

# *Los/as jóvenes tienen la palabra: alteridad y discriminación en la escuela*



Colección: **Los/as jóvenes miran la escuela**



Unión de  
Educadores  
de la Provincia  
de Córdoba



Instituto de Capacitación  
e Investigación de los  
Educadores de Córdoba

Gutiérrez, Gonzalo Martín

Los/as jóvenes tienen la palabra : alteridad y discriminación en la escuela / Gonzalo Martín Gutiérrez ; Lucía Beltramo. - 1a ed ampliada. - Córdoba : Alaya Servicio Editorial ; Córdoba : Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, 2016.

Libro digital, DXReader - (Los/as jóvenes miran la escuela / Gutiérrez, Gonzalo Martín; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46201-1-8

1. Derecho a la Educación. 2. Comportamiento del Estudiante. I. Beltramo, Lucía II. Título  
CDD 371.2

# Introducción

Este documento forma parte de la investigación denominada “Los/as jóvenes miran la escuela”, desarrollada conjuntamente por la Secretaría de Derechos Humanos y Género de UEPC y el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores Córdoba (ICIEC). El trabajo se propuso conocer, describir y analizar las distintas maneras de sentir y de estar de los/as jóvenes del último año de la escuela secundaria y, a su vez, como en otros estudios realizados desde UEPC, continuar analizando el grado de avance y los desafíos pendientes en la atención al derecho social a la educación.

Los últimos años han venido acompañados de importantes transformaciones en las dinámicas de escolarización; modificaciones en marcos regulatorios; establecimiento de nuevos diseños curriculares y cambios socioculturales de la población en general, que, en conjunto, afectaron con fuerza los modos tradicionales de trabajo escolar. Conocer las representaciones de los/as estudiantes sobre la escuela, los sentidos que construyen en torno a ella, lo que allí aprenden y se enseña, las situaciones de discriminación con las que se encuentran, sus consecuencias y los modos de abordaje escolar, resultan de relevancia para comprender parte de las tensiones que actualmente se presentan en los procesos de escolarización, reconociendo los logros alcanzados, así como lo que resulta necesario fortalecer.

Para el desarrollo de esta investigación contamos con el apoyo de Alan Otto Prieto, presidente de la Asociación Capicúa, que implementó durante los años 2013-2014 una encuesta a nivel nacional sobre diversidad sexual en las escuelas. A partir de dicho antecedente, nos propusimos indagar, por un lado, sobre la discriminación y diversidad sexual; por el otro, conocer el modo en que los/as jóvenes miran la escuela, su relación con los/as docentes, los aprendizajes que allí construyen y sus horizontes de futuro.

Entendemos que en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria, esta investigación adquiere relevancia al analizar las opiniones de quienes han egresado y en especial, lo/as que constituyen la primera generación familiar en culminar este nivel educativo.

Para aproximarnos a la mirada de los/as jóvenes sobre la escuela, se confeccionó un cuestionario autoadministrado con la colaboración de setenta docentes de los 26 departamentos de la provincia, quienes participaron en instancias de revisión, validación e implementación del instrumento. El cuestionario fue respondido entre septiembre y octubre de 2014 por 2.817 estudiantes de toda la provincia de Córdoba que cursaban el último año de la escuela secundaria entre septiembre y octubre de 2014. Se seleccionaron 110 unidades educativas para realizar en cada una de ellas un censo a todos los/as estudiantes del último año (6° año en escuelas orientadas y 7° año en técnicas), y construir, así, una muestra<sup>1</sup> por conglomerado representativa de toda la provincia.

Los resultados de esta investigación se publican en cuatro documentos que conforman lo que hemos dado en llamar la “Colección: Los/as jóvenes miran la escuela”. En el mes de septiembre dimos a conocer el primer documento “La escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro”. En esta ocasión, presentamos el segundo número, que hemos denominado **“Los/as jóvenes tienen la palabra: alteridad y discriminación en la escuela”**.

Finalmente, queremos agradecer la lectura atenta y las sugerencias realizadas por Juan Monserrat, Secretario General de UEPC, Zully Miretti, Secretaria General Adjunta, Silvia Marchetti, Secretaria de Derechos Humanos y Género, a los/as compañeros/as docentes de las 26 delegaciones de UEPC que colaboraron en este proceso, así como a los/as miembros del Colectivo LGBT<sup>2</sup>. También los aportes realizados tras sucesivas lecturas al equipo del ICIEC: Andrea Martino, Romina Clavero, Mariana Tosolini y María Eugenia López, desde la perspectiva pedagógica y Silvana Sattler y Enrique Castro González, quienes realizaron el análisis estadístico de este trabajo. •

1 El muestreo es el proceso por el cual puede conocerse algo acerca de una población. Utilizando el muestreo probabilístico es posible realizar inferencias acerca de parámetros poblacionales desconocidos. Se optó por utilizar un muestreo por conglomerados respetando las proporcionalidades según sector y ámbito educativo, para encuestar a todos los cursantes que asisten a la escuela ese día. Esta decisión se debe a la imposibilidad de obtener una lista de toda la población definida ya que los estudiantes se encuentran agrupados según la unidad educativa o anexo al que asisten.

2 Nos referimos al colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Transgénero.



# Los/as jóvenes tienen la palabra: alteridad y discriminación en la escuela<sup>3</sup>

Gonzalo Gutierrez\* y Lucía Beltramino\*\*

Los niños, niñas y jóvenes transcurren gran parte de su tiempo en prácticas asociadas directa o indirectamente con la escuela. Las clases, las tareas y los tiempos de estudio, las reuniones con compañeros/as, los cumpleaños y las numerosas conversaciones familiares sobre lo que ocurre en las instituciones educativas reflejan que la escolarización involucra mucho más que el tiempo establecido por el calendario lectivo. Por ello, resulta relevante conocer cómo se sienten en la escuela, cómo se relacionan con sus profesores y cómo ello incide en sus relaciones con el saber. En este segundo documento de la colección “Los/as jóvenes miran la escuela”, nos interesa centrarnos en las situaciones de discriminación sufridas u observadas por los/as jóvenes que asisten al último año del secundario, cómo ello afecta los procesos de escolarización y los modos en que la palabra sobre estas cuestiones circula entre diferentes actores (docentes, compañeros/as, familias, etc.).

En el primer documento de esta colección “La escuela: un lugar donde estar y construir horizontes de futuro”<sup>4</sup>, mostramos que las percepciones estudiantiles sobre la escuela, sus docentes, los horizontes de futuro que en ella construyen, los modos de relación con el saber y las disposiciones para aprender, se encuentran relacionadas con la sensación de bienestar o malestar que los/as jóvenes establecen con compañeros/as y profesores/as. Los resultados de nuestra investigación son similares a otros estudios realizados recientemente. En este sentido, Nuñez y Litichever (2015) plantean:

...los estudiantes esperan que sus docentes sepan enseñar, pero demandan además, la posesión de otros atributos, que refieren a cualidades que no tienen que ver directamente con los contenidos de las disciplinas escolares sino que resultan de las características personales de los profesores. Los estudiantes obligan a los docentes a desarrollar una serie de habilidades en paralelo a su saber específico, así como imaginan profesores muy alejados de aquellos que enseñaban para quienes seguían el ritmo (p. 31).

3 En este trabajo analizamos las situaciones de discriminación en la escuela y tomamos el recaudo de no utilizar el extranjerismo bullying. Dicha palabra en su traducción al español refiere a acoso, intimidación, abuso, en una relación establecida entre víctimas y victimarios. Entendemos que la denominación Bullying, al centrar la mirada sobre hechos y discursos producidos entre individuos, sin preguntarse por las condiciones históricas, sociales e institucionales que actúan como el marco de referencia en que se producen, reduce tanto el análisis como las posibilidades de comprender lo que ocurre en dichas situaciones. Tal como advierte Kaplan: “El bullying, por tanto, necesita repensarse como categoría naturalizada y recontextuarla a la luz de la problemática del vivir juntos. De lo que se trata es de volver a situar la discusión en lo relacional, en las dimensiones históricas y en los contextos donde las biografías se anclan y encuentran su explicación y sentidos. No hay individuos y grupos inferiores o superiores en sí. Lo que existe es una creencia en la inferioridad y unos sentimientos de superioridad que suelen cristalizarse en los vínculos sociales dado el diferencial de poder de unos y otros. El análisis de la dinámica social de la estigmatización representa una alternativa a la explicación del bullying como fenómeno individualizante.” (Kaplan, 2014, p. 9).

4 Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/09/La-escuela-un-lugar-donde-estar-aprender-y-construir-horizontes-de-futuro.pdf>

\* Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores, dependiente de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. (ICIEC-UEPC).

\*\* Coordinadora del Área de Capacitación del ICIEC-UEPC.

En nuestro estudio, pudimos reconocer también, opiniones de los/as jóvenes, en las que era posible apreciar, por un lado, que la mayoría se siente bien en la escuela y tratados con respeto por sus docentes. Por el otro, que más de la mitad percibe que sus demandas no son atendidas. En ese primer documento nos preguntábamos: ¿cuáles son esas demandas que la escuela no puede atender o escuchar?; ¿cuáles son sus efectos sobre los procesos de escolarización?; ¿con quiénes hablan los/as jóvenes sobre estas cuestiones? Sosteníamos allí, que estos interrogantes se encuentran articulados con las posibilidades y oportunidades que tienen los/as jóvenes de ser escuchados en la escuela.

En este segundo documento, avanzamos sobre este plano de análisis, mostrando que uno de los núcleos duros sobre los que es necesario revisar, repensar y fortalecer los mecanismos de diálogo en la escuela gira en torno a situaciones de discriminación que pueden ser productoras de diferentes tipos de conflictos.

En este trabajo, el abordaje de la conflictividad y las situaciones de discriminación que atraviesan la experiencia formativa de los/as jóvenes no se considera como un asunto solo escolar. Entendemos en este sentido que las relaciones sociales y los procesos de discriminación que en ellas se manifiestan, deben inscribirse “... en el universo de las desigualdades sociales y, como tal, es (o debería ser) para el Estado un tema de justicia de primer orden (Inadi, 2014)”. (Pecheny, 2016, p. 261). Situarnos en esta perspectiva implica reconocer que cuando hablamos de discriminación no estamos aludiendo solo a conductas individuales, sino que éstas se inscriben y anidan en un conjunto de prácticas y significados sedimentados social y culturalmente, regulando, ordenando y legitimando relaciones sociales de desigualdad. En este sentido, incorporar la dimensión histórica y social de las conflictividades y prácticas de discriminación permite interrogarnos sobre los modos específicos que asumen en la escuela para los/as jóvenes y cómo se tramitan o abordan institucional y pedagógicamente.

En la articulación entre estereotipos sociales y dinámicas escolares se producen situaciones que afectan con fuerza los procesos de escolarización de los/as jóvenes. En la medida en que el Estado, las instituciones educativas (como parte de él) y los/as docentes, puedan comenzar a escucharlos, a tomar en cuenta sus preocupaciones y puntos de vista, sus expectativas y necesidades, mayores serán las posibilidades de avanzar hacia la construcción de una escuela justa, donde las preguntas por el modo de estar en ella sean tan importantes como las referidas al enseñar y el aprender, en tanto “el estar bien” va constituyendo la condición de una experiencia escolar más democrática. En este sentido, el análisis de la discriminación desde la perspectiva de los/as jóvenes brinda importantes aportes para reflexionar sobre los desafíos pendientes por parte de las políticas educativas, las dinámicas institucionales y las propuestas pedagógicas que en cada escuela se van desarrollando. Un estudio como el aquí propuesto, permite reconocer tendencias provinciales que no anulan la existencia de singularidades, posibles de ser reconstruidas en el marco de estudios de carácter cualitativo. Por el contrario, nuestros datos se muestran complementarios a otras investigaciones realizadas principalmente en Córdoba, pero también en otras provincias, desde perspectivas más cualitativas.

El análisis desplegado en este trabajo se organiza de la siguiente manera: por un lado, se plantean los problemas de discriminación como parte de las relaciones de desigualdad existentes en nuestra sociedad. Luego, se describen las opiniones de los/as estudiantes sobre las situaciones de discriminación observadas y sufridas, quiénes habrían participado en ellas, sus consecuencias en los procesos de escolaridad y los modos en que se habla o no de ello. Posteriormente, se plantea que los conflictos escolares reflejados en los datos de la encuesta analizada, pueden interpretarse, en parte, como los efectos producidos por transformaciones estructurales en los procesos de escolarización. Finalmente, se desarrollan un conjunto de reflexiones sobre los desafíos de las políticas públicas para disminuir la conflictividad escolar, que se desprenden de los resultados de esta investigación.

*En la articulación entre estereotipos sociales y dinámicas escolares se producen situaciones que afectan con fuerza los procesos de escolarización de los/as jóvenes.*

## Estigmatización y Conflicto Escolar

Los conflictos y las prácticas de discriminación producidos en la escuela reproducen, en numerosos casos, dinámicas de relación entre sujetos y sectores sociales más amplios. En este sentido, Pecheny (2016) sostiene que la categoría de “discriminación” refleja desigualdades de hecho y derecho y señala que ella no se dirige solo a ciertas “minorías”, sino que, por el contrario, suele afectar a mayorías como las mujeres, los/as pobres y los/as sujetos racializados. Señala en este sentido que “... quienes son objeto de discriminación no son grupos numéricamente minoritarios u objeto de prejuicios, sino grupos subordinados, dominados, explotados y excluidos de manera sistemática” (p. 258). Alejándose de perspectivas que tienden a interpretar las prácticas de discriminación como cuestiones de prejuicios individuales y/o psicológicos, posibles de resolverse con una “buena educación en valores”, un tratamiento o un trabajo moral, Pecheny (2016) plantea la necesidad de reconocer:

La sociedad y el Estado (aquel que garantiza mediante la fuerza y otros medios la reproducción de las relaciones sociales) producen y reproducen las relaciones de discriminación y estigma, incluidas las relativas al sexo, al género, a la orientación sexual, a la identidad y la expresión de género, así como a la raza y la etnia. Producen estructuras de clase, pero también producen y reproducen estructuras de relaciones racializadas y sexualizadas. (p. 258)

La escuela ocupa aquí un lugar central, en tanto por medio del trabajo pedagógico puede reforzar, naturalizar o tensionar representaciones y prácticas de discriminación. Su desafío adquiere gran complejidad porque los/as docentes se encuentran doblemente interpelados/as. Como ciudadanos/as son portadores/as de estereotipos raciales de género y clase que dan lugar muchas veces a situaciones y prácticas de discriminación. Como representantes del Estado, deben construir propuestas que permitan a los niñas, niños y jóvenes su desnaturalización y superación.

Según Pecheny (2016) —al retomar el informe Mapa Nacional de la Discriminación publicado por el Inadi en 2014—, los ámbitos donde se producen mayores situaciones de discriminación son los educativos, seguidos por los laborales, los que ocurren en la vía pública, los boliches, eventos sociales, centros de salud y hospitales y, en el ámbito familiar (Inadi, 2014, p. 67). En este marco y sabiendo que numerosas prácticas y situaciones de discriminación, al estar naturalizadas, no son percibidas como tales nos interesó conocer aquellas que sí son reconocidas por los/as jóvenes al culminar su escolaridad, pues en ellas pueden objetivarse cuestiones sobre las cuales es necesario reflexionar y construir propuestas pedagógicas. Por ello, la encuesta implementada en nuestro estudio ayuda a reconocer algunas situaciones de discriminación sufridas, observadas o conocidas. En torno a ellas suelen producirse numerosos conflictos escolares con consecuencias muy variadas, como el resentimiento de las relaciones entre compañeros/as y/o con docentes, agresiones (físicas y/o verbales), aislamiento de estudiantes e incluso, en algunos casos, el cambio de establecimiento educativo.

La discriminación en la escuela se inscribe en tramas sociales más amplias, que forman parte de patrones culturales que poseen una historia social de producción, con sus tensiones, contradicciones y modos variados de resolución. Es decir, “...no obedece a una cuestión de coyuntura, sino que en diferentes contextos históricos ella se ha reflejado en modos diferentes.” (Nuñez, 2015, p. 36). La escuela es, en este sentido, un espacio de encuentro entre trayectorias escolares, generacionales, sociales y culturales, que dialogan entre sí, se tensionan y expresan contradicciones, dando lugar a dinámicas que en ocasiones logran consensuar las formas de tramitar las diferencias y en otras, se configuran como conflictivas con variada intensidad y con efectos diversos en la subjetividad de los/as implicados/as y en sus condiciones de escolarización. Promover y sostener acuerdos sobre las formas de tramitar las diferencias entre sujetos, grupos y posiciones escolares, no implica que ello se dé solo por medio de formas democráticas, abiertas, plurales y respetuosas de esas diferencias. En la medida en que aludimos al consenso como modo de “normalizar” formas de ver, comprender y actuar en el mundo social, consideramos que por medio de él, las instituciones y los sujetos que las habitan suelen también, naturalizar y, en ese marco, aceptar situaciones de discriminación que remiten a estereotipos sociales que permean gran parte de las relacio-

nes entre estudiantes y con profesores. Es decir, como sostiene Noel (2010) asumimos que “...la escuela no es opaca, ni transparente; no está aislada de su entorno ni es un mero reflejo de él, sino que la escuela es una especie de prisma, que refracta lo que viene de afuera” (p. 54), en modos muy diversos. Los caminos que toman las situaciones conflictivas en los escenarios escolares para emerger y expresarse, nos advierten acerca de la complejidad para comprenderlas, pero también para decidir cómo afrontarlas pedagógicamente.

Una parte importante de las situaciones conflictivas en las instituciones educativas suelen derivarse del efecto que tienen ciertos estereotipos culturales en las relaciones con o entre los/as jóvenes. Ellos, como señala Tomasini (2013):

...constituyen un modo de encarnación de las clasificaciones socio-culturales que distribuyen, identifican y jerarquizan a unos atributos, sujetos o grupos por sobre otros, produciendo prácticas divisorias dentro de un ámbito social determinado y llegan a generar formas estigmatizantes de apreciación de lo que se construye como diferencia (p. 7).

En ocasiones, las situaciones conflictivas involucran hechos de discriminación muchas veces naturalizados que tienden a funcionar como:

...situaciones conflictivas de baja intensidad (Brenner, 2008), que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y cuya multiplicidad y reiteración llevan a normalizarla y naturalizarla. Incluyen la expresión de menosprecio, inferiorización o destrato y pueden expresarse, entre otras formas, mediante burlas, gestos de desdén, chistes con contenidos específicos (como los sexistas, homofóbicos o racistas). (Tomasini, 2013, p. 7).

De este modo, se configuran, según la autora, como formas de violencia normalizada que pueden sostenerse en el tiempo como parte de pequeñas y fragmentarias violencias, que, en conjunto, permiten explicar una parte importante del malestar de los/as jóvenes en la escuela. Es decir, las situaciones conflictivas que deben enfrentar en su experiencia escolar tallan, en formas diversas, su subjetividad, así como en sus estrategias para asumirlas y/o enfrentarlas. Allí la escuela puede ocupar un lugar relevante, contribuyendo a enriquecer la experiencia juvenil, al hacer de la palabra, el cuidado y respeto hacia el “otro”, principios de relevancia para habitar el mundo. Es decir, al lograr, mediante el trabajo pedagógico, tramitar simbólicamente tensiones producidas por discursos y prácticas de discriminación con los que muchos/as jóvenes se encuentran.

## *Por qué son discriminados los/as jóvenes*

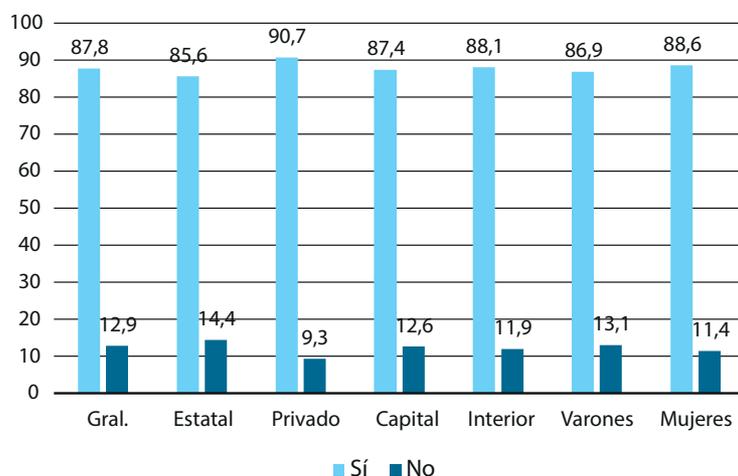
La discriminación remite a tratos diferenciados de reconocimiento y valoración, con consecuencias que pueden ser favorables o desfavorables para quienes los reciben, y, en ocasiones, llegar a inscribirse en prácticas de hostigamiento, segregación y agresión. En este estudio nos hemos centrado en la percepción de los/as estudiantes sobre hechos y/o situaciones percibidas como discriminatorias en su sentido negativo. Es decir, como parte de relaciones donde las diferencias y diferenciaciones hacia otros sujetos o grupos según determinados atributos o características (genotípicas, sociales, culturales), se ordenan en una jerarquía imaginaria, de forma tal que algunos de ellos son ubicados en un lugar inferior y a veces estigmatizante. Por ello, entre las referencias presentadas en la encuesta, incluimos alternativas referidas a estereotipos de género, clase social, rasgos físicos vinculados con cuestiones étnicas y/o discapacidades, rendimientos académicos y relaciones con profesores

La discriminación es un asunto sobre el que en modo directo o indirecto la mayoría de los/as estudiantes tiene mucho para decir. Por ello resulta necesario conocer cómo la perciben, qué consecuencias le atribuyen y los modos de resolución que van ensayando, tanto ellos, como sus profesores/as y las escuelas. En la encuesta analizada, las situaciones y/o hechos discriminatorios son más frecuentes en es-

cuelas de gestión privada e involucran más a mujeres (**Gráfico N° 1**). Se observa además que la mayoría de los/as estudiantes (87,8%) presenciaron o les contaron sobre alguna situación en la que un/a compañero/a ha sido discriminado/a en la escuela, aunque solo el 37% señala haber sido víctima de ella.

Los 50 puntos porcentuales de diferencia entre la discriminación observada/percibida de la sufrida pueden deberse, en parte a una naturalización de las prácticas vinculadas con apodosos, comentarios sexistas y a los efectos del mercado de consumo, la cual profundiza diferencias por medio de “cargadas” sobre marcas de ropa, gustos musicales, modos de expresión, opiniones divergentes a los de ciertos grupos y/o personas, relaciones con profesores y/o rendimientos académicos, entre otras. Dichas prácticas suelen darse en el marco de relaciones de compañerismo y/o amistad, así como con docentes, sin que sean necesariamente identificadas como sutiles y sostenidos modos de discriminación sobre opciones y situaciones particulares de vida. Esta hipótesis cobra fuerza si se considera que los/as estudiantes logran reconocer con mayor frecuencia la presencia de prácticas de segregación en aquellos casos donde no están involucrados/as directamente. En otros estudios (Tomasini, 2014) se han observado tendencias similares, donde se enuncia que la percepción de un problema social como la discriminación no se asume desde la propia persona, sino sobre los demás. Si bien coincidimos con el planteo de la autora, consideramos que la diferencia entre situaciones de discriminación observadas y percibidas puede deberse también a que, por un lado, en numerosas ocasiones un sujeto es víctima de la discriminación que muchos/as “otros/as” realizan. Por otro lado, es probable que en ocasiones los/as jóvenes no se reconozcan como sujetos de discriminación por la dificultad subjetiva de asumir que sobre ellos/as recaen estigmas y prejuicios de sus compañeros/as y/o docentes.

**Gráfico N° 1. ¿Presenciaste o te contaron sobre alguna situación en la que algún/una compañero/a haya sido discriminado/a en la escuela?**



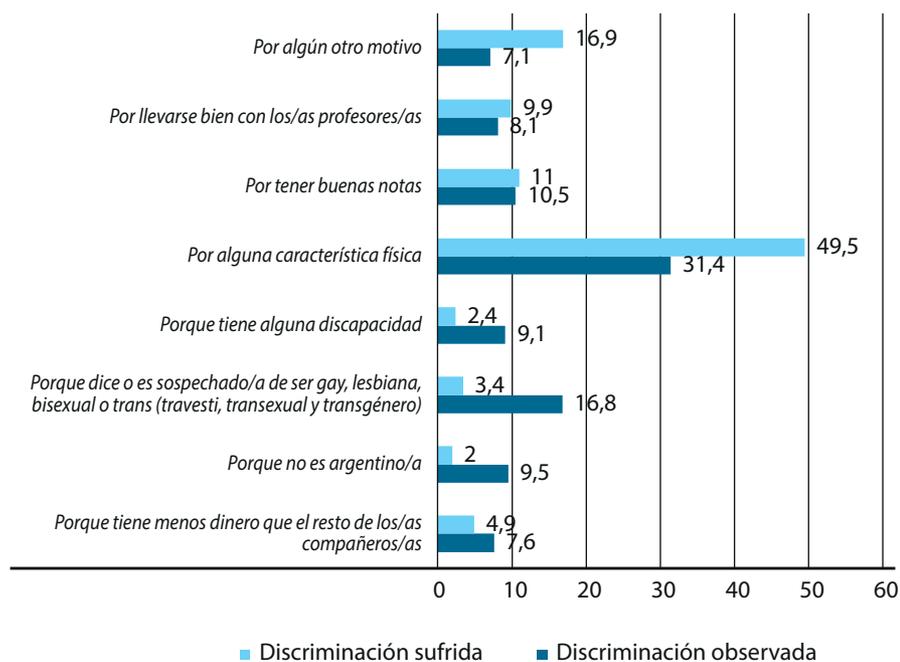
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Tanto si se trata de discriminación observada y/o sufrida (**Cuadro N° 2 anexo**) los casos con mayor frecuencia de respuestas son aquellos que remiten a características físicas y a relacionadas al desempeño académico (tener buenas notas y relacionarse bien con los profesores)<sup>5</sup>. En menor medida, se vinculan con cuestiones culturales o económicas.

5 Se ha optado por reagrupar las respuestas correspondientes a las opciones: por llevarse bien con los profesores y tener buenas notas en torno a la categoría “Desempeño Académico”. De este modo, ser o estar sospechado/a de gay, lesbiana, bisexual o trans (travesti, transexual y transgénero) pasa del segundo lugar de relevancia al tercero.

Una diferencia significativa se encuentra entre las situaciones de discriminación producidas por estereotipos de género. Mientras un 16,8% sostiene haber observado algún hecho de este tipo, solo un 3,4% lo habría sufrido<sup>6</sup>. Es probable que esta diferencia dé cuenta de dos cuestiones. Por un lado, que las situaciones de discriminación se concentran en quienes son considerados/as o sospechados/as de ser gay, lesbianas, transexuales y/o transgénero, por parte de numerosos actores escolares en diferentes momentos. Pero por otro lado, cabría preguntarse si el escaso porcentaje de jóvenes que señala haber sufrido alguna discriminación por este motivo, se debe a que una proporción de ellos, no hace explícita su opción de género en el espacio escolar.

**Gráfico N° 2. Motivos de discriminación observados y vividos**



La relevancia de lo físico (31,4%) entre las prácticas de discriminación juveniles, ha sido señalada también por Tomasini (2014) en su estudio sobre jóvenes en Córdoba al plantear:

El aspecto físico es la opción más señalada cuando consignan las razones de las burlas o cargadas. Junto con ello, en general, las opciones más elegidas tienen que ver con estilos personales que se expresan corporalmente o afectan la imagen como las formas de hablar, de vestirse o el peinado. Estos datos pueden situarse en un escenario social más amplio ya que, para nuestro país, un informe del INADI señala que la discriminación por aspecto o caracteres físicos mostró un leve aumento en 2011 con respecto a años anteriores, aunque esta tendencia se estaría registrando en otros países también. (p. 10)

La centralidad de lo estético es un signo de época que expresa diferencias socio-económicas así como la influencia de una cultura de la imagen que los medios masivos de comunicación y los entornos tecno-

6 Estos datos guardan algunas diferencias y semejanzas con el informe publicado en el año 2014 por el Inadi, que se denominó Mapa Nacional de Discriminación. Según Pecheny (2016): En cuanto a quienes son objeto de discriminación, según la percepción de la población, los datos son los siguientes: encabezan la lista las personas pobres (85%), seguidas por las personas con sobrepeso/obesidad (78%), los migrantes de países limítrofes (71%), las personas con VIH (64%), LGTB (62%), las personas con discapacidad (61%), los afrodescendientes (57%), los indígenas (54%), las mujeres (43%), los adultos mayores (42%), las personas de origen asiático (40%), las minorías religiosas (37%), según el estado de salud (27%) y los niños y jóvenes (26%) (Inadi, 2014). (Pecheny, 206, p. 263),

digitales refuerzan y multiplican, al promover el deseo de “ser”, “parecer”, “tener” y “mostrar”, fortaleciendo lógicas consumistas e individualistas como signos de distinción social. En este escenario, donde lo privado es público mediante las redes sociales, para muchos/as jóvenes (y adultos/as), se crea cierta ilusión en la cual para “ser”, es necesario “mostrarse”, y concomitantemente, ser “vistos”. En este proceso, se refuerzan estereotipos de belleza, femineidad, masculinidad y determinados consumos culturales que, en tanto signos de distinción e identidad, requieren ser mostrados en la búsqueda de aprobación (“me gusta”) de “otros/as”, muchas veces abstractos/as o genéricos/as. La complejidad de estos procesos sociales y culturales exceden lo escolar y vuelven necesario generar estudios que busquen comprender cómo influyen en los/as jóvenes los estereotipos sobre la imagen que son construidos desde los medios de comunicación y las publicidades y, en particular, su incidencia en sus procesos de escolarización, mediante la construcción de relaciones de reconocimiento, respeto, diferenciación y/o discriminación que afectan sus modos de estar en la escuela y de vincularse con sus profesores/as y compañeros/as y con los saberes que en ella se movilizan.

Los motivos de discriminación parecen variar levemente según los/as estudiantes asistan a escuelas de gestión estatal o privada, sean de capital o del interior y en función del género<sup>7</sup>. El análisis por tipo de gestión muestra que tanto en instituciones estatales como privadas las tres primeras causas son similares: aspectos físicos, desempeño académico y estereotipos de género, donde lo físico es mucho más relevante en los establecimientos privados. Por otro lado, entre los varones es más frecuente observar situaciones de discriminación vinculadas al hecho de *ser o estar sospechado* de ser gay, bisexual y transgénero, así como a no ser argentino. Mientras que las mujeres observan más situaciones discriminatorias por cuestiones físicas. Si se considera en conjunto las respuestas en las que los/as estudiantes han sido víctimas y no meros observadores, es posible sostener que, entre los varones, quienes no responden a ciertos estereotipos de masculinidad hegemónica, tienen mayores posibilidades de ser discriminados, mientras que entre las mujeres ello ocurre con quienes presentan más distancias con ciertos “cánones” estéticos corporales.

Los motivos de discriminación varían con fuerza entre las respuestas de los/as encuestados/as en función de su procedencia territorial: capital o interior. Así, por ejemplo, la discriminación por no ser argentino, es el doble en capital que en el interior (13,4% contra 6,9%). Estos datos guardan relación con que, según datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba, en la capital vive el 63,1% de los extranjeros residentes en la provincia. Por otro lado, se observa que es en el interior donde mayores situaciones relacionadas con alguna característica física se registran.

El desempeño académico de los/as jóvenes se configura como el segundo factor más importante de discriminación al interior de la escuela, en especial en las de gestión estatal, de la capital provincial y entre las mujeres. Si se consideran en forma conjunta las respuestas por “*tener buenas notas*” y “*llevarse bien con los profesores/as*”, se llega a un 18,6% de discriminación observada y un 21,6%, de sufrida. Ser “buen o mal alumno” se encuentra en el centro de las clasificaciones escolares con consecuencias entre estudiantes y con los/as profesores, porque implican modos de reconocimiento institucional y personal por medio de calificaciones, distinciones, sanciones, que, además de ser fuente de diferencias, en ocasiones dan lugar a prácticas de discriminación. En este sentido, resulta relevante interrogarse sobre los modos de reconocimiento que escuelas y profesores/as construyen sobre los/as estudiantes y los espacios de reflexión que sobre ellos promueven, de modo tal, que dichas distinciones y clasificaciones no produzcan ni profundicen diferenciaciones entre ellos que den lugar a prácticas segregacionistas. Pero también es necesario señalar que estos datos muestran lo problemático que resultan discursos y propuestas pedagógicas

*El análisis por tipo de gestión muestra que tanto en instituciones estatales como privadas las tres primeras causas son similares: aspectos físicos, desempeño académico y estereotipos de género*

7 Las pequeñas pero constantes diferencias entre las variables consideradas, podrían resultar poco relevantes, si no fuera porque se dan a lo largo de toda la encuesta y configuran de ese modo tendencias sobre las cuales es necesario prestar atención.

que al promover formas individualistas de reconocimiento, fundan como alternativa a los problemas de la escolaridad, principios de meritocracia que fortalecen diferencias académicas entre los/as estudiantes, obstaculizan la construcción de lazos de cooperación entre ellos/as al convocarlos/as a competir por premios reforzando dinámicas de discriminación entre jóvenes.

## Modos en que se manifiestan las discriminaciones en la escuela

Los modos de discriminación pueden ser entendidos como el reflejo de formas culturales en que individuos y grupos construyen distinciones, diferencias e identidades al interior de las instituciones. Ellos expresan la presencia de violencias a veces fuertes, otras sutiles y poco reconocidas, que muchas veces pasan desapercibidas al asumirse irreflexivamente, como parte del orden de las convenciones sociales. Por ello, con la encuesta nos interesó conocer el modo en que las situaciones de discriminación se manifiestan. Nos encontramos, entonces, con que lo más frecuente son los apodos e insultos (**Gráfico N° 3**). En ambos casos, son expresiones que pueden condensar intencionalidades explícitas de diferenciación y agresión, pero también, modos coloquiales de comunicación en los que no siempre se otorga el mismo valor a los términos empleados aun cuando son considerados en forma similar, en la medida que pueden ser portadores de estereotipos de género, clase, belleza, etc. El análisis por sector educativo muestra que en las instituciones de gestión estatal los apodos y las agresiones físicas son más frecuentes que en el privado; pero son menores las formas de aislamiento e insultos entre los/as jóvenes. Estos datos tensionan representaciones según las cuales la escuela de gestión estatal sería el lugar donde se concentran los problemas de discriminación frente a un sector privado que funcionaría liberado de ellos. Por el contrario, comienzan a visualizarse situaciones discriminatorias que adquieren diferentes formas según los tipos de establecimiento<sup>8</sup>, las ubicaciones geográficas, las relaciones de género. Es decir, los datos de la encuesta contribuyen a desnaturalizar la creencia según la cual la discriminación es un signo de identidad de ciertos sectores sociales y muestran que ella se expresa de múltiples formas, pero con un denominador común: violentar y/o estigmatizar a quienes se alejan de estereotipos dominantes según sector social, género, o prácticas culturales<sup>9</sup>. El desafío de construir relaciones de reconocimiento y respeto hacia las diferencias es, en este sentido, una deuda pendiente de la escuela, pero también de la sociedad en su conjunto.

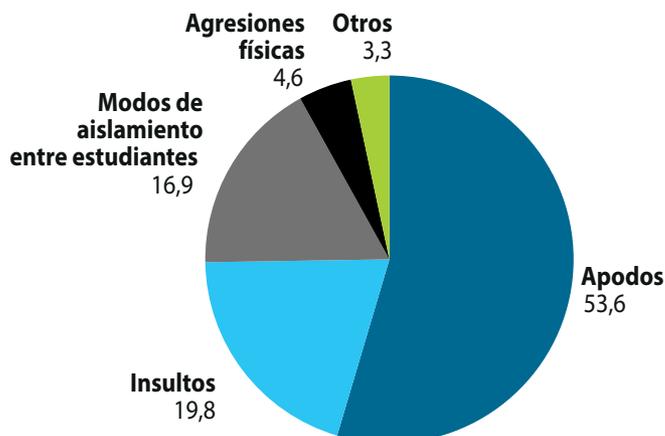
En menor medida, las situaciones de discriminación se reflejan en el aislamiento de algunos/as estudiantes y ello adquiere más fuerza en el sector privado, en capital y entre mujeres. Es relevante señalar que las agresiones físicas son el modo menos frecuente en que se manifiestan las discriminaciones, aunque se percibe que se reiteran más en el sector estatal, en el interior provincial y entre mujeres. El análisis por género muestra que mientras los varones señalan más a menudo que las discriminaciones presenciadas se manifiestan por medio de apodos y/o insultos, entre las jóvenes prevalecen las agresiones físicas. Estos datos tensionan históricas representaciones sobre las modalidades dominantes de dirimir conflictos entre hombres y mujeres, según los cuales los primeros “golpean” y las segundas “hablan”, e instalan la necesidad de otorgar mayor relevancia desde la escuela a otras formas de discriminación. Algunas prácticas en este sentido parecen estar cambiando y la escuela debe repensar sus modos abordar conflictos para alejarse de supuestos según los cuales “las mujeres no deben pelear” porque son “damas”. La persistencia de representaciones de este tipo explicaría parte de las desorientaciones que se producen cuando las agresiones físicas son entre mujeres.

8 Aludimos, en este sentido, a que numerosos hechos de discriminación se realizan al interior de grupos socialmente más homogéneos, como los existentes en las escuelas privadas.

9 A conclusiones similares llega Levi (2013), quien sostiene:

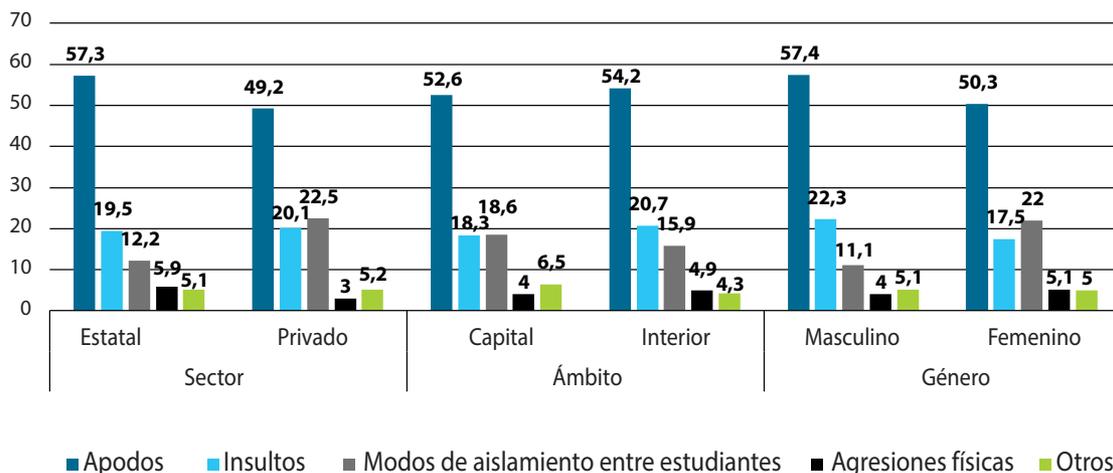
La violencia, que no es patrimonio de un sector social (aunque el discurso dominante y la representación en los medios de comunicación generalmente la asocian a los sectores más pobres o vulnerables) encuentra diversos modos de expresión, generando padecimientos y sufrimientos (físico y/o psíquico) a quienes lo padecen”. Señala además que “Asistimos a un incremento de la violencia a nivel social, sobre todo en las zonas urbanas y suburbanas, que indefectiblemente se transparenta en la vida escolar y particularmente en las situaciones de convivencia grupal. (p. 179).

**Gráfico N° 3. Modos en que se manifiesta la discriminación**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

**Gráfico N° 4. Modos en que se manifiesta la discriminación. Según sector educativo, capital o interior, y género**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

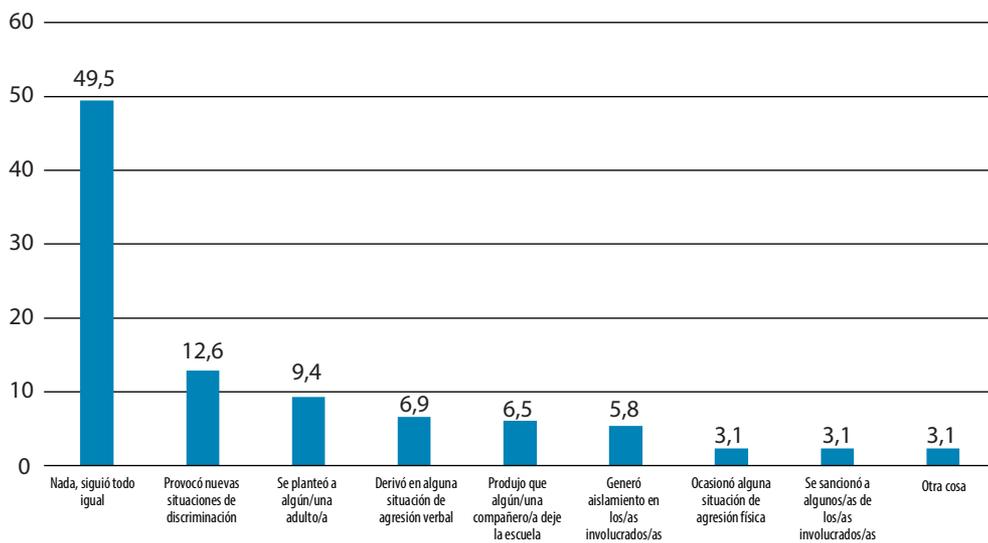
## Consecuencias de la discriminación en los procesos de escolarización

Las situaciones de discriminación producen múltiples consecuencias. Las más visibles se expresan en conflictos de diverso tipo, reflejados en reclamos a profesores/as y directivos, enfrentamientos entre jóvenes, su aislamiento en algunos casos y/o planteos de las familias a las autoridades escolares. Los hechos de discriminación impactan, además, en la subjetividad de los/as jóvenes, produciendo efectos menos visibles y anticipables. En ocasiones, decantan en cambios de escuela y/o (en el menor de los casos) abandonos temporales de la escolaridad. Por ello, adquiere relevancia conocer en qué medida, para los/as jóvenes, existen mecanismos institucionales que procuren reparar efectos derivados de la discriminación. Hablamos de reparar en términos de construir criterios y principios de justicia escolar, que hagan foco

en los hechos, construyendo criterios éticos para resolver y/o tramitar las diferencias entre individuos, grupos y/o posiciones.

La encuesta implementada muestra que el 49,5% de los estudiantes percibe que, con posterioridad a un hecho de discriminación, todo siguió igual (**Gráfico N° 5**) y solo un 3,1% señala que tuvo como consecuencia algún tipo de sanción escolar. Entre otras consecuencias señaladas, se destacan las siguientes: generación de nuevas situaciones de discriminación (12,6%), que algún/a compañero/a deje la escuela o se aisle (12,3%) y agresiones físicas y/o verbales (10%). Solo el 9,4% de los estudiantes señala que acudió a algún/una adulto/a.

**Gráfico N° 5. Distribución de las respuestas sobre las consecuencias de discriminación observadas**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

Si bien no podemos saber si el “*siguió todo igual*” refiere a que continuó en el tiempo la discriminación observada, y/o no percibieron algún tipo de respuesta por parte de los/as docentes, es posible interrogarse sobre las formas de tratamiento institucional existentes para reparar y/o evitar la continuidad de dichas situaciones. Tal vez aquí serviría preguntarse si algunos modos de abordar estos hechos o situaciones de discriminación son los más adecuados, así como si en algunos casos, al priorizarse formas de cuidado de los sujetos implicados, las intervenciones docentes se vuelven invisibles para los/as estudiantes y sus familias, reforzando la sensación de que nada se hace y que todo sigue igual.

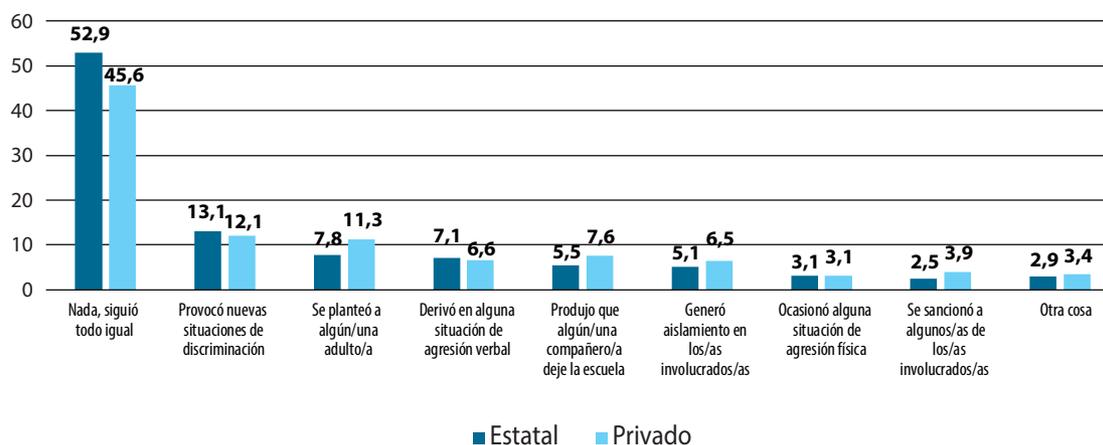
Por otro lado, es posible sostener que la ausencia de cambios frente a las situaciones de discriminación que expresan los/as jóvenes puede estar relacionada con las formas en que se naturalizan ciertos modos de discriminación escolar vinculados con apodos e insultos, que en numerosas ocasiones no son abordados explícitamente como objeto de reflexión y trabajo pedagógico entre profesores/as y estudiantes. Es en las escuelas de gestión estatal, en la capital provincial y entre los varones donde las percepciones de que todo siguió igual después de un hecho de discriminación son sistemáticamente mayores.

Estos datos son complementarios con estudios cualitativos realizados en Córdoba. Así por ejemplo, Tomasini (2014) sostiene: “En las conversaciones y entrevistas las y los estudiantes aludían a actitudes e intervenciones de docentes consideradas favorables como ‘buscar el diálogo’ para abordar alguna situación conflictiva o ‘ayudarlos a reflexionar’ (p. 51). No obstante, según la autora, eran insistentes las refe-

rencias que expresaban dos modalidades de acción: a) la sanción o punición, orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse por la situación; b) la omisión de intervención, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al/a docente entre los/as que “no ven”, “no se dan cuenta” de aquellos/as que “no quieren ver” o “miran para otro lado”. La sensación de omisión constituye una de las cuestiones más relevantes de trabajo político, institucional y pedagógica porque en numerosas ocasiones explican las escaladas de situaciones conflictivas entre jóvenes, docentes y familias que pueden ser interpretadas como “...micropersistencia de diversas formas de discriminación que son naturalizadas por los propios adultos...” (Martino, 2014, p. 55). Operar sobre dichos vacíos no puede reducirse a normar sobre la construcción de acuerdos de convivencia y/o la creación de centros de estudiantes, porque el marco normativo no garantiza *per se* su construcción ni el desarrollo de lógicas participativas y democráticas al interior de las escuelas. Por el contrario, se requiere de políticas que habiliten el encuentro entre quienes habitan el escenario escolar para que, en el marco de experiencias compartidas, puedan reconocerse como sujetos de derecho que requieren prácticas de cuidado y reconocimiento<sup>10</sup>.

Las situaciones de discriminación tienen consecuencias que varían, según el tipo de gestión de la que se trate. Los datos analizados sugieren que en la estatal se acude menos a los/as adultos/as para resolverlas; con mayor frecuencia las cosas continúan como estaban antes de que ella se produjera, se dan nuevas discriminaciones, más agresión verbal y menos sanciones escolares; pero, como contrapartida, son menos los estudiantes que dejan de asistir a la escuela como consecuencia de hechos discriminatorios. Por su parte, en el sector privado se acude con mayor frecuencia a los/as adultos/as como mediadores, se producen más sanciones, pero también mayor aislamiento de los/as involucrados/as y más casos en los que algún/una compañero/a deja la escuela.

**Gráfico N° 6. Consecuencias que provocó la discriminación observada, según sector educativo**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

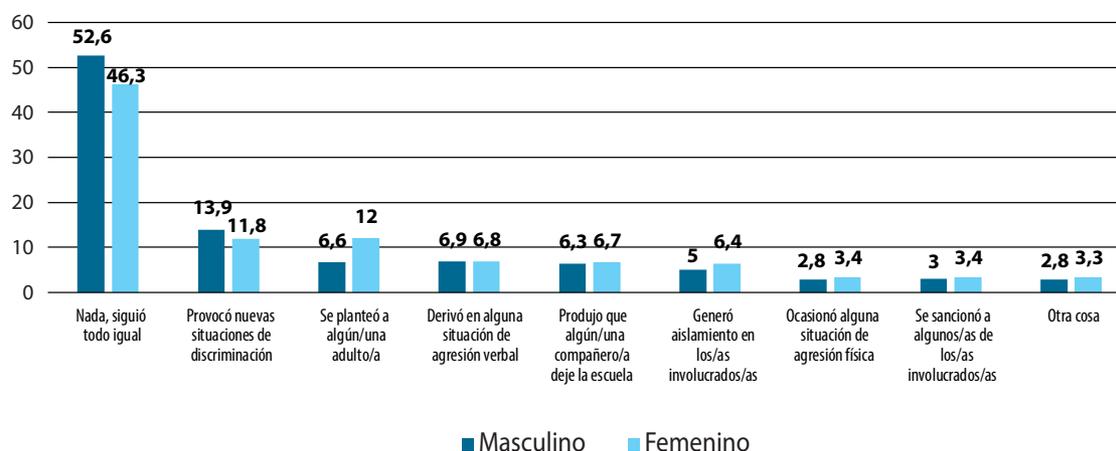
<sup>10</sup> Los modos en que el sistema educativo tramita la heterogeneidad sociocultural por medio de la escuela viene siendo objeto de preocupación desde hace algunas décadas. Al respecto, Martino (2014), señalaba:

Hace diez años atrás, en los inicios de mi carrera como profesora (2000), lo que sorprendía refería a lo cotidiano de una hostilidad entre adolescentes hacia diferencias que en ese momento percibía como corrientes e incluso mínimas: los gustos musicales, el estilo de ropa, el corte de pelo, los lugares de recreación a donde se asistía, la lejanía respecto a los cánones dominantes de estética corporal difundidos por los medios masivos de comunicación, las condiciones de vida. Lo que me sorprendía era la micropersistencia de estas formas de diferenciación, a través de gestos, como las burlas o las miradas, de palabras o de formas de agrupamiento, que en muchos casos pasaban desapercibidos por los adultos de las escuelas o bien no eran objeto de sanción, bajo explicaciones que apelaban a la edad y a una cierta “crueldad innata” de la adolescencia. Es probable que los adultos en aquel momento no comprendiéramos en todo su espesor lo que se jugaba cuando un adolescente clasificaba, segregaba o estigmatizaba a otro si inscribimos estas situaciones en el seno de los procesos que desembocaron en la crisis económico-social del 2001 en nuestro país. (p. 55).

El análisis por género muestra que más de la mitad de los varones percibe que luego del hecho de discriminación observado todo siguió igual y/o que provocó nuevas situaciones de este tipo. Por su parte, las mujeres son quienes en mayor proporción acuden a algún/una adulto/a para resolver sus problemas, pero también quienes han presenciado mayores situaciones de aislamiento de los/as involucrados/as. También se encuentran diferencias leves, pero interesantes por la tendencia en que se inscriben, entre quienes viven en la Ciudad de Córdoba o en el interior. En el primer caso, se percibe en forma más frecuente que las cosas no cambian luego de una discriminación y/o que se generan nuevos modos de aislamiento. Por otro lado, entre quienes son del interior, se producen, en mayor proporción, nuevos episodios discriminatorios, más agresiones verbales y/o físicas.

Es decir, los hechos de discriminación poseen consecuencias en los procesos de escolarización que varían en forma e intensidad, según el tipo de gestión de la escuela, su ámbito y el género de quienes respondieron la encuesta.

**Gráfico N° 7. Consecuencia de la discriminación observada, según género**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Lo desarrollado hasta aquí permite sostener como hipótesis, la presencia de débiles mecanismos pedagógico-institucionales para abordar situaciones de discriminación producidas en el ámbito escolar, una de sus consecuencias más evidentes es su continuidad en el tiempo, con efectos en los modos de estar en la escuela por parte de los/as jóvenes. Es este uno de los asuntos neurálgicos sobre los cuales es necesario trabajar y reflexionar en términos políticos, pedagógicos e institucionales. Aludimos de este modo, a la consideración de los dispositivos estatales aún insuficientes para acompañar, a escala del sistema educativo, el trabajo de enseñar y la construcción de propuestas y alternativas para enfrentar este tipo de cuestiones. Pero también, a escala institucional, es necesario analizar por un lado, las características que va asumiendo la institucionalización de recientes dispositivos al interior de la tradicional escuela secundaria –como los coordinadores de curso, las horas institucionales y los acuerdos de convivencia–, que en conjunto deberían promover líneas de trabajo que permitan desnaturalizar prácticas discriminatorias, y generar espacios para el diálogo y la reflexión entre docentes y estudiantes. Por el otro lado, es necesario promover y fortalecer el desarrollo de centros de estudiantes como espacios privilegiados para encontrarse con la perspectiva de los/as jóvenes sobre diferentes aspectos de la cotidianeidad escolar, así como para incluirlos/as en la construcción de alternativas a las situaciones y hechos de discriminación que puedan producirse en la escuela. Estos mecanismos de tramitación institucional de profesores/as y estudiantes permitirían, por un lado, aminorar los efectos de continuidad y afectación que van produciendo numerosas prácticas de discriminación en los establecimientos educativos. Por el otro, como señala Tomasini (2014):

...Es necesario complejizar el análisis ya que asumir una mirada culpabilizadora del docente solo contribuiría a estereotipar el rol de un conjunto de actores escolares que muchas veces se sienten en encrucijadas difíciles de resolver. Los viejos instrumentos de disciplina como la expulsión o la sanción se encuentran cuestionados y no aparecen sustitutos consensuados que logren suplantarlos... nuevamente no se trata de depositar en los directivos la responsabilidad sino de pensar en circuitos institucionales que parecen tener dificultades para afrontar eficazmente la conflictividad y la violencia<sup>11</sup> (p. 51).

Por ello, sostenemos la necesidad de políticas que construyan dispositivos de trabajo donde sea posible anticipar la emergencia de conflictos escolares derivados de hechos de discriminación, para dejar así de centrar los esfuerzos en intervenir sobre problemas evitables. Dichos dispositivos deberían funcionar como espacios donde se tensionen representaciones naturalizadas de muchos/as docentes que obstaculizan su intervención ante situaciones de discriminación, pero además allí deberían poder elaborarse colectivamente propuestas pedagógicas que posibiliten su abordaje institucional, haciendo lugar a la palabra de los/as jóvenes e introduciendo articulaciones sustantivas con definiciones curriculares que enmarcan el sentido formativo de las experiencias que la escuela debe ofrecer. Es decir, no se trata de brindar cursos de formación docente, sino de desarrollar dispositivos estatales de acompañamiento al trabajo de enseñar donde sea posible construir alternativas situadas y orientaciones para mejorar las relaciones entre quienes habitan la escuela.

## *Por quiénes se sienten discriminados los/as jóvenes*

En la encuesta también nos propusimos conocer con quiénes se producen las situaciones de discriminación en la escuela, por entender que ello puede orientar sobre planos de trabajo pedagógico que deben fortalecerse y/o generarse. En este sentido, el análisis de las respuestas de los/as estudiantes muestra que para el 95% de los encuestados (**Gráfico N° 8**), los hechos de discriminación se producen entre estudiantes y para algo más del 10%, con docentes<sup>12</sup>, mientras son escasas las referencias a otros actores. Estos datos son consistentes con la hipótesis de que una parte de la conflictividad en las escuelas se debe a la mayor heterogeneidad social y cultural de la población estudiantil que se hace más notoria en las últimas décadas y los desafíos que ello genera para el trabajo pedagógico cotidiano. Si se considera la frecuencia con que se presentan las situaciones de discriminación, tanto en el sector estatal como en el privado, es posible sostener que también en escuelas con poblaciones socialmente más homogéneas se producen discriminaciones.

Con la intención de atender algunos efectos producidos por las transformaciones en la composición social de la población estudiantil en la escuela secundaria, Nuñez (2015) señala:

[se ]...comienzan a revisar los regímenes disciplinarios y se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a conformar Consejos de Convivencia para la regulación de las relaciones entre los distintos actores en el ámbito escolar, teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos. La nueva mirada sobre la convivencia busca propiciar un clima democrático y participativo en las escuelas. Este es un quiebre importante en la manera de atender las relaciones entre los actores escolares y en la búsqueda de resolución de los conflictos en la escuela. (p. 39)

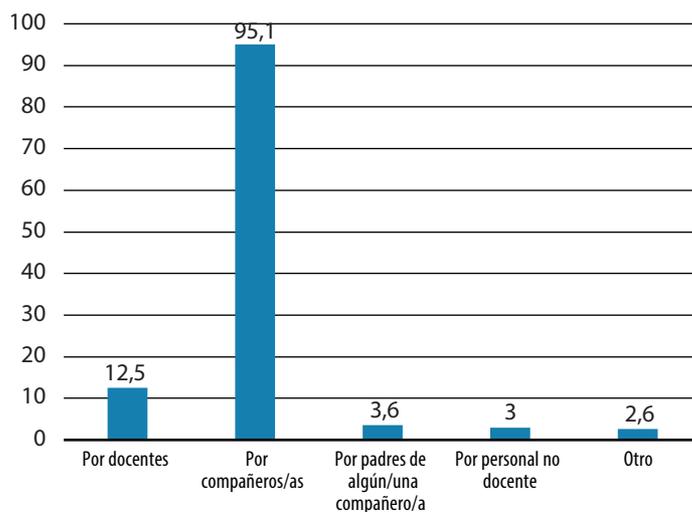
11 Desde otro plano de análisis, Andrea Martino, Coordinadora del Programa Consulta Pedagógica del ICIEC-UEPC en la lectura de un borrador de este trabajo nos plantea la necesidad de considerar que “en relación a la convivencia, el Estado promovió como política pública un cambio de paradigma, por formas más democráticas y pluralistas de tramitación de la convivencia y los conflictos, sin embargo lo hizo sin generar condiciones institucionales y pedagógicas para que la democracia y el pluralismo encarnen en prácticas concretas. En este sentido, las políticas educativas, plantearon nuevos dispositivos (coordinadores de curso, acuerdos de convivencia, sanciones reparatorias, consejos de convivencia) sin condiciones (tiempos institucionales en este caso) para que en su implementación se sostengan sus propios principios. Un ejemplo de ello se encuentra en las sanciones reparatorias: antes las amonestaciones eran un recurso de punición cuya aplicación no requería, en general, de tiempos para el análisis y encuentro entre adultos, Hoy las sanciones reparatorias implican reuniones docentes para analizar el caso y acordar sanciones desde una mirada pedagógica y ética, que requieren de tiempos institucionales no previstos en la designación por horas cátedras aún dominante en la escuela secundaria”.

12 Los/as estudiantes podían elegir más de una alternativa, por ello el total supera al 100%.

De este modo, los acuerdos y consejos escolares de convivencia así como los centros de estudiantes comienzan a visualizarse como ámbitos propicios para construir criterios comunes de justicia, prácticas de participación y dispositivos donde la circulación de la palabra contribuya a desnaturalizar representaciones y estereotipos de belleza, clase y género que están en la base de numerosas situaciones de discriminación. Según Levi (2013, pp. 170-171), con la categoría de convivencia se avanzó en reconocer las diferencias y respetar las diversidades al generar espacios de interacción e intercambio. Señala, sin embargo, que ello es posible "... solo si hay una interpelación de los valores etnocéntricos, clasistas y segregacionistas que constituyeron un ideal a alcanzar y que la escuela en diferentes versiones se encargó de reproducir". En este sentido, las opiniones de los/as estudiantes muestran que hay aquí un importante trabajo por realizar. Tal vez una de las mayores debilidades que han tenido las propuestas para democratizar las relaciones pedagógicas sea que, en general, se asentaron en el supuesto según el cual, construida la norma, las escuelas podrían, por sí mismas, lograr los propósitos pretendidos por las políticas educativas. La insuficiencia de condiciones y dispositivos de acompañamiento ha tenido como una de sus principales consecuencias la atomización de respuestas y propuestas por parte de las instituciones educativas en función de las características de sus equipos docentes y las poblaciones estudiantiles con las que trabajan<sup>13</sup>.

La opinión de los/as jóvenes permite interrogarse también sobre discursos y prácticas de discriminación que desde la perspectiva de los/as estudiantes se producen con los/as docentes. ¿A qué aluden los/as jóvenes? ¿Qué mecanismos institucionales es necesario fortalecer o construir para atender estos casos? ¿Existen espacios institucionales donde los estudiantes puedan plantear su malestar y los docentes escucharlos? Si existen, ¿cómo funcionan?; ¿cómo afectan la relación con el saber de los/as estudiantes?

**Gráfico N° 8. Persona por la que se sintió discriminado/a<sup>14</sup>**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

Al igual que en otras variables analizadas, las diferencias entre respuestas por sector, ámbito o género, son mínimas, pero constantes y en una tendencia similar a las observadas hasta aquí. En este sentido, es posible apreciar que las situaciones de discriminación con docentes señaladas por los/as estudiantes son más elevadas en escuelas de gestión privada, donde además, como señalamos anteriormente, se produce un mayor aislamiento de los/as involucrados/as, así como una proporción más elevada de cambio/abandono escolar. Por contrapartida, en el sector estatal, son menores las situaciones de discriminación que involucran a docentes, pero es mayor la producida entre compañeros/as. Una hipótesis sobre estas tendencias remite a

13 Estas interpretaciones no se derivan de los resultados de la encuesta realizada. Pero sí del trabajo realizado entre los años 2012-2016 con más de 100 escuelas, más de 30 supervisores y cerca de 200 equipos directivos de toda la provincia desde el Programa de Consulta Pedagógica, coordinado por Andrea Martino y que depende del ICIEC-UEPC.

14 Los totales son superiores a 100 por ciento, porque los/as estudiantes tenían la posibilidad de elegir más de una opción de las presentadas.

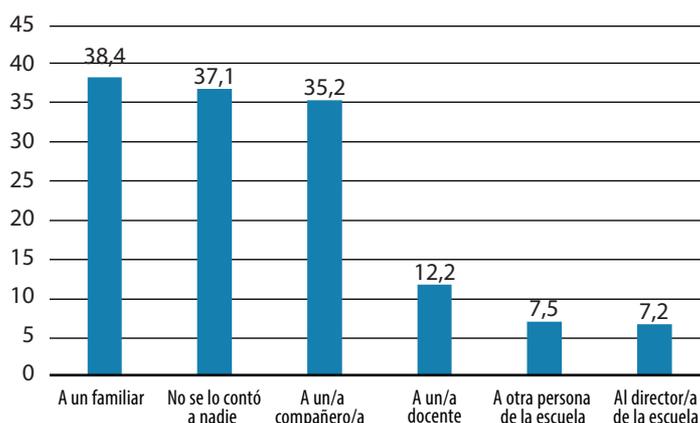
diferentes modos de tramitar las diferencias por parte de la escuela. Como hemos señalado en otros estudios (Gutiérrez y Beltramino, 2014), el sector privado cuenta con políticas explícitas de selección de la matrícula, en función de parámetros vinculados con el capital cultural entre estudiantes, las prácticas sociales asociadas a él y su rendimiento escolar que, según los datos de esta encuesta, en ocasiones se ven reforzadas por prácticas percibidas por los/as jóvenes como discriminatorias. Por otro lado, en el sector estatal, donde se trabaja con la complejidad derivada del ingreso de nuevas franjas estudiantiles al nivel secundario en el marco de las políticas de inclusión educativa de la década pasada, los procesos de diferenciación asociados a hechos de discriminación serían, en opinión de los/as estudiantes, mayores entre ellos y mucho menores con los profesores. Estos resultados tienen cierta lógica si se considera que en este sector existe una mayor heterogeneidad social entre los/as estudiantes y que son los/as docentes quienes tienden a construir, formal o informalmente, respuestas a las tensiones derivadas de ella, en el marco del mandato de la inclusión educativa.

Cuando se consideran las respuestas según género, es posible apreciar que para los varones las situaciones de discriminación con docentes son levemente mayores que las vividas por las mujeres. Ellas en cambio sostienen que la mayor frecuencia se produce con sus compañeros.

## De eso no se habla

Con la encuesta nos interesaba conocer si los/as jóvenes hablan sobre los hechos de discriminación que observan y/o sufren y con quién lo hacen. La relevancia otorgada durante los últimos años a la construcción de acuerdos escolares de convivencia, la promoción de mecanismos institucionales participativos en el marco de los centros de estudiantes y/o de proyectos escolares, podría llevar a pensar que están dadas las condiciones para que los/as jóvenes puedan hablar con sus docentes y /o sus compañeros/as sobre hechos y/o situaciones de segregación. Sin embargo, los resultados de la encuesta muestran datos según los cuales, es necesario ser cuidadosos con algunos análisis lineales donde se establece cierta asociación directa entre dispositivos de participación (centros de estudiantes, acuerdos escolares de convivencia, etc.) y la construcción de consensos, por un lado y modos en los que circula la palabra sobre cuestiones controversiales entre los/as jóvenes, por el otro. Una primera cuestión que llama la atención y alerta sobre una línea de trabajo necesaria de ampliar en la escuela secundaria es que el 37,1% (**Gráfico N° 9**) de los estudiantes sostiene no haberle contado a nadie sobre los hechos de discriminación observados, siendo mayor este porcentaje entre quienes asisten a escuelas de gestión privada, son de capital y varones.

**Gráfico N° 9. Persona a quien se comentó sobre la situación de discriminación<sup>15</sup>**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

<sup>15</sup> Los totales son superiores a 100%, porque los/as estudiantes tenían la posibilidad de elegir más de una opción de las presentadas.

Estos datos deben leerse complementariamente con el 57% de quienes desacuerdan con la afirmación “*En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades*” y el 73% de los que no creen que “*La escuela es un espacio donde sus demandas son atendidas*”. Si en trabajos anteriores<sup>16</sup> hemos aludido a una situación paradójica donde los/as estudiantes, por un lado, reconocen que se sienten respetados/as por sus docentes y por el otro, plantean que no encuentran respuestas a que sus demandas sean atendidas, ahora podemos sostener, además, que la mayoría no habla con sus profesores/as sobre situaciones conflictivas que atraviesan en la escuela. ¿Cómo interpretar el reconocimiento de respeto de sus docentes, por un lado, y el silencio ante lo doloroso o conflictivo, por el otro? Tal vez estemos aquí ante los efectos de una organización escolar y laboral donde la fragmentación de la relación con el saber produce vínculos institucionales múltiples y breves, entre profesores y estudiantes que tienen como consecuencia, relaciones muchas veces superficiales que dificultan a estos últimos, desarrollar confianza para hablar sobre lo que “les pasa” en determinados momentos de su escolaridad. Nuevamente aquí emerge el interrogante sobre la forma en que los procesos de institucionalización de nuevos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares –como coordinadores de curso, horas institucionales y/o Centros de Actividades Juveniles, pero también los centros de estudiantes– logran hacer circular la palabra, construir prácticas de

*Esta dificultad para hablar sobre hechos o situaciones de discriminación es también la dificultad de nuestra sociedad.*

cuidado entre los sujetos y fortalecer las condiciones de escolarización de todos/as los/as estudiantes. Claramente hay aquí una línea de trabajo político, institucional y pedagógico en la escuela secundaria necesaria de desarrollar y sostener. Esta dificultad para hablar sobre hechos o situaciones de discriminación es también la dificultad de nuestra sociedad. En este sentido, Pecheny (2016), al recuperar datos del

Mapa Nacional de la Discriminación del año 2014, sostiene que “... el 92% de la muestra nunca denunció ante ninguna instancia un acto discriminatorio. Esto demuestra que la población todavía no considera que ante un acto discriminatorio se pueda exigir una respuesta” (p. 264). Por ello, la mirada sobre lo que la escuela no ha construido aún debería considerar que ella y los/as docentes están frente a una demanda que nuestra sociedad en su conjunto, también y aún, no ha podido resolver.

La principal referencia para hablar sobre hechos y situaciones de discriminación por parte de los/as jóvenes son sus familias y compañeros/as. Este dato refleja la relevancia de fortalecer instancias de diálogo con las familias, pues es con ellas con quienes los/as estudiantes hablan, en el marco de relaciones de confianza y donde probablemente construyen criterios y sentidos sobre los hechos de discriminación que sufren y/u observan, que inciden en sus percepciones e interpretaciones sobre lo justo e injusto y lo legítimo e ilegítimo de las intervenciones escolares. Pero también resulta relevante profundizar los mecanismos de diálogo con los/as estudiantes, porque las conversaciones entre ellos/as sobre prácticas de discriminación, sin participación de docentes, puede en ocasiones reforzar principios de diferenciación entre grupos. Esta puede ser una de las causas por las que numerosas situaciones de discriminación se continúan en el tiempo, aumentando las tensiones y probablemente incrementando los conflictos entre ellos.

La baja frecuencia con que se acude a profesores y directivos para hablar sobre situaciones/hechos de discriminación, junto al alto porcentaje entre quienes no encuentran con quien hacerlo, genera interrogantes de relevancia para considerar: ¿cuáles son los hechos de discriminación sobre los cuales los/as jóvenes hablan y sobre cuales no?; ¿cómo procesan las situaciones de discriminación observadas y/o sufridas cuando no pueden ponerle palabras?; ¿qué características de las dinámicas escolares en la escuela secundaria pueden explicar que en muy pocos casos los/as estudiantes hablen sobre situaciones de discriminación (sufridas y/o conocidas) con sus docentes?; ¿frente a qué tipo de situaciones de discriminación sí acuden a profesores y/o directivos? Cuando se habla sobre algún hecho de discriminación, ¿ello se debe a relaciones de confianza entre estudiantes/docentes o a la gravedad/malestar generado?; ¿cuáles son los desafíos que tienen los nuevos dispositivos pedagógicos orientados al seguimiento de las tra-

16 La Escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/09/La-escuela-un-lugar-donde-estar-aprender-y-construir-horizontes-de-futuro.pdf>

yectorias educativas, para hacer lugar a la palabra de los/as estudiantes sobre cuestiones de este tipo?; ¿se producen articulaciones entre nuevos dispositivos pedagógicos y formatos curriculares diversos, que habiliten el diálogo en la escuela sobre discursos y prácticas de discriminación?

El análisis por sector educativo muestra que en los establecimientos escolares de gestión estatal los/as jóvenes logran hablar más con sus docentes que en las de gestión privada. Este dato, junto a otros que hemos presentado, llama la atención en la medida en que el sector privado tiende a construir su oferta educativa desde un discurso que apela a la atención personalizada como uno de sus principales argumentos. Sin embargo, para las diferentes alternativas construidas en nuestra encuesta, quienes asisten al sector privado son los que menos hablan sobre las situaciones de discriminación, menos acuden a sus profesores y los que más dialogan con sus familiares al respecto. Estos datos adquieren mayor relevancia si consideramos que es en este sector donde dejan la escuela con más frecuencia los/as jóvenes que se han visto envueltos en hechos y/o situaciones de discriminación. Es decir, en las escuelas de gestión privada, las situaciones de discriminación parecen tramitarse también en forma privada (en la familia) o cambiando a los/as jóvenes de institución educativa, sin que se vislumbren abordajes de carácter más institucionales y públicos.

Los varones son los que menos hablan sobre discriminación y también, quienes tienden a dirimir sus problemas, en mayor frecuencia, por medio de agresiones físicas o verbales, mientras que las mujeres acuden en mayor medida a sus profesores y familiares. Por otro lado, cuando se considera el ámbito de procedencia de los/as estudiantes, se observa que en el interior provincial es más frecuente que hablen con sus familias, mientras que en capital se acude más a compañeros/as o no se habla con nadie. Es decir, en las escuelas de la capital provincial, los/as jóvenes acuden con menor frecuencia a los profesores para hablar sobre situaciones de discriminación percibidas y/o sufridas.

Las dificultades para hablar sobre situaciones conflictivas y/o de discriminación en la escuela pueden ser un reflejo de los efectos que poseen ciertas representaciones aún dominantes según las cuales aquellas remiten a asuntos individuales, de algunos sujetos y no son una expresión y parte de procesos institucionales y relaciones sociales de desigualdad. Tal vez ello explique que en muchas escuelas se tienda a colocar el foco de análisis solo en los sujetos. De este modo, si un/a estudiante discrimina, se precisa hablar con su familia bajo la sospecha de que allí, algo no funciona del todo bien. Si un/a estudiante es objeto de discriminación, se le suele ver como alguien “frágil”, a quien es necesario comprender, en cierta psicologización que suele decantar en sugerencias a las familias para que acudan a algún psicopedagogo/a o psicólogo/a que ayude a fortalecer su autoestima. En ambos tipos de abordaje, la discriminación deja de constituirse como un asunto social e institucional que debe transformarse en objeto de análisis, reflexión y trabajo pedagógico, de modo tal que, con independencia de quien discrimine, sea discriminado/a u observe algún hecho de este tipo, todos en la escuela sepan y sientan que de eso “sí es posible hablar”.

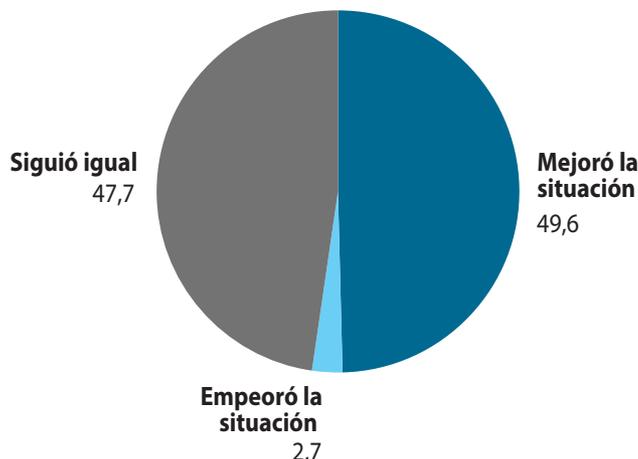
*Las dificultades para hablar sobre situaciones conflictivas y/o de discriminación en la escuela pueden ser un reflejo de los efectos que poseen ciertas representaciones aún dominantes según las cuales aquellas remiten a asuntos individuales, de algunos sujetos y no son una expresión y parte de procesos institucionales y relaciones sociales de desigualdad.*

## Entre comunicar y callar lo vivido

Hemos visto que, en la perspectiva de los/as jóvenes, la discriminación en la escuela involucra en forma desigual a compañeros/as, familiares y miembros de la comunidad educativa. Observamos además, que más de un tercio de los/as encuestados/as no habla sobre estas cuestiones con nadie. La débil circulación de la palabra sobre hechos y/o situaciones de discriminación se configura como una hipótesis para cada una de las variables aquí analizadas. Por ello en este apartado, nos interesa dar cuenta del modo en que es percibido por los/as estudiantes la posibilidad de poner palabras a las situaciones de discriminación sufridas y/u observadas. Encontramos tendencias que van en sintonía con los datos anteriormente

presentados. Menos de un 3% señala que hablar sobre estas cuestiones empeoró las cosas, el 49,6% cree que la situación mejoró (49,6%) y el restante 47,7% cree que todo siguió igual (**Gráfico N° 10**).

**Gráfico N° 10. Qué sucedió luego de conversar sobre lo ocurrido**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta..

Es interesante detenerse en el elevado porcentaje de estudiantes para quienes todo siguió igual, luego de hablar sobre lo sucedido. Aunque no sabemos si ello es así, ni qué cosas pueden haber cambiado en cada situación a la que aluden los/as jóvenes en sus respuestas, creemos que esta percepción se relaciona con el tercio de los que no hablaron con nadie al respecto. Es decir, en la medida en que se perciba que hablar sobre hechos de discriminación que ocurren en la escuela, no se acompaña de acciones que los modifiquen por medio de la reparación y/o la construcción de medidas que eviten su permanencia en el tiempo, la palabra dejaría de tener valor.

Hablar sobre la discriminación sufrida mejoró la situación de quienes asisten a escuelas de gestión privada en proporciones mayores que de quienes concurren a las de gestión estatal. El análisis por género no muestra diferencias significativas, aunque los varones sostienen con más frecuencia que luego de hablar, las cosas empeoraron. Cuando se considera el ámbito de procedencia, es posible apreciar que es en el interior donde hablar sobre los hechos/situaciones de discriminación mejoró las cosas, ya que en la ciudad de Córdoba son más los/as estudiantes para quienes todo continuó igual. Es decir, en las escuelas del interior, sistemáticamente se observan mejores condiciones para resolver situaciones críticas mediante el diálogo. Tal vez allí estén presentes condiciones de escolarización diferentes, en especial en el tamaño de los establecimientos escolares que posibilitan la construcción de lazos más sólidos con los/as estudiantes donde la palabra puede circular en forma más fluida.

## *Transformaciones en los procesos de escolarización: efectos en la conflictividad escolar*

La persistencia de múltiples conflictos en la escuela y sus dificultades para tramitarlos desde perspectivas que fortalezcan el diálogo, la circulación de la palabra y el cuidado del otro, puede interpretarse en parte, por los cambios producidos en los procesos de escolarización de las últimas décadas. Consideramos en este sentido que una parte importante de las problemáticas existentes en la secundaria se derivan de modificaciones en aspectos estructurantes de su tradicional organización pedagógica y su función selectiva. Según Dussel, (2015), el nivel secundario se encuentra en un momento especialmente complejo porque "... a los desafíos de una escuela inclusiva socialmente, se suman las transformaciones culturales, políticas y tecnológicas que plantean nuevos horizontes para la escolaridad formal". (p. 285)

Entre los cambios producidos al interior del nivel, podemos destacar aquí al menos cuatro. El primero, el aumento en las tasas de acceso y permanencia escolar, que produjo niveles de heterogeneidad social y cultural inexistentes hasta entonces<sup>17</sup>. En segundo lugar, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, lo que implicó la puesta en cuestión de modelos pedagógicos tradicionales, organizados en torno a la verticalidad de las relaciones entre profesores y estudiantes y entre estos con el saber. En tercer lugar, nuevas demandas producidas hacia el trabajo de enseñar en dos planos; por un lado, con la introducción de temas, contenidos y perspectivas de enseñanza históricamente ausentes, como los derechos humanos y las perspectivas de género, entre otros, que produjeron tensiones con la subjetividad de los/as docentes al interpelarlos/as en su condición de ciudadanos/as, con posiciones diversas frente a ellos. Por otro lado, dichas demandas generaron –en contraposición con modelos pedagógicos más selectivos– la necesidad de explicar, argumentar y justificar su relevancia como objeto de enseñanza con estudiantes y familias, para construir así nuevos modos de legitimidad en las relaciones pedagógicas<sup>18</sup>. En cuarto lugar, el Estado fue construyendo dispositivos específicos para tramitar el conjunto de transformaciones producidas en la escuela secundaria que se agregaron a la tradicional estructura organizativa del trabajo escolar existente, como coordinadores de curso, horas institucionales y programas de tutoría, entre otros. Desde hace más de dos décadas, dichos dispositivos han funcionado en paralelo a las estructuras de gobierno existentes en cada nivel educativo, con protocolos de trabajo y criterios de evaluación, diferentes a los propuestos por supervisores y direcciones de nivel. Su implementación se dio por la vía de propuestas de formación docente clásicas (a través de cursos, postítulos) y de financiamiento de proyectos educativos y/o la intervención de equipos técnicos ante situaciones conflictivas puntuales.

Si bien ellos han sido de gran importancia para atender y/o resolver cuestiones específicas de los procesos de escolarización, las nuevas figuras y formatos institucionales complejizaron el gobierno del sistema educativo y las escuelas, sin que lograran acompañar la tarea de enseñar, ni generar estrategias para pensar junto a los docentes cómo resolver algunos de sus problemas cotidianos, ni cómo sostener en el tiempo ciertas apuestas pedagógicas. De este modo, la intervención estatal por medio de dispositivos específicos, en numerosas ocasiones, fragmentó aún más las lógicas de trabajo escolar, dificultando el desarrollo de criterios comunes entre los docentes y multiplicando las referencias sobre los modos de habitar la escuela y relacionarse con el saber para los/as estudiantes.

Las transformaciones señaladas generaron importantes tensiones en las formas tradicionales de pensar y organizar roles, funciones y tareas al interior de la escuela y, en ese sentido, en los tradicionales modos de gobernar el sistema educativo y de tramitar la convivencia al interior de las instituciones escolares.

Estos aspectos se hallan fuertemente articulados con las oscilaciones en las condiciones materiales de vida de docentes y estudiantes, producidas durante los últimos años y que se reflejan en los límites del modelo pedagógico selectivo que configuró la identidad de la escuela secundaria en nuestro país. Ya no se trata solo de una demanda por parte del Estado de enseñar de un modo diferente, ni de recuperar determinadas perspectivas pedagógico didácticas. Para lograr relaciones pedagógicas significativas donde las cuestiones del saber sean el punto de encuentro entre estudiantes y docentes, es necesario generar nuevos modos de legitimidad. Ellos requieren de consensos sobre los criterios en que se asientan las opciones de trabajo escolar tanto entre docentes como con los/as jóvenes y sus familias que de-

*Es necesario que los/as docentes, además de hablar, proponer y establecer ciertas reglas, puedan dar la palabra, escuchar e inscribirse en algunas reglas comunes que se consensúen con los estudiantes.*

17 Como señala Paulin (2012), con la masificación producida en nuestro país desde los años noventa, comienzan a superarse ciertas barreras que antes impedían a sectores populares y de pobreza su inserción en la escuela e ingresan así también, nuevos tipos de desigualdad. De este modo, con la mayor inclusión juvenil en los procesos de escolarización se incorporan en la cotidianidad escolar "... sus preferencias estéticas, expresivas, es decir, todos aquellos símbolos que le permiten constituir sus identidades". (p. 2)

18 Los nuevos modos de legitimidad que deben construirse involucran cuestiones referidas a modos de enseñanza donde el cuaderno y la carpeta no son los principales soportes, sino que ellos dialogan con producciones digitales, participación en proyectos escolares o prácticas colectivas y orales, no siempre visibles para las familias. Pero también es necesario en numerosas ocasiones dar cuenta de la relevancia que posee la enseñanza de temas tradicionalmente ausentes en el currículum, como la educación sexual desde perspectivas de género o la inclusión de temas como los derechos humanos y el pasado reciente en nuestro país.

ben comprender el sentido de las propuestas que se les realizan. Por ello, es necesario que los/as docentes, además de hablar, proponer y establecer ciertas reglas, puedan dar la palabra, escuchar e inscribirse en algunas reglas comunes que se consensúen con los estudiantes. Es en este marco que las cuestiones de convivencia escolar resultan “...una forma más democrática de establecer los vínculos e introduce otras temáticas y preocupaciones como la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los distintos sujetos en el ámbito escolar...” (Nuñez y Litichever, 2015, p. 42).

Nuevamente aquí, las posibilidades de avanzar hacia modelos pedagógicos que habiliten el diálogo de quienes habitan la escuela se enfrenta al núcleo duro de la organización del trabajo escolar: la configuración de tiempos de encuentro y trabajo entre docentes y con los/as estudiantes que no se reduzcan a designaciones por horas cátedras, opciones voluntarias o compromisos que se debilitan, en la medida en que se percibe cierto desentendimiento de un Estado que aún no puede modificar cierta tendencia a responsabilizar a los sujetos y las instituciones por lo que es su responsabilidad; en este caso, garantizar el derecho a la educación, construyendo las mejores condiciones de cuidado y enseñanza para los niños, niñas y jóvenes.

## *Discriminación y conflictos escolares: desafíos para las políticas públicas*

En el tránsito por la secundaria, los/as jóvenes deben construir relaciones de sentido que les permitan atender demandas académicas, integrarse en dinámicas institucionales y participar de relaciones con compañeros/as atravesadas por tensiones y conflictos similares a los existentes puertas afuera de la escuela. En este sentido, los hechos de discriminación a los que aluden los/as jóvenes en este trabajo son de carácter social, antes que escolar. Frente a ello, los/as docentes se ven desafiados/as en múltiples planos, pues para construir propuestas de formación comprometidas con el respeto por las diferencias culturales, sociales y de género deben desnaturalizar y poner en tensión muchas de sus propias representaciones. Simultáneamente, deben transformar los conflictos escolares y los hechos de discriminación en objeto pedagógico. Pero a diferencia de lo que sucede con la enseñanza de saberes disciplinares tradicionales (matemática, física, historia, literatura, etc.), los/as jóvenes ya cuentan con concepciones y representaciones profundamente sedimentadas en sus historias de vida y es sobre ellas que el trabajo docente debe producir reflexiones, desnaturalizaciones y acuerdos sobre modos de actuación posibles y necesarios en la escuela, pero también en la sociedad. Por ello, abordar los conflictos y las discriminaciones que suceden dentro de las instituciones educativas, no puede reducirse solo a su dimensión moral y prescriptiva sobre lo bueno, malo, correcto e incorrecto de las relaciones sociales. Es necesario producir experiencias de vida que posibiliten a jóvenes y docentes reconocer y valorar modos de relación alejados de estereotipos de belleza, raciales, género y clase social, así como de principios de competencia y meritocracia que fortalecen lógicas individualistas y poco solidarias entre los sujetos. Por la complejidad de estas problemáticas, sostenemos que la escuela sola no puede.

Los avances en materia de ampliación y reconocimiento de derechos que se produjeron en la última década se reflejaron en cambios curriculares, propuestas de formación docente y nuevas regulaciones que en Córdoba, entre otras, toman forma con los consejos escolares de convivencia, los centros de estudiantes y los acuerdos de convivencia escolar, entre otros. Pero estas normativas no producen cambios automáticos en las prácticas escolares, pues docentes, estudiantes y familias, en tanto sujetos sociales, también forman parte de una sociedad que posee estereotipos anclados en diferencias sociales, que aún producen discriminación y sostienen la lógica selectiva de la escuela secundaria. Por eso, cuando el Estado cree que su función se reduce a establecer leyes, normas y orientaciones transfiere su responsabilidad hacia los/as jóvenes, hacia las instituciones y los sujetos, en este caso, los/as docentes. De este modo, la escuela y el trabajo de enseñar aparecen en falta, frente a una demanda que la sociedad en su conjunto no ha podido resolver ni superar.

Al igual que en otros análisis sobre los procesos de escolarización realizados desde el ICIEC-UEPC durante los últimos años, las formas de presencia del Estado se transforman en un analizador de relevancia para comprender tanto los avances como los obstáculos producidos en la construcción de más y mejores oportunidades educativas. En este caso, queda claro que la escuela debe avanzar significativamente en la construcción de dispositivos que posibiliten el diálogo entre los/as docentes, con los/as estudiantes y sus familias. Ello requiere de nuevas políticas que acompañen la construcción de dichos espacios, a la vez que contribuyan a analizar, reflexionar y desnaturalizar modos de discriminación de baja intensidad existentes al interior de las instituciones educativas. Deben ser políticas con escuelas y docentes, no para ellos. Deben ser políticas que comiencen a trabajar en la anticipación de conflictos y no solo en la intervención cuando ellos se han producido y tomado estado público. Son políticas que deben asumirse como parte de los problemas de discriminación aún existentes, no como evaluadoras externas de lo que es su responsabilidad: el cuidado de los/as jóvenes. Las políticas públicas deben lograr, en este sentido, comprensión de la realidad y disposición a asumir sus responsabilidades frente a la sociedad, la escuela, los/as maestros, los/as jóvenes y sus familias.

*...la escuela debe avanzar significativamente en la construcción de dispositivos que posibiliten el diálogo entre los/as docentes, con los/as estudiantes y sus familias.*

Con este segundo documento, creemos estar realizando un aporte a la comprensión de un asunto altamente complejo, vinculado con las situaciones de discriminación en las que se construye parte de la experiencia de escolarización de los/as jóvenes. Este tipo de hechos, ya sean observados o sufridos, así como sus consecuencias nos muestran que las instituciones escolares se ven atravesadas sin distinciones (estatales y privadas, de capital e interior) por ellos, aunque sí varían las formas en que ellas se reflejan en la cotidianidad escolar. Un aspecto sobre el que es necesario prestar atención, refiere a las familias. La escuela secundaria históricamente ha creído que ellas participan poco en los procesos de escolaridad. También ciertas representaciones sociales han hecho foco en las dificultades existentes entre los/as jóvenes y sus familias para dialogar. Sin embargo, los/as jóvenes nos cuentan que con quienes hablan sobre lo que les ocurre en la escuela es con sus familiares, por encima de sus amigos/as y compañeros/as y ello es así incluso cuando ya están terminando su escolaridad. Un mito que se derrumba con la evidencia encontrada, es que existen tipos de escuelas (las estatales) donde se producen mayores conflictos y situaciones de discriminación. También que las relaciones violentas se reducen solo a agresiones físicas. De hecho, este es uno de los modos menos relevantes en que se dirimen los conflictos entre los/as jóvenes. Por el contrario, son los apodos, los insultos y las estrategias de aislamiento las que mayor fuerza toman como modos de violencia entre los/as jóvenes. Sobre ellos la escuela puede y debe trabajar, fortaleciendo los espacios de diálogo y encuentro entre los/as estudiantes, pero también entre ellos y sus docentes.

Otro mito que parece derrumbarse es que los problemas de discriminación a los que se refieren los/as jóvenes son producidos solo por la escuela. Por el contrario, hemos observado que los motivos de discriminación, aunque varían porcentualmente, guardan relación con los relevados como más frecuentes por el INADI en su Mapa Nacional de Discriminación del año 2014. También que ciertos discursos políticos y sociales más amplios que promueven lo que se denomina como meritocracia puedan transformarse en productores de nuevos problemas escolares. No es menor, en este sentido, que el segundo factor de discriminación esté asociado a cuestiones académicas (llevarse bien con sus profesores y tener buenas notas). Los discursos educativos de carácter meritocrático que privilegian el esfuerzo individual como principio de diferenciación y reconocimiento social, mediante premios y distinciones, tienden a debilitar los lazos de horizontalidad entre los/as jóvenes, cristalizando como diferencias escolares lo que se deriva de desigualdades sociales. La escuela no es ajena a estos procesos y puede contribuir a que estas tendencias disminuyan o aumenten. Por ello, es central que pueda avanzar en el desarrollo de proyectos colectivos donde las preocupaciones por el clima escolar se encuentren articuladas con las discusiones sobre el tipo

de ciudadanía que quiere formarse, donde lo institucional dialogue con lo curricular, donde estar bien en la escuela y aprender formen parte de un mismo y único proceso y no como condiciones mutuamente excluyentes del tipo: primero se está bien y luego se puede aprender o cuando se aprende, no se está bien porque su consecuencia es ser objeto de diferentes modos de discriminación por parte de sus compañeros/as. En este sentido, es importante recordar la relevancia que posee, en la escuela secundaria, avanzar hacia formas de organización escolar que permitan designaciones docentes por cargos en vez de horas cátedras, en la medida que el desarrollo de dinámicas participativas y democráticas para construir consensos y criterios comunes de funcionamiento institucional requieren, además de políticas integrales y continuas de acompañamiento al trabajo de enseñar, de más tiempo para el encuentro y diálogo entre docentes y con estudiantes. De lo contrario, las apelaciones al trabajo colectivo y el desarrollo de tiempos de encuentros entre docentes y estudiantes seguirán descansando en el supuesto de voluntarismo que sospecha de la ética educativa de quienes plantean el derecho a que su compromiso con el trabajo de enseñar se articule con condiciones laborales adecuadamente reconocidas.

# Bibliografía

## **Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.**

- Dussel, I. (2015).** Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo En **Tedesco, J. C.** (compilador) (2015) *La Educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo.* Falta ciudad de edición: Siglo veintiuno editores.
- Gutiérrez, G., Beltramino, L. y otros (2014).** El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Editorial. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-secundaria.pdf>.
- Gutiérrez, G., Beltramino, L. y otros (2016).** La escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Editorial. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/09/La-escuela-un-lugar-donde-estar-aprender-y-construir-horizontes-de-futuro.pdf>
- Kaplan, C. (2014).** La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política En *II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Levi, D. (2013).** Convivencias escolares. En **Korinfeld, D., Levi, D y Rascovan, S.** (compiladores) (2013) *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela.* Puntuaciones de época; Ciudad: Paidós.
- Martino, A. (2014).** La alteridad y los procesos de alterización: una propuesta de enseñanza para el nivel medio. Trabajo Final de Especialización, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, UNC.
- Noel, G. (2013).** La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Buenos Aires; Unsam.
- Nuñez, P., Litichever, L. (2015).** Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Paulin, H., Tomasini, M. y otros (2015).** "Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias. Un análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes" *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología.* Año 2015, Vol. 2, N°1, 240-258 ISSN 1853-0354
- Paulin, H., Tomasini, M. y otros (2012).** "Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas" *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología.* Año 2012, Vol. 1, N° 1, 181-198 ISSN 1853-0354
- Pecheny, M. (2016).** La discriminación, la diversidad social y la estructura en la Argentina. En **Kesker, G.** (compilador). *La Sociedad Argentina Hoy. Radiografía de una nueva estructura.* Buenos Aires; Siglo veintiuno editores.
- Tomasini, M., Beltrán, A., y otros (2014).** "Género y escuela media: un análisis de las violencias en las relaciones entre estudiantes de primer año". Presentación en Congreso: V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos, Mendoza-Argentina. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 11, 12 y 13 de junio de 2014.
- Tomasini, M., Domínguez, L. y otros (2013).** "Las violencias entre estudiantes desde el punto de vista de sus actores. Una narrativa de la sociabilidad juvenil". *Aposta: Revista de ciencias sociales*, ISSN-e 1696-7348, N° 58, 2013, pág. 43.
- Tomasini, M., Domínguez, L. y otros (2014).** "Sentidos de la violencia en estudiantes de escuelas secundarias Consideraciones desde la investigación". *Diálogos pedagógicos*, ISSN 1667-2003, Vol. 12, N° 23, 2014, págs. 41-58

# ANEXO

**Cuadro N° 1. ¿Presenciaste o te contaron sobre alguna situación en la que algún compañero/a haya sido discriminado/a en la escuela?**

Opciones	Gral.	Estatal	Privado	Capital	Interior	Varones	Mujeres
<b>Sí</b>	87,8	85,6	90,7	87,4	88,1	86,9	88,6
<b>No</b>	12,9	14,4	9,3	12,6	11,9	13,1	11,4

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

**Cuadro N° 2: Motivos de discriminación observados y vividos**

Motivos de Discriminación	Discriminación observada (87,8)							Discriminación sufrida (37 %)						
	Tot. Gral	Est	Priv	Cap	Int	Masc	Fem	Tot. Gral	Est	Priv	Cap	Int	Masc	Fem
Porque tiene menos dinero que el resto de los/as compañeros/as	7,6	7,5	7,7	7	8	7,3	7,8	4,9	5,3	4,2	5,1	4,7	3,8	6,1
Porque no es argentino/a	9,5	9,1	9,8	13,4	6,9	10,5	8,2	2	2	2,2	2,7	1,7	2	1,7
Porque dice o es sospechado/a de ser gay, lesbiana, bisexual o trans (travesti, transexual y transgénero)	16,8	18	15,4	16	17,3	19,1	14,5	3,4	2,9	4	4,3	2,9	4,6	1,7
Porque tiene alguna discapacidad	9,1	9,4	8,7	8,4	9,5	8,7	9,5	2,4	3,1	1,3	1,6	2,8	3,3	1,3
Por alguna característica física	31,4	30	33	29,4	32,6	29,8	33,1	49,5	49,4	49,5	47,4	50,5	50,9	48,8
Por tener buenas notas	10,5	11,1	9,8	9,6	11,1	10	11,1	11	11,4	10,7	9,8	11,9	10,8	11,4
Por llevarse bien con los/as profesores/as	8,1	8,2	8	8,7	7,7	7,7	8,5	9,9	11,2	7,8	10,1	9,7	9,2	10,8
Por algún otro motivo	7,1	6,7	7,5	7,4	6,9	6,8	7,3	16,9	14,7	20,3	19	15,8	15,5	18,2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

**Cuadro N° 3. Modos en que se manifestó la discriminación**

Modos en que se manifiesta la discriminación	Discriminación observada	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Apodos	53,6	57,3	49,2	52,6	54,2	57,4	50,3
Insultos	19,8	19,5	20,1	18,3	20,7	22,3	17,5
Modos de aislamiento entre estudiantes	16,9	12,2	22,5	18,6	15,9	11,1	22
Agresiones físicas	4,6	5,9	3	4	4,9	4	5,1
Otros	3,3	5,1	5,2	6,5	4,3	5,1	5

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

**Cuadro N° 4. Consecuencia de la discriminación observada**

Consecuencia de la discriminación observada	Discriminación observada (87,8)	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Nada, siguió todo igual	49,5	52,9	45,6	52,4	47,8	52,6	46,3
Provocó nuevas situaciones de discriminación	12,6	13,1	12,1	11,4	13,5	13,9	11,8
Se planteó a algún/una adulto/a	9,4	7,8	11,3	9,6	9,2	6,6	12
Derivó en alguna situación de agresión verbal	6,9	7,1	6,6	5,8	7,6	6,9	6,8
Produjo que algún/una compañero/a deje la escuela	6,5	5,5	7,6	6,4	6,5	6,3	6,7
Generó aislamiento en los/as involucrados/as	5,8	5,1	6,5	6,5	5,3	5	6,4
Ocasionó alguna situación de agresión física	3,1	3,1	3,1	2	3,7	2,8	3,4
Se sancionó a algunos/as de los/as involucrados/as	3,1	2,5	3,9	3,2	3,1	3	3,4
Otra cosa	3,1	2,9	3,4	2,7	3,3	2,8	3,3

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

**Cuadro N° 5. Persona por la que se sintió discriminado/a**

Persona por la que se sintió discriminado/a	Porcentaje	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Por docentes	12,5	9,5	12,4	10,8	10,6	11,3	9,4
Por compañeros/as	95,1	82	80,6	84,3	79,7	81,9	82,7
Por padres de algún/una compañero/a	3,6	3,1	3,2	1,8	4	2,1	3,8
Por personal no docente	3	2,8	2,1	1,8	2,9	2,6	2,2
Otro	2,6	2,6	1,7	1,3	2,8	2,1	2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

**Cuadro N° 6. Persona a quién se comentó sobre la situación de discriminación**

Persona a quien se comentó sobre la situación de discriminación	Porcentaje	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
A un/a compañero/a	35,2	25,1	26,1	27,5	24,5	25,2	26,7
A un/a docente	12,2	10,3	7,1	8,7	9,1	8,3	9,6
Al director/a de la escuela	7,2	5,2	5,4	5,6	5,1	5,2	5,2
A otra persona de la escuela	7,5	6	4,8	4,7	5,9	5,6	5,3
A un familiar	38,4	27,1	28,7	24,6	29,5	20,1	34,2
No se lo contó a nadie	37,1	26,4	28	29	25,8	35,6	20

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

**Cuadro N° 7. Lo que permitió conversar sobre lo ocurrido**

Lo que permitió conversar sobre lo ocurrido	Porcentaje	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Mejóro la situación	49,6	49,2	50,7	44,8	52,4	49,3	50,5
Empeoró la situación	2,7	2,5	3	3,8	2,1	3,3	2
Siguió igual	47,7	48,3	46,3	51,4	45,5	47,7	47,5

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

# UEPC - Junta Ejecutiva Central

**Secretario General**

MONSERRAT, Juan Bautista

**Secretaria General Adjunta**

MIRETTI, Zulema del Carmen

**Secretario de Organización**

CRISTALLI, Roberto Orlando

**Suplente:** NIETO, Nicolás Gustavo

**Secretario de Coordinación Gremial**

RUIBAL, Oscar Ignacio David

**Suplente:** SOSA, Mario Nicolás

**Secretario Administrativo y de Actas**

LUDUEÑA, Carlos Fernando

**Suplente:** PERALTA, Luis Valentín

**Secretario de Finanzas**

GONELLA, Marcelo Luis

**Suplente:** SIMES, Juan Antonio

**Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario**

FAUDA, Estela Maris

**Suplente:** VIDAL, Beatriz Elizabeth

**Secretario Gremial de Nivel Medio, Especial y Superior**

ZALAZAR, Daniel Armando

**Suplente:** ROJAS, Adriana

**Secretaria Gremial de Jurisdicción Privada**

CHAVES, Marcela Beatriz

**Suplente:** MATEO, Fernando Javier

**Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales**

STRASORIER, Graciela

**Suplente:** GARZÓN, Mónica Beatriz

**Secretaria de Cultura y Educación**

CAVALLERO, Aurorita del Valle

**Suplente:** BAGGINI, Daniel

**Secretario de Prensa y Propaganda**

MAZZOLA, Fabián Leonardo

**Suplente:** FRONTROTH, Oscar Andres

**Secretario de Acción Social**

ZAMMATARO, Hugo Daniel

**Suplente:** FONTANESI, Graciela Esther

**Secretaria de DD.HH. y Género**

MARCHETTI, Silvia Teresita

**Suplente:** ACOSTA, Héctor Manuel

**1° VOCAL TITULAR**

YEDRO, Viviana Luján

**Suplente:** GIACOMELLI, Ana Elizabeth

**2° VOCAL TITULAR**

ZAMORA, Lorena Fernanda

**Suplente:** GIACOMELLI, Carlos César

**3° VOCAL TITULAR**

RODRIGUEZ, Eduardo Omar

**Suplente:** BIANCO, Gabriela María

**4° VOCAL TITULAR**

SEDANO, María Monserrat

**Suplente:** GONZALEZ, Nélica Lucía

**5° VOCAL TITULAR**

STRASORIER, Ricardo Daniel

**Suplente:** MOYANO, María del Carmen

# UEPC - Órgano de Fiscalización

**1° Miembro Titular**

FOSSATTI, Cleve Dominga

**Suplente:** CURIOTTO, Norma Dominga

**2° Miembro Titular**

CUESTA, Laura Esther

**Suplente:** LESCANO, Néstor Prioto

**3° Miembro Titular**

MIRADA, Beatriz Mercedes

**Suplente:** CORNATOSKY, Sergio Gustavo



**Instituto de Capacitación  
e Investigación de los  
Educadores de Córdoba**

**Secretario General:** MONSERRAT, Juan Bautista

**Secretaria General Adjunta:** MIRETTI, Zulema del Carmen

**Secretaria de Derechos Humanos y Género:** MARCHETTI, Silvia

**Instituto de Capacitación e Investigación:** GUTIERREZ, Gonzalo



**Unión de  
Educadores  
de la Provincia  
de Córdoba**



**Hacia  
un Movimiento  
Pedagógico  
Latinoamericano**

