativa
- 4- Las situaciones conflictivas se resolverán de manera democrática y acordes al presente código de convivencia
- 5- El trato entre todos los miembros de la comunidad educativa será respetuoso dentro y fuera del establecimiento y se velará por el cuidado de los bienes muebles e inmuebles de la escuela.

#### **Derechos de los alumnos**

- 1- A la educación y preparación para asumir una vida responsable, en una sociedad democrática.
- 2- Ser protegidos en su integridad, intimidad y privacidad, ser respetados y cuidados,
- 3- Ser escuchados en cualquier ámbito escolar.
- 4- Participar en toda instancia que involucre sus intereses.
- 5- Conocer los objetivos, contenidos y forma de evaluación de cada asignatura. (contrato pedagógico)

#### **Deberes de los alumnos**

- 1 – Respetar las normas de convivencia escolar y los distintos niveles jerárquicos de la escuela
- 2- Aceptar y poner en práctica las normas vigentes del régimen de inasistencias, así como los horarios de trabajo y recreos.
- 3- Realizar las tareas, acciones y actividades que el colegio propone como instancias de aprendizaje. Concurrir diariamente con los materiales necesarios para el mismo y el cuaderno de comunicaciones (con carácter de obligatorio) y con las debidas notificaciones de los padres firmadas.
- 4- Respetar y cuidar los elementos del colegio y de sus compañeros.
- 5- Los alumnos no deberán presentarse con elementos que distorsionen la atención o la seguridad en la tarea diaria. Los alumnos no pueden consumir en la escuela bebidas alcohólicas, cigarrillos ni elementos tóxicos (estupeficientes) o que amenacen la seguridad propia o ajena (pirotecnia, elementos cortantes, armas etc.)
- 6- Los teléfonos celulares personales, y reproductores de música deberán estar silenciados en horas de clase. Se habilitará su uso en recreos y horas libres. El establecimiento no se responsabilizará por pérdida o sustracción de dichos elementos electrónicos.
- 7- La presentación personal será prolija y se respetarán las pautas de higiene. No se permitirá maquillaje. Tanto alumnas como alumnos usarán pantalones largos (no bermudas ni shorts), remeras que no identifiquen ningún club deportivo, tampoco musculosas ni remeras cortas o escotadas para las mujeres y el calzado será cerrado (no ojotas). No se podrán usar gorros de abrigo dentro del establecimiento en espacios cerrados y queda vedado el uso de gorras con visera. El cabello estará recogido en las materias que así lo requieran para su seguridad como así también los piercing o aros ocluidos cuando la situación lo amerite (dibujo, ed. física, taller)
- 8– No se permitirán actos de agresión física y/o verbal.
- 9- No está permitido ningún juego de azar, particularmente el uso de naipes ni tampoco apuestas de ningún tipo por dinero u otros valores.
- 10- No se permite ingerir alimentos o beber en clase. Se hace la salvedad que puede haber atenuantes según consideración de las autoridades de la escuela.

11- Los alumnos se deberán abstener de demostraciones o manifestaciones afectivas no apropiadas para el ámbito escolar

12- Está vedada la venta de artículos dentro de la escuela para lucro personal.

**ACLARACIÓN IMPORTANTE:** El espacio virtual es considerado dentro de la jurisdicción de la escuela, siempre y cuando, el Equipo de Conducción y el Consejo de Convivencia así lo consideren.

### **Sanciones**

**LA GRAVEDAD DE LA FALTA DEPENDE DEL ACTO MISMO O DE SU REITERACIÓN Y FUNDAMENTALMENTE DE SU CONTEXTUALIZACIÓN**

- 1- Apercibimiento oral
- 2- Apercibimiento escrito en encuadernado de disciplina del curso
- 3- Reparación material o simbólica
- 4- Cambio de división
- 5- Cambio de turno
- 6- Separación transitoria de establecimiento de 1 a 3 días 2 veces por año con cómputo de inasistencias
- 7- Separación permanente del establecimiento por el resto del año escolar
- 8- Separación definitiva del establecimiento

### **CATEGORIZACIÓN DE LAS**

#### **SANCIONES**

##### **Se considerarán Faltas Leves:**

- Presentación inadecuada, luego de 2 observaciones escritas.
- No ingresar al aula cuando toca el timbre y hacerlo más tarde.
- Ingresar sin los materiales escolares necesarios, luego de 2 observaciones escritas.
- Interrumpir el normal dictado de las clases (promover desorden, molestar interrumpiendo el desenvolvimiento de las clases, uso del celular y/o auriculares).
- No presentar el cuaderno de comunicaciones cuando sea requerido.
- Llevar al establecimiento elementos ajenos a la actividad escolar que perturben el desarrollo de la misma.
- Llevar el cabello largo y suelto en Taller y Laboratorio o en espacios donde se presenten riesgos por ello.
- Ensuciar de modo intencional el espacio escolar.

##### **Se considerarán Faltas Graves:**

- No respetar consignas o normas emanadas de las autoridades.

- Jugar con alimentos o mortificar animales.
- Evadir horas de clase.
- Arrojar objetos de cualquier tipo.
- Escribir o manchar paredes y/o mobiliario; sustraer o dañar mobiliario, equipos, instalaciones o elementos de la escuela y/o de compañeros.
- Discriminar o segregar a cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Salivar y/o tener actitudes obscenas en clase o en el resto de la escuela.

**Se considerarán Faltas Muy Graves:**

- Ingerir bebidas alcohólicas o consumir cualquier tipo de sustancias tóxicas dentro de la escuela o en la periferia de la misma.
- Ingresar bajo los efectos del alcohol o drogas de todo tipo, como así también fumar dentro de la escuela.
- Agredir en forma verbal o física a cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Incitar a la violencia o promover peleas y/o discusiones que lleven a cualquier tipo de agresión dentro de la escuela y en las inmediaciones de la de la misma (200 metros a la redonda).
- Adulterar o falsificar documentos, trabajos prácticos, firmas, datos u otra información en los boletines, cuadernos de comunicados o evaluaciones.
- Introducir pirotecnia en la escuela.
- Bullying escolar
- Retirarse sin autorización del Establecimiento dentro del horario escolar que deba cumplir el alumno.
- Poner en peligro o atentar contra la vida, la salud o la integridad física y/o psicológica de cualquiera de los integrantes de la Comunidad Educativa.
- Venta y/o distribución de todo tipo de sustancias tóxicas y/o materiales inadecuados para el ámbito escolar, dentro del Establecimiento.
- Destrucción intencional de todo tipo de material escolar y/o de seguridad.
- Portar armas blancas, de fuego o eléctricas
- Falta de respeto entre los miembros de la comunidad.
- Falta de respeto a los Símbolos Patrios.
- Comercialización de trabajos prácticos, láminas y/o monografías.

**Sistema de Puntuación:**

Sanción leve: 1 a 3 puntos.

Sanción grave: 4 a 7 puntos.

Sanción muy grave: 8 a 15 puntos.

1 a 6 puntos: resuelve el Regente del turno. Los Regentes tienen la facultad de convocar al Consejo de Aula cuando lo consideren pertinente.

7 a 14 puntos: Consejo de Aula, con Acta de Compromiso.

> 14 puntos: Consejo de Convivencia, con Acta de Compromiso .

## Reglamento Escuela 2