.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Luisa Vecino

Mariana Chaves, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2015

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Título:

La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense

Autora: Lic. ***Luisa Vecino***

Tesis para optar por el título de

Magister en Comunicación y Cultura

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Mariana Chaves

Buenos Aires

Septiembre de 2014

Resumen

La presente tesis aborda la construcción de representaciones sociales en torno al "ser parte de la escuela" en una institución pública de educación secundaria de un barrio del conurbano bonaerense. Ha motivado la investigación la sanción reciente de la obligatoriedad del nivel y la inclusión en la escuela secundaria de jóvenes de clases populares con trayectorias familiares de débil vínculo con dicho nivel educativo.

En este marco, el objetivo de la investigación que se presenta es reconstruir las representaciones sociales de los actores –docentes, estudiantes y ex alumnos- referidas a la condición juvenil y el ser estudiante, a las reglas de juego y a las normas escolares y la dinámica barrial. A través de este recorrido se busca analizar los modos en que, desde estas representaciones, se perfila un determinado "nosotros escolar" y, por ende, "otros" que quedan por fuera de la dinámica institucional.

Se realizó un estudio de caso tomando como referente empírico una escuela secundaria pública ubicada en un barrio habitado mayoritariamente por personas de clases populares del distrito de Moreno, en el oeste del conurbano bonaerense. Se utilizó una estrategia metodológica de corte cualitativo priorizando la realización de entrevistas en profundidad y se asumió un enfoque relacional para analizar tanto la condición juvenil como la conformación del sentido de la experiencia escolar; de este modo, son las voces de los adultos y de los jóvenes las que se ponen en diálogo en los diferentes tópicos abordados.

En primer lugar, se analizan las formas de definir los sentidos de la experiencia escolar y la condición de estudiante, buscando dar cuenta de la configuración actual de la lógica meritocrática. Luego, se analiza cómo se construye y difunde la norma y se describen las reglas de juego institucionales a partir del estudio de diferentes registros escritos de la institución, tomando como eje de análisis las percepciones en torno a la condición juvenil que se ponen de manifiesto. Por último, se trabaja la relación que se establece entre escuela y barrio y las representaciones con respecto a la dinámica barrial y las relaciones de ésta con la escuela.

El itinerario de investigación que se presenta permite concluir que los modos de configurar el nosotros / otros escolar obtura la inclusión plena de los y las jóvenes en la escuela secundaria del barrio, dando cuenta de la persistencia de desiguales posibilidades de

acceso y permanencia en la institución que actúan como límite a la incorporación, en la escuela secundaria, de todas y todos los jóvenes que poseen el derecho a estar en ella.

Abstract

This thesis deals with the construction of social representations about "being part of the school" in a public institution of secondary education in a quarter of the outskirts of Buenos Aires city. Research has been motivated by the recent enactment of the obligatory condition of the level and the inclusion in high school of young people belonging to popular classes with family trajectories weak in links with the educational level.

In this context, the aim of the research presented here is to reconstruct the social representations of the actors (teachers, students and former students) about the condition of being young and of being a student, about game rules and school rules and about the dynamics of the neighborhood. Through this course is intended the analysis of the ways in which, from these representations, a certain "we at school" takes shape and therefore "others" remain outside of institutional dynamics.

There took place here a case study which considered as an empirical referent a public high school located in a quarter inhabited mostly by people of popular classes of the Moreno district, in the west outskirts of Buenos Aires city. A methodological strategy of qualitative characteristic was used giving priority to the completion of interviews in depth and also a relational approach to analyze both the juvenile condition as well as the shaping of the sense of the school experience; thus assumed, the voices of the adults and of the young people are put into dialogue through the various topics covered.

Firstly the way of defining the senses of the school experience and the student status are defined, seeking to account for the current configuration of the meritocratic logic. Then it is analyzed how rules are constructed and spread and standard institutional game rules are likewise described starting from the study of different written records of the institution, taking as main point of analysis the perceptions about juvenile condition which emerge from them. Finally there stands the relationship established between school and neighborhood and the representations about the neighborhood dynamics and its relations with the school.

The itinerary of research presented here let us come to the conclusion that the ways of configuring the “we at school / others” blocks up the full inclusion of young people in the

neighborhood high school, accounting for the persistence of unequal opportunities for access and stay in the institution which act as a constraint on the incorporation at high school of all young people who have the right to be in it.

Índice

Agradecimientos.....pág. 8

INTRODUCCIÓN.....pág. 10

Presentación del problema.....pág. 10

Algunos supuestos teóricos como punto de partida.....pág. 12

Consideraciones metodológicas.....pág. 15

Itinerario que recorre la tesis.....pág. 18

Capítulo 1 "Los jóvenes de clases populares y la escuela secundaria. Algunas claves de análisis".....pág. 21

1. La masificación de la escuela secundaria en el contexto neoliberal.....pág. 22
   - 1.1 La experiencia escolar secundaria masiva como novedad para las clases populares.....pág. 23
   - 1.2 Las resistencias a un formato no creado originalmente para las clases populares.....pág. 27
2. La escuela secundaria obligatoria.....pág. 29
   - 2.1 Ejes problematizadores de la inclusión en la escuela secundaria en la actualidad.....pág. 30
   - 2.2 Preguntas por el formato escolar.....pág. 31
   - 2.3 Preguntas en torno a la percepción de los actores y los sentidos de la experiencia escolar.....pág. 36
   - 2.4 Preguntas en torno a la configuración de los vínculos entre docentes y alumnos.....pág. 39
   - 2.5 Preguntas por las reglas de juego, la convivencia y la participación.....pág. 41
3. A modo de cierre.....pág. 45

Capítulo 2 "Los sentidos de los escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel".....pág. 46

1. La obligatoriedad de la escuela secundaria.....pág. 46
   1.1 La escuela secundaria en el conurbano bonaerense.....pág. 47
   1.2 Las tareas desempeñadas por los adultos en la escuela.....pág. 54
   1.3 Las trayectorias escolares de los estudiantes.....pág. 58
2. L a escuela y sus sentidos.....pág. 66
   2.1 Descripción de la escuela.....pág. 66
   2.2 La elección de la escuela.....pág. 71
   2.3 Las particularidades del rol adulto en la escuela.....pág.74
3. A modo de cierre.....pág.76

Capítulo 3 "La condición estudiantil. Representaciones cruzadas y construcciones simbólicas de los lugares ocupadas".....pág. 78

1. Representándose: el estudio en el centro de la escena.....pág. 80
2. Representándolos: la apatía como condición.....pág. 86
3. El compromiso y la afectividad en el ser estudiante.....pág. 89
4. El vínculo entre pares: explicaciones en torno a lo intra e intergrupal.....pág. 92
5. A modo de cierre.....pág. 100

Capítulo 4 "Lógicas y regulaciones institucionales o así se juega el juego"..... ...pág. 103

1. Miradas y lecturas en torno a las reglas de juego en la escuela. pág.107
2. La condición juvenil y el lugar de la escuela secundaria desde el discurso escrito.....pág. 113
   2.1 Los Acuerdos Institucionales de Convivencia.....pág. 114
   2.2 Informes escritos.....pág. 120
   2.3 Las carpetas de curso.....pág. 122

3. A modo de cierre..... pág. 125

Capítulo 5 "Los jóvenes del barrio y la escuela. Relaciones y representaciones".....pág. 128

1. El barrio y sus sentidos. La inseguridad como variable de análisis.....pág. 128
2. El lugar de la escuela en el barrio.....pág. 131
3. Los jóvenes del barrio.....pág. 134
   3.1 Descripción del barrio de la escuela…….pág. 134
   3.2 La cercanía o la distancia entre el lugar de residencia y el barrio de la escuela……pág. 136
   3.3 Delito en el barrio y condición juvenil……pág. 138
   3.4 Los adultos de la escuela y sus representaciones del barrio……..pág. 139
4. El lugar de la escuela en el barrio……pág. 144
5. Los jóvenes *del* barrio…….pág. 147
6. A modo de cierre.....pág. 156

Conclusión.....pág. 158

Bibliografía consultada……..pág. 170

Fuentes consultadas……..pág. 183

Anexo I. Protocolos de entrevistas.....pág. 184

Anexo II. Acuerdos Institucionales de Convivencia.....pág. 188

Anexo III. Proyecto Coordinación de curso.....pág. 194

Agradecimientos:

A mi directora de tesis, Dra. Mariana Chaves. Sin su acompañamiento, compromiso, rigurosidad y generosidad académica esta tesis no hubiera sido posible. Pero tampoco hubiera sido posible sin su confianza, desde el inicio de este largo camino, en que yo podía hacerlo.

A la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires que me permitió, como egresada de esa casa de estudios, cursar de manera gratuita el posgrado. No hubiera podido, en el momento en que inicié mi formación de posgrado, acceder a la maestría de otro modo.

A los directivos, docentes, estudiantes y ex alumnos de la escuela secundaria en que realicé el trabajo de campo. Sin sus puertas abiertas y su disposición a contar y compartir sus experiencias esta tesis no hubiera cobrado forma.

A mis compañerxs del equipo de investigación de la UNTREF dirigido por Mariana Chaves: Sebastián Fuentes, Graciela Tabak, Florencia Brandoni, Mariel Alasia que han leído los borradores de algunos capítulos con mucho detenimiento y han hecho aportes fundamentales para la reescritura de los mismos.

A mis compañerxs del Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales del Programa de Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación, del Área de Educación de Flacso-Argentina. Los debates, lecturas y análisis compartidos han sido insumos indispensables que me han ayudado a pensar “la escuela secundaria actual y el mandato de la inclusión”.

A mi padre y mi madre por el esfuerzo puesto y su incentivo para que yo pudiera sostener y concluir mis estudios universitarios allá lejos y hace tiempo. Su acompañamiento me permitió recibirme de socióloga y hoy haber llegado hasta aquí. A mi padre doblemente agradecida por la lectura rigurosa y atenta del último borrador de esta tesis.

A mis amigas, amigos, amigxs por compartir múltiples dimensiones de mi vida, por alentarme a continuar y concluir la tesis, por bancar mis angustias de no terminar nunca, confiar en que lo haría y cebarme un mate o mandarme a escribir para que esta etapa concluyera.

A Maxi mi compañero de la vida desde hace tantos años y a Malena, nuestra hija, porque su amor tiene el latido que me permite volar.

De carácter estructural, la pobreza se ha vuelto una categoría sociocultural, es decir, un criterio de clasificación que define oportunidades, cancela expectativas, y modela culturalmente los cuerpos de quienes no caben en los nuevos territorios.

Rossana Reguillo (2012)

Introducción

Presentación del problema

Desde la sanción en Argentina de la ley Nacional de Educación en el año 2006[1], en la que se introduce la obligatoriedad del nivel secundario en sus seis años[2], una serie de medidas oficiales han buscado incluir en la "categoría estudiante" a jóvenes que se encuentran por fuera de la escuela o que tienen un débil vínculo con la misma[3]. En este marco, la investigación que dio origen a esta tesis ha sido motivada por la pregunta en torno a cómo se está procesando la obligatoriedad y cuáles son las vivencias diarias de los actores en una escuela del nivel secundario en el conurbano bonaerense. A partir de la reconfiguración de la lógica de la escuela que este nuevo marco normativo supone, el interés principal se centró en visualizar cómo se estructuran y reestructuran las miradas con respecto a la institución, a su entorno, a quiénes la habitan, a quiénes se encuentran fuera de ella, a los modos en que es habitada y a través de qué interacciones. Ello conlleva el conocimiento de qué representaciones sociales se sostienen, producen y reproducen en torno al *nosotros escolar* y, por ende, los *otros*. Se realizó un estudio de caso tomando como referente empírico una escuela secundaria pública ubicada en un barrio mayoritariamente habitado por personas de clases populares del distrito de Moreno, en el oeste del conurbano bonaerense.

Cabe señalar que, cuando se habla de la escuela secundaria, se trata de un nivel educativo que no fue montado para albergar a todos los y las jóvenes que hoy concurren. La secundaria en nuestro país no había sido visualizada, en el trascurso del siglo XX, como herramienta de homogeneización social con una impronta universalista, como sí lo había sido la escuela primaria (Alliaud; 1993). Por el contrario, más bien fue planeada como distribuidora "meritocrática" de los sujetos en diferentes posiciones sociales. Se colocó en un segundo plano la incidencia de diferentes clivajes sociales –género, clase, etnia, ubicación

[1] Se hace referencia a Ley Nacional de Educación 26.206. Su correlato en la provincia de Buenos Aires es la Ley de Educación N°13.688

[2] La Ley Federal de Educación N° 24195 y su correlato en la Provincia de Buenos Aires, la Ley N° 11612 establecía como niveles obligatorios desde la sala de 5 años del nivel inicial hasta el noveno año de la EGB.

[3] Su trayectoria escolar se encuentra signada por el abandono, la deserción, la expulsión encubierta, la repitencia, altos índices de ausentismo durante el ciclo lectivo, etc.

territorial, edad, etc.- en los desempeños escolares y en las posibilidad de permanencia y de egreso, minimizándose el efecto de factores estructurales así como aquellos propios del dispositivo escolar (Di Pietro, 2005). La incorporación lenta y tardía de las clases populares[4] al nivel medio se ha dado por una combinación de factores, entre los que se destacan la presión de los propios actores sociales involucrados y las transformaciones productivas y del mercado de trabajo que progresivamente demandaron mayor especialización en la mano de obra (Filmus, 1996).

En la actualidad, la escuela en tanto institución, ya no responde a su mandato fundacional de albergar a una porción de los jóvenes, los llamados *herederos* y los *becarios*[5], sino que busca redefinirse revisando de qué modo enuncia a aquellos que son sus destinatarios. En este contexto, está cruzada por una política pública de inclusión, permanencia y acreditación, inédita para este nivel educativo[6], pero que, como en parte mostramos con nuestros resultados, aún dista de lograr las metas propuestas.

Siguiendo estas cuestiones, la presente tesis busca dar cuenta de cómo se configura el *nosotros* escolar y frente a qué *otros*, identificando qué clivajes sociales intervienen en dicha configuración. El trabajo se realizó mapeando discursos sociales en torno a la condición de los sujetos que son parte de una escuela secundaria y al barrio en el que se ubica, con el fin de analizar cómo los agentes se representan y practican la experiencia de dichas clasificaciones. Algunos interrogantes iniciales en la investigación fueron: ¿Qué *nosotros* está dispuesta a conformar la escuela secundaria actual? ¿Qué sentidos adquiere la distinción nosotros-otros cuando lo que se está poniendo en juego es la condición juvenil?, ¿Cómo se representan los estudiantes su paso por la escuela y su lugar en ella?, ¿Qué

[4] Mientras en la década del sesenta solo el 25 % de la franja de 13 a 17 años concurría a la escuela secundaria, desde 1980 hasta 2001 se observa claramente el importante e ininterrumpido crecimiento en la cobertura de este nivel: la tasa de escolarización era de un 51,8 % en el año 1980, y de un 79,4 % en el año 2001 (DiNIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2003).

[5] Ver Tenti Fanfani (2000)

[6] Se hace referencia al actual proceso de redefinición curricular y de estructura –que comenzó en el año 2007- que está transitando la provincia de Buenos Aires, así como otras provincias que se están adaptando a la norma nacional y que implica, necesariamente, revisar los pilares fundantes de la escuela secundaria: la selectividad y la meritocracia. Puede tomarse como ejemplo de esta transformación el planteo político ideológico explicitado en el Marco General para la Educación Secundarias; en él se pone de manifiesto una intención de "*provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad*". Disponible en www.abc.gov.ar

representaciones se construyen sobre aquellos jóvenes que no están en la institución?, ¿En qué medida los discursos que circulan en las aulas, salas de profesores, pasillos y recreos potencian o clausuran la inclusión y permanencia de los y las jóvenes en la escuela?, ¿Qué dinámicas adquiere, en la escuela, la relación nosotros/otros?, ¿Existe la construcción de un nosotros, es visualizado así? y ¿Frente a qué otros externos? Pero, también, ¿qué nosotros y qué otros se juegan al interior de la institución?, ¿De qué modo se construye la diferencia?

Como se verá a lo largo de la tesis, las relaciones al interior de las escuelas secundarias se encuentran entretejidas y sostenidas por diversas relaciones de poder, con sujetos situados en un espacio específico de la disputa por "interpretar al mundo", reproduciendo ciertos sentidos sociales como válidos e impugnando otros. Los sujetos ponen a funcionar sus anclajes profundos en relación con un proyecto particular, en donde se articulan las representaciones que sostienen en torno al mundo social, su contribución a esa visión del mundo y las luchas simbólicas anteriores que expresan las mismas. (Bourdieu, 1990)

Todo proceso de identificación supone, simultáneamente, la construcción del límite, del afuera, de lo excluido aparentemente al margen de lo representable, de lo imaginable, de lo asimilable, de lo decible (Hall, 2003). Todo proceso de construcción de identificaciones es, entonces, productor de alteridades. En este sentido, el interés estuvo puesto en focalizar la mirada en torno a la construcción de la relación nosotros – otros como proceso identitario en la escuela secundaria actual para y a través de los y las jóvenes de clases populares en un enclave urbano.

Algunos supuestos teóricos como punto de partida

Los sujetos sociales se mueven dentro de una configuración histórica de acciones y nociones que constituyen entramados significantes del mundo social (Guber, 2005). Son los sujetos quienes tornan inteligible el mundo en el que viven, siendo su voz, sus explicaciones sobre la realidad social, sus modos de inscribirse en el contexto y de verbalizar, lo que permite reconstruir la trama de sentidos que posibilitan la reproducción de determinadas relaciones sociales. Como sostiene Geertz (1992), la cultura supone un proceso de significación que varía según el esquema de vida que lo informa. Hablar del punto de vista

del actor supone reconocer la importancia del análisis de las interpretaciones que estos hacen de sus experiencias personales.

Las representaciones sociales son modos de resumir, recortar y clasificar la realidad social, haciendo circular y reuniendo diferentes experiencias y conductas sociales (Moscovici, 1979). Son, simultáneamente, producción y reproducción de modos de relacionarse con la realidad social y con los otros, representaciones en torno al mundo que a la vez crean ese mundo. Por ende, son la expresión de una posición social y, por otro lado, son portadoras de significados y se constituyen en las interacciones (Jodelet, 2008). Posicionarse desde esta perspectiva de análisis supone reconocer que el sujeto se apropia de las representaciones sociales circulantes e interviene en su construcción, en una compleja interacción entre construcción de la subjetividad y de la sujeción, procesos que deben comprenderse como necesariamente indisociables y producidos en el mismo movimiento.

Se asume que, en la delimitación del nosotros / otros en las instituciones escolares, se ponen en juego múltiples representaciones en torno al "ser" y al "deber ser" de los sujetos sociales intervinientes en el campo educativo y que éstas operan como estructurantes de las relaciones sociales que se entablan. En el caso abordado, esto implica que la mirada en torno a la condición juvenil condiciona la construcción del nosotros escolar, ya que implica delimitar el adentro y el afuera, pero también delinear los diferentes "adentro" o juegos de nosotros / otros internos.

Hablar de la condición juvenil de estos estudiantes supone asumirla no como una condición universalmente similar para todos los sujetos que comparten una misma franja etaria, sino como una categoría relacional (Chaves, 2010). Supone verla como una construcción sociohistórica particular en torno a un grupo etario que se encontrará cruzada por la clase, la etnia, el género y las relaciones de poder inter-generacionales, entre otros elementos. Esta perspectiva relacional permite reconocer la existencia de diferentes modos de "ser jóvenes" en función de los procesamientos socioculturales de los diferentes clivajes sociales antes mencionados (Saintout, 2006).

En la construcción del "nosotros" y de los "otros", el "adentro" y el "afuera", la juventud legítima y la que no lo es se crean, recrean y reafirman una mirada hegemónica, y otras alternativas, en tanto sistema vivido de significados y experimentado como prácticas que constituyen un sentido de realidad (Williams, 2009: 151).

En la dinámica escolar, la mirada adultocéntrica propone que a "los grupos de mayores" les corresponde el rol social de educar a los "más jóvenes" y se basa -a la vez que genera- en un poder social que se refuerza con una serie de normas, discursos y símbolos que avalan esa función, condicionando las relaciones entre los sujetos, ya que estas partirán de la asimetría entre ocupar el lugar social de adulto y no ocuparlo (Duarte, 2002). En este sentido, los sujetos no solo se ubican en un contexto desigual, sino también en una trama de poder en donde son constituidos por ese poder, un poder que circula a través de los sujetos que ha constituido y que, a su vez, genera prácticas de resistencia (Foucault; 1992: 152). La construcción de la relación nosotros / otros en la escuela secundaria es parte de los procesos de construcción identitaria en términos de edad, clase, género y generaciones. Se entiende aquí la identidad como el punto de encuentro, de sutura, entre los discursos y las prácticas que intentan interpelarnos y los procesos que producen subjetividades (Hall, 2003: 20).

Se ha trabajado desde el reconocimiento de la capacidad de los sujetos, no sólo para representarse el mundo, sino también para actuar en él en función de los intereses puestos en juego. Esto no supone únicamente y en todo momento prácticas de resistencia, sino que las personas puedan realizar sus propios intereses, a pesar de –y no necesariamente en contra de- ciertas normas y costumbres establecidas (Mahmood, 2006). En la escuela secundaria, los estudiantes no siempre ponen en discusión o tensión las relaciones establecidas y los lugares desigualmente ocupados sino que, como se verá en el desarrollo de esta tesis, muchas veces buscan integrarse a las pautas dominantes y aceptan las reglas de juego en pos de la realización de ciertos intereses particulares que sostienen. Estas estrategias les posibilitan, entre otras cosas, tomar distancia de *otros* que no se adaptan a ellas. La escuela puede ser vivida como la posibilidad de construir otro modo de ser joven- ser un joven estudiante- sumándole otra característica a la condición juvenil y su modo de transitarla: la escuela como creación de un nosotros particular dentro del universo juvenil barrial. Esto no se construye necesariamente en consonancia con la mirada institucional acerca de qué y cómo son los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias de estos barrios.

Consideraciones metodológicas

Se realizó un estudio de casos en una escuela secundaria pública -ex polimodal[7]- de un barrio de la zona norte del partido de Moreno, al oeste del conurbano bonaerense[8]. Se asumió, en la investigación, la perspectiva cualitativa, ya que ésta supone que, para analizar la realidad social, cobra centralidad comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos (Mendizábal, 2006).

Nos hemos posicionado desde un diseño flexible de la investigación que permitió, a partir de la utilización de técnicas diversas, ir modificando, revisando, ampliando y profundizando las mismas en función de los resultados obtenidos desde una lógica de la investigación más espiral que lineal.

El trabajo de campo, realizado entre los años 2010 y 2013, se abordó considerando las voces de diversos actores institucionales y no sólo de los sujetos jóvenes. Se buscó el acceso a acciones y prácticas, pero, sobre todo, a nociones y representaciones sobre dichas prácticas. Se tomó la decisión de llevar a cabo un primer acercamiento al campo para realizar un relevamiento general, captar algunos sentidos e interpretaciones cotidianos de la institución y, a partir de esto, diseñar el paso siguiente. Así se realizaron los primeros contactos y relevamientos de información que consistieron en charlas informales con docentes, preceptores y directivos de la institución, como también observaciones de la cotidianeidad escolar accesible en estas visitas (recreos en patio y sala de profesores, asistencia y dinámicas propias de la biblioteca, preceptoría y dirección).

Además, se recopilaron documentos institucionales, tales como los Acuerdos Institucionales de Convivencia, proyectos interdisciplinarios e informes propios de la institución para los supervisores escolares y de circulación interna entre los docentes. Estos documentos han sido tomados considerando que la información que brindan permite analizar la perspectiva y los presupuestos de los actores que los escriben, reconociendo que la utilización y la producción de estos documentos es parte importante de la vida cotidiana en instituciones como la escuela (Hammersley y Atkinson, 1994)

[7] Se trabajó en torno al ciclo superior de la escuela secundaria –cuarto, quinto y sexto año- ya que este es el tramo de la misma que se ha hecho obligatorio a partir de la sanción de la nueva ley educativa.

[8] En los estudios de casos, la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización; el caso es tomado como una expresión paradigmática de una determinada problemática social (Neiman y Quaranta, 2006).

En una segunda entrada al campo, se trabajó con entrevistas semiestructuradas y observaciones. Este tipo de entrevistas supone una estructura flexible –o no estandarizada- y requiere de un protocolo que sea lo suficientemente abierto como para que el dinamismo de la interacción sea el que guíe el dialogo, pero enmarcado en un recorrido por los tópicos que se busca analizar. Este protocolo fue elaborado articulando los resultados obtenidos en la primera entrada al campo, los objetivos de la investigación y lo conocido a través de investigaciones previas en torno a la temática. Los protocolos de entrevista para los diferentes actores institucionales han sido similares en términos de los ejes que se propuso transitar en las entrevistas (ver Anexo I), ya que se buscó, desde un enfoque relacional, comparar las perspectivas de adultos y jóvenes.

Se realizaron entrevistas a diferentes actores institucionales: a dos docentes con diversa carga horaria y antigüedad en la institución, a las dos integrantes del equipo de orientación escolar, a la directora y vicedirectora de la institución, a un grupo de preceptores, a nueve estudiantes de diferente género, año, cursos, modalidades y turnos y a tres ex alumnos: dos egresados que estaban realizando estudios superiores al momento de la entrevista y una ex alumna que cursaba el Plan Fines. Se tomó a los actores sociales como informantes claves, ya que pueden dar cuenta del modo en que significan las situaciones que cruzan sus vidas (Guber, 2001) y fueron seleccionados buscando presentar las diferentes posiciones y expresiones de los actores en la institución.

Las entrevistas se realizaron en diferentes ámbitos: en la misma institución, en lugares públicos cercanos a la escuela y en bares o lugares públicos del centro del distrito. La elección del lugar se debió a las negociaciones particulares con cada entrevistado/a, a la posibilidad de trasladarse y de acordar otra cita o encuentro en un ámbito diferente a la escuela. El lugar, como condicionante, ha sido una variable tenida en cuenta al momento de realizar el análisis de las entrevistas (Hammersley y Atkinson, 1994).

En el análisis de las entrevistas, el foco estuvo puesto, por un lado, en la interpretación de los discursos sociales en tanto prácticas sociales que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan y que conforman los sujetos que nominan. Se buscó dar cuenta de los modos en que opera lo que se está diciendo en el sistema de clasificación cultural para delimitar espacios, marcar inclusiones, asumir agrupamientos y señalar exclusiones, provocando efectos de subjetividad. En este sentido, en el análisis de las entrevistas realizadas no sólo se buscó dar cuenta de qué dicen los actores sociales (ni quién lo dice),

sino también de la manera como lo dicen, a través de qué enunciados, reconstruyéndolos (Foucault, 1970). Por otro lado, como ya indicamos, se buscó recuperar la perspectiva del actor y, para ello, el material fue organizado en torno a temáticas centrales o núcleos temáticos presentes en sus discursos. La primera matriz de datos se elaboró tomando la guía o protocolo de entrevista utilizada y reelaborando los ejes temáticos considerados en función de la información recogida. La noción de concepto sensitivo de Blumer (Hammersley y Atkinson, 1994) permite describir este proceso, ya que supone una sensibilización del investigador para focalizar la mirada en ciertos núcleos temáticos, no sólo en la situación de entrevista sino también en el análisis posterior.

Los registros de las observaciones posibilitaron el análisis articulado de lo que los sujetos dicen que hacen y cómo explican sus relaciones y las acciones y prácticas de estos mismos sujetos. Se observaron recreos en sala de profesores y patio, la dinámica en horas libres entre estudiantes y con preceptores y otros adultos de la institución, un acto escolar y la realización de actividades conmemorativas de La noche de los lápices, así como el ingreso y egreso de los estudiantes en diversas oportunidades.

En la tercera entrada al campo, se participó de los festejos del 25 aniversario de la escuela, circunstancia en la cual se recopiló información en charlas informales con funcionarios municipales y ex actores de la institución. También se reunieron y analizaron datos cuantitativos relacionados con la matrícula, repitencia, abandono y promoción de esta escuela, a partir de fuentes suministradas por la propia institución en posteriores visitas a la escuela. La complementación de datos cuantitativos con el análisis cualitativo permitió profundizar la descripción de los sentidos que adquiere la escolarización secundaria en el contexto particular en que se realizó la investigación.

Los proceso de construcción de datos y análisis de la información se basaron en lo que Hammersley y Atkinson (1994) denominan "triangulación de fuentes", que permite la comparación de información diversa de diferentes fuentes referente a un mismo fenómeno, obtenida en distintos momentos del trabajo de campo. El ejercicio analítico estuvo guiado por el propósito de situarnos *entre* las concepciones arraigadas, vislumbrar las tensiones, identificar las disputas de sentido, y mapear contradicciones, continuidades y discontinuidades que forman (y performan) la "nueva escuela secundaria"[9].

[9] Denominación otorgada de manera centralizada por la D.G.C.yE. a partir del año 2007 para dar cuenta del proceso de reforma estructural y curricular del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires.

Itinerario que recorre la tesis

La tesis se encuentra organizada en cinco capítulos precedidos por esta Introducción, a los que se suma la Conclusión, la bibliografía y tres Anexos. En el primer capítulo, "Los jóvenes de clases populares y la escuela secundaria. Algunas claves de análisis", se realiza un mapeo de las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas dentro del campo educativo, focalizando en las que se problematizaban el vínculo entre los jóvenes de sectores populares y la escolarización secundaria en el contexto de transformaciones estructurales de la sociedad argentina a partir de la década del '90. En la primera parte del capítulo, se abordan investigaciones centradas en el análisis de la masificación del nivel secundario en el país. Estas investigaciones darán cuenta no solo de las condiciones en las que los jóvenes de clases populares ingresan a la escuela secundaria sino también cómo es experimentada por ellos la escuela en el contexto barrial. La segunda parte del capítulo trabaja en torno a investigaciones de la última década que estuvieron atravesadas por las transformaciones que la nueva ley de educación supone: escuela secundaria como obligatoria en todo su trayecto de seis años o siete años (dependiendo de la jurisdicción que se analice). En esta parte del capítulo, se presentan cuatro ejes o interrogantes actuales en torno a la escuela secundaria obligatoria: 1) las tensiones en torno al formato de la escuela secundaria, 2) la percepción de los actores institucionales sobre la experiencias escolar, 3) la configuración del vínculo docente-estudiante y 4) las reglas de juego y la participación en la escuela.

El segundo capítulo, "Los sentidos de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel" se encuentra estructurado en dos partes que se complementan, pero que surgen del análisis de dos tipos de información distintas. En la primera parte, se presentan datos del contexto socioeducativo y de qué ocurre con la repitencia, el abandono y la "sobreedad" en la zona del conurbano bonaerense en que se realizó la investigación y, particularmente, en la escuela analizada. Se entrecruzan datos censales (del INDEC), de relevamientos de la propia D.G.C. y E. de la provincia de Buenos Aires y los construidos por la propia institución. En la segunda parte, se analizan los sentidos que la experiencia escolar tiene para los actores buscando interpretar las experiencias subjetivas de estudiantes y profesores a la luz de los datos objetivos del contexto y recuperando sus propias definiciones y percepciones en torno a los sentidos de la escuela en sus vidas.

En el tercer capítulo, “La condición estudiantil. Representaciones cruzadas y construcciones simbólicas de los lugares ocupados” se aborda la manera en que los sujetos se explican y explican los lugares que ocupan ellos y los otros en la institución, cómo se identifican con los mismos y con qué posiciones o lugares no se reconocen o se distancian. Se analiza de qué forma los y las jóvenes entrevistados describen la condición de estudiantes y, de manera comparativa, se presentan las lecturas que realizan los adultos/docentes entrevistados sobre dicha condición. Además, en este capítulo, se analiza cómo se entrelaza y se explica la condición juvenil en relación con la condición de estudiante; con ello se intenta avanzar en la comprensión de la integración de ciertos jóvenes, y no de otros, en la escuela.

En el cuarto capítulo, “Lógicas y regulaciones institucionales o así se juega el juego” se trabaja en torno a cuál es el sentido que le otorgan los jóvenes y los adultos a las regulaciones institucionales y al lugar de los sujetos en éstas, según la interpretación que se realiza de la condición juvenil, del rol adulto y de las miradas en relación a la posibilidad, o no, de ser parte de la construcción de la norma y de los modos de hacerlo. En primer lugar, se analizan los Acuerdos Institucionales de Convivencia, luego, los informes institucionales y por último, escritos vinculados al Proyecto de Coordinación de Cursos. A partir de estos tres grupos de textos fue posible mostrar, por un lado, la concepción en torno a los y las jóvenes que desde ellos se sustenta y, por otro, cómo se definen y explican la dinámica y las características de la escuela en función de los y las jóvenes que recepciona, de sus comportamientos y de las reglas o normas puestas en juego.

En el quinto y último capítulo, “Los jóvenes del barrio y la escuela. Relaciones y representaciones”, se analizan los modos de simbolizar el espacio barrial y las maneras de delimitar el nosotros/otros en el barrio desde la óptica de los estudiantes y de los docentes. Se considera, en este capítulo, qué límites y contornos se establecen, qué fronteras simbólicas y nexos o articulaciones se explicitan entre los sujetos y a través de qué representaciones sociales se sustentan. También se analiza cómo es construida simbólicamente la relación escuela-barrio, considerando que la dinámica que adquiere dicha relación es central para mapear el modo como se reconfiguran, en el contexto actual, los lugares ocupados por la escuela pública del barrio en función de cómo es descripto y analizado éste (el barrio) desde aquella (la escuela). En la última parte del capítulo se trabaja en torno a la forma en que son conceptualizados los jóvenes del barrio desde la óptica de

los actores institucionales entrevistados: cómo son, qué prácticas se les atribuyen, qué lugares se les otorga, que se visibiliza e invisibiliza de los mismos y cómo.

Al finalizar el recorrido que se plantea en esta tesis, se espera haber contribuido a poner en evidencia algunos mecanismos actuales de reproducción de las desigualdades sociales presentes en la escuela secundaria analizada, así como las capacidades de agencia puestas en juego en las distintas estrategias y configuraciones. La definición de una clase social no depende únicamente de la posición diferencial en la estructura social, sino también de las relaciones simbólicas que establece con otras -o con fracciones de la misma clase- a través de las diferentes marcas de distinción (Bourdieu, 2002). Con el recorrido propuesto se busca identificar y explicar algunas operaciones simbólicas que quedan ocultas tras los supuestos en torno a la inclusión educativa que el marco legislativo actual antepone a las experiencias reales y que opera condicionando los discursos en torno a ellas. El análisis de los modos de procesar la alteridad busca mostrar la manera en que los mismos operan como indicadores de relaciones desiguales que habilitan o clausuran posibilidades reales de acceso y permanencia en la institución. Los límites construidos entre quienes forman parte del nosotros escolar y quienes no, las relaciones con los otros, la dinámica interna que se le imprime a la experiencia escolar, entre otros factores, visibilizan y ponen en evidencia mecanismos de construcción de sujetos que se perciben y perciben al resto de un modo particular, justificando las posiciones ocupadas.

Capítulo 1.
Los jóvenes de clases populares y la escuela secundaria. Algunas claves de análisis

En este capítulo se realizará un recorrido por un cúmulo de investigaciones desplegadas en las últimas décadas en las que se problematiza el vínculo entre los jóvenes de clases populares y la escolarización secundaria en el contexto de transformaciones estructurales de la sociedad argentina a partir de la década del '90.

El análisis se encuentra organizado en dos grandes cuerpos temáticos o recorridos. El primero está vinculado a los análisis de la masificación del nivel secundario en el contexto de creciente desocupación en la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI. Se presenta el análisis realizado por una serie de investigaciones que dan cuenta de las condiciones en las que los jóvenes de clases populares ingresan a la escuela secundaria, cómo es experimentada por ellos en el contexto barrial y el análisis de los modos en que los mecanismos de inclusión y de exclusión son vivenciados por los actores institucionales.

El segundo cuerpo temático está vinculado a reflexiones actuales -construidas en la última década- en torno al procesamiento de la nueva ley de educación que supone a la escuela secundaria como obligatoria en todo su trayecto. El recorrido en este apartado se organizó teniendo en cuenta cuatro ejes: las tensiones con respecto al formato de la escuela secundaria, la percepción de los actores institucionales sobre la experiencias escolar, la configuración del vínculo docente-estudiante, las reglas de juego y la participación en la escuela.

Se espera que al final del recorrido por este primer capítulo de la tesis queden presentados los nudos temáticos centrales y las líneas de análisis actuales en torno a la incorporación masiva de los jóvenes de clases populares a la escuela secundaria, así como las preocupaciones centrales en torno a qué lógicas está adquiriendo dicha incorporación y a través de qué mecanismos se sostiene la escolarización obligatoria de aquellos para los que la escuela secundaria no fue organizada en sus orígenes.

1. La masificación de la escuela secundaria y el contexto neoliberal

Las investigaciones centradas en la relación de los jóvenes de sectores populares con la escuela secundaria se consolidan como campo específico en nuestro país a partir del trabajo de Cecilia Braslavsky (1985). Esta autora trabajó sobre la manera en que el nivel medio se presenta segmentado en el sistema educativo argentino, con circuitos educativos diferenciados en función de la clase social de pertenencia de los estudiantes. Esta investigación habilitó muchas otras que se irían centrando en la particular configuración de la escuela secundaria para jóvenes de sectores populares en Argentina, particularmente en las periferias de los grandes centros urbanos. Esas obras crearon el campo de estudio que se fue fortaleciendo en la década siguiente alrededor de la tríada jóvenes-escuela secundaria-desigualdad.

En la década del noventa del pasado siglo, el desmantelamiento de la integración societal, construida en base a las políticas públicas del Estado social en su versión latinoamericana, provocó transformaciones estructurales en la sociedad argentina. Las clases populares, beneficiadas en la etapa previa con la expansión de la condición de trabajadores asalariados, fueron quienes sintieron más tempranamente el impacto de estas transformaciones (Svampa, 2005; Castel 2004)). La descolectivización, reindividualización y aumento de la inseguridad que supuso la transformación de la lógica económica de las sociedades capitalistas –tanto centrales como periféricas- en el caso argentino trajo aparejado el proceso de desindustrialización y de privatización de las empresas de servicios públicos. Este proceso de transformación estructural marcó la relación de los jóvenes de clases populares con la escuela, así como la dinámica de las escuelas que los comenzaron a recepcionar.

> El resultado de estos procesos fue una importante modificación de las relaciones de clase, lo cual repercutió enormemente en el modo en cómo cada grupo social se autorepresenta, se piensa y se figura su destino dentro de la sociedad argentina. Ello se tradujo por una ruptura doble de los lazos de solidaridad: en primer lugar, de aquellos lazos interclasistas que se habían entablado entre las clases medias movilizadas y las clases populares (…); en segundo lugar, de aquellos lazos intraclasistas en las clases populares, visible en la distancia operada entre los trabajadores asalariados afectados por la precarización y el disciplinamiento por la amenaza del desempleo y la emergencia de clases populares plebeyas, asociadas, a partir de los noventa, con la territorialización de la política y el mundo comunitario de los pobres urbanos, de los 'excluidos (Kessler, Svampa, Bombal; 2010: 11).

Los y las jóvenes de los países latinoamericanos han sido los más perjudicados en el acceso al empleo en la década del noventa[10]. El elevado índice de desocupación en ese período entre los jóvenes de entre 15 y 24 años duplica el del resto de la población económicamente activa. Asimismo, el mayor número de años de escolarización actuó como una suerte de paracaídas que atenuaba los deterioros de los niveles salariales y de empleo, pero simultáneamente el potencial diferenciador del nivel de instrucción tendió a disminuir en relación a la inserción laboral. En este contexto la escuela secundaria apareció como condición para la inserción laboral en un mercado mezquino, flexible y precario (Jacinto, 2004).

La tasa de escolarización entre los jóvenes de 15 y 19 años creció entre los años 1970 y 2001 en un 33%. El incremento en la asistencia al nivel medio promedió el 20% para el período, si consideramos la totalidad del grupo de edad de 15 a 29 años (Miranda, Otero y Corica; 2006). Si bien estamos señalando que la incorporación de las clases populares a la escuela secundaria se ha ido incrementando paulatina y constantemente desde hace más de treinta años, dicha incorporación no supuso ni mayores niveles de equidad en la distribución del ingreso ni de los puestos de trabajo.

En este marco se comenzó a analizar la particularidad de las escuelas que recepcionan a estos jóvenes. Como sostiene Dussel (2011), pese a la retórica y el ethos igualitarista, el sistema educativo sostuvo formas de integración escolar diferenciadas. La apertura de las escuelas y la expansión de la matrícula no han sido automáticamente garantía de acceso igualitario. Por el contrario, se multiplicaron los interrogantes en torno a qué pasa en el interior de las escuelas, qué efectos de la distribución de oportunidades se generan dentro del sistema entre escuelas con "diferentes calidades", entre las modalidades de enseñanza y entre las expectativas de las familias (Dussel, 2011:42).

1.1 La experiencia escolar secundaria masiva como novedad para las clases populares

Las nuevas condiciones de pobreza traen consigo la puesta en duda de la efectividad del dispositivo pedagógico moderno que, entre otras cosas, pierde credibilidad en sus

[10] En Argentina, en 1990, la tasa de desempleo abierto en zonas urbanas en los jóvenes de 15 a 24 años estaba en torno al 15 % de la PEA, duplicando al índice de desocupación total. En el año 2002 para los jóvenes de 15 a 24 años el desempleo era de casi 34%, siendo la tasa de desocupación total del 18% aproximadamente. Fuente: Jacinto (2004)

posibilidades de fundar subjetividades tal como sostuvieron Duschatzky y Corea (2011). Paralelamente, nuevos sujetos sociales se incorporaron a dicho dispositivo, montado en los propios contextos que habitaban los sectores populares. Sus vidas se territorializan en paralelo a la llegada de la escuela secundaria al barrio[11] ; en este marco emergió la pregunta por los modos de habitar el territorio.

El barrio comenzó a ser el espacio privilegiado para dar cuenta de la condición juvenil y sus transformaciones en los sectores populares post dictadura militar. Ana Wortman (1991) analiza los discursos que se configuraron acerca de los jóvenes en barrios periféricos del conurbano bonaerense en los inicios de la década del noventa y a su vez se ocupa de las representaciones que los jóvenes sostienen sobre el medio en el que se insertan. La autora analiza el conflicto que genera la socialización recibida, los valores y expectativas con las que fueron educadas esas nuevas generaciones, aún cercanas al imaginario del ascenso social, con la percepción de que las transformaciones sociales recientes han repercutido sobre dichas expectativas de manera negativa.

Los adultos, ex trabajadores fabriles devenidos en desocupados y/o cuentapropistas, van a sostener una concepción del tiempo vinculada a la utilidad y/o productividad y la búsqueda del control social en la organización de "actividades sanas", a diferencia de los jóvenes que buscarán apropiarse del espacio público. En este sentido, el barrio comienza a ser percibido desde un discurso de estigmatización de los más jóvenes y se busca un mayor control de espacio público, ya que el creciente tiempo libre es leído como amenaza (Wortman, 1991).

La experiencia de escolarización secundaria para los y las jóvenes de la investigación realizada por Wortman (1991) da cuenta de la inscripción de los mismos en un ámbito novedoso para ellos y que es posible por la presencia de la escuela en el barrio. Experiencia

[11] Hacia fines de la década del ochenta, la educación media se expande a partir de la creación de escuelas secundarias en muchos barrios de los diferentes distritos del conurbano bonaerense. Los alumnos matriculados en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense en 1966 eran 147.086, en 1970 eran 189.925, en 1977 eran 267.214 y en 1996 eran 567.537. Los datos muestran el crecimiento sostenido de la matriculación en la escuela secundaria desde mediados de la década del sesenta en el conurbano, pero, sobre todo, el crecimiento exponencial entre finales de la década del setenta y mediados de la década del noventa. (Fuente: Años 1966, 1970 y 1977 en Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y1973-1977. Ministerio de Cultura y Educación. Año 1996 Anuario estadístico de la DINIECE)

que, por otro lado, los corre de la utilización "no productiva" del tiempo por lo que la institución es demandada y promovida por los vecinos del barrio. La escuela es leída en este contexto no tanto como posibilidad de ascenso social, sino como posibilidad de promoción simbólica. El título adquiere más valor de credencial que de posibilidades reales (Wortman, 1991: 51). Para los jóvenes de esta investigación, según la autora, a diferencia de las generaciones que los preceden que concebían el esfuerzo y la honorabilidad a través del trabajo:

> El sacrificio se centra en el deseo de finalizar el ciclo escolar, más allá de la obtención de un trabajo más calificado y estable. A partir de la condición de estudiante resignifican la condición de pobres e ingresan al mundo público (Wortman, 1991: 55)

El ingreso de los y las jóvenes de clases populares a la escuela secundaria del barrio, entre fines de la década del ochenta y principio de los noventa, significó el ingreso a un universo cultural y simbólico desconocido para ellos que, de otro modo, les era vedado.

En la misma línea que Wortman, pero casi una década después, Silvia Duschatzky (1999) dará cuenta del lugar que la escuela secundaria de un barrio popular del conurbano bonaerense tiene para los y las jóvenes que ingresan a ella.

Las percepciones sobre la escuela que tienen los y las jóvenes estudiados por esta autora no coinciden con los discursos del fin de la misma como institución clave de la modernidad. La escuela se erige, en estos contextos, como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como sostén del sujeto, como instancia de inscripción social y espacio de reconocimiento, operando como dadora de distinción social en el ámbito barrial. Esto no significa desconocimiento de las críticas y crisis que la misma porta, sino que, desde la perspectiva de estos jóvenes, la escuela opera como portadora de una variación simbólica. Opera como frontera en términos de horizonte de posibilidad, como quiebre de las racionalidades cotidianas, de los tiempos y el espacio presente y, al habilitar otros escenarios, permite pensar otro presente y acceder a lo ajeno (Duschatzky, 1999: 79). Por ende, la institución se encuentra cargada de sentido, lejos del diagnóstico de "sin sentido" que la noción de crisis supone.

Cabe señalar que estas investigaciones no están indicando que el formato escolar propone esta experiencia "con sentido" a los estudiantes, sino que el *uso* que los mismos hacen de la escuela, y la distinción, en y para el barrio, de acceder a la misma produce ese sentido. Se habilita así, para ellos, otros modos de ser jóvenes que la experiencia barrial no

habilita. Según la autora, son las experiencias de los y las jóvenes que llegan por primera vez a la escuela secundaria y por lo tanto, en esta instancia, no hay memoria familiar a la que recurrir para explicar su propia experiencia.

Gabriel Kessler (2002), en un trabajo que buscó comparar la experiencia educativa y la relación de los docentes con jóvenes de diferentes estratos sociales, dio cuenta de ciertas continuidades en las vivencias de los y las jóvenes de sectores populares en su percepción y vinculación con la escuela secundaria. A diferencia de las escuelas que recepcionan a jóvenes de clase media y media-baja, las escuelas "en los márgenes", son menos cuestionadas o no se percibe como evidentes ni la pérdida de sentido ni el bajo nivel ni tampoco la sensación de crisis educativa, como sí está presente en otros sectores sociales. Según esta investigación, los jóvenes "en los márgenes" no perciben a la educación secundaria como derecho adquirido. La poca trayectoria familiar y de clase en el nivel[12] hace más difícil la comparación y la "medición" de la calidad que en otros sectores sociales. Los jóvenes que asisten a las escuelas de los márgenes -señala Kessler (2002)- son conscientes de portar un estigma, que da cuenta del proceso de fragmentación de la propuesta educativa[13], pero, a su vez, hay un reconocimiento de la inclusión[14]. Esto es vivido como una tensión que señala como problema central de la escuela la delimitación (y el cumplimiento) de las reglas de juego escolar.

[12] Es interesante señalar que, en el transcurso de casi treinta años de investigaciones en torno a la incorporación de jóvenes de sectores populares a la escuela secundaria, se sigue haciendo mención al hecho de que son primera generación de estudiantes secundarios, al constatar que en sus familias los adultos no se han titulado en el nivel. Podemos inferir que se debe a los altos índices de abandono en los primeros años de la escuela secundaria que dichos índices se han sostenido aún con el proceso de universalización del ingreso a la misma. Algunos datos presentados por el Informe de UNICEF "Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en Argentina" (2005) grafican esta afirmación: Si bien para la generación nacida entre finales de la década del setenta y en la década del ochenta alrededor del 83% de quienes terminaban la primaria accedían a la escuela secundaria -dando cuenta de la expansión de la matriculación en el nivel-, el 30% de estos la ha abandonado. En el caso de los jóvenes de hogares con necesidades económicas insatisfechas, la probabilidad de abandonar la escuela era un 70% superior a la probabilidad de abandono de los jóvenes de hogares no pobres. Por ende, si bien la matriculación en el nivel ha ido en crecimiento considerablemente, no ha disminuido de la misma manera el abandono, sino que se han sostenido constantes los índices de deserción que, por ejemplo, para los nacidos entre las décadas de 1930 y 1960 eran de aproximadamente del 34%.

[13] Como señala Tiramonti [2008] (2011), con la noción de fragmentación se busca dar cuenta de la distancia social entre los diferentes sectores o estratos de la sociedad y, en el caso de la escuela media, entre diferentes escuelas que atienden a diferentes sectores socioculturales.

[14] Aunque esa inclusión suponga asumir que lo que se prioriza es la retención y la asistencia por sobre la calidad de la enseñanza (Kessler, 2002).

Según estas investigaciones, la escuela va a marcar el límite con los *otros* jóvenes, los no escolarizados, los que sólo están en la esquina, los que portan el estigma y se constituyen en chivos expiatorios en los barrios populares. A su vez, el *nosotros* se conformará a partir del reconocimiento de que la experiencia escolar es dadora de prestigio barrial, de un plus que ninguna otra de las instancias socializadoras presentes en el contexto inmediato es capaz de brindar. Les permite separase y distinguirse del resto de los jóvenes. Opera ocupando el lugar que la condición de trabajador ocupó para las generaciones anteriores.

1.2 Las resistencias de un formato no creado originalmente para las clases populares

Una serie de investigaciones se ocuparon de analizar los mecanismos de resistencia a la inclusión y los modos de operar de la exclusión o la autoexclusión en la lógica escolar (Elbaum, 1998; Falconi, 2004; entre otros). Estos procesos se vinculan a las dificultades para reconocer como legítimos los estilos y patrones culturales propios de los jóvenes de los barrios populares y con la imposibilidad de modificar la lógica de un formato que se consolidó escindiendo al "joven" del "alumno" y reclamándole que suspenda su condición de joven es pos de un "futuro prometedor" al que la cultura académica habilitaba. El futuro prometedor en la escuela secundaria masiva actual no es tal. Aunque la escuela haya retenido el monopolio de la cultura académica, no cuenta con el monopolio de la cultura abierta, por lo que muchos jóvenes sienten que pueden crecer sin la escuela (Dubet, 2006: 160)

Sostiene Elbaum (1998) que la escuela media que comienza a recepcionar con cierta masividad a los jóvenes de sectores populares nomina como enemigos internos a ciertos estilos juveniles. Esto hace que los y las jóvenes que no se adaptan a un cierto modelo de estudiante terminen siendo parte de los excluidos y/o autoexcluidos del nivel.

El alumno que la modernidad moldeó (con mayor o menor éxito) se vinculaba con la obediencia, la dedicación, la atención en clase, el interés por el conocimiento, etc.[15] Respondió a un modelo apropiado para pensar la vinculación de los sectores medios y

[15] La escuela secundaria fue concebida más por su función que por la edad de la población a la que estaba destinada. Esta organización, centrada en la función más que en la etapa o características del sujeto joven, mantuvo una alta perdurabilidad (Southwell, 2011: 56)

medios altos con la educación secundaria. Los estudiantes exitosos aceptaban poner en suspenso su propia identidad juvenil, adoptando la identidad a la de alumno a cambio de los supuestos beneficios futuros. Estos beneficios incluían la habilitación para la instancia de "lo verdaderamente importante": continuar los estudios superiores. Cuando el acceso a la escuela secundaria comenzó a democratizarse, en el último cuarto del siglo XX, los jóvenes que ingresaban intentaban copiar el modelo precedente y aquellos que no lograron adaptarse fueron siendo expulsados del sistema[16].

El dispositivo escolar opera, entonces, excluyendo las expresiones juveniles (Falconi, 2004). Sin embargo, los jóvenes no vivencian una total escisión entre la cultura escolar y las culturas juveniles; no existe "una cultura" que leen como totalmente exterior a la escuela. La escisión que se sostiene desde la escuela, con un dispositivo escolar que opera sancionando y excluyendo las diferencias, fortalece las identidades contraescolares y construye la vivencia de incompatibilidad entre lo que ocurre en la escuela y en el resto de la vida (Falconi, 2004).

Desde esta perspectiva, podemos decir que hay jóvenes que optan por no amoldarse al formato escolar. Éstos terminan teniendo que buscar por fuera de la institución otras experiencias de socialización. Las mismas se constituyen en colectivos identitarios alternativos a las instituciones modernas dadoras de identidad. Tanto la escuela como ciertos jóvenes encuentran que el abandono escolar es el modo de "resolver" la desconfianza recíproca. Se mira, así, la escuela desde afuera y se refuerza la profecía autocumplida de que esos jóvenes no pueden estar en la escuela (Elbaum, 1998). Este análisis no pierde vigencia en el contexto actual, en que el proceso de incorporación a la escuela secundaria comienza a crecer muy lentamente con ciertos indicios de estancamiento[17].

[16] En los últimos años de la década del ochenta aproximadamente, dos tercios de los jóvenes que estaban en condiciones de incorporarse a la escuela secundaria lo hacían, pero poco más del 40% de ellos la concluía (mientras que, en la década del cincuenta, ingresaba un 40% de los que estaban en condiciones de hacer la escuela secundaria pero egresaba el 60%). Por otro lado, la tasa de deserción asume un comportamiento curioso, ya que la misma, en el período que va de los años 51-55 a 61-65, disminuye en forma sostenida desde algo menos del 50% hasta cerca del 30% y luego inicia una tendencia ascendente para llegar, a principios de los noventa, a superar el nivel que exhibía a principios de los cincuenta (Giuliodori *et al*, 2004; citado en Southwell, 2011: 60).

[17] La tasa de escolarización secundaria pasó de ser del 51,5 % a ser del 79,4 % en el año 2001, según datos de la DINIECE. En el año 2006 era del 81 %, según datos extraídos de la encuesta permanente de hogares por la Fundación Cimientos (2010). Entre los años 2006 y 2009 - estando ya en vigencia la escuela secundaria obligatoria- la tasa de matriculación secundaria solo creció un 2%. Según los datos de la DINIECE (2011)

Las investigaciones que hemos recuperado hasta aquí, centradas en las relaciones de los y las jóvenes de clases populares con la escuela secundaria, han sido realizadas a la luz de las transformaciones estructurales de Argentina en la década del noventa. Partieron del análisis de cómo la pérdida de sentido de muchas de las instituciones socializadoras de la modernidad, tales como la familia y el trabajo, hicieron que, en el imaginario barrial, la escuela se presentara como nexo desrutinizador y fuera vista no ya para acceder a un futuro mejor, sino más bien como portadora de la llave para estar incluido y ser socialmente reconocido. Por ende, quienes quedaban por fuera del tiempo escolar permanecieron sujetos al tiempo barrial y al estigma de ser "los vagos de la esquina" (Elbaum, 1998).

2. La escuela secundaria obligatoria

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación[18] en el año 2006, que planteó la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria[19], la escuela adquiere un sentido distinto al que sostuvo durante gran parte del siglo XX. Es la última etapa de la escolarización obligatoria, un nuevo piso, y para la mayoría de los y las jóvenes de clases populares, como sostiene Tenti Fanfani (2008), es un "techo" o "enseñanza final". Entre otras cosas, esto supone que la permanencia de los estudiantes en la escuela ya no es ni aleatoria ni discrecional, ni puede atribuirse únicamente al mérito y esfuerzo de ellos. En otro marco primó el supuesto de la competencia desregulada entre los estudiantes, en donde lo que estaba en juego eran los recursos individuales de estos; los que no se adaptaban a esos requerimientos quedaban excluidos, leyéndose como fracaso individual esta operatoria de

[18] Estamos haciendo referencia a la Ley 26.206, sancionada por el Congreso Nacional en diciembre de ese año.

[19] Cabe recordar que desde la Ley Federal de Educación se había extendido la obligatoriedad de la escolarización a dos años más que la etapa previa (de 7 a 9 años). Para la provincia de Buenos Aires, esto significó que la escolarización obligatoria era hasta el noveno año de la EGB, no siendo obligatoria la educación polimodal (los últimos tres años de escolarización secundaria). El nuevo cambio llevó a la Provincia de Buenos Aires a incluir como obligatorio el último año de jardín de infantes (sala de 5) y tres años más de secundario, totalizando 13 años (1 de jardín, 6 de primaria y 6 de secundario). En CABA la estructura de la escuela secundaria es de cinco años, la misma es obligatoria desde la sanción de la ley 898 de septiembre de 2002. La Ley Nacional de Educación permite a las jurisdicciones optar entre una estructura de 7 años de escolarización primaria y 5 de secundaria o una estructura de 6 años para una y otra instancia de escolarización, como ocurre en la actualidad en la provincia de Buenos Aires, garantizándose la equivalencia entre cualquiera de las dos opciones.

selección (Montes y Ziegler, 2012). Hoy debemos hablar de un desplazamiento de estos principios, poniéndose en tensión las posibilidades y/o límites del formato que la escuela secundaria supo tener.

2. 1. Ejes problematizadores de la inclusión en la escuela secundaria en la actualidad

En la última década el análisis de las escuelas en los márgenes[20] se ha multiplicado y se han complejizado las dimensiones tomadas para la reflexión y sistematización. Hemos podido identificar cuatro líneas y/o abordajes agrupando ciertas preguntas sobre las que se focalizan las miradas [21] que se enuncian a continuación y se desarrollan, dando cuenta de los principales hallazgos, en los apartados 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5 de este capítulo. Estas líneas de abordaje son:

a) Preguntas por la persistencia de lo viejo, la irrupción de lo nuevo, los formatos flexibles, el formato tradicional. Interrogantes vinculados con cuánto del formato sedimentado de la institución escuela secundaria funciona como facilitador y/u obstaculizador de la inclusión y permanencia. También se incluye el análisis de dispositivos novedosos construidos específicamente para los jóvenes repitentes y/o "desertores" de las escuelas secundarias.

b) Preguntas en torno a las percepciones de los actores institucionales, particularmente estudiantes y docentes. Las mismas buscan dar cuenta de representaciones, expectativas, motivaciones que los actores tienen para ocupar ciertas posiciones o realizar ciertas acciones y, sobre todo, de permanecer o ser parte de la escuela. También analizan la configuración subjetiva, las identidades y las delimitaciones del nosotros que se construyen

c) Preguntas acerca de la reconfiguración del vínculo entre docentes y alumnos. Interrogantes en torno a los efectos de los vínculos más personalizados o

[20] Cuando hacemos referencia a "escuela en los márgenes", estamos buscando dar cuenta de aquellas instituciones que han sido creadas puntualmente para recepcionar a los y las jóvenes de sectores populares y que generalmente fueron construidas en los barrios de residencia de los mismos, como es el caso de la escuela tomada en esta investigación (creada en 1988).

[21] El corte temporal que hemos tomado implica los últimos ocho años. Las investigaciones anteriores han sido referenciadas en los apartados precedentes.

despersonalizados entre docentes y estudiantes, su influencia en la posibilidad o no de concluir con los estudios, la continuidad o discontinuidad en la asistencia, etc.

d) Preguntas por las reglas de juego, la convivencia, la construcción de la autoridad, etc. Centradas, las mismas, en la necesidad de revisar los modos en que se sostienen las relaciones intergeneracionales, las normas, las sanciones, la autoridad y la asimetría en un contexto de ampliación de derechos de los y las jóvenes, en donde la brecha con los adultos, en algunos sentidos, se ha achicado. Son trabajos relacionados con la democratización del gobierno escolar y con la incorporación de las voces de los y las jóvenes a la vida institucional.

Cabe señalar que esta tipificación de las dimensiones de análisis reconoce que muchas de las investigaciones que se recuperarán a continuación buscan dar respuesta a más de uno de los interrogantes arriba mencionados. Sin embargo, esta categorización permite señalar –describir quizás- cuáles son los discursos que la academia ha ido construyendo en torno a la inclusión de los y las jóvenes de clases populares en la escuela secundaria actual, sin resignar por ello la búsqueda de la comprensión de la multidimensionalidad del fenómeno en análisis.

Todos los tópicos señalados antes se engloban en la búsqueda de explicaciones sobre las experiencias escolares de los y las jóvenes de clases populares[22] y los modos de reproducción de las desigualdades sociales, su puesta en evidencia o la búsqueda de su neutralización, al interior de la escuela.

2.2 Preguntas por el formato escolar

La expansión de la obligatoriedad de la escuela secundaria - primero en CABA y luego a nivel nacional- llevó a focalizar la mirada sobre qué características del formato escolar "tradicional" o qué condiciones estructurales del mismo obstaculizan o posibilitan la

[22] Cabe señalar que no todas las investigaciones que se recuperarán aquí los categorizan de este modo, sino que hacen referencia a sectores populares, pobres, en los márgenes, sectores vulnerables, etc. Aquí, como se ha decidido utilizar la categoría clases populares (como se explicitó en la introducción de esta tesis), se englobarán dichas denominaciones en la perspectiva adoptada, sin desconocer los matices y diferencias que entre ellas portan.

inclusión y la permanencia de la mayor cantidad de jóvenes en la escuela secundaria, especialmente de aquellos provenientes de las clases populares. Nociones como gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995), programa institucional (Dubet, 2006) y régimen académico (Baquero *et al* ,2009), aunque poseen matices y especificaciones propias, focalizan la mirada en aquellos aspectos de la escuela secundaria que desde ciertos supuestos, no necesariamente explicitados, organizan la vida institucional.

La noción de "gramática escolar" hace referencia al conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. La misma está conformada por elementos tales como la organización del tiempo y el espacio, los modos de agrupar a los estudiantes, la organización de las materias, la carga horaria de las mismas, etc. Estos principios regulan la organización no sólo de la dinámica institucional sino también de las actividades de los estudiantes, lo que se les demanda y se espera de ellos. Se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 1995). El concepto de "programa institucional" busca dar cuenta de un tipo particular de socialización y de una forma específica de trabajo profesional sobre otros. Será el programa institucional el que defina la forma que adquiere ese trabajo (Dubet, 2006).

La noción de "régimen académico" focaliza la mirada en torno a los efectos de la organización escolar en términos de estructura normativa que regula la actividad académica y las reglas institucionales. Esta definición le otorga cierta particularidad a la dimensión política de la organización institucional y a la gestión del diseño de la organización de la enseñanza y del aprendizaje (Baquero *et al*, 2009). Podemos afirmar junto con Baquero *et al* (2009) que estos tres conceptos se utilizan para explicar los modos en que la escuela está organizada para sostener el imperativo de la instrucción. Constituyen modos de hacer y de pensar sedimentados, que tienen incidencia en el destino y en los sentidos que adquiere la experiencia escolar. Desde este enfoque y reconociendo el peso de la gramática escolar, el régimen académico y/o el programa institucional, podemos afirmar que una preocupación actual de los sistemas educativos jurisdiccionales tiene que ver con un proceso de revisión de un único formato para el nivel secundario, como queda en evidencia en la Resolución 93 del Consejo Federal de Educación (CFE) del año 2009[23].

[23] Las "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria" -como se denomina la Resolución 93 del CFE-, busca ampliar la concepción de escolarización vigente, proponiendo diferentes formas de estar y de aprender en la escuela, pero garantizando una base común.

En este marco, una serie de investigaciones recientes se detienen en las transformaciones y continuidades en la escuela secundaria actual a partir del análisis de los modos o las formas que tiene la escuela secundaria. Por un lado, encontramos trabajos que se centran en el análisis de formatos escolares novedosos como son las investigaciones de Larrondo (2009), Baquero *et al* (2009) y Nobile (2011a). Por otro lado, nos encontramos con trabajos que analizan las transformaciones que han ido teniendo las escuelas secundarias "tradicionales" [24] y/o aquellas creadas en el proceso de masificación -aunque aún no de obligatoriedad de la escuela secundaria-, como fue la implementación de la ESB en la provincia de Buenos Aires (Gessaghi, 2005; Baquero *et al*, 2009; Acosta, 2009)

Como formato novedoso, podemos mencionar las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,[25] que han permitido poner en discusión la lógica homogénea y homogeneizante de la escuela secundaria. Como sostiene Nobile (2011a), su creación supuso una propuesta curricular flexible que posibilitó la construcción de trayectos formativos diversos y personalizados a partir de nuevos rasgos estructurales: escuelas y grupos pequeños, cursada por materia, flexibilidad en la asistencia, docentes por cargo, tutores, espacio de talleres, clases de apoyo, entre otras cosas. Para la autora, serán las condiciones del formato las que posibilitarán otro tipo de vínculo educativo en esas instituciones, un vínculo personalizado que habilita no solo el reingreso al sistema, sino también la continuidad en él (Nóbile, 2011a).

Centra el planteo en buscar el sostenimiento y orientar las trayectorias escolares atendiendo a las situaciones y momentos particulares de las mismas. Para ello pone énfasis en que la escuela secundaria debe basarse en una organización variada y diversa en la que los docentes puedan organizarse de diferentes formas (por ejemplo alternándose en el desarrollo de las materias), agruparse a los alumnos de modos diversos y plantearse una nueva estructura temporal que combine los desarrollos regulares anuales con propuestas curriculares de duración diversa (como pueden ser seminarios, jornadas de profundización temática, talleres, proyectos socio-comunitarios solidarios, etc.) y/o proponiendo modos de acreditación diferentes (como ser parcial y progresiva). El objetivo sería que la escuela secundaria ofrezca diferentes itinerarios y que el régimen académico, en cada jurisdicción, refleje la regulación novedosa de estas cuestiones.

[24] Con esta denominación se nombra a aquellas instituciones que han sido constitutivas del nivel secundario: las escuelas medias, los ex nacionales y las escuelas técnicas.

[25] Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron creadas en el año 2004 en el marco del programa *Deserción Cero*, y se inscriben en el contexto de la obligatoriedad de la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo se centró en disminuir "la deserción escolar" buscando recuperar a los ex-alumnos, de entre 16 y 18 años, que en algún momento habían asistido a la escuela y habían abandonado. (Ver Resolución Nº 814 de la CABA, del 31 de marzo de 2004)

Larrondo (2009) analiza no solo las escuelas de reingreso de CABA, sino también la experiencia de los bachilleratos populares[26] y ambas experiencias son tomadas como espacios escolares alternativos. Éstas denotan lógicas de funcionamiento, modos de hacer y de interpelar a los sujetos que dan cuenta de formas alternativas de organizar la vida escolar, constituyéndose por esto en experiencias *otras*. Las mismas rompen con la "escuela santuario", sosteniéndose, por el contrario, como un ámbito más de la vida de los jóvenes que se adapta a las realidades de quienes asisten a estas experiencias. Estos formatos escolares novedosos, más que buscar la extraterritorialidad de la escuela, valoran e incorporan el contexto inmediato de los estudiantes como componente necesario para la inclusión educativa y la finalización de los estudios (Larrondo, 2009).

¿Qué ocurre con el formato escolar en las escuelas denominadas tradicionales y/o en aquellas que son producto de las articulaciones entre el nivel primario y el secundario, como ha sido la EGB3, luego ESB? ¿O entre el ciclo básico de la educación secundaria y el ciclo superior[27]? Aquí nos encontramos con una tensión entre elementos que perduran e innovaciones, siendo la cotidianeidad escolar, más que la normativa, la que marque la dinámica.

Las investigaciones relevadas muestran una gran dispersión y variedad en los modos de reactualizar o sostener el formato escolar, modos que se leen más en las prácticas cotidianas que en las condiciones estructurantes (y estructurales) del formato. Será una fabricación cotidiana de una cultura local para cada escuela (Acosta, 2009). Se innova incorporando carteleras, talleres, cuerpos colegiados para tomar decisiones, temáticas y contenidos cercanos a los estudiantes, otras figuras adultas o nuevos mediadores (asesores, tutores, consejeros, etc.). Estas prácticas se sostienen entrecruzadas con componentes tradicionales, tales como la organización por materia de la currícula, la simultaneidad en la formación, la gradualidad de la misma de forma rígida y el sostenimiento de la medición del mérito.

[26] Cabe señalar que tanto los Bachilleratos Populares como las Escuelas de Reingreso recepcionan a jóvenes que, por diferentes motivos, se encuentran fuera del sistema educativo y que, de una u otra forma, han "fracasado" en las escuelas secundarias "tradicionales".

[27] No estamos desconociendo que, para la particularidad del caso que tomaremos en esta tesis que corresponde a la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, es pertinente hablar de educación general básica y educación polimodal para el período anterior al año 2006 y de educación primaria y educación secundaria (básica para los tres primeros años y especializada para los tres últimos del nivel) luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación y su correlato en la provincia de Buenos Aires.

El análisis de las políticas de articulación institucional[28] en el conurbano bonaerense, que realiza Gessaghi (2005), permite ver los procesos de diferenciación "entre" y "dentro" de las escuelas que se van desplegando en función de la priorización de las lógicas de funcionamiento del formato tradicional de la escuela media en detrimento de transformaciones. La persistencia de la forma "escuela media tradicional" subsume a otros modos posibles de transitar la escolarización secundaria, siendo los estudiantes provenientes de los anexos o de otras escuelas los que ocupan los lugares subordinados en el uso de las instituciones analizadas por esta autora.

En el caso de la creación de las ESB[29] en la provincia de Buenos Aires, Baquero *et al* (2009) sostienen que se buscó conformar una oferta específica y especializada en un trayecto educativo particularmente sensible al abandono y la repitencia, a la no continuidad de los estudios. Para ello, se desarrollaron proyectos de articulación entre la escuela primaria y secundaria que atenuaran el pasaje de una institución a otra, pero sin que se modificara el régimen académico de la escuela media, con ausencia de tutores u otros mediadores o figuras institucionales y, por ende, careciendo de actores que expliciten con claridad el nuevo régimen académico, las reglas institucionales y la particularidad de la organización de la escuela. Estos autores sostienen que la ausencia de explicitación es un factor que lleva al fracaso de estas propuestas.

Cabe destacar que, en el caso de la provincia de Buenos Aires, se encuentra más dispersión y menos innovación que en las experiencias de CABA, según las investigaciones relevadas aquí.

[28] Esto hace referencia a la reconfiguración de la estructura de la educación primaria y secundaria que supuso la implementación, en la provincia de Buenos Aires, de la Ley Federal de Educación a partir del año 1997 con la creación de la EGB3.

[29] Las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) surgieron en la provincia de Buenos Aires en el año 2005. Las mismas se crearon para superar dificultades generadas con la implementación del tercer ciclo de la EGB, transformando este ciclo en una institución independiente y brindando una atención específica para el segmento de alumnos que culminan su formación básica. Buscó construir un tránsito educativo específico para adolescentes, en una unidad académica con gestión institucional autónoma y una propuesta curricular diferenciada.

2.3 Preguntas en torno a la percepción de los actores y los sentidos de la experiencia escolar

Como hemos afirmado en la primera parte de este capítulo, la escuela secundaria, en la actualidad, ya no supone un único sentido. Estudiantes y docentes leen hoy a la escuela secundaria no solo desde las posiciones estructurales que ocupan, sino también desde las expectativas sociales en torno a esta institución y al imaginario instalado sobre ella. Diversas investigaciones han focalizado la mira en torno a qué sentidos le adjudican los actores institucionales a la escuela secundaria y a su paso por ella. Nos detendremos en esta sección en quienes se han ocupado de las clases populares. Estas investigaciones mayoritariamente coinciden en sostener la valoración positiva que los estudiantes hacen de su experiencia y en señalar las tensiones que muchas veces vivencian con la perspectiva que asumen los adultos de las instituciones (Dussel, Britos y Nuñez, 2007; Llinas, 2009; Acosta, 2009; Nobile, 2011a; Kossoy, 2012; Freytes Frey,2012; Crego, 2012; Langer y Machado, 2013)

Dussel, Britos y Nuñez (2007)[30] señalan que, desde la óptica de los estudiantes, la escuela serviría para seguir estudiando, conseguir empleo y obtener cultura general, en ese orden. En los estudiantes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad, también se hace presente la noción de que "la escuela te forma como persona", siendo éste un sentido diferente al que se le adjudicó históricamente a la escuela secundaria (ligado a la selección), que es el de socializar y moralizar (atributos, en el siglo XX, de la escuela primaria universal y obligatoria).. Según estos datos, prevalece el mito igualitario de la educación que, desde un optimismo pedagógico, sostiene a la escuela como herramienta igualadora de oportunidades. Para los estudiantes con "trayectorias escolares con sobresaltos"[31], asistir a la escuela se presenta desde una sensación de privilegio y se deposita en la misma la confianza para "torcer el destino", adjudicándole a la escuela la capacidad para hacerlo. Un hallazgo interesante de esta investigación radica en que, al dar cuenta de las voces de los docentes y de los estudiantes, muestra cómo son radicalmente distintas en función de las posiciones diferenciales en que los actores institucionales se encuentras. Los docentes

[30] Realizaron una investigación de alcance nacional, buscando reconstruir la percepción de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria. Realizaron encuestas a docentes y estudiantes en 16 lugares diferentes del país y entrevistas focales (grupos focales) en tres localidades.

[31] Los autores de esta investigación realizan una distinción entre estos estudiantes y aquellos con trayectorias "sin sobresaltos". Los primeros tuvieron trayectorias con interrupciones por abandono, repitencia o alto nivel de ausentismo.

sostienen que su trabajo les provoca malestar, denuncian abulia y desinterés por el conocimiento escolar por parte de los estudiantes. En cambio, los estudiantes señalan que en la escuela aprendieron, dándole un sentido híbrido a dicho aprendizaje, que articula cuestiones diversas que van desde ciertas relaciones o predisposiciones a valores, actitudes y contenidos vinculados a las disciplinas. La escuela es descripta por ellos como una transición ordenadora y, en esta característica, estaría radicado su valor y/o potencia como experiencia (Dussel, Britos y Nuñez, 2007).

Otro sentido que reconstruyen investigaciones recientes (Kossoy, 2012; Acosta, 2009) se vincula con la descripción o vivencia de la escuela como ámbito de encuentro con otros y de reconocimiento de los otros. La experiencia escolar se analiza como una experiencia que construye a la vez subjetividad e intersubjetividad. En este sentido, Acosta (2009) señala que la escuela y los profesores actúan como "anfibios culturales" dentro de las escuelas secundarias, en las que se han registrado prácticas significativas y sentidos que ponen en discusión el mandato tradicional. Ser anfibios culturales supone el reconocimiento de la relevancia de las culturas juveniles dentro de la escuela y el establecimiento de mecanismos para entablar diálogos entre los conocimientos socialmente significativos y el capital cultural que la escuela propone. Desde esta perspectiva, la escuela se presenta como lugar de recomposición –o composición- del vínculo entre los jóvenes y el conocimiento. Desde el planteo curricular, esto supone la fusión entre contenidos "tradicionales" y otros relacionados con el "cuidado de la vida". La escuela se presenta así como oportunidad de vida (Acosta, 2009).

En las investigaciones que se centran en las escuelas de reingreso o en otras experiencias alternativas como los bachilleratos populares, se construye desde la experiencia escolar un sentido novedoso para el nivel, que pone en discusión el sentido dado a la escuela como gratificación futura. En el reconocimiento que el futuro es incierto, el sentido es de gratificación presente. Esta lógica es la que predomina en la mirada de los docentes de este tipo de instituciones (Larrondo, 2009; Nobile 2011a). Además, en la investigación de Larrondo (2009), se pone en evidencia que, para los docentes de estos espacios escolares alternativos, la educación se enuncia como derecho y como formación del sujeto político, del sujeto transformador.

En contraposición a este planteo, la investigación de Crego (2012) –realizada con jóvenes de un centro comunitario que asisten a escuelas públicas en un barrio de clases

populares en el gran La Plata- muestra que, para ellos, la escuela posee un sentido más bien clásico y con proyección hacia el futuro más que en el presente. A la escuela se va a aprender, siendo un lugar en donde se trasmite conocimiento académico. Además, es percibida sirviendo para el futuro lejano, mejorando luego condiciones de vida, sosteniéndose así un lazo utilitario con la institución. Pero también indican que aporta a la autoestima para reforzarla positiva o negativamente en función de los resultados obtenidos en su paso por ella. Por otro lado, y en consonancia con los resultados de Dussel, Britos y Nuñez, (2007), para los jóvenes de la investigación de Crego (2012) la escuela marca distancia con los que no están en ella, organizando la distinción entre los "buenos" y "los otros". En este sentido, la escuela refuerza representaciones sobre el fracaso, la exclusión y la continuación de la trayectoria escolar no solo para quienes se quedan afuera, sino también para los que logran sobrellevar la experiencia (Crego, 2012).

Otra investigación a la que vale hacer referencia es la de Freytes Frey (2012) con jóvenes que habitan contextos de pobreza extrema en el conurbano norte. Según la autora, la experiencia escolar estudiada no habilita a los estudiantes a narrarla ni a narrarse, colocándolos en una relación de subalternidad que imposibilita decir sus sentidos. Desde los estudiantes, la dificultad para hablar de su experiencia escolar, su ausencia en el discurso, no supone, según Freytes Frey, ausencia de marcas de la escolarización, sino que no se sienten competentes para hablar de ellas. El silencio se presenta como indicador de las profundas marcas de la vivencia del fracaso, la incomprensión y la violencia simbólica en esas experiencias. Desde los docentes, se relata la experiencia escolar como una "cultura de la pobreza" y, como amenaza contenida; la cultura barrial es leída como la cultura de la inmediatez, en oposición a la cultura del esfuerzo que sostendrían desde la escuela los docentes. (Freytes Frey, 2012)

A Langer y Machado (2013), al analizar un contexto similar al tomado por la autora anterior, las prácticas que los jóvenes despliegan en la escuela les permite afirmar que la institución sigue teniendo centralidad en sus vidas, aún más en contextos de pobreza extrema. El sentido de la misma puede leerles en sus prácticas de resistencia contra el fracaso y en las luchas por estar y permanecer en la escuela. Para estos investigadores, los estudiantes no apuestan al fracaso o la desinstitucionalización, sino, por el contrario, a su permanencia en la escuela y lo evidencian en muchas de sus prácticas disidentes en la

institución. Como ya han señalado otras investigaciones reseñadas aquí, ellos asisten a la escuela creyendo que ésta habilita una posibilidad de inserción social futura.

Al analizar los sentidos de la experiencia escolar que las diversas investigaciones ponen en evidencia, podemos afirmar, como sostiene Kossoy (2012), que se confirma la tesis de la inclusión educativa con fragmentación escolar. La escuela media es un ámbito de socialización, pero heterogéneo. Los sentidos de la escuela se van a encontrar delineados por múltiples factores en los que la dinámica institucional y las miradas en torno a los destinatarios de la educación se constituyen en elementos claves. También queda claro que no se puede sostener la hipótesis de ausencia de sentido. Aquí hemos dado cuenta de sistematizaciones de diversos sentidos que la escuela secundaria adquiere para los jóvenes de clases populares. Se entremezclan sentidos tradicionales, como seguir estudiando u obtener un mejor empleo, con otros sentidos híbridos, tales como: obtener el título como conciencia del derecho a la educación, ser alguien o asumir la formación en valores y sentidos emergentes como reconocerse y ser reconocidos. La experiencia escolar se vivencia en una tensión entre los sentidos históricos y los nuevos que ponen el acento en "estar en la escuela", ya no atados a un futuro promisorio sino, al contrario, a un presente productivo (Llinás; 2009).

2.4 Preguntas en torno a la configuración de los vínculos entre docentes y estudiantes

Las preguntas sobre los modos en que se constituyen los vínculos intergeneracionales en el interior de la escuela deben ser enmarcadas en cómo ha sido el modelo hegemónico de vínculo docente-alumno en el siglo XX: una relación asimétrica sostenida desde el autoritarismo, en la que el estudiante era colocado en un lugar de pasividad frente al adulto/docente portador del saber. En este marco los estudiantes tenían más deberes y responsabilidades que capacidades (Tenti Fanfani, 2011:61).

Asimismo, el ingreso de "otros jóvenes" con "otros" patrones culturales y modos de vincularse puso en tensión esta lógica y despertó el interés de la academia (Ariaudo, Tessio y Juri; 2011). El giro de sentido de la experiencia escolar desde la gratificación futura a la experiencia presente supone una reconfiguración del vínculo que personaliza la relación, la hace más estrecha y cercana (Nobile, 2011b). Diversas investigaciones dan cuenta de que el sentido de esta reconfiguración del vínculo y su personalización no es un proceso homogéneo ni tiene el mismo fundamento e impacto en todas las instituciones educativas.

Puede obturar o facilitar la trayectoria escolar, pero siempre deja marcas en la experiencia escolar.

En la investigación realizada por Acosta (2009) -ya referenciada en este capítulo- la autora señala que la aparición de nuevos mediadores escolares (tutores, psicólogos, talleristas, etc.) en diferentes escuelas (tanto sean viejos formatos o innovadores) posibilita vínculos más estrechos entre los adultos de las instituciones y los estudiantes. Por otro lado, no será la mera presencia de mayor número de adultos lo que modifique el vínculo, sino que la mirada en torno a los estudiantes es lo que cambia. En su investigación Acosta sostiene que se construye otro vínculo docente-alumno, porque la mirada que sostienen los adultos presupone el interés y la confianza en que los jóvenes que asisten a la escuela pueden aprender. En cambio Freytes Frey (2012), al relevar cómo aparecen los jóvenes en el discurso docente, señala que en él los referencian como desganados, con problemas de aprendizaje, dificultades para asumir responsabilidades y falta de proyección. La relación de alteridad se encuentra marcada por la desvalorización y la marcación de la falta. En estos relatos, los docentes se representan a sí mismos como "héroes civilizadores" que, a su vez, necesitan adaptarse a lo nuevo, por ejemplo, bajando sus expectativas, pero también buscando nuevas actividades, lenguajes y propuestas. Esta búsqueda podría redundar en prácticas pedagógicas innovadoras que, sin embargo, escasamente ocurren en las escuelas investigadas por esta autora.

En este contexto, los estudiantes poseen una mirada crítica sobre los docentes que los niegan desde miradas homogeneizadora y negativizantes y les reclaman ser mirados y reconocidos en su individualidad, al mismo tiempo que valoran a aquellos docentes que favorecen una trayectoria educativa exitosa (Freytes Frey, 2012). Pedirán, para su paso por la escuela, un vínculo más personalizado o, al menos, valoran más a los docentes que sostienen este tipo de vínculos (Freytes Frey, 2012; Dussel, Britos y Nuñez, 2007)

El vínculo afectivo como característica para definir y/o explicar la relación docente-alumno en el presente y, sobre todo en las escuelas a las que asisten los jóvenes de las clases populares, se presenta como un hallazgo de muchas de las investigaciones que aquí se vienen analizando (Llinas, 2005; Dussel, Britos y Nuñez, 2007; Acosta, 2009; Larrondo, 2009; Nobile, 2011a; Freytes Frey; 2012). El afecto se presenta, en muchos adultos de estas escuelas, como el medio para reparar distancias entre los estudiantes y los docentes. Y aunque se coloca a los estudiantes en un lugar de carencia (necesitan afecto), se suspende la

mirada estigmatizante en torno a los jóvenes pobres y se los visualiza como seres capaces, sensibles al maltrato y esforzados en sostener su escolarización, pero con ausencias o carencias afectivas, que ellos pueden o deben cubrir. El hincapié está puesto en la contención, acción ejercida por una lectura adulta de demanda de afecto por parte de una población cruzada directamente por la fragmentación social (Nobile, 2011a).

La dimensión emocional,-explica Nobile (2011a)-se constituye en herramienta de los docentes para leer la adaptación de los jóvenes a la escuela. Los docentes demuestran confianza hacia los estudiantes y estos demuestran esfuerzo y compromiso porque no quieren defraudar a quienes apuestan en ellos. Los docentes se sienten gratificados al ver que los estudiantes sacan adelante su escolarización, y los estudiantes se sienten gratificados al considerarse capaces de sostener la escolarización. Otros autores han señalado que, desde este marco, el fenómeno que puede desarrollarse puede distar de una experiencia que suponga vínculos de reconocimiento y respeto del otro y su contexto inmediato. Desde la lectura de la vulnerabilidad, los docentes pueden arrogarse la función de dejar señas sobre los valores vitales de sus alumnos, más que de trasmitir conocimiento. El riesgo es, además, basar la relación pedagógica en un vínculo paternalista o sostener una tarea "redentora" desde una mirada que no será despreciativa, pero que sí victimiza al otro (Dussel, Britos y Nuñez; 2007).

Las investigaciones mencionadas en este apartado dan cuenta de un proceso abierto de reconfiguración del vínculo docente-estudiante en donde la personalización del mismo se presenta como el fenómeno novedoso. Sin embargo, los resultados analizados aquí no permiten afirmar que sea un proceso que se desarrolla de modo homogéneo en todas las escuelas que atienden a clases populares ni que necesariamente suponga una superación de "viejos y obsoletos" modos de construir los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. La clave estaría en la mirada de los docentes en torno a esos jóvenes que asisten a la escuela y en cómo, al momento de pensarlos y pensarse en esa relación, ésta se encuentra (y se interpreta) mediada necesariamente por los afectos y sentimientos.

2.5 Preguntas por las reglas de juego, la convivencia escolar y la participación

La democratización de la escuela secundaria se presenta como mandato actual. Esta interpelación se da en el marco de la consolidación de la vida democrática en nuestro país, a

la par de la expansión y universalización del nivel, lo que supone procesar y regular de un modo diferente las relaciones sociales al interior de la escuela. Acordando con el planteo de Litichever et al (2008), se puede sostener que estamos en presencia de una transición entre formas disciplinarias basadas en una autoridad burocrático-legal y otras formas reflexivas e individualizadas. Aquí radica el énfasis en el análisis de los modos de construir las reglas de juego, de regular la convivencia y la participación en la escuela de una serie de investigaciones recientes como son las de Litichever *et al (*2008), Litichever (2011), Batallán *et al* (2009), Beltrán y Falconi (2011), Nuñez (2013)

El análisis de los reglamentos de convivencia de diferentes instituciones educativas que han realizado Litichever *et al* (2008)[32] y Litichever (2011)[33] muestran la gran heterogeneidad de modos de comprender la regulación de la vida institucional, el lugar de los actores sociales y los modos de construir la norma. Litichever *et al* (2008) realizan una tipificación de los reglamentos de convivencia entre aquellos tradicionales, que regulan aspectos parecidos a los de principio del siglo XX, y los reglamentos en contexto que incorporan nuevas cuestiones o "neotransgresiones". Los primeros se centrarían en demarcar cuáles son las conductas inapropiadas en relación con la apariencia, puntualidad e higiene. Los segundos, en cambio, parten del supuesto de que los alumnos pueden desplegar una serie de trasgresiones novedosas en función de la época, del contexto y de las características de los jóvenes. En el caso de las escuelas a la que asisten jóvenes de clases populares, incluyen tópicos como la violencia y la delincuencia.

Para el caso y tema de esta tesis, vale señalar ciertos hallazgos en el trabajo de Litichever (2011) vinculados a las escuelas que recepcionan a jóvenes de clases populares. Con respecto a la regulación de la vestimenta, ésta se inscribe fuertemente en una mirada moralizante que supone la "trasmisión de hábitos de higiene" y el disciplinamiento de los "buenos modales". Sin embargo, suelen ser más permisivos con las estéticas juveniles al compararlos con reglamentos de escuelas que atienden a otros sectores sociales, pero

[32] Este trabajo es parte de la investigación de la que los autores participaron: "Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de la producción y reproducción de desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones". En este trabajo comparan los reglamentos de convivencia de escuelas secundarias de gestión pública y privada de dos de las jurisdicciones analizadas (Buenos Aires y Neuquén) y analizan entrevistas realizadas a alumnos en torno a las normas escolares.

[33] Analiza veintidós reglamentos de convivencia de escuelas medias con diferentes modalidades (Bachillerato, Comercial y Técnica) y gestiones (pública y privada) de cuatro jurisdicciones: Salta, Neuquén, Buenos Aires y CABA.

evitan el ingreso de vestimenta que se presuponen generadoras de conflictos (como ser las camisetas de clubes de fútbol). Con respecto a la cuestión de los horarios, esta se basa en la convicción de que el dar el presente y el llegar a horario socializan en una cierta lógica del trabajo, lógica necesaria para la futura inserción laboral. En las prescripciones en torno a lo estrictamente escolar, en las escuelas para los sectores populares lo académico sólo se hace visible en relación con la evaluación y con la preocupación sobre las situaciones de fracaso escolar (Litichever, 2011).

Los modos de construcción de los reglamentos de convivencia permiten interpretar la formación política que la escuela pretende. Se pueden leer, a través de los niveles de participación que se les otorga a los diferentes sujetos, las voces que se habilitan y lo que se visualiza como transgresiones en función de los temas que la escuela nomina como problemáticas (Litichever *et al*; 2008). Nos adentraremos en estos aspectos para el caso analizado en nuestra investigación en el capítulo 4 de esta tesis.

Por otro lado, si bien no es temática específica de esta tesis, cabe señalar ciertos aspectos de la participación política en la escuela que han sido analizados recientemente, particularmente los centros de estudiantes y el fenómeno de las tomas de colegios secundarios[34] (Batallán et al, 2009; Beltran y Falconi, 2011; Nuñez; 2013). Con respecto a los centros de estudiantes, en los últimos años ha habido un interés específico , desde la política pública, para que los mismos se desarrollen en las escuelas como espacios de intervención y representación política de los estudiantes[35]. También ha crecido la visibilización de los mismos como instancias de involucramiento político de los estudiantes en situaciones

[34] Se hace referencia a las tomas de colegios ocurridas en CABA en los último meses del año 2010, también en Córdoba (y con menor visibilidad en otras jurisdicciones como Neuquén o Santa Cruz). En CABA volvieron a ocurrir en los años 2012 y 2013. Las cuestiones edilicias y las transformaciones curriculares han sido los focos de conflicto más evidentes entre estudiantes y autoridades educativas.

[35] Desde diferentes esferas del Estado se ha promovido la creación de estas formas organizativas estudiantiles. Por ejemplo la resolución 4900/05 de D.G.C. y E. de la provincia de Buenos Aires presentaba un modelo de Estatuto para los centros de estudiantes dándole reconocimiento y visibilidad a los ya existentes, buscando facilitar con esta herramienta su conformación; la resolución 4288/11 del mismo organismo señala que es deber de las instituciones educativas propiciar la creación de centros de estudiantes y otras formas de organización como los cuerpos de delegados, establece la fecha de elecciones para todos los establecimientos el 16 de septiembre y señala que todos deben tener estatuto que debe ser elevado a las autoridades competentes para ser archivado. En el año 2013 el Congreso Nacional sancionó la ley 26844 de fomento de los centros de estudiantes en todo el país, señalando que las autoridades educativas serán las encargadas de fomentar la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes y de reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil; asimismo señala que cada institución educativa tendrá su centro de estudiantes.

conflictivas en las que han interpelado al Estado en sus responsabilidades con respecto a la educación pública (Batallán et al, 2009). Aquí caben dos observaciones: por un lado, como señala Nuñez (2013), estos son los espacios que la escuela habilita para la participación y los canales que los estudiantes "deben" utilizar para ello y, en este sentido, son un mapa organizador de los modos de participar políticamente. Por otro lado, aunque propiciados por los adultos, la mirada de éstos con respecto a quienes participan sigue siendo estigmatizante, ya que se suele caracterizar a sus dirigentes como aquellos estudiantes "vagos", "hippies" o "que no quieren hacer nada", obturándose la participación de otros jóvenes que se terminan apropiando de estas representaciones adultas para pensar a sus pares (Batallán et al, 2009; Nuñez, 2013).

Las investigaciones mencionadas asimismo señalan que los centros de estudiantes no prosperan en todas las instituciones educativas por igual. Una combinación de diferentes dimensiones posibilitan su arraigo en la institución: hay más centros de estudiantes en instituciones "históricas" que en nuevas escuelas secundarias, en escuelas que reciben a jóvenes de clases medias más que en las que asisten los de clases populares. Los primeros recuperan historias familiares de participación estudiantil, los segundos, en muchos casos recientemente incorporados a la escuela secundaria, priorizan la participación barrial a la escolar, teniendo muchas menos críticas hacia la escuela que los primeros (Núñez, 2013).

Para cerrar este apartado, vale recuperar algunos resultados del trabajo de Dussel, Britos y Nuñez (2007) con respecto a la escuela y la participación: la escuela es para los estudiantes un espacio de reconocimiento de derechos y es el lugar en que el encuentro con los otros es posible. Es un espacio en el que la convivencia es posible, no en términos de eliminación del conflicto sino de la posibilidad de procesarlo a través de la palabra y el entendimiento. Los jóvenes valoran los derechos obtenidos en la escuela porque es un espacio en el que se aprenden y reconocen los mismos.

No se puede sostener la tesis de la apatía juvenil sino interrogarse por los modos de participación que desde la escuela se les está proponiendo a los jóvenes. Qué voces se habilitan y cómo, por qué ciertos sectores sociales encuentran que la escuela les facilita ciertos recorridos y modos de ser y hacer y otros encuentran poco anclaje entre sus experiencias de participación o involucramiento en lo público por fuera de la escuela y lo que en ella ocurre. Qué reglas de juego se establecen y quiénes lo hacen, sosteniendo qué representaciones sobre los jóvenes en tanto estudiantes y en torno a la tarea de la escuela

valen como preguntas que siguen requiriendo más abordajes y nuevos interrogantes que amplíen la mirada y provean las posibles respuestas.

3. A modo de cierre

En este primer capítulo, se presentaron algunos tópicos que se consideran centrales a la hora de reflexionar en torno a la relación entre escuela secundaria y jóvenes de clases populares en el contexto actual. Es claro que la escuela secundaria que estamos analizando no es, bajo ningún aspecto, la escuela organizada primero para una elite y luego como herramienta de movilidad para las clases medias en ascenso. Las investigaciones recientes revisadas aquí abordan los sentidos diversos que adquiere la experiencia escolar para estos jóvenes, pertenecientes a sectores de clase que desde hace pocas décadas han comenzado a poblar las aulas de las escuelas secundarias, aunque ir no signifique terminar. Esto representa un desafío.

Muchas de las preguntas actuales en torno a la viabilidad de la escuela secundaria, los modos de ser habitada, las transformaciones y las resistencias que promueve, dan cuenta de la dificultad que supone pensar y rearmar una institución que ha sido una encargada fundamental en la justificación y/o reproducción de las desigualdades sociales. También el recorrido realizado en este capítulo muestra que la escuela lejos está de ser una institución desvalorizada o sin sentido para los y las jóvenes de clases populares. Al contrario, la escuela se sigue pensando como oportunidad de acceso y como un espacio que opera marcando diferencias con los otros. Asimismo, la cotidianeidad escolar es, quizás, el ámbito que se encuentra con mayores cuestionamientos e intentos de modificación. Está cruzada por tensiones de no fácil resolución, como hemos intentado poner en evidencia en este capítulo. En los capítulos que siguen, se analizarán los interrogantes aquí sistematizados a la luz de las situaciones singulares del referente empírico elegido: qué ocurre en la escuela en que se realizó la investigación con los sentidos de la escuela, del ser estudiantes, de las reglas de juego institucionales y del barrio en que la escuela se encuentra. El propósito es que, desde estos tópicos, podamos delinear cómo se construyen las relaciones nosotros/otros.

Capítulo 2

Los sentidos de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel

En este capítulo se busca presentar qué sentidos adquiere para los estudiantes el estar en la escuela secundaria, en el marco de la obligatoriedad del nivel, en particular en la escuela que se está estudiando. Para ello, primero se presentan algunos datos del contexto socioeducativo, luego otros datos que muestran qué ocurre con la repitencia, el abandono y la "sobreedad" en la zona del conurbano bonaerense en la cual se realizó la investigación y, específicamente, en la escuela analizada. Una vez realizada esta presentación cuantitativa de la escuela, se pasará a analizar los sentidos que la experiencia escolar tiene para los actores, buscando dar cuenta del entrecruzamiento de las experiencias subjetivas de estudiantes y profesores con aquellos datos del contexto.

En la primera parte del capítulo se realiza un análisis de datos cuantitativos obtenidos de fuentes secundarias. Se entrecruzan datos censales, de relevamientos de la propia D.G.C. y E. de la provincia de Buenos Aires y otros construidos por la propia escuela. Estos últimos corresponden a diversos relevamientos llevados a cabo en ella entre los años 2010 y 2011, años en que, coincidentemente, se realizó el trabajo de campo de corte cualitativo.

En la segunda parte del capítulo, a partir del análisis de las entrevistas, se busca reconstruir la experiencia subjetiva de los actores recuperando, a través de la narración de sus propias trayectorias y experiencias, sus propias definiciones y percepciones en torno a los sentidos de la escuela en sus vidas.

1. La obligatoriedad de la escuela secundaria

Como ya se ha señalado en el primer capítulo de esta tesis, la expansión de la escuela secundaria en nuestro país comienza, lenta y tibiamente, a mediados del siglo XX, acelerándose fuertemente hacia fines de dicho siglo. La sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 llevó la obligatoriedad de la educación a 10 años, siendo éste el

primer paso para incluir la escuela secundaria como nivel obligatorio[36]. Considerando este largo proceso de masificación del nivel medio en nuestro país, cabe realizar una distinción entre dos nociones en interjuego en la actualidad: la obligatoriedad social y la obligatoriedad legal de la escuela secundaria. La primera remite a un proceso sociocultural iniciado mucho antes de que la obligatoriedad legal se sancionara y que colocó en el imaginario social a la escuela secundaria como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil (Montesino, Sinisi, Schoo; 2009). Esta distinción es importante a los efectos de entender qué sostienen los jóvenes en torno a su paso por la escuela, encontrándole sentidos que van mucho más allá de la obligatoriedad legal de asistir a ella. La obligación, entonces, no se liga necesaria y únicamente a un orden normativo - jurídico que los coacciona a estar ahí, sino, más bien, emerge de una apreciación socialmente legitimada en su contexto inmediato del valor positivo de la asistencia a la escuela secundaria. Esto ha quedado en evidencia en el capítulo anterior al analizar las producciones de los últimos años que han dado cuenta de la experiencia escolar de los y las jóvenes de las clases populares y se irá profundizando a lo largo de esta tesis.

La escuela es un espacio socialmente valorado; sin embargo, los datos que se encuentran a disposición (tales como los que se trabajarán a continuación) dan cuenta de la dificultad de la escuela secundaria actual para conciliar efectivamente la valoración social - que se liga a la obligación social de asistir a ella- con la obligación legal. El haber pasado por la escuela no significa linealmente "estar" en la escuela si esto supone la permanencia real de todos los jóvenes en edad escolar e implica la terminación y titulación del ciclo.

1.1. La escuela secundaria en el conurbano bonaerense

El conurbano bonaerense está compuesto por 24 distritos de la provincia de Buenos Aires cercanos a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (de aquí en más CABA). Se suele

[36] La descentralización de la gestión educativa que dicha ley habilitó llevó a que se produjeran en nuestro país grandes diferencias entre una jurisdicción y otras en la estructuración del sistema educativo, Para el caso de la provincia de Buenos Aires, la expansión de la obligatoriedad se plasmó en una estructura ciclada de 9 años, dividida en tres ciclos; en el último de ellos se incorporaban dos años de la escuela secundaria, quedando de carácter optativo los últimos tres años, denominados a partir de esa reforma educativa, Educación Polimodal. Ver, en este sentido, la Ley Federal de Educación 24195 y Ley de Educación la Provincia de Buenos Aires 11612, derogadas ambas en la actualidad.

dividirlo geográficamente en tres zonas: norte, oeste y sur; y también en áreas concéntricas alrededor de CABA, constituyendo un primer, segundo y tercer cordón. En el caso del distrito de Moreno se lo considera parte del segundo cordón y pertenece a la zona oeste[37].

Los datos del censo del 2001 señalaban que en Moreno el 25,89% de la población vivía en hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI), cuando en toda la provincia de Buenos Aires la cantidad de hogares en esta situación era del 15,63 %[38]. Las mediciones realizadas en el año 2010[39] señalan que para los 24 partidos del conurbano los hogares con NBI son el 9,2%, en el 2001 era del 14,5% y en el año 1991 de 16,5%. En toda la provincia de Buenos Aires los hogares con NBI son el 8,1% y, a nivel nacional, un punto porcentual más. Estos datos, analizados comparativamente, están mostrando que para la región y el distrito que se están considerando aquí existe una mayor concentración de la pobreza que a nivel provincial en general y que sus índices también son levemente mayores que los indicados a nivel nacional.

El distrito de Moreno posee una población de 452.505 habitantes, el 99,68% se ubica en espacios urbanos y el resto -menos del 0,5%- en ámbito rural (Censo Nacional de Población 2010). El crecimiento poblacional entre la medición del 2001 y la actual muestra un 16% de aumento; si esto se compara con el crecimiento intercensal de 1991 a 2001, que fue del 24,5%, se puede afirmar que la tasa de crecimiento poblacional ha descendido alrededor un 8% en los últimos diez años. La última medición del INDEC señala que existen en Moreno 124.016 hogares, de los cuales el 90% son casas, el 4,5% son casillas, el 1% son ranchos, el 3,5% son departamentos y el 1% restante corresponde a piezas en hoteles o inquilinatos, a locales no construidos para vivienda y a viviendas móviles. Los pisos de estas viviendas son de cerámica, baldosas o madera en un 59% de los casos, de cemento el 39% y de tierra en el 2% de ellas. Con respecto a la provisión de agua, el 78% de los hogares cuenta con este elemento dentro del hogar, el 18% fuera de la vivienda y el 4% fuera del terreno. El agua proviene de la red pública en el 41% de los casos, de perforaciones con bomba de motor en el 54%, de perforaciones con bomba manual en el 1,5% de los hogares y de

[37] Sin embargo la región educativa a la que pertenece es la región 09 y agrupa a distritos considerados de zona "noroeste" como son José C. Paz, San Miguel y Polvorines junto con Moreno.

[38] Fuente: Ministerio de economía de la Provincia de Buenos Aires http://www.ec.gba.gov.ar/Estadistica/social/pobreza/pob2.htm

[39] Publicados por el INDEC en el año 2012 y disponibles en la página web de este organismo público: http://indec.gob.ar

trasporte por cisterna o de lluvia en el 0,5% de las viviendas. Sólo el 18% de los hogares cuenta con conexión a red cloacal, el 46% posee cámara séptica y pozo ciego, el 32% sólo posee pozo ciego, y el 2,5% de la población no posee retrete en su hogar. Sólo el 32% de los hogares posee gas de red y el 64% utiliza gas de garrafa para cocinar y calefaccionar la vivienda.[40]

¿Qué supone "estar" en la escuela en un distrito con estas características? ¿Cuántos están? ¿Cómo? Según los datos de los 24 distritos del gran Buenos Aires suministrados por el último censo[41], entre los jóvenes de 15 a 17 años -grupo etario que le correspondería estar en el ciclo superior de la escuela secundaria- asisten a la escuela el 86% de los mismos. En cambio entre el grupo etario de 12 a 14 años -que les corresponde asistir a la escuela secundaria básica- lo hace el 98%. Al comparar estos datos con los obtenidos en el censo 2001 se evidencia que para el grupo etario de 15 a 17 años la asistencia a la escuela creció un 0,8% y para el grupo de 12 a 14 creció el 0,5%, ya que los datos señalaban una tasa de asistencia del 85,2% para el primer grupo y una tasa del 97,5% para el otro (Indec, 2012). De estos datos se desprende que ha habido poco crecimiento de la cobertura, siendo casi universal la del ciclo básico, ya que tan solo un 2% de los jóvenes en edad escolar no están en ese tramo de la educación. Pero si se analiza el ciclo superior, este tramo del nivel se encuentra lejos aún de porcentajes que permitan hablar de una cobertura "casi" universal de la escuela secundaria, considerando que hay un 15% de jóvenes que deberían estar en la escuela, según el criterio cronológico etario, y no lo están.

Como bien señala el cuadro 1, las tasas de repitencia y abandono en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires dan cuenta de la dificultad que se presenta en el nivel no sólo para incluir, sino para retener en la escuela a los y las jóvenes. Según los propios datos oficiales, hay un 20 % de jóvenes que asisten o asistieron a la escuela, pero que no logran promocionar o continuar en ella. Se puede observar, además, que el fenómeno es aún más preocupante en los últimos tres años de la escuela secundaria[42] en

[40] Fuente: Censo Nacional de Población 2010; INDEC. Disponible en http://indec.gob.ar

[41] Disponibles en http://indec.gob.ar

[42] Se hace referencia al ex Polimodal, ahora cuarto, quinto y sexto año. Cabe recordar que la investigación que dio origen a esta tesis se realizó con la población correspondiente a la denominada Secundaria Superior.

donde tanto la tasa de repitencia como la de abandono duplican a la de la educación secundaria básica[43] (la tasa de "sobreedad"[44] es bastante similar en ambos ciclos).

Cuadro 1

Indicadores de trayectoria educativa 2009-2010 para la provincia de Buenos Aires

Indicadores	Secundaria Básica	Secundaria superior
Tasa de repitencia	**3,21**	**8,11**
Tasa de promoción efectiva	**79,48**	**77**
Tasa de abandono interanual	**6,10**	**13,37**
Tasa de sobreedad	**36,27**	**37,65**

Fuente: Dirección de Información y Estadística. DPP. D.G.C.y E. Relevamiento Anual 2009 y 2010

Cuando se analizan datos similares a los presentados en el cuadro anterior, pero circunscribiéndonos sólo al ciclo superior de la educación secundaria y en la región educativa en la que se encuentra el distrito de Moreno[45] (ver gráfico 1), nos encontramos con que, salvo en el distrito de San Miguel, los datos en torno a repitencia y abandono en la escuela secundaria coinciden o son levemente superiores a los correspondientes a toda la provincia de Buenos Aires. Asimismo el distrito de Moreno es el que presenta la tasa de abandono más elevada de la región, superando también, en más de dos puntos porcentuales, a la tasa provincial.

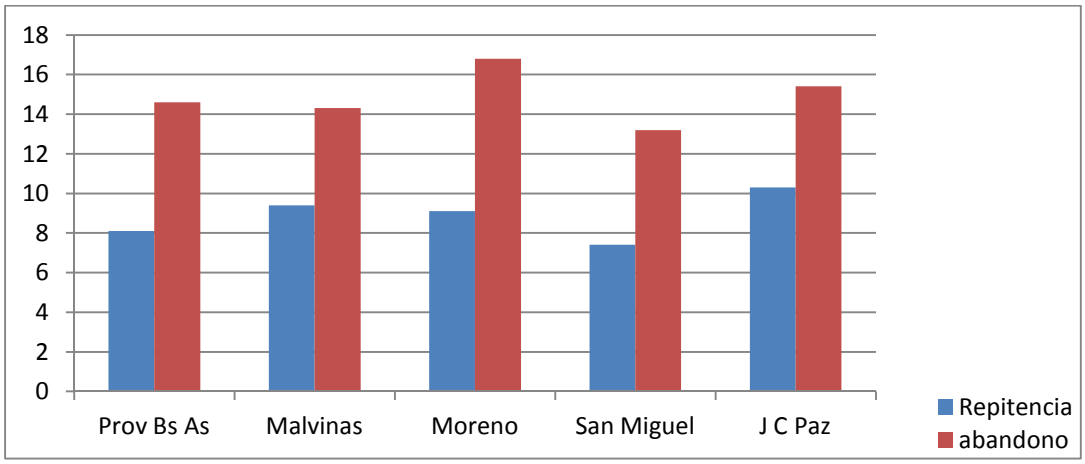
[43] Se hace referencia a los tres primeros años de la educación secundaria, en la provincia de Buenos Aires los ex séptimo, octavo y noveno.

[44] Se utilizará la noción de "sobreedad" asumiendo que permite visualizar trayectorias educativas con obstáculos e intermitencias, pero reconociendo que es un concepto que coloca el problema en los estudiantes -desfasados en edad desde esta concepción- y no en la propia estructura de la escuela secundaria y de la forma escolar moderna que utiliza como criterio la agrupación por edades, característica que debe ser revisada, entre otros aspectos organizacionales del formato, pues evidencia una de las dificultades actuales de la escuela secundaria.

[45] La Provincia de Buenos Aires se encuentra dividida en 25 regiones educativas. De la región 1 a 9 corresponden al agrupamiento por zonas de los distritos del conurbano bonaerense, de la región 10 en adelante corresponde al resto de distritos por fuera del Área Metropolitana.

Gráfico 1

Tasa de repitencia y abandono en el ciclo superior de la escuela secundaria de la Región Educativa 09



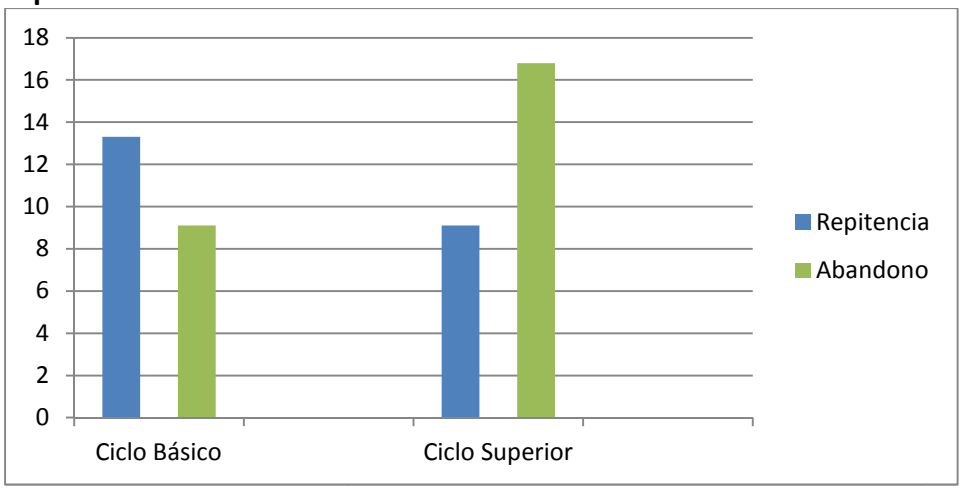
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C.y E. Relevamiento 2009-2010

Al comparar la tasa de repitencia y abandono en el ciclo básico y en el ciclo superior de la escuela secundaria en el distrito de Moreno (ver gráfico 2), los datos muestran que la repitencia, más que al abandono, es el fenómeno a destacar en el ciclo básico. En el ciclo superior se da la relación inversa: crece la tasa de abandono y se reduce la de repitencia. La tasa de abandono en el ciclo superior duplica a la del ciclo básico y la tasa de repitencia es 4 puntos porcentuales menor en el ciclo superior.

Estos índices de abandono están dando cuenta de la imposibilidad de la escuela para captar de manera sostenida la asistencia de los y las jóvenes que, sin embargo, como veremos más adelante en este capítulo, sostienen que la escuela secundaria es un lugar significativo por el cual es conveniente pasar.

Gráfico 2

Comparación tasa de repitencia y abandono en Moreno en el Ciclo Básico y en el Ciclo Superior de la escuela secundaria

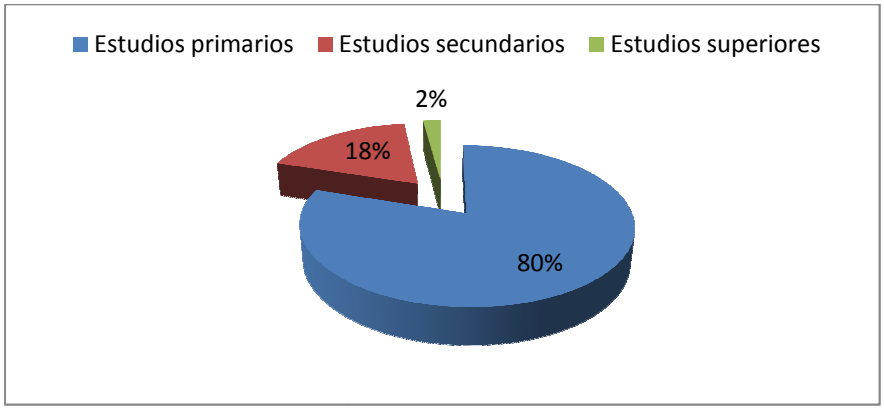


Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C.y E. Relevamiento 2009-2010

Por otro lado, al analizar los datos vinculados a las trayectorias educativas de los padres y madres de los jóvenes de la escuela en la que se realizó la investigación nos encontramos con que los estudiantes provienen de hogares en los que sus padres mayoritariamente no han transitado o no han concluido la educación secundaria –alrededor de dos padres cada diez lo han hecho- y tan solo dos padres de cada cien han avanzado hacia la educación superior- (ver gráfico 3).

Gráfico 3

Nivel educativo familiar



Fuente: Encuesta de Hogares realizada por la institución a sus estudiantes en el año 2011.

Esto supone un escaso conocimiento familiar de la cultura escolar y de las reglas de juego que allí se activan y circulan. Cabe preguntarse, al considerar los índices de abandono y repitencia, el impacto que produce el escaso conocimiento familiar de la lógica del funcionamiento de la escuela secundaria en los propios estudiantes, abocados a la ya dificultosa tarea de acomodarse a la realidad de un nivel educativo nuevo. La lógica de la escuela secundaria difiere de la de la educación general básica, teniendo los estudiantes que adaptarse a multiplicidad de modos de evaluar, a diversas estrategias de trabajo, de formas de establecer el vínculo docente-alumno, etc., desconocidas y difusas.[46]

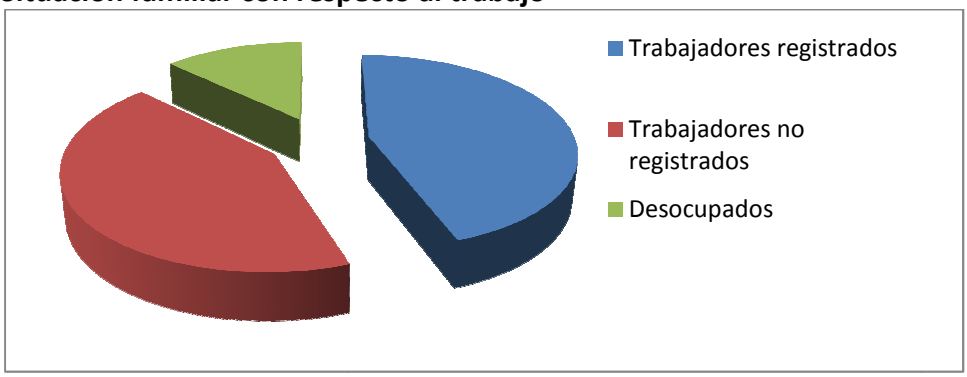
La estructura normativa o régimen académico establece pautas de trabajo y organiza la tarea pero ésta es desconocida por los jóvenes al ingresar a la escuela, sea por la escasa trayectoria escolar familiar, sea por la diferencia entre un nivel u otro o porque la escuela secundaria no se ocupa de enseñarla (Baquero, *et al*; 2007). Este desconocimiento multicausal atenta contra la continuidad de los estudiantes en la escuela por los escollos en el camino que supone el desconocimiento de lo que va a venir y las consecuencias de actuar de tal o cual modo.

Al considerar los datos con los que se cuenta en torno a la situación laboral tanto de las familias como de los estudiantes, queda en evidencia que la cuestión del empleo es una variable que cruza y que incide en su experiencia escolar. Como se observa en los gráficos 4 y 5, la mitad de los estudiantes y sus familias tienen problemas de empleo, ya sea porque realizan trabajos no registrados o porque están desocupados los jefes de hogar o porque los estudiantes deben trabajar o realizar alguna tarea (changa, colaboración, etc.) que proporcione un recurso extra en el hogar.

[46] Cabe señalar que los estudiantes que se encuentran en el ciclo superior conocen más o menos la lógica de la institución según el lugar donde hayan realizado los tres primeros años de escolarización secundaria. Si lo han hecho en el edificio de la escuela primaria o en el de la vieja escuela media, la cultura escolar difiere y el conocimiento de las reglas de juego también. Se ha buscado modificar esta lógica de funcionamiento diferencial, inicialmente con la creación de la ESB como un nivel educativo autónomo en el año 2005 y, posteriormente, con la sanción de la nueva ley educativa en 2007 creando escuelas secundarias de seis años con la unificación o fusión de instituciones, aunque para el caso que estamos analizando esto recién ocurrió en octubre del 2011, cuando se unifican la ESB y la ex-Polimodal que funcionaban en el mismo establecimiento; pero, además, la escuela recepciona en cuarto año estudiantes provenientes de otras ESB que funcionan en edificios de escuelas primarias.

Gráfico 4

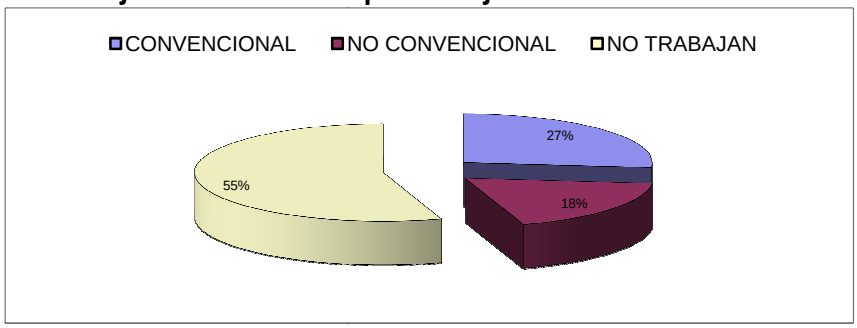
Situación familiar con respecto al trabajo



Fuente: Encuesta de Hogares realizada por la institución a sus estudiantes en el año 2011.

Gráfico 5

Porcentaje de estudiantes que trabajan[47]



Fuente: Encuesta de Hogares realizada por la institución a sus estudiantes en el año 2011.

En este marco de dificultades laborales y escaso recorrido en el sistema educativo de los padres es que se analizarán más adelante las trayectorias escolares de estos jóvenes, las expectativas sobre las mismas y la mirada en torno al sentido de la escuela en sus vidas.

1.2 Las tareas desempeñadas por los adultos en la escuela

¿Cómo están distribuidas las tareas o funciones en la escuela en la que se realizó la investigación? ¿Qué datos encontramos que permiten dar cuenta de cómo se presenta en ella el fenómeno de la inclusión o no antes descripto? ¿Qué otras dimensiones de análisis se

[47] Las categorías" convencional" y "no convencional" fueron tomadas de la matriz de datos construida por la escuela al sistematizar su relevamiento. En la primera agruparon aquellas respuestas que daban cuenta de la realización de tareas remuneradas para terceros y en la segunda aquellas tareas vinculadas con la colaboración con la propia familia en actividades productivas o en actividades hogareñas o semejantes que posibilitaban que otros realizaran tareas remuneradas.

presentan como relevantes o significativas? Cabe señalar que para responder a estos interrogantes se accedió a una serie de datos recopilados por la propia institución[48]. Los mismos permiten describir algunos procesos por los que la escuela transita y que ayudan a entender y complementar el análisis de las representaciones de los actores en torno a los sentidos de asistir a la escuela y en particular a *esa* escuela.

Cuando se analiza qué tareas desempeñan los adultos de la institución, lo primero que hay que mencionar es que el plantel docente está compuesto mayoritariamente por adultos encargados únicamente del dictado de las diferentes materias que componen la currícula. Un porcentaje significativamente menor desempeña otras tareas; entre estos últimos se destaca la función de preceptor, ayudantes de laboratorios[49] y bibliotecarios como muestra el cuadro 2. No se evidencia presencia adulta significativa en otras funciones y, por ejemplo, la institución cuenta con un solo asesor pedagógico y un único trabajador social quienes, si bien tienen sede en el establecimiento, pueden ser requeridos por otras instituciones cercanas[50]. Los docentes son mayoritariamente mujeres –como lo muestra el cuadro 3- aunque en la tarea de docentes por cargo se evidencia una mayor presencia masculina, sobre todo en los cargos de ayudante de laboratorio y un poco menos en el de preceptores, en donde la presencia femenina sigue siendo mayor.

Por otro lado el cuadro 4, que da cuenta de la distribución de los cargos docentes en función de la especificidad de la tarea, muestra que por la institución educativa transitan muchos adultos con perfiles bien diversos. En su mayoría, como ya se mencionó, dictan materias específicas. A su vez, salvo en algunas materias o áreas específicas que se encuentran a cargo de muy pocos docentes, los datos ponen en evidencia lo que los propios actores suelen denominar el "profesor taxi", esto es, muchos docentes con poca carga

[48] Algunos de ellos por requerimientos de las autoridades educativas y otros a partir de su propio interés por contar con más información en torno a sus estudiantes.

[49] La escuela cuenta con ayudantes de laboratorio propios de la orientación de uno de sus bachilleres (en Ciencias Naturales) y ayudantes de laboratorio de informática. La escuela posee laboratorios de física y química bien equipados y bastante nuevos, pero los ayudantes sólo están presentes en ellos cuando son requeridos por los docentes del área, de lo contrario realizan tareas administrativas, ya que la escuela no cuenta con personal específico para ellas, salvo el secretario. Con los ayudantes del laboratorio de informática ocurre algo similar, sumado a que muchas veces no cuenta con el laboratorio en condiciones de ser utilizado por falta de computadoras; posteriormente algunos de estos ayudantes se ocuparon del mantenimiento de las computadoras del Plan Conectar Igualdad que llegaron a la escuela en el segundo cuatrimestre del año 2011.

[50] Se hace referencia al Equipo de Orientación escolar que no pertenece a la escuela, sino que es distrital con sede en esa institución y que atiende a la población escolar de este establecimiento, pero que también debe ocuparse, de ser necesario, de los requerimientos de otras instituciones de la zona.

horaria en esta institución y que tienen horas en muchas otras instituciones de la zona, lo que dificulta la identificación plena con la escuela, con su proyecto institucional y con la comunidad en la que se encuentran.

Cuadro 2

Porcentaje de adultos según función desempeñada

Función o tarea	
Auxiliares	**5%**
Docentes por cargo[51] (preceptores, bibliotecarios, ayudantes de laboratorio)	**17%**
Docentes por hora/módulo	**78%**
Total	**100%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 3

Porcentaje de docentes por cargo y por hora según sexo

Función	Mujeres	Varones	Total
Docente x cargo	**64%**	**36%**	**100%**
Docente x hora	**79%**	**21%**	**100%**
Total docentes	**76%**	**24%**	**100%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 4

Distribución de los cargos docentes según funciones

Cargo o tarea	Cantidad de docentes
Director/a	**01**
Vicedirector/a	**01**
Secretario/a	**01**
Preceptor/a	**10**

[51] Cuando se hace referencia al docente por cargo, se incluyen a todas la funciones que existen en la escuela por fuera del dictado de clases y que son ejercidas por otras personas que no son los profesores de las materias, ya que para la provincia de Buenos Aires la tarea de los profesores se contabiliza por módulos u horas frente al curso únicamente (salvo el caso de las escuelas de Proyecto 13 del Ministerio de Educación de la Nación, transferidas a partir de la Ley 24049 de Transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires del año 1991, en las que existía el profesor por cargo y se respetó ese formato, pero no corresponde al caso analizado). En el caso de CABA el docente por cargo remite a otra caracterización del personal y de la tarea.

Bibliotecario/a	**02**
Ayudante de laboratorio	**08**
Docente de Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educ.	**08**
Docentes de Lengua y Literatura	**04**
Docentes de Ciencias Exactas, Matemática, Física y Química	**20**
Docentes de Ciencias Naturales y Biología	**05**
Docentes de Geografía	**09**
Docentes de Ciencias Sociales e Historia	**22**
Docentes de Ciencias Jurídicas y Contables	**02**
Docentes de Tecnologías y Comunicación	**04**
Docentes de Informática	**04**
Docentes de Lengua Extranjera (Inglés)	**08**
Docentes de Educación Física	**07**
Docentes de Artística	**02**
Asesor/a pedagógico	**01**
Trabajador/a social	**01**
Total	**120**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

La poca presencia de adultos que cumplan funciones distintas a las de dar clase, la poca presencia de los profesores en la escuela y la inexistencia de horas institucionales de estos para otras tareas que no sean estrictamente las de estar frente a alumnos dificulta pensar la reconfiguración del vínculo docente – estudiante desde una estructura que lo propicie. De esta manera, el acompañamiento adulto difícilmente puede presentarse como una estrategia eficaz de inclusión y permanencia de los estudiantes en la escuela propia del formato, ya que, como se analiza a continuación, el abandono y la repitencia son dos fenómenos presentes en esta escuela. ¿Por qué afirmar esto? Porque, como sostiene Nobile (2011a), el "éxito" de formatos novedosos que ponen en tensión la forma escolar moderna -como las escuelas de reingreso en la CABA- está dado, en gran medida, por una estrategia de reconfiguración del vínculo. Con la presencia de tutores, coordinadores de áreas, asesores pedagógicos, preceptores a cargo de grupos reducidos, talleristas de diferentes propuestas

extra clase y el trabajo en parejas pedagógicas, el vínculo con los adultos se modifica haciéndose más personalizado. El acompañamiento adulto constante -no exento de dificultades- posibilita que, al lograr esta vinculación distinta, los alumnos permanezcan en la escuela (Nobile b, 2011: 195). Pero esto es un dato del formato escuela secundaria de reingreso. En cambio, en la escuela en estudio, los datos ponen en evidencia que un vínculo más personalizado con los estudiantes se dificulta desde el propio formato. Vale aclarar que esto no significa que no se revise el vínculo, ya que, como se verá más adelante, los actores institucionales sí observan un cambio en los modos de vincularse entre los docentes y los estudiantes. Sin embargo, en términos de formato, el sistema de trabajo y organización de la escuela secundaria no promueve ni prevé un tiempo para construir relaciones más estables y profundas.

1.3 Las trayectorias escolares de los estudiantes

Asumiendo que la permanencia y la continuidad en la escuela son los desafíos presentes en la educación secundaria actual y habiendo dado cuenta de datos provinciales que muestran que la escuela sigue siendo un "colador" por el que pasan muchos jóvenes –si se quiere, la inmensa mayoría de ellos en edad escolar están en algún momento ahí- pero muchos no son retenidos por ella, cabe hacerse la pregunta en torno a qué ocurre con el abandono, la repitencia y la sobreedad en la escuela en que se realizó el trabajo de campo.

Cuando se analiza la variación de la matrícula entre el inicio de un ciclo lectivo y la finalización del mismo –como muestra el cuadro 5- se evidencia un descenso de la misma del 12,5 %, siendo levemente mayor el descenso entre los varones que entre las mujeres. Este descenso está compuesto por el número de casos de abandono de la escuela, ya que los casos de pases son poco significativos para construir ese porcentaje, como se puede observar en el cuadro 6 . Sólo el 10% de quienes se fueron de la escuela lo han hecho hacia otro establecimiento, el resto se ha ido de la escuela.

Cuadro 5

Variación entre matrícula inicial y matrícula final en el Ciclo Superior en el año 2010

	Matrícula inicial	Matrícula final	Variación %
Varones	**183**	**157**	**14%**
Mujeres	**276**	**246**	**11%**
Total	**459**	**403**	**12,5%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 6

Salidas del establecimiento durante el ciclo lectivo 2010

	Varones	Mujeres	Total	%
Con pase	**3**	**3**	**6**	**10,5**
Sin pase	**23**	**27**	**50**	**89,5**
Total	**26**	**30**	**56**	**100**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Con respecto a qué ocurre con la promoción de los estudiantes al año siguiente, encontramos que el 41% de los estudiantes no fue promovido al finalizar el ciclo lectivo tanto en cuarto como en quinto año de la escuela secundaria[52] ,como muestra en cuadro 7. Si se analiza por año el porcentaje de repitencia, no pasó de año el 26, 5% de los estudiantes de cuarto año; pero si a su vez se desagrega por turno, se observa que el 49,5% de los estudiantes del turno tarde repitieron (ver cuadro 9). En el caso de los estudiantes de quinto año, no promocionan al año siguiente alrededor del 20 % de los estudiantes y si esto se desagrega por turno, nos encontramos con que en el turno tarde repite casi un 20% más de estudiantes que en el turno mañana (ver el cuadro 11). La variable género no estaría incidiendo, según los datos analizados, en la repitencia, ya que no se evidencia alguna regularidad significativa al desagregar estos datos y comparar qué ocurre entre varones y mujeres (ver cuadros 8 y 10). En el análisis de la no promoción y de la repitencia no se está afirmando que estos estudiantes no continúen en la escuela, pero sí que sus trayectorias escolares se desarrollan de modo no lineal o regular, así como la de los estudiantes que en el

[52] Cabe recordar que el análisis de los datos se refiere al ciclo superior de la escuela secundaria o ex Polimodal y se corresponde con la porción de estudiantes con los que se desarrolló el trabajo cualitativo de entrevistas y observaciones.

trascurso del ciclo lectivo dejan de ir a la escuela. A partir de los datos con los que se cuenta, no se puede afirmar que al año siguiente no se rematriculen en esta escuela o en otras, pero sí que sus trayectorias son realizadas con sobresaltos.

Cuadro 7

Estudiantes promovidos según instancia del cierre del ciclo lectivo

	Varones	Mujeres	Total	%
Promovidos último día de clases	**56**	**87**	**143**	**35,5%**
Promovidos con exámenes diciembre/febrero	**34**	**61**	**95**	**23,5%**
No promovidos al siguiente año	**63**	**102**	**165**	**41%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 8

Repitencia en 4to año por turno y sexo

Año	Varones	Mujeres	Total
4to turno mañana	**1**	**6**	**7**
4to turno Tarde	**26**	**23**	**49**
4to total	**27**	**29**	**56**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 9

Relación matrícula - repitencia 4to año

	Matricula	Repitencia	Porcentaje de repitencia
4to turno mañana	**112**	**7**	**6,25%**
4to turno tarde	**99**	**49**	**49,5%**
Total	**211**	**56**	**26,5%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 10

Repitencia en 5to año por turno y sexo

Año	Varones	Mujeres	Total
5to turno mañana	**2**	**6**	**8**
5to turno Tarde	**9**	**5**	**14**
5to total	**11**	**11**	**22**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 11

Relación matrícula - repitencia 5to año

	Matricula	Repitencia	Porcentaje de repitencia
5to turno mañana	**72**	**8**	**11%**
5to turno tarde	**48**	**14**	**29%**
Total	**120**	**22**	**18%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 12

Relación matrícula - repitencia en el Ciclo Superior de la Escuela

	Matricula	Repitencia	Porcentaje de repitencia
4to año	**211**	**56**	**26,5%**
5to año	**120**	**22**	**18%**
Total	**331**	**78**	**23,5%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

La escuela secundaria actual sigue estructurada en torno a trayectorias escolares teóricas que presuponen biografías lineales a partir de una periodización estándar. Considerando las trayectorias reales de los estudiantes, se puede afirmar que ciertos itinerarios coinciden con ellas; sin embargo, existen también trayectorias no encauzadas, modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela que al ser leídos desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas permiten observar marcas de la experiencia en términos de fracaso (Terigi, 2007). En estas trayectorias no será la linealidad del recorrido la que marque la pauta en la experiencia de escolarización sino, por el contrario, la

interrupción y la "vuelta a empezar" que caracteriza el desenvolvimiento de la trayectoria educativa y, en muchos casos, sin llegar al egreso, como queda en evidencia al analizar el drástico descenso de la matrícula entre los primeros años de escolarización secundaria y el último, como señala el gráfico 6. La linealidad en el trayecto supone un recorrido o curso más o menos prefijado, pero para muchos jóvenes ese recorrido aparece bloqueado o frente a él surgen encrucijadas de sentidos, vías de retorno, callejones de difícil circulación o el no retorno (Machado Pais, 2007: 5). La lógica de la linealidad y sus construcciones de sentido -a determinada edad se está en determinado año, la escolarización se hace en años sucesivos y sin intervalos de no escolarización, etc.- no dan cuenta de las lógicas no lineales y reales que transitan muchos jóvenes.

Como se viene analizando a partir de los datos de repitencia y abandono suministrados por la escuela, en ella cobran visibilidad y fuerte presencia las trayectorias no encauzadas. Otro elemento que permite sostener esta afirmación se desprende de las tasas de sobreedad que la institución presenta. Como se puede apreciar en el cuadro 13, si bien una gran cantidad de estudiantes podrían ubicarse en una correspondencia entre la trayectoria teórica y la propia -que supone que a determinada edad el estudiante esté en determinado año- muchos tienen más años de los esperados para el momento de la escolarización en el que se encuentran.

Cuadro 13

Cantidad de estudiantes por curso según edad

Año	Turno\edad	Menos de 15	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	20 o más
4to	**Mañana**	--	**49**	**39**	**19**	**5**	--	--
	Tarde	**3**	**32**	**37**	**24**	**5**	--	--
	Total 4to	**3**	**81**	**76**	**43**	**10**	--	--
5to	**Mañana**	--	--	**47**	**13**	**12**	--	--
	Tarde	--	**1**	**5**	**38**	**8**	**2**	**1**
	Total 5to	--	**1**	**52**	**51**	**20**	**2**	**1**
6to	**Mañana**	--	--	--	**38**	**8**	**4**	**1**
	Tarde	--	--	--	**2**	**19**	**7**	**2**
	Total 6to	--	--	--	**40**	**27**	**11**	**3**
CS	**Total**	**3**	**81**	**128**	**134**	**57**	**13**	**4**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Si se analiza qué ocurre con la edad de los estudiantes según el año de escolarización que están transitando, se observa que tanto en cuarto como en quinto y sexto año es en el turno tarde donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes con sobreedad. En cuarto año, el 72% de los estudiantes tiene entre 15 y 16 años al inicio del ciclo lectivo analizado, pero la cantidad de estudiantes entre 17 y 18 años alcanzaba casi el 30%, siendo en el turno tarde un 8% más elevada la sobreedad que en el turno mañana (ver cuadro 14).

En quinto año, en el turno mañana, el 65% de los estudiantes tiene 16 años, el 18% tiene 17 años y un porcentaje similar 18 años o más. En cambio, en el turno tarde, los datos señalan que sólo el 9% de los estudiantes tiene 16 años, pero el 69% tiene 17; también en dicho turno hay 5,5% de estudiantes con 19 años o más y no así por la mañana (ver cuadro 15). En el último año los datos muestran porcentajes similares al año anterior con respecto a la sobreedad y a la diferencia entre los turnos con respecto a ella (ver cuadro 16).

Cuadro 14

Distribución de los estudiantes de 4to año según edad

	Menos 15	15 años	16 años	17 años	18 años
Turno Mañana	--	**43,5%**	**35%**	**17%**	**4,5%**
Turno Tarde	**3%**	**31%**	**36%**	**25%**	**5%**
Total	**1,5%**	**37,5%**	**35%**	**21%**	**4,5%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 15

Distribución de los estudiantes de 5to año según edad

	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	20 o +
Turno Mañana	--	**65%**	**18%**	**17%**	--	--
Turno Tarde	**1,5%**	**9%**	**69%**	**15%**	**4%**	**1,5%**
Total	**0,5%**	**41%**	**40%**	**15%**	**3%**	**0,5%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 16

Distribución de los estudiantes de 6to año según edad

	17 años	18 años	19 años	20 o +
Turno Mañana	**75%**	**15%**	**8%**	**2%**
Turno Tarde	**7%**	**63%**	**23%**	**7%**
Total	**49%**	**33%**	**14%**	**4%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

A partir de los datos analizados se puede afirmar que más de un 20% de los estudiantes del ciclo superior de esta escuela tienen trayectorias escolares desfasadas de la trayectoria teóricamente esperada. En el turno tarde claramente este porcentaje se eleva a más del 30%. Si a esto se le suma, además, que los datos que se están considerando corresponden al inicio del ciclo lectivo, se puede inferir que en el porcentaje de estudiantes dentro de la franja etaria esperada según el año hay jóvenes con interrupciones de sus trayectorias por repitencia o abandono por períodos cortos que no evidencian un desfasaje muy pronunciado. En los tres años, al tomar la edad teórica que deberían tener la mayoría -sobre todo en el turno tarde- se observa que los estudiantes son más grandes, por ejemplo, si tomamos cuarto año, la mayoría tiene 16 años y no 15 al inicio del ciclo lectivo, cuando teóricamente se supone que al ciclo superior ingresan en un recorrido "sin sobresaltos" a los 15 años según la norma hegemónica que supone linealidad en el recorrido- .

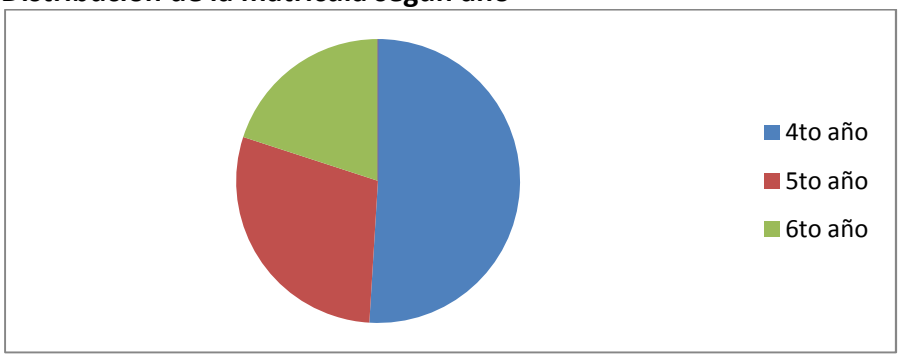
Hablar de las trayectorias estudiantiles en esta escuela implica, necesariamente, reconocer la persistencia de la estructura piramidal de la escuela secundaria y en particular en los últimos años de la misma o ciclo superior, tal como se lo denomina en la actualidad. Este dato, propio de la escuela secundaria en su conformación histórica, no parece haberse modificado en los últimos años. Como se puede observar en el gráfico 6, más de la mitad de la matrícula del ciclo superior de la escuela corresponde al 4to año (primero de este ciclo), reduciéndose a un poco menos de la mitad en el siguiente año y aún un poco más en el último año. Queda claro que esa reducción corresponde a los estudiantes que han abandonado sus estudios o han repetido el año y no se reinscriben o deciden comenzar nuevamente en otra escuela. Como ya se señaló más arriba, el problema de la deserción no es menor en el distrito en general y en esta escuela en particular. Se puede inferir que detrás de muchos de los casos de repitencia y/o abandono no hay una inmediata rematriculación en otra escuela. El cruce con los datos en torno a la edad de los estudiantes

refuerza esta hipótesis, ya que da cuenta de intermitencias o estancamientos en la trayectoria escolar.

Por otro lado, al diferenciar la matrícula por año según sexo los datos muestran que en el primer año del ciclo superior no hay diferencias entre la cantidad de mujeres y varones; sin embargo, al siguiente año son muchas más las mujeres que los varones -un 15 % más- manteniéndose esta diferencia también en el último año (ver cuadro 17). Estos datos permiten hipotetizar - se retomará esto en el próximo capítulo- que las mujeres tienen más probabilidades de ser "exitosas" en su escolarización o, al menos, son quienes más permanecen en la escuela y continúan sus estudios hasta el último año.

Gráfico 6

Distribución de la matrícula según año



Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 17

Porcentaje de mujeres y varones por año

	mujeres	varones
4to	**50,5%**	**49,5%**
5to	**65,5%**	**34,5%**
6to	**65%**	**35%**

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

2. La escuela y sus sentidos.

En este marco ¿Cómo es descripta la escuela? ¿Qué criterios valorativos se utilizan? ¿Cuáles son los sentidos que se le otorga al ser parte/pertenecer a esta escuela? ¿Qué sentidos manifiestan darle, tanto estudiantes como docentes, al asumirse como miembros de *esta* escuela y no de *otras*? ¿Qué la distingue o asemeja al resto de escuelas de la zona? Las respuestas a estos interrogantes recogidas durante el trabajo de campo permiten delinear modos de describir la experiencia escolar y, a su vez, modos de adscribir a esta escuela en particular, marcando distancia y señalando diferencias con otras experiencias posibles (reales o imaginadas).

Una primera aproximación a las representaciones en torno a la escuela indica que, para los estudiantes, el sentido está dado por una combinación entre su experiencia previa (asistencia a otro tipo de escuela secundaria o en comparación con la escuela primaria), y los objetivos que consideran que la escuela secundaria tiene en términos generales (más allá de su experiencia concreta y/o específica). Es decir, en sus relatos la escuela se inscribe en una experiencia vital particular, pero, también, como una experiencia que trasciende a esta escuela concreta, se da en general y sería , según el entender de los estudiantes, compartida por todos los que transitan la escuela secundaria. Vale aquí recuperar los datos analizados en los apartados anteriores de este capítulo, ya que los mismos dan cuenta de que la experiencia escolar, si bien es compartida por gran parte de los jóvenes del barrio, no es la experiencia de todos ni todos logran "llegar a la meta".

2.1 Descripción de la escuela

La escuela es descripta por un lado como un espacio con cierta libertad, con vínculos fraternos, con instancias de apoyo y acompañamiento institucional para con los estudiantes que tienen dificultades. Estas características se elaboran comparativamente con la lógica que, según estos estudiantes, tienen las instituciones de gestión privada. Por otro lado, asumen que la escuela posee sentido en función de un fin instrumental y de la adquisición de *capital cultural institucionalizado*[53]: "salís con un título", "tenés una base para seguir", "te

[53] El capital cultural institucionalizado o su objetivación en forma de título es una forma de capital que tiene autonomía relativa con relación a su portador; por otro lado el título escolar es "un acta de valor constante que

da ventajas", "en el futuro podés llegar a algo". Estos sentidos tienen una fuerte presencia en los relatos de los y las jóvenes y son los que para ellos dotan de significatividad a la escuela secundaria en general y no sólo a esta escuela en particular. Este planteo se articula con una preocupación de los mismos estudiantes en torno a la posibilidad de que sus compañeros más cercanos abandonen la escolarización que, como ya se trabajó, es uno de los problemas reales y concretos que cruza a los estudiantes de esta escuela. Esta preocupación los hace desplegar estrategias de retención de los pares y entre pares, como quedan en evidencia por ejemplo en el siguiente relato:

> Había una compañera que no venía y como no venía yo le insistía que venga que no sea boluda que después más adelante como pinta capaz no te van a pedir el secundario, capaz te pidan inglés, informática que tengas una carrera estudiada digamos. Yo por eso quiero terminar el secundario y estudiar algo. Y yo le insistía para que venga, yo le hablé y vino y venía conmigo y con unos amigos y faltaba y yo le decía no faltes y como que faltaba mucho y "por qué faltás", "que cuando termines de trabajar pasá por casa así veníamos para acá". Y como que estaba libre y yo hable con los profesores y tenía que venir, "y no sé, inventá cualquier cosa, no quedés libre, no seas boluda, no vas a perder otro año (...) (Estudiante varón, 5to año, turno tarde)

Recuperando el concepto de "escolaridad de baja intensidad", desarrollado por Kessler (2004) para dar cuenta de las trayectorias educativas de jóvenes con conflicto con la ley penal, se podría analizar las estrategias de retención entre pares antes mencionadas como parte del reconocimiento de los propios estudiantes de la existencia, entre ellos, de este modo de vivir la escolaridad. La misma puede describirse como un débil vínculo con la escuela y por el "desenganche" con la actividad escolar, estar inscriptos, pero ir poco, no cumplir con ninguna tarea solicitada, no llevar los materiales necesarios y despreocuparse por las consecuencias de estas acciones (Kessler, 2004:193). En la institución analizada, algunos estudiantes perciben el "desenganche" de otros con la escuela, intuyen que el desenlace probable -pero no necesario o inevitable- es la deserción y despliegan acciones de acompañamiento en pos de fortalecer la integración de estos y evitar lo que señalan como desventajoso para el futuro: el abandono de la escuela y el retraso en la finalización y en la obtención del título.

---

le confiere a su portador un valor convencional constante y jurídicamente garantizado respecto a la cultura" (Bourdieu, 2011:219)

Para ellos también los adultos realizan acciones para la retención. Desde esta certeza se afirma que la escuela, esta escuela, "es buena" por las estrategias puestas en juego para que los estudiantes avancen:

> Buena es la escuela
> **P: ¿Y por qué es buena?**
> Porque ahora se hicieron muchas cosas para ayudar, para que no la dejen, porque vos te llevás materias y ellos te definen para que te ayuden, así vos las podés rendir para que no te las lleves, te ayudan a rendirlas para que vos no la dejes y antes no había eso, todos se las llevaban y ya dejaban (Estudiante mujer 6to año, turno tarde)

La flexibilización de las fechas de entrega de los trabajos solicitados, las tutorías y/o talleres en las áreas o materias con mayores índices de desaprobación (por ejemplo matemática, física o lengua), la posibilidad de recuperar las evaluaciones desaprobadas tantas veces como sea necesario (hasta aprobar) [54] no son percibidas como señales de una calidad educativa deficiente o de deterioro de la educación sino, por el contrario, son vistas por los estudiantes como estrategias de fortalecimiento del vínculo pedagógico. En los relatos de los docentes, por el contrario, no se hace presente ni se puede deducir a partir de ellos la puesta en práctica de dichas estrategias de retención o las mismas son leídas como "forzadas" por el contexto y en detrimento de la calidad (Vecino, 2013a).

Desde la óptica de los estudiantes entrevistados, el despliegue de estrategias de acompañamiento para que los estudiantes no abandonen sería la marca distintiva de la misma y el sentido particular que le encuentran desde una definición comparativa. Pero, aunque sin señalar como mala o de poca calidad a la escuela, esbozan algunos cuestionamientos por aquello que no se enseña en la escuela:

> Me gustaría que en la escuela se estudie como materia un espacio cultural como el rock nacional y el reggae porque me parece una forma de hacer llegar a los jóvenes de hoy la música que escuchaban los padres, los hermanos -los que tienen hermanos más grandes-, de los abuelos también -si escuchaban-; me parece una buena forma de llevarlos un poquito más atrás y hacerles entender

[54] La utilización del Plan Mejora de la Educación Secundaria, proveniente del Ministerio de Educación Nacional, ha permitido a la escuela que otros adultos (o los mismos, pero en otros roles) acompañen las trayectorias de los estudiantes. Este Plan está destinado principalmente a revertir los índices de repitencia y abandono y supone que las instituciones educativas diagramen proyectos en búsqueda de la retención de la matrícula. En la escuela tomada para el análisis éste estaba destinado a la realización de talleres de apoyo en materias claves, coordinados por docentes tutores.

> lo que pasaron los padres antes, por ejemplo (estudiante varón, 4to año, turno tarde)

Y aun desde el reconocimiento de su utilidad, la pregunta en torno a lo que se enseña de más o lo que no se enseña también está presente:

> Tenés que hacerla, tenés que terminar, tenés que tener el título, pero bueno, lo que yo hice… ahora no sé cómo estará, no creo que haya mucha modificaciones igual…pequeñas cosas que te sirven y mucho tiempo desperdiciado. Para mí que tiene que haber algo como te decía, por ahí no me sirve saber la capital de Francia, pero me sirve capaz cómo hacer…cómo hacer una huerta ponele, ¿entendés a lo que voy? Que haya como talleres o cosas así, porque sin talleres es ir ahí estar cuatro horas sentado y nada más (Egresado, estudiante de primer año del Profesorado de Filosofía)

Para los estudiantes existe una tensión entre reconocer la utilidad de la escuela, valorizar los saberes que en ella circulan, y cuestionar todo aquello que queda por fuera de la misma. Se dibuja una descripción de la institución que le asigna la particularidad de acompañar a los estudiantes en su trayectoria escolar y por esto es una "buena escuela", pero con algunas carencias que se traducen en un desajuste entre sus expectativas en torno a los contenidos que esperan aprender y los contenidos enseñados realmente.

Desde los docentes, en cambio, la sensación manifiesta es que cada vez se enseña menos en esta escuela. Se pone en evidencia la construcción de un relato que la coloca en un pasado idílico, en algún momento prestigioso y de reconocimiento social. Reconocimiento hoy perdido debido al ingreso a la escuela de problemáticas que la misma no encuentra cómo resolver o abordar y que, en gran medida, se vincularía con la permanencia en la escuela de aquellos que no quieren/pueden aprender, o que "quieren estar afuera y están adentro" (según la propia percepción de los adultos entrevistados). En esta construcción sobre cómo es la escuela se pone en evidencia un malestar vinculado a los requerimientos de la tarea en la actualidad. Este carácter no es posible leerlo desde las percepciones de los estudiantes. En palabras de los docentes:

> (...) la gran discusión de las escuelas es qué hacemos con lo que no se puede aprender a manejar; ahora hay que aprender a manejar, a manejar en el buen sentido... la droga, viste, la droga, por ejemplo, muchos dicen que se vaya
> **P: ¿Y la escuela ahí qué hace? ¿Cuál sería la postura o cual sería tu postura?**
> Por ahora contenedora (Profesora con mucha antigüedad y muchas horas en la escuela)

En general se explica la imposibilidad de continuar los estudios por factores exógenos, más que por la dinámica propia de la institución. El problema está por afuera, no dentro de la dinámica de la institución.

> Yo creo que esos chicos... a ver, hubo mucha gente que no apostó a los alumnos de la escuela, a que capaz fueran a recibirse de médico, de abogado, pero yo sé lo que es ir hasta Capital a estudiar. Tienen menos posibilidades desde lo económico, porque entre ir y comer no digo que sea imposible, porque de hecho siempre se pudo, pero es muy difícil (Profesora con mucha antigüedad y muchas horas en la escuela)

Por otro lado, la explicación que se centra en la actitud de los jóvenes para con el estudio para explicar qué ocurre en el aula con la enseñanza vuelve a colocarse por fuera de la dinámica institucional.

> Sucede... vos estás todo el año dándoles clases, tratando que aprendan y ellos saben que después, por ejemplo, estudiando un poquito en diciembre les toman evaluación y aprueban. ¿Pero qué sucede con ese poco que estudiaron? Lo más probable es que realmente no hayan aprendido lo que uno les dio y que se perdieron por ahí muchos momentos en los que no estudiaron durante el año. Eso por un lado y segundo, cada vez se va bajando más el nivel como para que aprueben si no, no tenés a nadie aprobado al final del año, o sea porque cada vez es más bajito el nivel o lo que vos llegas a dar dentro del programa general cada vez das menos cantidad de cosas. Yo, cuando empecé, daba yo diría más de un 50% más de contenido, te estoy hablando de cinco años, de lo que estoy dando ahora. Cada vez estoy dando menos el tema; también de los alumnos cómo responden lo que les tratás de enseñar. (Profesora con poca antigüedad en la escuela)

Aquí se sostiene una representación de los jóvenes como seres víctimas del acontecer social, que se encuentran aplastados, dominados, atrapados en esa condición (Chaves, 2010: 80), marcada por el contexto en el que les toca transitar su juventud; representación que irrumpe en la escuela –desde el exterior- y tuerce el supuesto mandato o la lógica interna de la misma. Así se justifica que en otras escuelas la dinámica sea distinta, que la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje cambie, que las prácticas docentes se nominen de otro modo.

Si ponemos en diálogo el planteo de docentes y estudiantes con respecto a cómo es la escuela, nos encontramos con que los sentidos de la experiencia escolar se encuentran en tensión. Por un lado, a la escuela se le demanda que prepare a los estudiantes para el trabajo, para los estudios superiores, para estar mejor posicionados en el futuro. En definitiva para que marque una distancia con aquellos que NO asistieron a la escuela. Pero

esta perspectiva se matiza al asumir que hay muchos jóvenes en la escuela que no quieren estudiar y otros que viven su experiencia escolar "de baja intensidad", y esto obstaculizaría a su vez la tarea que tendría la institución. Tarea que se define de manera contradictoria desde una concepción abstracta de lo que implica "la enseñanza" pero en combinación con el reconocimiento del contexto particular en el que se inserta esta escuela, asumiéndose una definición de enseñanza "situada".

Ninguno de los sentidos antes mencionados supone unidireccionalidad, sino yuxtaposición. Tampoco hay que esperar que estos coincidan con las motivaciones iniciales por asistir a la escuela ni las intenciones en abstracto que se mencionan como parte de la tarea en la institución ya que los sentidos que la propia experiencia va adquiriendo son dinámicos.

2.2 La elección de la escuela

Cuando los estudiantes entrevistados narran los motivos por los que asisten a la escuela el planteo inicial mayoritariamente gira en torno a no haber elegido la escuela, o no haber querido ir a esa escuela sino a otra. Esa decisión quedó por fuera de sus posibilidades ya que la tomaron los adultos de sus familias.

> No quería venir mucho a esta escuela porque quería juntarme con otras compañeras que eran mías pero por una situación económica no pude porque tuve compañeras que fueron a escuela privada y bueno, pero al fin y al cabo me regustó y así que estoy en esta. (Estudiante, mujer, 6to año, turno tarde)

> Yo no elegí la escuela. Un preceptor que se llama Rubén... no me acuerdo como se llama, está a la tarde y él es conocido y amigo de mi hermana, entonces me dijo que me anote en esta escuela que la escuela era buena dentro de todo y yo quería, porque estaba como cansado de la escuela y me anote en esta escuela (Estudiante, varón, 5to año, turno mañana)

> Yo no quería venir a este colegio, quería ir a otro, pero como me hice novia de él, vine a este colegio que va él. Quería ir a uno que está por allá La 3, no Media 2, no sé, porque iban todas mis compañeras, ahí quería ir. (Estudiante, mujer, 4to año, turno mañana)

Sin embargo, al dar cuenta de por qué, pese a su resistencia inicial terminan yendo y/o aceptando asistir, los criterios que priman son: la cercanía con el domicilio, ser la única que conocen, la asistencia previa de familiares o conocidos, la asistencia de amigos del barrio. En síntesis, prima la reproducción de trayectoria educativa en un circuito de

semejantes: se valoriza la escuela *en* el barrio, entendiendo que la misma no debería ser diferente a otras escuelas del distrito, dado que los docentes son los mismos. Este no es un dato menor, ya que cuando en el último capítulo de la tesis nos detengamos a analizar las representaciones en torno al barrio, encontraremos cómo la escuela construye una imagen altamente negativizadora de lo que el barrio "es". Como veremos, esto sucederá sin ponerlo en relación con la imagen positiva que los estudiantes tienen de que *la* escuela sea del barrio y, por ende, el agrado de asistir a ella y la no diferenciación que hacen con otras escuelas públicas del distrito.

Asimismo, cabe señalar que muchos entrevistados no conocían otra institución de educación secundaria en la zona. No poseían un marco de elección más amplio que el del barrio, del que se desprendiera la opción por esta escuela entre otras. Por ende, pierde consistencia la idea de elección, pero, paralelamente, cobra relevancia el lugar de la escuela secundaria en el barrio. En los ya clásicos trabajos sobre escuela secundaria y jóvenes pobres, tanto de inicios de la década del noventa (Wortman, 1991) como de fines (Duschatzky, 1999), se señala la importancia para los jóvenes de la escuela en el barrio. Para muchos de ellos es la única posibilidad de acceso a ese nivel educativo, ya que señalan como excepcionales los casos de jóvenes que salen del barrio para ir a la escuela (Wortman, 1991: 51). Si bien es cierto que en la segunda década del siglo XXI son muchos más los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y que salen del barrio, el desconocimiento de otras instituciones de educación secundaria por parte de los jóvenes entrevistados está dando cuenta de una persistencia de la tendencia señalada en los ’90, mostrando la importancia de la escuela en el barrio como condición de la escolarización.

Un dato a agregar, que se hace presente tibiamente como opción, pero que es mencionado por los jóvenes varones entrevistados, es haber evaluado la posibilidad de una educación técnica (sin hacer referencia a una escuela específica cercana o no al domicilio):

> **P- ¿Y te acordás por qué fuiste a la Media...? ¿Cómo llegaste ahí?**
> De boludo
> **P- ¿Por qué?** *Riéndose*- Porque me quisieron anotar en una escuela técnica y yo no quise para ir con los conocidos y ahora me quiero matar porque no fui a una escuela técnica. (Egresado, estudiante de primer año de Profesorado de Filosofía)
>
> Llegue a la Media por un capricho mío. (…) y empecé lo que es el polimodal antes en la Media, aunque mi idea era irme a la Enet, pero no sé por qué me

> cambié, tenía ganas de seguir técnica y ahora estoy siguiendo sociales (Estudiante, varón, 4to año, turno mañana)

Como bien señalan algunos entrevistados, la escuela técnica sigue siendo para los varones de clases populares una opción a considerar en el momento de definir la continuación de los estudios. Aunque no se termine asistiendo a ella, se encuentra como opción y se lee –a la distancia- como un error estratégico el no haberla elegido. En este sentido, cabe recordar que en nuestro país, desde la incorporación de los sectores obreros a la escuela técnica durante el peronismo, este tipo de escuela fue generando una especialización que no favorecía directamente el ingreso a los estudios superiores, pero sí a mejores posiciones en el mercado de trabajo (Tiramonti, 2008).

Por otro lado, al señalar diferencias entre *su* escuela y *otras* escuelas. los estudiantes mencionan escuelas privadas, otras escuelas del barrio y escuelas del centro del distrito. En algunos casos dando cuenta de su propio recorrido previo y en otros, por experiencias de pares y amigos con los que se comparan. Se podría profundizar la comprensión de estos criterios de clasificación señalando las diferencias que encuentran entre su escuela y las privadas, su escuela y otras cercanas, su escuela y las que se ubican en la zona céntrica. Pero este modo de clasificarlas estaría muy ligado a una definición a priori que señala que estas escuelas son diferentes entre sí *per se* en función de su ubicación geográfica y/o tipo de gestión y sabemos, por las investigaciones realizadas en torno a la escuela media en los últimos veinte años, que las posibles categorizaciones entre escuelas son mucho más complejas y dinámicas.[55]

Se podría apelar a otro criterio clasificatorio vinculado al modo de nominar las diferencias entre estas escuelas: lo que caracterizaría la diferencia sería justamente lo que se señala como distinto, no por la característica externa -geográfica o de gestión-, sino por lo que se entiende como dinámicas internas de funcionamiento. En esta distinción se encuentra para los estudiantes la diferencia sustancial entre *su* escuela y otras, y estas diferencias que señalan se encuentran marcadas fuertemente por su experiencia vital y no tanto por una explicación racional y calculada de costo-beneficio de asistir a una u otra escuela.

[55] Ver: Kessler (2002); Tiramonti (2004), Dussel, Britos y Nuñez (2007); Tiramonti y Montes (2009); entre otros.

2.3 Las particularidades del rol adulto en la escuela

La escuela, esta escuela, es distinta para los estudiantes porque en ella *se les da mayor libertad*, *se los comprende más* y *se los apoya* en su escolarización. Sus experiencias previas y las de algunos pares que conocen les permiten afirmar esto. Esta percepción de las particularidades de la escuela se encuentra estrechamente vinculada con sus concepciones en torno a las características de los profesores y el rol de éstos como adultos en esta escuela. Como se refleja en el siguiente relato en torno a la tarea de los docentes y a su posicionamiento frente a ellos, donde se leen sus prácticas como de confianza y acompañamiento hacia los estudiantes.

> **P: Cómo describirías a los profesores de esta escuela?**
> No, la verdad que son muy buenos, son muy buenos te explican bien, si necesitás ayuda te ayudan, te entienden porque por ahí no pudiste venir por tal motivo y justo era la prueba, no tenias una nota, les explicás el motivo y ellos te la toman a la prueba escrita, o si no, oral. Como yo una vez no pude venir y la di un día antes y la tuve que dar oral con la profesora que estábamos…Y te ayudan cuando en el momento de la lección oral te ayudan mucho, y en las pruebas también. Y en el cuatrimestre no llegás con un 7 en el trimestre te dan un trabajo extra o si no te dicen estudiá tal cosa, así das una prueba, así levantás, o también te dicen: te pongo un voto de confianza para el próximo trimestre (...)(...) Nos tratan bien, eso depende también cómo cada uno se gana el cariño del profesor, si le faltaste el respeto, no le hacés caso, no cumplís, es obvio que la mirada va a ser otra para ser más exigente hacia esa persona y por ahí una persona entregó todo, no contesta, participa en su clase es obvio que el trato va a ser otro, porque no va a haber tanta exigencia como la otra persona que no hace nada en cada clase (Estudiante mujer, 17 años, 6to año, turno tarde)

Si bien también señalan casos de abuso de autoridad o maltrato, en sus relatos esto se presenta como excepción y no como la lógica del vínculo docente-estudiante. La lógica de éste, por el contrario, supone adaptación a los tiempos de los estudiantes y acompañamiento de sus procesos para lograr la acreditación de las materias y una cierta personalización de la tarea que haría más exitoso el desenlace.

> La profesora los reprobaba y tenían que venir en diciembre o en febrero hasta que aprobaron; hay chicos que aprobaron recién en febrero porque venían a la semana de la explicación y la profesora, al tener muchos alumnos, como que trataba de explicar a todos en general, pero no todos entendían de la misma manera, entonces como que tenía que ir uno por uno y a los chicos como que un poco los dejaba porque promocionar era imposible y los chicos se requejaban, pero al final aprobaron (Estudiante mujer, 17 años, 6to año, turno tarde)

Como señalamos en párrafos precedentes, los docentes coinciden con este planteo que supone un vínculo más atento hacia lo que le ocurre al otro, como expresa el siguiente relato:

> A mí me paso con grupos muy difíciles hablar de otros temas muy personales y a la clase siguiente trabajar y era como que había cambiado la noción y era como que teníamos otra relación (...)
>
> (...) si no estableces un vínculo no ganas nada, es una obligación. si vos estableces un vínculo -mucho mejor cuando vos establecés un vínculo- no lo podés cortar y eso y el alumno responde de otra manera, es como que creás una amistad, no amistad, sí '¿cómo voy a decepcionar a esta persona?' .....porque capaz que en un ratito te comentan algo y vos podés opinar y no significa que opines como ellos. Está bueno, porque los adolescentes necesitan hablar y así hemos solucionado muchas cosas, a veces, para ellos. (Profesora con mucha antigüedad y muchas horas en la escuela)

Pero este planteo que se centra en el establecimiento de un vínculo con los estudiantes y el acompañamiento de sus trayectorias queda matizado al incorporar al análisis la lectura que hacen los adultos del aprovechamiento por parte de los jóvenes de las oportunidades que le brindan en la escuela para que aprueben. Y esto se encuentra en íntima relación con su descripción de cómo son los jóvenes de este contexto en particular[56], a diferencia de otros jóvenes de otras escuelas. Pero también se relaciona con sus interpretaciones en torno al "fracaso" o la repitencia, colocando el centro del problema en la actitud de los estudiantes: si ella cambiara, cambiarían los índices de repitencia, abandono y sobreedad.

> Y el tema es que yo, para ponerles nota, lo que hago es dividir la nota en tres partes, una nota conceptual, o sea, cómo trabajan en clase, si participan o no. Ahora hay que agregar si faltan mucho o no a la materia. También entra en la nota conceptual y después la de trabajo prácticos, los que entregan los trabajos prácticos y además no es que... si lo entregan y está mal que lo rehagan. Muchas veces yo tomo trabajos prácticos directamente o sea, aunque no entiendan, tratan de hacer algo y a través de eso los ayudás para ver qué no entienden y lo que entienden y partimos de ahí para terminar de hacer los ejercicios o hacer algo que, aunque esté mal, no importa. Lo que pasa es que, como que no tienen ganas de aprender o no les interesa, entonces no lo hacen (...) (Profesora con poca antigüedad y pocas horas en la escuela)

[56] Se trabajará en profundidad este aspecto en el capítulo 5.

El acompañamiento docente se asume como dador de sentido a la experiencia escolar en esta institución y como una práctica intencionada por parte de los docentes y así también lo entienden los estudiantes. Pero en el caso de los docentes con los que se trabajó, se interpreta que este acompañamiento mentado para facilitar de la trayectoria, por un lado atenta contra la calidad educativa y, por el otro lado no es aprovechado por los estudiantes como tal.

3. A modo de cierre

En el entrecruzamiento de los datos cuantitativos y aquellos cualitativos analizados hasta aquí, queda claro que la escuela secundaria - y esta escuela en particular- sigue siendo un espacio en el que no todos los jóvenes están ni todos los que llegan a ella permanecen allí. En este marco, el estar allí es significativo y leído como necesario por quienes permanecen en ella. No hay un sin sentido de la escuela ni imposibilidad de dar cuenta de por qué se está en ella. Los estudiantes saben que necesitan estar y valoran estar en esa escuela en particular. Permanecer es una marca de distinción con respecto a aquellos que ya no pertenecen.

Se puede presumir que la distribución de tareas en el interior de la escuela con centralidad en el dictado de las clases como tarea principal -o la asignación prioritaria de docentes para esto- imposibilita la reconfiguración del vínculo docente-estudiante que suponga un vínculo personalizado para el acompañamiento de las trayectorias que, como ya se ha señalado, distan de la linealidad y transparencia que “en teoría” se asume que poseen. En este sentido, los datos en torno al abandono y la repitencia alertan sobre los efectos, los pocos resultados o los resultados negativos de las diversas estrategias de "retención" puestas en marcha por la escuela (realizadas, como ya se señaló, sin que se modifique el formato históricamente construido).

Sin embargo, los actores institucionales reconocen que los vínculos al interior de la escuela suponen un mayor acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Para los jóvenes, su aprovechamiento y su contraprestación con resultados o tareas cumplidas es la clave de su continuidad en la escuela. Para los docentes, la mayor flexibilidad que supone acompañarlos para que "no fracasen" atenta contra la calidad de lo enseñado. Pero aún

desde esta tensión en las percepciones de estudiantes y docentes, en ambos casos se reconoce un cambio en las subjetividades de quienes ocupan funciones adultas en la escuela. Sin embargo, esto quede circunscripto a las voluntades de los actores y las miradas en torno al sentido de la escuela en ese contexto más que a un formato que pone recursos, horas, adultos, en función de personalizar el vínculo pedagógico desde la certeza de que así los resultados pueden cambiar.

En este marco y dando cuenta de la caracterización que realizan los estudiantes de la escuela cabe la pregunta por la sobreadaptación de los jóvenes a la institución y la confianza "ciega" para con las prácticas de los docentes. Además, la responsabilidad y el peso del éxito o el fracaso siguen recayendo en sus prácticas más que en una imposibilidad de la escuela por adaptarse a los nuevos modos de transitarla que poseen estos jóvenes. Cabe recordar, a su vez, que quienes han sido objeto de esta investigación han sido quienes han logrado, con mayor o menor esfuerzo y con mejores o peores resultados, adaptarse a las demandas de la institución porque permanecen en ella. Se puede hipotetizar que los otros, los no adaptados, son parte de esos porcentajes de jóvenes que no concluyen el año o que repitieron, particularmente en el primer año del ciclo superior de la escuela secundaria, que para muchos estudiantes es el primer año en esa escuela.

CAPÍTULO 3

La condición estudiantil.
Representaciones cruzadas y construcciones simbólicas
de los lugares ocupados

En este capítulo se abordará la manera en que los sujetos se explican y explican los lugares que ocupan ellos y los otros en la institución. Cómo se identifican con los mismos, con las posiciones a las que se los convoca y cómo actúan estas posiciones y/o se distancian de ellas. Se comenzará trabajando en torno a los modos en que describen la condición de estudiantes los y las jóvenes entrevistados. Luego, de manera comparativa, se presentarán las lecturas que realizan los adultos/docentes entrevistados sobre dicha condición.

Las representaciones que se han podido mapear y reconstruir tanto desde la perspectiva de los y las jóvenes como de los adultos dan cuenta de las tensiones que se presentan en las miradas sobre "los otros" al interior de la escuela. Con respecto a los jóvenes, el "ser estudiante" se verá asociado al estudio y será en torno a éste que se construyan distintas representaciones sobre la condición de alumno. Los docentes focalizarán la mirada en la predisposición o apatía para con la escuela. En ambos casos las representaciones sociales reconstruidas se analizarán en articulación con la matriz meritocrática que ha regido a la escuela secundaria moderna (Van Zanten, 2008). Este mapeo de representaciones sociales respecto de la condición de estudiante permite, a su vez, dar cuenta de lo que queda por dentro y por fuera de lo que los y las jóvenes entienden como el sentido del ser estudiante en esta escuela y, desde éste, los vínculos que se entablan.

Luego se abordarán representaciones sociales vinculadas a la afectividad y/o los sentimientos. Se analizará cómo éstas complementan y/o complejizan las miradas en torno al ser estudiante en esta escuela anclada en un contexto de pobreza estructural. También se analizará cuál es el impacto de estas miradas en la reproducción de representaciones en torno a la condición juvenil desde la falta o carencia.

Por último, se presentarán cuatro criterios explicativos identificados como modos de describir las relaciones entre pares y la delimitación o conformación del nosotros/otros en el interior del aula en particular y de la escuela en general. Los criterios que se reconstruyeron

son: la cuestión de género, la presencia de estilos juveniles, las diferencias entre turnos y el lugar ocupado en el aula, o sea, la geografía escolar.

Habitar la escuela supone reconocerse como actor de la misma. Supone visualizarse y ser visualizado en tanto sujeto capaz de establecer relaciones con otros. La manera en que se describe el campo en el que son puestas en juego diferentes estrategias de ser estudiantes va perfilando los sentidos en torno a cómo es vivenciada esta condición en la escuela analizada.

La pregunta por la condición estudiantil de los y las jóvenes supone interrogarse en torno a cómo es vivida, imaginada y representada esa posición en la red de relaciones institucionales y cómo los diferentes sujetos, desde los lugares que ocupan y asumen, se perciben o perciben a los otros. Cabe señalar, en este sentido, que la identidad social - en este caso en tanto estudiantes- es relacional ya que es "el punto de sutura" entre discursos y prácticas que interpelan y constituyen al sujeto, como ya hemos mencionado, por eso es más pertinente hablar de un proceso de identidad/identificación (Hall, 2003).

La identidad entendida como una construcción dinámica, nunca acabada, temporalmente sujeta a una posicionalidad relacional –también dinámica y conflictiva- en el juego de las diferencias y de relaciones de poder introduce la cuestión de la *otredad* como eje necesario para pensarla (Arfuch, 2005:24). Es la cuestión del nosotros/otros lo que se pone en juego en el análisis con respecto a la manera cómo se configuran los modos de ser estudiante en la escuela. Si todas las identidades actúan por medio de la exclusión y oposición, esto supone una construcción discursiva de un afuera constitutivo y de sujetos marginados o al margen de lo simbólicamente representado (Hall, 2003; 35).

Las estrategias simbólicas de diferenciación, reconocimiento, dominación, etc., nos hablan de sujetos sociales que no son meros ejecutores o reproductores de construcciones ajenas, sino que son agentes[57] insertos en un contexto social de interacción e inscripción de las propias prácticas. Allí se juegan de manera compleja relaciones de sujeción y/o de resistencia en el marco de una red de relaciones de poder en el cual los sujetos pueden elaborar activamente interpretaciones del contexto.

[57] "Presentar al individuo como agente implica el reconocimiento en este último de un potencial de selección de acciones que le permite escapar a la pasividad con respecto a las presiones o coacciones sociales e intervenir de manera autónoma en el sistema de las relaciones sociales en tanto que detentor de sus decisiones y dueño de sus acciones" (Jodelet, 2008: 44) Esta afirmación no desconoce los condicionamientos estructurales, las posiciones de clase, los límites históricamente fijados sino que, en ellos, reintroduce al sujeto.

Las representaciones que se ponen en juego en torno a quiénes son y cómo son los estudiantes de la escuela secundaria pública en estudio van a dar cuenta de oposiciones, negaciones, naturalizaciones de dichos procesos de construcción, reconstrucción y circulación.

Retornando a la pregunta inicial de este capítulo, cabe comenzar señalando los posicionamientos de los y las jóvenes entrevistados, ya que frente a la pregunta acerca de cómo son los estudiantes o cómo podrían describirse esa condición, mayoritariamente éstos se colocaban por fuera de dicha categoría hablando en tercera persona para construir su respuesta. Primó, en ellos, una mirada en la que parecerían estar hablando de otros, sin incluirse en la definición dada o en la caracterización asumida, sobre todo en aquellos que describían a los estudiantes actuales desde una categorización negativa de su rol. En cambio, los egresados entrevistados sí hacían uso de la primera persona al referirse a la condición de estudiante. Los adultos, a su vez, han hecho referencia a *estos* jóvenes y, en muchos casos, señalaban las diferencias con otros estudiantes de otras instituciones educativas, es decir, caracterizaban a un estudiante situado en un contexto determinado y no uno genérico o universal. Retomaremos más adelante estas observaciones que abren el análisis que se presenta a continuación.

1. Representándose: El estudio en el centro de la escena

Las representaciones sociales en torno a la condición de estudiante que se identificaron en los discursos de los estudiantes se encuentran ancladas en la imagen de estudiante secundario que supone la "selección" de los mismos a partir de la medición de su mérito y esfuerzo. Esta sería la noción más aceptada o, al menos, con mayor circulación social alrededor de la función de la escuela y, por ende, del rol de los jóvenes en ella. Estamos haciendo referencia a aquellas definiciones que consideran el **estudio** como el parámetro para caracterizar el rol. Primará una óptica cuantitativa, ya que el peso estará puesto en cuánto se estudia o no se estudia y los resultados obtenidos por esto. La clasificación se centrará en diferencias de grado. El ideal valorado positivamente será el del "mejor alumno", aquel estudiante que responde a la imagen del desempeño académico medido por los resultados altos en sus calificaciones y que redunda en "buenos promedios".

En el otro extremo se encontrarán los estudiantes que no logran las notas mínimas para la aprobación y acreditación de los contenidos escolares. Entre ellos estarán quienes no continúen con el recorrido escolar, naturalizándose así la repitencia y el abandono como resultado lógico de un desempeño escolar deficitario en términos de cantidad de estudio puesto en juego. Cabe señalar que no se visualiza como problema o dificultad la imposibilidad de continuar con la escuela por parte de aquellos que no llegan a cumplir con lo que se supone es un comportamiento estandarizado en/para la institución escuela secundaria.

La matriz meritocrática sobre la que se ha montado la escuela secundaria moderna ha dotado de sentido a esta imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico cuando la escuela, lejos aún de la masificación, se encontraba destinada a los herederos – los hijos de la élite- y comenzaba a abrirse a los becarios, a los mejores alumnos de las clases bajas. En ese contexto se (sobre)valoró a los estudiantes que se posicionaban como los mejores alumnos, leyendo en estos disposiciones especiales y una cierta capacidad de adaptación a un entorno diferente del de su origen social. Modelando y moldeando sus identidades al formato escolar, asumiendo que esto garantizaba la influencia de la escuela sobre las posiciones ulteriores de los sujetos, la escuela era leída como eficaz herramienta de integración social. La impronta de la selección permitía marcar distancia, establecer fronteras y diferencias con aquellos que fracasaban o eran excluidos de dispositivo escolar (Van Zanten, 2008). Con el avance de los sectores más desfavorecidos hacia mayor cantidad de años en el sistema educativo, en la segunda mitad del siglo XX, la lógica de la selección se montó sobre un imaginario sustentado en la idea de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación secundaria. Éste se erigió como argumento legitimador de la tarea de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales al seleccionar a unos pocos para que permanecieran en el sistema educativo, obteniendo la acreditación necesaria para separarse del resto de jóvenes del mismo sector de procedencia[58]. Desde la óptica de la igualdad de oportunidades asumida en el supuesto acceso y permanencia en el sistema educativo, las desigualdades sociales serían *desigualdades justas,* ya que estarían mediadas únicamente por el mérito de los individuos.

[58] Este proceso da cuenta del pasaje de una selección basada en el privilegio de nacimiento a una selección basada en un examen autónomo y formalmente equitativo que invisibilizaba los mecanismos de consolidación de circuitos de exclusión basados en el capital cultural heredado (Lahire, 2008).

(Dubet, 2011:55) Esta ficción se fortalece, paradójicamente, en contextos y momentos de mayor desigualdad social:

> "Hay que observar que el modelo de las oportunidades se impone cuando las posiciones se vuelven más escasas: cuando la vida social empieza a parecerse al juego de la silla, se discute menos el número de las sillas que sobre la manera de ocuparlas y sobre la equidad del árbitro" (Dubet, 2011:57)

En Argentina, la expansión de la escuela secundaria se dio en un proceso lento que comenzó en la década del cuarenta[59] con el fuerte impulso a la educación técnica –sin que esto modifique de fondo el formato de los bachilleres- y se profundizó a principios de la década siguiente. En estas décadas se consolidó la noción de la educación como una herramienta eficaz para formar un nuevo tipo de ciudadano miembro del pueblo, de la sociedad nacional y dejando de remitir ya al individuo liberal. Esto implicó, por otro lado, un avance en la legitimación de la educación media como derecho de los trabajadores. A partir de la década del sesenta se va produciendo, junto con el avance del proceso de masificación del nivel medio, una fuerte deserción y expulsión de aquellos que no transitaban exitosamente el mismo[60]. Este proceso se consolidará como fenómeno hasta entrada la década del noventa (Southwell; 2011). A la par de la obligatoriedad progresiva del nivel, que comenzará en esa década,[61] se manifiestan una serie de transformaciones sociales y económicas que impactaron profunda y directamente sobre la promesa de movilidad social.

Como consecuencia, nos encontramos con una titulación secundaria desvalorizada en términos de su eficacia simbólica para prometer un plus posicional/ocupacional al poner en juego, en el afuera, el capital escolar acumulado que la titulación secundaria condensaría. El

[59] En el año 1943 la matrícula del nivel secundario era del 6,43% considerando el grupo de edad entre 14 y 21 años. Datos extraídos de Southwell, M (2011)

[60] A fines de la década del '80 ingresaba a la educación secundaria aproximadamente dos tercios de aquellos jóvenes que estaban en condiciones de hacerlo, pero sólo el 40% de los mismos concluía sus estudios. En la década del '50 ingresaba sólo el 40% de personas en condiciones de continuar con los estudios secundarios, pero concluía el nivel el 60% de estos (Southwell, 2011: 60)

[61] Primero con la expansión de la Educación General Básica a 9 años, sancionada la Ley Federal de Educación en el año 1993 y con la unificación del nivel secundario y la obligatoriedad en su totalidad a partir del año 2007, con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en nuestro país. Comparando los datos del censo 2001 y del censo 2010 nos encontramos con que aumentó un 5,3 % la asistencia a un establecimiento educativo de nivel medio en esta última medición. Del mismo modo aumentó la tasa de egreso un 7,2% tomando los datos de los 24 distritos del conurbano bonaerense, pasando del 50,7% en el 2001 al 57,9% en el 2010. Sin embargo cuando se toma la población de 15 a 17 años -grupo etario con el que se trabajó en esta investigación-, la asistencia al nivel secundario sólo aumentó un 1%.
Fuente: http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/analisis_cuarta_publicacion.pdf

riesgo que el éxito relativo en la masificación conlleva –sobre todo del imaginario sobre el que ésta se sostiene en términos de legitimidad social- es la devaluación de la certificación que la escuela ofrece, cediendo espacio, como capital, a otros medios sociales de distinción más escasos y, por ende, más efectivos (Lahire, 2008). Según diversos autores (Van Zanten, 2008; Lahire, 2008; Tenti Fanfani, 2000) en el contexto actual la matriz meritocrática se encuentra en tensión, ya que al centrarse en la lógica de la selección, su relativa efectividad material y simbólica para marcar distancia entre los triunfadores y los otros se debilita si están todos en la escuela como producto de las políticas de inclusión y retención que la obligatoriedad del nivel supondrían. Sin embargo, como venimos analizando, en la escuela sigue siendo un modo legítimo de explicar/se la condición estudiantil actual.

El estudiante mayoritario es representado –por los jóvenes entrevistados- como aquel que se encontraría en un espacio intermedio o por fuera de dos etiquetas opuestas vinculadas con los extremos de la lógica del mérito, una de carácter positivo, la otra negativa. Ese espacio intermedio se visualiza como aquel en el que el desempeño también puede ser cuantificado. Sin embargo, dicho desempeño se pondrá en juego en la medida en que permite la aprobación de los espacios curriculares y los coloca en un espacio homogéneo entre la mayoría de los estudiantes. Se presenta como un vínculo pragmático con el estudio: sólo se realiza lo indispensable para la aprobación, ni mucho ni poco, sólo lo necesario. El estudio y la cantidad de éste sigue siendo el parámetro de diferenciación.

> Nosotros mediopelo estudiamos
> **P: ¿Como sería mediopelo?**
> Para llegar a un siete, ella le da, le da y le da para el diez, ella estudia para el diez, nosotros estudiamos para el siete, para el ocho
> **P: ¿Para aprobar, digamos?**
> Para aprobar, para zafar, esa es la palabra, para zafar (Estudiante varón, 5to año, turno mañana)

La reprobación en las materias es leída, por estos estudiantes, como un error estratégico que se paga con el riesgo de repetir el año y como una enseñanza transmisible: "hay que prestar más atención porque si no se paga caro más adelante"; reflexionaba una ex alumna de la escuela que, al momento del trabajo de campo, se encontraba realizando el Plan FINES[62] para obtener el título secundario.

[62] El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) creado por el Ministerio de Educación Nacional, comenzó a implementarse en el año 2008 y en una primera etapa estaba destinado a personas

El ser estudiante, en su componente específicamente escolar, es leído desde estas representaciones en una valencia positiva y negativa del mismo. La meritocracia como lógica clasificatoria en el interior de la escuela secundaria es reactualizada en su función en un contexto diferente al que le dio origen, pero no desaparece ni se debilita. En los sujetos sociales en el ámbito escolar, particularmente para los estudiantes entrevistados, esta lógica sigue operando como categoría organizadora de las percepciones en torno a qué implica ser estudiante y, en función de ella, quiénes pueden pertenecer y quiénes se quedarán afuera (Vecino, 2012).

En este marco, la imagen de que los estudiantes no respetan las normas, son rebeldes o *"están muy revolucionadas"* se ha presentado entre los jóvenes entrevistados no como una categoría valorada positivamente sino, más bien, para dar cuenta de una condición que estaría obstaculizando el transcurso "normal" de la cotidianeidad escolar. Dicha condición atenta contra la posibilidad de continuar con la escolarización ya que en el desgranamiento escolar, el denominado "abandono" escolar, se pondría en evidencia el efecto o consecuencia de la no aceptación de las pautas escolares. El comportamiento fuera de la norma es percibido como una tendencia decreciente con el avance en la escolarización:

> En el momento que nos dicen en la conducta que es lo principal, si sos rebelde, no hacés nada, eso te juega en contra y después en el tema que te dicen tenés que preparar un trabajo por… para tal fecha hay que entregarlo porque en las pruebas hay que estudiar y por ahí lo que más vinieron, si participás en clases, te comportás bien (…)
> (…) porque en primero nosotros tuvimos compañeros muy rebeldes, entonces como que si me llevaba bien… si te llevabas bien con un profesor eras chupamedias. En cambio, en segundo ya no, porque era todo más amistad y aparte por ahí pensábamos más las cosas, porque en primero no podíamos… al ser tantos como te decía… porque por ahí prestabas hojas y capaz no te las devolvían y en segundo era otra cosa. (Estudiante mujer, de 6to año, turno tarde)

---

mayores de 18 años que hubieran finalizado la escuela secundaria, pero adeudaran materias. Los estudiantes interesados en concluir sus estudios recibían en las escuelas sedes el acompañamiento de tutores y docentes, el material de estudio y el uso los recursos propios de la institución sede. Las materias se acreditan con estrategias variadas que van desde la preparación de una monografía, la realización de trabajos prácticos parciales y finales, la realización de una investigación, etc. A partir del año 2011 este plan se amplió a estudiante que hubiesen abandonado la escuela en cualquier año o ciclo para que concluyan la misma en un formato de cursada más flexible que el propuesto por el formato actual de escuela secundaria. Fuente: http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/ En el caso de la estudiante entrevistada, ella se encontraba comprendida en la primera situación descripta.

La lectura en torno a los comportamientos "fuera de la norma escolar" se relaciona con la percepción de la ruptura del devenir de la clase en términos de normalidad y anormalidad. Se sostiene sobre una imagen que estos jóvenes de clases populares construyen en torno a la escuela secundaria. Imagen que les otorga reconocimiento y valor a ser parte de la escuela en términos de producción de diferencias entre escolarizados y no escolarizados, entre expectativas futuras propias y las que leen en aquellos que no están[63]. Esto no significa que encuentren una relación lineal y segura entre terminar sus estudios secundarios y mejorar sus condiciones económicas por ello, pero sí le reconocen a la escuela la capacidad de ampliar su mundo social, de generar posibilidades de conversar sobre "otras cosas", de generar otros vínculos.

La rebeldía no es vista como una característica positiva en términos de posición reivindicativa o como actitud que se manifiesta en oposición o confrontación hacia relaciones de poder que les son desfavorables, sino como aquella acción desmedida que repercute en reacciones adultas sobre la totalidad de los jóvenes y sobre las posibilidades o no de interactuar en el aula en la relación docente-alumnos de manera satisfactoria.

La mirada en torno a la existencia de un grado decreciente de rebeldía en los estudiantes de los años superiores o de un mayor grado de adaptación a la lógica escolar le otorga efectividad a la institución escolar en su rol socializador, la supone con capacidad de transformación y de modelación de los sujetos en su trayectoria escolar. Le otorga, entonces, efectividad en tanto institución social[64]. Por otro lado, refuerza la idea de que la escuela selecciona a los mejores –más adaptados, más interesados, menos rebeldes, etc.- ya que los *otros* son apartados en el camino.

Existe complementación más que oposición entre las representaciones referidas a la condición de estudiante que sostienen los jóvenes de esta escuela. La descripción sobre el "hacer lo que quieren" parecería ir en contra, atentar con el fin instrumental de ser un estudiante "medio" que, repetimos, no se acerca a la noción de "sacrificio por el estudio" ni

[63] Como se ha trabajado en el primer capítulo de la tesis, esto ya lo ha señalado hace unos años Silvia Duschatzky (1999) con respecto a la valoración que los jóvenes de sectores populares realizan con respecto a su trayectoria escolar.

[64] Como sostienen Berger y Luckmann (1974) la habituación y la institucionalización de las prácticas sociales hacen que éstas se constituyan en pautas para quienes las ejecutan; este es el fundamento de las instituciones sociales y lo que les otorga efectividad en tanto control social de sus miembros a través del planteo de pautas y reglas de juego que los sujetos leen como realidad objetiva.

“placer por hacerlo”, sino como una estrategia a seguir para “buscar la aprobación” y lograr la obtención de aquello que se espera de la escuela: el título[65].

Esta representación coloca el estudio –y por ende la trasmisión de conocimientos- como una condición de la escuela secundaria. Aunque la lectura que se realice del mismo suponga un mínimo interés en él, los y las jóvenes están atentos a su devenir. El estudio se presenta como algo necesario de llevar a cabo aunque sea motorizado en unas acciones de baja intensidad. Por ende, siguen leyendo la escuela como un espacio en el que se enseñan y se aprenden cosas y el estudio es el intermediario en esta relación. Esta es la lógica que le asignan a la escuela, desde la que interpretan la condición de estudiante, definiendo quiénes forman parte de esta categoría y quiénes no. Para esto se sirven de la meritocracia, reactualizada para pensarse como exitosos en la escuela frente a otros jóvenes.

2. Representándolos: La apatía como condición

Los estudiantes son, además, descriptos como desinteresados y apáticos. Esta descripción se corresponde principalmente con el planteo de los adultos entrevistados. Se sostiene que “les da lo mismo aprobar o desaprobar”, “no les interesa lo que vos les ofrecés”, “ahora vos les preguntás y no se acuerdan o no quieren contestar”, "son apáticos".

La noción de *apatía* para caracterizar la condición estudiantil en la escuela se ha presentado, aquí, como una representación social que niega o desconoce la importancia o algún tipo de vinculación o interés por parte de los jóvenes con lo que la escuela puede brindar. Esta representación –identificada en los dichos de los docentes entrevistados- confronta con algunas representaciones analizadas anteriormente las que, entendiendo la condición de alumno mediada por el estudio, colocan al estudiante en un lugar activo (y estratégico) con respecto a su paso por la escuela, lejos de la pasividad que una posición apática supondría.

La apatía no es percibida como un posicionamiento confrontativo de los estudiantes, es decir, como una forma de desafiar la autoridad de los adultos o lo que ellos sostienen en

[65] Cabe recordar, como vimos en el capítulo anterior, que este objetivo se logra luego de avanzar en una verdadera carrera de obstáculos en trayectorias escolares no lineales y en muchos casos con intermitencias. De ahí la valoración de esta posición intermedia y estratégica para lograr sostener la escolarización hasta lograr el objetivo de la titulación.

sus dichos y prácticas; a lo sumo, es leída como desaprovechamiento del saber docente, pero no como desafío a éste. La caracterización de los y las estudiantes como desinteresados, sin ganas, "como tristes", que "ni siquiera les interesa aprobar" obtura la posibilidad de leer el modo en que estos están utilizando o apropiándose de su paso por la escuela, qué sentido le dan y si resignifican o no ese recorrido supuesto que, desde la institución, se cree brindar. Como sostiene Chaves (2005, 2010), es una mirada que les niega la capacidad de acción, no busca explicar las lógicas de sentido y acción de los sujetos en su contexto, sino que se coloca en una concepción que mide las prácticas juveniles desde lo "bueno" o "deseable" y en consonancia con una óptica adultocéntrica.

Quedan atrapados –desde la óptica de los docentes entrevistados- en el lugar de la víctima. Víctimas, estos jóvenes, no de la escuela sino de su posición social, del momento histórico en el que les tocó ser jóvenes, de las familias que no están presentes, de adultos que no se posicionan desde la autoridad que les señale qué hacer, de sus propias trayectorias de clase. Los jóvenes son caracterizados así como "sin saber para dónde agarrar", desorientados y estando a la deriva. Esta caracterización se explica por las posiciones que ocupan otros adultos (sean padres u otros docentes) que las fomentan; ellos son visualizados como permisivos o poco rigurosos para "reencauzar" a los estudiantes "apretándolos para que sean mejores". A los estudiantes, en tanto tales, se los coloca en un lugar de imposibilidad de autoafirmación, de incapacidad de autonomía y de necesidad de la tutela adulta que, según se lee, es aún insuficiente.

La representación social que coloca a los estudiantes en el lugar de la apatía se organiza discutiendo o confrontando con una supuesta imagen hegemónica, que la sostendrían *otros* sujetos no relacionados directamente con *estos* jóvenes, vinculada a imágenes de los jóvenes como violentos o peligrosos.

> "Yo los veo bien, los veo, sí, en el recreo y los veo bien. No veo una agresión, no salen con un cuchillo a matarte, pero esa es la idea que tiene la gente:
> - 'Vos trabajás en una escuela de Moreno'.
> - 'Sí'.
> Y yo voy y vengo todos los días viva… (Docente mujer, con muchas horas y antigüedad en la escuela)

Hay un corrimiento de estos adultos del discurso del pánico moral que supondría a estos jóvenes como peligrosos, violentos, y que se constituyen en el enemigo interno que debe combatirse con políticas represivas (Chaves, 2010: 83). Este corrimiento se presenta

como una opción racional: no se adhiere a esa caracterización que circula socialmente en torno a estos jóvenes, al menos cuando se da cuenta de ellos en tanto estudiantes que están dentro de esta escuela.

Por otro lado, en estas representaciones de los adultos aparece una escisión al momento de caracterizar a los estudiantes o, mejor dicho, una interpretación en torno a la condición juvenil que supone dividir las acciones y posicionamientos de los jóvenes entre características propias de su grupo de edad y otras referidas a un rol específico que supone la escuela.

La apatía o desinterés se vincularía con la condición de estudiantes. Sin embargo, en tanto jóvenes, abstrayéndolos o separándolos de la instancia concreta de estar en la escuela *siendo estudiantes*, son caracterizados como alegres, divertidos y ocurrentes. Estas características se filtrarían en la escuela y mostrarían otro rostro de estos jóvenes el cual, cuando es recuperado en la caracterización que de ellos hacen en tanto alumnos, provoca una fractura o dualización en la perspectiva que adoptan para describirlos. Se asume la alegría como una característica generalizada de este grupo de edad. La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran (la victimización que mencionamos más arriba) parecería dotar de otro sentido a la tarea docente. Emerge la convicción de que a estos estudiantes -como jóvenes- les falta afecto, necesitan atención y alguien que los escuche. Desde esta representación se entiende que buscan esto en la escuela y, por ende, la misma no posee ninguna de las funciones otorgadas a ella en la modernidad, ni siquiera como un componente residual. Esta escuela no buscaría seleccionar a los mejores para darle puestos diferenciados en el mercado de trabajo, tampoco se adheriría a un imaginario que la suponga distribuidora igualitaria de conocimiento. Esta escuela, en función de las características que se les asigna a los jóvenes estudiantes de este sector social, deberá suplir la falta de afecto y convertir la apatía en interés por estar en la escuela. Esto se articula con lo trabajado en el capítulo anterior en torno a la reconfiguración y/o personalización del vínculo docente-estudiante como sentido novedoso para la escuela.

3. El compromiso y la afectividad en el *ser* estudiante

Al focalizar la mirada en torno a cómo son percibidas las estrategias escolares por los diferentes actores institucionales (profesores, directivos, preceptores, estudiantes y egresados) nos encontramos con una postura ambivalente con respecto a la lógica meritocrática.

Por un lado, encontramos que el estudiante ideal ya descripto es cuestionado o al menos puesto en duda –tanto desde la óptica de los y las jóvenes como de los adultos entrevistados- si no posee además otros atributos vinculados a la posibilidad o imposibilidad de ser solidario, ser buen compañero, preocuparse por los procesos de aprendizajes de los demás (ayudar en las tareas, pasar las actividades, sentirse convocado a acciones propuestas por otros). Aparece una tensión entre el atributo individual y la posibilidad de pensarlo y pensarse como parte de un colectivo más amplio. No alcanzaría con ser responsable, estudioso, responder las tareas escolares, no faltarle el respeto al docente, ser aplicado, etc., características que estarían reforzando la definición de alumno como un ente individual, aislado del entorno, sin vínculos con otros y en donde el éxito o el eventual fracaso está dado por actitudes y aptitudes propias en función de la adaptación a estímulos externos. Es necesario, además, considerar al entorno, a los otros, pensarse en relación. En palabras de los jóvenes cuando describen qué condiciones debería reunión un buen estudiante:

> Mi compañera (haciendo referencia a los buenos alumnos), pero a veces le falta un poco más de compañerismo porque ella tiene todo diez, estudia, ayuda a su familia, cuida a sus hermanos con lo que puede, por lo que yo sé; ella estudia a cada rato, saca diez en todo. Pero a veces no es buena compañera con los compañeros, si yo tengo buenas notas no me voy a hacer la actriz, por ejemplo, si él no entiende un tema se lo voy a explicar; ella no, a veces sí, a veces no. Eso es lo que tiene de malo: no es una buena compañera, que digamos (estudiante varón 5to año, turno mañana)

Esta tensión no invalida la lógica meritocrática, pero incorpora a la misma un atributo extra que la complejiza y que supone la capacidad de mirar a los otros, considerarlos y este atributo viene a ser un plus que este tipo de estudiantes debería portar. Esta doble lógica para pensar el "buen estudiante" también funcionará para describirlos desde los adultos. Pero estos últimos entenderán a esta doble condición -o lo que leen como doble condición- como una diferencia generacional entre estos estudiantes y los de "otras épocas":

> Y ellos… los chicos que estudian, que les va bien en las materias. En una época los cargaban, ahora no, hace un tiempo que ya no; nosotros le decíamos traga, pero… como le decían ellos, pero no hay cargadas con esos chicos, los respetan en general. Los chicos estudiosos son responsables, comprometidos, buenos compañeros en general, no está el pibito ortiva de antes que era el estudioso, que era un desgraciado, no los veo (Miembro del equipo de Gestión)

Esta concepción sólo se aplica para los pocos buenos alumnos. En cambio, en la mirada de los adultos sobre las mayorías prima una concepción que se comienza a cristalizar como noción en la que se asume que "*estos chicos rinden de otra manera"* (como sostendrán algunos docentes entrevistados). Desde esta idea se desdibuja el lugar de la escuela como trasmisora de conocimiento, como problematizadora del saber científico, como constructora de sujetos críticos en términos de sujetos capaces de comprender y aplicar conceptos y, a su vez, entender su entorno para modificarlo, como sostienen los diseños curriculares jurisdiccionales adhiriendo a la corriente de pedagogía crítica en la que se referencian.[66]. Prima una concepción que supone la escuela como dadora de contención y acompañamiento psicológico. Aparece una delimitación, una frontera: estos jóvenes buscan afectividad más que saber, contención más que exigencia, amparo más que conocimiento. Son buenas personas, pero académicamente no responden. Y como no responden, la escuela se adaptará a sus necesidades. Como dirá un docente entrevistado: "*No son estudiantes, están acá"*. Esto no parecería estar en juego en todas las escuelas sino en *esta* escuela con *estos* sujetos.

La pregunta necesaria es: ¿qué consecuencias tiene este tipo de representaciones, ligadas a la afectividad, y corridas de la enseñanza de contenidos específicos y de la "trasmisión del acerbo cultural", en términos de posibilidades futuras de inserción laboral o educativa para estos jóvenes de clases populares? O en otros términos: ¿cómo juega esta mirada desde el afecto en la reproducción de las desigualdades sociales, que ya cruzan a los jóvenes cuando ingresan a la escuela con desventajas en el capital cultural, social y económico acumulado, si la escuela no buscar operar sobre ellos para incrementarlos?

[66] Estos lineamientos de política curricular en la provincia de Buenos Aires se plasman en documentos tales como el Marco General para la Educación Secundaria (2007) y el Marco General de Política Curricular (2007), Disponible en:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosCurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf

No podremos desplegar aquí una interpretación acabada, ya que la información obtenida no permite profundizar en este aspecto, pero podemos señalar que las emociones, los sentimientos y la afectividad no son naturales sino una construcción social producto de un entrenamiento. Por lo tanto, cómo se quiere, a quién se quiere, cuál es el sentido del afecto, qué emociones están o no están permitidas en el ámbito docente no emanan de una perspectiva individual, sino más bien de regulaciones sociales producto de relaciones de poder y de resistencia (Abramowski, 2010). Estos modos que adquieren las emociones y los sentimientos pueden pasar por un proceso de naturalización cuando ciertas formas de "apreciar al otro" son consideradas normales, son estatuidas como tales. Quizás este es el proceso que se está iniciando en el tipo de escuelas secundarias analizado: la mirada compasiva/afectiva para con sujetos castigados por los procesos de exclusión a los que fueron arrojados en las últimas décadas. La escuela adquiere una impronta contenedora y ésta es asumida ya no como mera contención sino principalmente como una contención emocional (Nóbile, 2011b).

En un contexto de fragmentación social y escolar[67] parecería que la escuela que recepciona a jóvenes de sectores populares, al sostener el discurso de la inclusión, reproduce circuitos escolares en donde la escuela se presenta como compensatoria de supuestas carencias del contexto social de los estudiantes[68]. La dupla contención-compasión se fortalece como explicación del vínculo adultos-estudiantes y, en ella, adquiriría sentido la tarea de educar. La educación es diferencial, distinta en esta escuela que en otras -desde la óptica de los docentes entrevistados-; aquí prima la representación social del estudiante bueno no como medición cuantitativa del estudio –como se sostiene desde la óptica desde los estudiantes- sino bueno en calidad de bondad, del ser humano víctima.

[67] Con este concepto, tomado de Tiramonti (2008) se busca nombrar una "distancia social" entre diferentes sectores sociales dando cuenta de una configuración de la sociedad que resulta de modos segregados de las prácticas sociales, conformándose no sólo circuitos de escolarización desiguales sino extrañamiento cultural y ajenidad entre sectores sociales.

[68] Es interesante recuperar, en este sentido, el trabajo de Arroyo y Poliak (2011) vinculado a las Escuelas de Reingreso en CABA. Las autoras analizan cómo se reconfigura la tarea docente en este tipo de escuelas que son las últimas escuelas a las que los jóvenes de sectores populares expulsados o excluidos de otras modalidades de escuelas pueden asistir para cumplimentar su educación obligatoria en la actualidad.

4. El vínculo entre pares: Explicaciones en torno a lo inter e intragrupal

La percepción en torno a los pares ha sido ampliamente abordada desde diferentes perspectivas en los últimos años, principalmente en el marco de la problematización de la llamada "violencia escolar" (Kaplan, 2006; 2009) y en torno a cómo se construye la identidad estudiantil (Elbaum, 1998; Kessler, 2002; Falconi, 2004). En la escuela que estamos analizando la cuestión de los vínculos es estudiada a través de las categorías que los diferentes actores utilizan para definirse a sí mismos y a los otros, para caracterizar a la dinámica intraclase y la emergencia (o no) de conflictos.

En la delimitación de las relaciones entre pares, pudimos identificar cuatro criterios explicativos de la conformación de un nosotros/otros particular: 1) la cuestión de género, 2) la presencia de estéticas juveniles, 3) la caracterización que realizan del turno al que asisten o del otro turno [69] -producto de la propia organización escolar- y 4) el lugar que van ocupando, dando cuenta de una suerte de mapeo de la grupalidad al interior del aula y de la escuela, o una suerte de geografía escolar.

1) Con respecto a la explicación de las relaciones intra e intergrupales cruzada por la **cuestión de género** identificamos una categorización que supone a las mujeres "más tranquilas" y a los varones como "que molestan más". Estos últimos son vistos como más rebeldes, más propensos a pelear y enfrentándose con mayor frecuencia a la autoridad adulta (preceptores y profesores). En contraposición, las mujeres no confrontarían con los adultos y, a su vez, se representan como más estudiosas que los varones (todas las referencias realizadas en torno a los "mejores alumnos" son los casos de estudiantes mujeres). Por ende, se espera de ellas mejores desempeños escolares en términos de calificaciones obtenidas y de la realización de las acciones que se suponen propias de la condición estudiantil: realizar las tareas, llevar los materiales, etc.

Esta definición, que caracteriza a *las* estudiantes con mayor adaptabilidad a la lógica de la institución que *los* estudiantes, se refuerza cuando se menciona a las peleas entre chicas como un fenómeno reciente y extraordinario. Se presentan a estas disputas como

[69] Cabe recordar que la escuela que se ha tomado como referente empírico para el análisis funciona en turno mañana y tarde únicamente.

síntoma de un fenómeno novedoso en la institución, desestructurante de las lógicas de vinculación esperables entre pares.

> A la mañana es re tranqui, a la tarde siempre se agarran a las piñas. Yo escucho que se agarran a las piñas. Se comenta mucho el golpe de las chicas, no sé, antes eran los varones y no de las chicas, pero más que nada por los varones (estudiante varón, 5to año, turno mañana)

> La otra vez se pegaron en frente de mi aula dos chicas que se agarraron de los pelos y todo porque…hay algunas que se agarran de los pelos para mi es por un chico pero la verdad es que no tendría que, no sé, es como algo que no es lógico (estudiante mujer, 6to año, turno tarde)

Ciertos modelos de masculinidad y femineidad crean estereotipos que suponen que mujeres y varones son efectivamente –y naturalmente- como lo señalan esos modelos y cualquier cuestionamiento o diferenciación de los mismos pone en evidencia un desajuste, que "algo no funciona" o "está en crisis". La violencia física entre varones se encontraría legitimada, no así entre las mujeres. Como señala Elenor Faur (2003), estos jóvenes han transitado por las instancias de socialización de la infancia y han recibido a través de madres, padres y docentes – e internalizado- expectativas con respecto a lo que se espera de mujeres y varones. Han construido sus subjetividades en un marco o estructura binaria que naturalizó metáforas como "los hombres son más fuertes, activos y valientes" y "las mujeres más emotivas, asustadizas y dependientes".

Esta construcción de "lo femenino" y "lo masculino" en lógicas opuestas construye cuerpos que son normados también diferencialmente. En las escuelas secundarias, estos cuerpos se hacen más evidentes y las mujeres tienen más pautada su corporeidad que los varones. Ésta resulta central en la construcción de la feminidad (Záttara, 2010). Cómo vestirse, cómo maquillarse –o no hacerlo- qué largo debe tener la pollera, la remera, etc. se hace presente como pauta de convivencia en las escuelas secundarias en la actualidad y la escuela tomada para el análisis no es la excepción. También se hacen presentes consideraciones con respecto a la vestimenta masculina, pero en estas apreciaciones sólo aparece la cuestión del uso de la gorra o visera y las insignias futbolísticas o el calzado.

No necesariamente estas "reglas del buen vestir" se encuentran explícitas, sino que se deducen a partir de las observaciones realizadas sobre acciones concretas de los jóvenes. Al analizar la normativa institucional –los Acuerdos Institucionales de Convivencia- nos encontramos con que la referencia a la vestimenta se vincula con considerar "falta leve" la

utilización de vestimenta no acorde al ámbito escolar (AIC, Modificaciones 2009), quedando expuesto un criterio difuso sobre los modos de vestir que remitirá a los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicos.

En este marco puede entenderse la mención de la cuestión del guardapolvo –el intento institucional por convertirlo en hábito para *las* estudiantes- como un problema sólo femenino en términos de control sobre sus cuerpos pero también generando resistencias y solidaridades sólo entre ellas.

> (…) cuando había algo de algún profesor que nos molestaba, ahí sí éramos unidos. ***P: ¿Por ejemplo? ¿Frente a qué situación se unían?*** Y por ejemplo con lo de los guardapolvos, las chicas. No los varones, porque a ellos no les importaba. (Egresada, estudiante primer año profesorado de inglés)[70]

Si las regulaciones sobre los cuerpos recaen con mayor frecuencia sobre los cuerpos femeninos, los malestares en torno a esto también se construirán de este modo. La escuela no borra o erosiona las desigualdades que cruzan las relaciones de género en los barrios populares. Éstas colocan a las mujeres en un lugar de subordinación para con el género masculino, que repercute en mayor control sobre sus prácticas. La escuela, en estas acciones, refuerza la subordinación. Como señala Bourdieu (2010):

> La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla (Bourdieu, 2010: 11)

2) Otro criterio de diferenciación está dado por la identificación de **diferentes estéticas**, las cuales estarían fuertemente vinculadas a la conjunción de vestimenta y gustos musicales que estaría dando cuenta de grupalidades diferentes en el interior de la escuela. Será la relación entre los atributos o componentes estéticos y el proceso de simbolización la que permitirá la conformación de colectivos identitarios que marcarán una frontera entre lo interior-propio, y lo exterior-ajeno (Reguillo, 2012). Las estéticas identificadas en la escuela -

[70] Cabe señalar que al momento del trabajo de campo no usaban guardapolvo ni ellas ni ellos, pero sin embargo en los jóvenes mayores – los ex alumnos al momento de las entrevistas- apareció en su relato fuertemente como marca de conflictividad y/o arbitrariedad el intento de la institución para imponerlo –en las mujeres- que concluye sin éxito.

y mencionadas por los estudiantes entrevistados- dan cuenta de una lógica de oposición nuevamente binaria: cumbieros vs. rockeros, darks o punks vs. rockeros o cumbieros. Esta diferenciación contendría "naturalmente" una estigmatización o discriminación del otro sin que se la considere ni conflictiva ni extraordinaria, ni que se crea que se producen perjuicios en el trato cotidiano. Se estigmatiza a los otros en lo que es evidente o visible: una *estética* que no se comparte. Al distinto se lo mira diferente y esto lleva a su autoexclusión o a la separación del grupo pero sin que la situación lleve a una conflictividad intergrupal.

> Entre nosotros siempre hubo discriminación, pero ahora también, eso siempre pasó y no dejó de existir. Por gordo, por flaco, pero uno, si se prende, es para problemas, porque te perjudica a vos. (Ex alumna. Cursante del Plan FINES)

La noción de culturas juveniles a las que nos estaría remitiendo el concepto de estéticas se vincula el concepto de culturas subalternas, entendiendo éstas no como una voluntad de oposición explícita sino, más bien, caracterizada por una precaria integración a la cultura hegemónica. Las culturas juveniles en general, y las clases populares en particular, se encuentran comprendidas en esta noción junto con otras condiciones sociales subalternas, con la diferencia de que la de los jóvenes es una condición transitoria y no así la de otras subalternidades (Feixa, 1998). Para el caso analizado debemos reconocer una doble condición de subalternidad: por jóvenes y por pertenecer a la clase baja.

La identificación de estéticas juveniles estaría habilitando -dentro de la lógica de la oposición/diferenciación- procesos de distancia real y simbólica entre estudiantes.

> Puede ser en el sentido… ya te digo de las tribus entre los chicos, porque los adolescentes se definen así ¿no? en todo más eso y… nada. A mí ya porque tenía la zapatillas de otra forma, con esas zapatillas podés estar con ellos o sea por ese lado creo que va (…)
> Y los chicos que se visten así con zapatillas...y se visten así (haciendo referencia a quienes usan zapatillas e indumentaria deportivas) o también los menos aceptados serían los que se visten de negro, que son muy cerrados. Antes prefieren estar así que con alguien que se les reía de su onda, de los que ellos piensan, porque es un tema ser todos darkis y esas cosas, pintados de una manera distinta, porque a ellos tampoco les cabe y son todos anarquistas que están en contra del Estado; yo escuchaba, está bien, yo no les dije nada si es la onda de ellos
> **P: ¿Y vos como te caracterizarías? ¿Cuál sería tu onda?**
> Común ahora, no soy rocker ni nada, antes sí era flogger, tipo pelos así. No puedo definirme de una manera. Escucho toda una música amplia, pero más

que nada reggetton me gusta mucho el reggetton (estudiante varón, 5to año, turno mañana)

Por otro lado, el uso de la noción de "estilo y/o tribus" por parte de los estudiantes para señalar diferencias inter e intragrupales se presenta como una categoría laxa que coloca en *el otro* alguna característica distinta a uno a partir de una estética diferente. No opera como oposición a los adultos, sino como criterios de agrupamiento juvenil al momento de señalar diferencias entre ellos. No leen la cuestión del "estilo" como una lógica de confrontación generacional o de oposición hacia los adultos o lo que ellos representan de/en la escuela, sino que lo señalan como criterio para juntarse con otros.

Adhiriendo al planteo de Feixa (1998) -quien recupera la conceptualización de Hall y Jefferson (1993) con respecto a la necesidad de abordar las culturas juveniles desde diferentes escenarios-, las culturas juveniles deben analizarse en el entrecruzamiento entre la cultura hegemónica, las culturas parentales y las culturas generacionales. Para estos autores, la cultura hegemónica refleja la distribución del poder cultural a una escala social general. Los jóvenes de clases populares -que comparten una misma cultura parental y generacional- establecen relaciones contradictorias de integración y de conflicto con la cultura hegemónica, negociando de formas diferentes sus relaciones con ésta. Los estudiantes pueden adoptar soluciones adaptativas con respecto a la institución y la cultura escolar en las imágenes del "buen estudiante" o el "chico laborioso", o soluciones disidentes en la figura del "rebelde" o "inadaptado" (Feixa, 1998). Imágenes éstas que han sido observadas en las representaciones analizadas en torno al ser estudiante.

3) Otro modos de entender la grupalidad o la delimitación entre *unos* y *otros* se vincula con el turno al que se asiste a la escuela. Este criterio se monta sobre condiciones dadas por la estructura misma de la escuela a la que asisten y la elección (o no) del turno[71]. Si se asiste a un determinado turno, las relaciones inter e intragrupales son menos conflictivas; en cambio, no es así en el otro. Las relaciones entre compañeros son leídas, por

[71] En muchos casos los estudiantes entrevistados han dado cuenta de la no elección del turno (o de la orientación del bachillerato que cursan) por no encontrar vacantes en el turno deseado, por haber repetido o inscribirse más tarde que otros luego de rendir en mesas de exámenes en marzo o por provenir de otras instituciones educativas.

parte de los estudiantes, en el turno al que no se asiste, como “más complicadas”, menos solidarias, con relaciones más distantes entre compañeros.

Esta caracterización no responde a una única percepción que supone a lo ajeno o desconocido como lo negativo, sino que se vincula principalmente con la experiencia vivida: lo negativo es lo transitado con anterioridad cuando ese tránsito necesitó ser modificado -porque repitieron en el otro turno, porque se quedaron libres por faltas por llegar tarde, porque tuvieron que cambiarse por conflictos con pares, etc-. Se compara la experiencia pasada y la actual, siendo esta última más grata y armónica que la anterior. Varios estudiantes entrevistados han relatado experiencias de conflictos con otros compañeros en el turno anterior al que asistían (o lo han relatado en tercera persona como experiencia de algún compañero cercano, si es que ellos no han experimentado estar en ambos turnos) y caracterizan el vínculo presente como apacible, en el que “todos se relacionan con todos”.

> (…) a la mañana hay más quilombos y a la tarde no, a la tarde todos son más compinches, son más copados, no sé; aparte porque los conozco a los chicos será, no sé (estudiante varón, 18 años, turno tarde)

La mirada que aportan algunos adultos entrevistados también da cuenta de la distinción entre turnos para caracterizar la escuela, y en ella a los estudiantes por un lado y al rol adulto por otro.

> (…) Notás como que a veces... ahora es más tranquilo, tendría que ser al revés, a la mañana están dormidos, pero venís a la mañana y están más pilas los chicos, están repilas, están más despiertos, prestan más atención, pasás, se ríen; a la tarde están más tranqui. No sé si es la hora de la siesta o qué, son menos, pero uno puede decir son menos, pero uno puede hacer bullicio igual, pero son más tranquilos, en eso sí son diferentes. (Miembro del Equipo de Orientación Escolar)

También en su mirada se puede identificar la cuestión del vínculo más cercano o más lejano para caracterizar los turnos[72].

> **P: ¿Por qué creen que a la mañana tienen más intervenciones?**
> No sé, por ahí los profesores acuden más y la situación que tuvimos a la tarde fue por… al menos yo pienso. A la mañana trabajamos con un punto: principalmente que cuando empezamos este año eran muy revoltosos o sea

[72] El Equipo de Orientación Escolar (EOE) asistía tres días en el turno mañana y dos días en el turno tarde a la escuela, por ende tenía más presencia en el turno en el que menciona como de mayor participación, en el que hay más estudiantes y tienen más vínculo con preceptores y docentes.

> eran gritos, que se revoleaban cosas. Igual esa es su forma de vinculación con los gritos y revoleándose cosas, las sillas, que eran más ruidosas. Ahí nos fuimos acercando más (…) como conocemos más a los chicos de la mañana o sea tengo más vínculos de amistad con ellos. A los chicos de la tarde son muy pocos a los que conocemos; ahora empezamos a tener más chicos. (Miembro del Equipo de Orientación Escolar)

No se está afirmando que existan diferencias objetivas entre los grupos de estudiantes que asisten a la mañana y aquellos que asisten a la tarde a la institución –nada del trabajo de campo realizado permitiría afirmarlo-, pero sí que existen percepciones, sensaciones, afectividades diferentes al momento de describir los y las jóvenes de los diferentes turnos en función de la propia experiencia vivida en ellos. Diferencias que son vividas por los actores como diferencias objetivas.

4) El último criterio identificado se relaciona con la descripción de los modos de agruparse en el interior del aula, así como de la escuela en general. A diferencia de lo que se podría suponer a priori, no existen modos tan disímiles de mirarse y ser mirados tanto desde las percepciones de los estudiantes entrevistados como desde las de los docentes.

La mirada institucional es una mirada sustentada y construida en el despliegue histórico del formato "escuela secundaria", que divide a los grupos entre estudiosos, el polo opuesto y a los que no están ni en uno ni en otro. Una geografía escolar o mapeo del espacio clásico. Así se expresaba en el grupo de preceptores:

> Yo tengo en mi curso el grupo de los vagos, los revoltosos y el grupo de los nerd y después están los del medio, que no están acá ni allá (preceptor con poca antigüedad en la escuela)

Al momento de realizar una descripción fotográfica de los modos de agruparse dentro del aula, las regularidades señaladas suponen un aula en la que los "inteligentes" y/o más estudiosos se sientan adelante y suelen tener menos vínculos intergrupales que otros. Luego encontramos a los que se juntan para pasarla bien (y "hacen lo que pueden"), son más lieros o "jodones" y, en líneas generales, se sientan en el fondo. Por último se ubica a los que ni una cosa ni otra o, a veces, una cosa u otra según la circunstancia y/o la materia (reaparece la figura del espacio neutro o posición intermedia) que no son visualizados como mayoría sino como un grupo más. Los modos de leer los lugares en el aula no dan cuenta de un procesamiento particular de la escuela o de alguna lógica institucional propia o distintiva

de la comunidad que asiste sino, por el contrario, a modelos estereotipados de funcionamiento de la dinámica escolar y de ubicación de los sujetos en ésta.

Se mencionan otros criterios, algunos vinculados a la presencia de estilos musicales bien marcados en el interior del aula –aunque cabe aclarar que esto no fue corroborado en las observaciones realizadas- y otros vinculados a la disponibilidad de más o menos recursos económicos. Pero tanto en uno o en otro caso, no se pudieron recuperar relatos de experiencias o anécdotas que reforzaran o sustentaran esta división enunciada. Sí, en cambio, aquellas que refuerzan la primera clasificación señalada:

> Nosotros nos sentábamos juntos porque nos cagábamos de risa, nos sentábamos un poco más atrás porque nos reíamos, otros que se sentaban más adelante capaz porque estudiaban un poco más. No es que se forman grupos y no hablás con nadie, porque capaz que a los de adelante les pedías las cosas. Llamo grupo a los que más hablabas, hay gente con la que andaba en la escuela con la que todavía me sigo viendo, juntando, todo (Egresado, estudiante primer año profesorado de filosofía)

¿A qué se debe esta similitud en las descripciones? ¿Por qué actores sociales con intereses diferentes y miradas posicionadas en lugares institucionales distintos reproducen descripciones similares al dar cuenta de la estructuración de la clase en determinados grupos que tienden a verse como homogéneos hacia su interior y heterogéneos entre sí? La pertenecía a una determinada *configuración cultural* (Grimson, 2011) permite comprender estas similitudes. La configuración cultural[73] estructura una *trama de significaciones común*; un campo de posibilidad, una delimitación y prefiguración de lo decible, pensable, categorizable. Asumiendo este concepto, se puede entender por qué la lógica de vinculación entre pares se presentaría como transhistórica y sin marcas espaciales concretas. Los vínculos y el aula antes descriptos –tal cual fueron verbalizados por los entrevistados- podría remitirnos, también, a nuestra propia experiencia escolar. Sin duda la especificidad de la experiencia no se encuentra en esta característica acotada; sin embargo, sí permite dar cuenta del peso de ese marco compartido de supuestos, de miradas que hacen a la posibilidad de sustento de la hegemonía, ya que la misma:

[73] *"La configuración cultural es la sutura constantemente reconstruida, de las heterogeneidades inestables, pero sedimentadas. Es la (im)posibilidad de fabricar alteridades y alterar desigualdades de poder. Es el espacio en el cual, a través de la hegemonía siempre con riesgo de erosión y de socavamiento, se instituyen los términos de la disputa social y política"* (Grimson; 2011: 194)

> Es todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida (…) Es un sistema vivido de significados y valores –constituyentes y constituidos- que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, constituyen un sentido de la realidad para la mayoría de las personas (…) (Williams, 2009:151)

Lo anterior no hace no conflictiva ni homogénea la lógica de los vínculos intergrupales, sino que permite señalar que los conflictos se inscriben dentro de una "lengua" que puede ser compartida por "todos" dentro de una lógica de dominación social, económica y cultural. No un criterio único sino:

> la sedimentación de ciertos principios de (di)visión compartidos, una lógica sedimentada de heterogeneidad que habilita e inhabilita posiciones de sujetos y lugares de enunciación (Grimson, 2011: 176)

En definitiva, es en el marco de un sentido común construido y compartido que se reproducen las desigualdades sociales. Y como ya se ha señalado, la hegemonía actúa deshistorizando las experiencias sociales, mostrándolas como naturales e inevitables (Williams, 2009), inscribiendo el conflicto en una supuesta normatividad que debe ser recuperada. Los sujetos sociales entrevistados inscriben su experiencia escolar de este modo en la escuela.

5. A modo de cierre

Comenzamos este capítulo buscando dar cuenta de las representaciones que circulan en la escuela en torno a la condición estudiantil. En el análisis realizado se pudo apreciar que, por un lado, "algo" de la promesa de la escuela moderna sigue funcionando en esta escuela de un barrio del conurbano, ya que desde la óptica de los estudiantes se mide el tránsito por la misma desde el estudio. Desde la posición de alumno, se reflexiona en torno a la importancia de pasar por la escuela, aunque se sepa que el esquema de movilidad ascendente que ésta pareció prometerles a otros no funciona como tal para ellos en el contexto actual. El mérito y el esfuerzo –combinado con ser buen compañero, solidario, atento a las necesidades de los otros- sigue operando en la visión de estos jóvenes para explicarse *su* condición escolar. O bien para señalar lo lejos o lo cerca que están o bien para colocarse en lo que hemos denominado una suerte de espacio intermedio desde donde

analizan los polos opuestos que identifican en el interior de la escuela. En esta suerte de lógica dicotómica, "el común" de los estudiantes se encontraría por afuera, asumiendo una relación estratégica con la escuela en búsqueda de transitarla sin demasiados sobresaltos ni sobreexposiciones.

Por otro lado, hemos observado que, desde la mirada de los adultos entrevistados, prima una concepción que desconoce a los estudiantes como agentes sociales con capacidad de incidencia para imprimirle sus propias dinámicas a la escuela o, al menos, para reapropiarse de la lógica que la escuela ya tiene. Esta mirada está fuertemente vinculada a la figura de la apatía o a la necesidad y demanda de tutela afectiva por parte de los docentes. Esta concepción, en principio, opera desconociendo aquella que sigue esperando que la escuela premie el desempeño escolar medido en cantidad de estudio y/o de esfuerzo puesto en cumplir con las demandas docentes. A su vez sostiene un mandato novedoso con respecto a estos jóvenes escolarizados recientemente: debe contenerlos afectivamente.

Al analizar las relaciones intra e intergrupales se ha dado cuenta de una persistencia en la lógica dicotómica para presentar las diferencias, encuentros, sentidos compartidos y modos de agruparse. A su vez, esta perspectiva resulta similar entre los diferentes actores institucionales, más allá del grupo de edad al que pertenezcan y al lugar en la red de las relaciones de poder institucionales. Esta persistencia se puede explicar asumiendo la existencia de representaciones sociales trans-subjetivas que hacen que los sujetos se apropien de representaciones sociales específicas de esos espacios institucionales en los que se mueven, y adhieran a ellas por la afiliación a esos lugares, en este caso, a la escuela (Jodelet, 2009).

En los docentes y estudiantes entrevistados se pone en juego, en la relación entre ellos, el reconocimiento de las posiciones diferenciales ocupadas tanto en el interior de la escuela como en la sociedad. En el caso de los estudiantes, la profesión docente posee una carga valorativa positiva[74], ya que es un horizonte formativo deseable en el marco de sus familias con escaso acceso a la educación secundaria y superior, como vimos en el capítulo

[74] Varias condiciones objetivas le otorgan esta positividad: hay institutos de formación docente con amplia oferta de carreras y franjas horarias en el distrito; quienes egresan de las carreras docentes consiguen empleo rápidamente (y en algunos casos antes de egresar), vecinos, conocidos o familiares que han accedido a la formación docente, se han titulado y han mejorado visiblemente su poder adquisitivo y su capacidad de consumo en el barrio.

anterior-. Los docentes se reconocen como pertenecientes a otra fracción de clase distinta a la de los estudiantes y marcan la distancia con estos. Los adultos de la escuela no perciben que los jóvenes puedan realizar un recorrido escolar que los habilite a continuar los estudios superiores, como sí han podido hacer ellos. Por eso, su lectura ubica a los estudiantes desde la falta o la carencia afectiva -que lleva a la desmotivación- que ellos, los docentes, asumen que no tuvieron y eso marcaría la diferencia entre unos y otros.

Ahora bien, el compartir ciertas perspectivas, el mirar a "los otros" asignándoles ciertos atributos que los colocan en un lugar que, si no llega a ser de negatividad, sí es de inferioridad y distancia permite justificar la reproducción de las desigualdades sociales y las posicione que ellos ocupan y que ocupan los otros. Esto es posible porque existe una correspondencia entre las estructuras objetivas y subjetivas, en donde el curso del mundo y las expectativas que provoca coinciden (Bourdieu, 2010). La escuela funciona como operadora clave en este sentido, ya que, en el marco de las relaciones de dominación actuales, los docentes defienden sus lugares obtenidos justificando la imposibilidad de acceso a estos por parte de los jóvenes de este barrio por los modos en que asumen su condición juvenil, negándole incidencia a la mirada y a las expectativas que estos estudiantes poseen en torno a su paso por la escuela secundaria.

Capítulo 4

Lógicas y regulaciones institucionales o así se juega el juego.

En este capítulo se abordará cuál es el sentido que, en la escuela, le otorgan los jóvenes y los adultos a las regulaciones institucionales y al lugar de los sujetos en éstas, en función de la interpretación que se realiza de la condición juvenil y de las miradas de los otros en torno a la posibilidad -o no- de ser parte de la construcción de la norma y de los modos de hacerla. Se comenzará analizando de qué modo explican y se explican, tanto los estudiantes como los docentes, las normas escolares como reguladoras de las acciones e interacciones, qué lugar le otorgan a la sanción y cómo definen las transgresiones a las reglas de juego escolar.

En la segunda parte del capítulo se analizará el discurso institucional inscripto en documentos elaborados en la escuela con diferentes fines. Se comenzará analizando los Acuerdos Institucionales de Convivencia, luego se analizarán informes institucionales y, por último, escritos vinculados al Proyecto Coordinación de Cursos. En estos tres grupos de textos se analizará la concepción en torno a los y las jóvenes que desde estos textos se sustenta y cómo se define y explica la dinámica y características de la escuela en función de los y las jóvenes que recepciona, sus comportamientos y las reglas o normas puestas en juego.

Ser parte de las instituciones sociales supone jugar en cada ámbito de la misma con determinadas reglas. Hacerlas, deshacerlas, omitirlas, olvidarlas, obviarlas, resistirlas, acatarlas, etc. es parte de las interacciones de los diferentes actores sociales en un determinado ámbito social. Todo orden institucional requiere, según Berger y Luckman (1974), hacer más previsible y controlado el comportamiento de los sujetos. Esto supone que los sujetos asuman la lógica de dicha institución, la pongan en práctica, la legitimen en sus acciones y se sancionen los comportamientos no esperados.

La escuela no queda exenta de esta lógica que supone que entre los sujetos sociales que interactúan en una situación dada -en este caso podríamos decir docentes[75] y

[75] Cuando hablamos de "docentes", no estamos hablando sólo de aquel personal que da las clases, sino que también estamos incluyendo a los adultos que cumplen tareas diversas en la escuela; en el caso analizado, damos cuenta de directivos, preceptores, equipo de orientación escolar y profesores. Cuando se quiere hacer

estudiantes- se pongan en funcionamiento regulaciones de las interacciones cotidianas. A su vez, esta forma que adquiere la regulación es la que permite definirse, autoexplicarse, describirse en tanto institución social en la que diversos sujetos entran en escena. Pero no sucede de manera igualitaria sino cruzada por relaciones de poder en la que los diferentes actores, posicionados de manera desigual, disputan el sentido de la misma con mayor o menor probabilidad de éxito.

La institución escuela secundaria se ha montado y sostenido, históricamente, alrededor de un rígido sistema de premios y castigos que posibilitó, por un lado, la selección de "los más capaces" o de aquellos que mejor se adaptaban al formato de la misma. Esto redundó -según la corriente crítica de la sociología de la educación- en que los éxitos y fracasos del nivel reflejaban la composición de clase de la escuela secundaria hasta bien entrado el siglo XX o, mejor dicho, hasta las últimas décadas del mismo[76]. Por otro lado, buscó moldear a un tipo de estudiante que respondiera a las necesidades del mercado de trabajo y permitiera, en algunos, el ingreso a la educación superior (Southwell, 2011). La paulatina masificación de nivel, junto con el afianzamiento del sistema de vida democrático en Argentina en las últimas décadas, llevó a la revisión del planteo respecto de la conformación de la norma escolar, priorizando la convivencia por sobre la disciplina e incorporando paulatinamente, al menos en el discurso oficial, a los diversos actores institucionales en la construcción de normativa institucional.

La Resolución 1593/02 de D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires crea en todas las escuelas Polimodales de la jurisdicción la figura de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC). En ella se pone de manifiesto la necesidad de tratar -y resolver- los conflictos que cotidianamente se producen en las instituciones educativas, ya no a través de un elenco de prohibiciones sino de una "propuesta en positivo". Se propone la construcción colectiva de normas adecuadas a la propia historia institucional y comunitaria que den cuenta de las voces de todos los actores involucrados. Podríamos pensar que la normativa busca sedimentar otra lógica de construir la institucionalidad a través de la elaboración de

---

referencia a algunos actores particulares o referirse a las funciones y lugares específicos que ocupan cada uno, se los menciona concretamente por su rol laboral: preceptor, profesor, etc.

[76] En este sentido ver: Bourdieu y Passeron (1970); Baudelot y Establet (1971); Bowles y Gintis (1976); Apple (1979); Da Silva (1995) entre otros.

normas más flexibles e individualizadas, más que a través de formas disciplinares centradas en una autoridad burocrático-legal (Litichever y Nuñez; 2005:108)

La Resolución 1709 del año 2009 emanada del mismo organismo provincial y en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria (ES) de seis años se propone, por un lado, la revisión de los AIC existentes y, por otro, establece que la totalidad de las ES deben contar con sus AIC en los que se dé la participación real de todos los miembros de la institución. Se busca construir un marco normativo contextualizado y dinámico que debería ser revisado cada dos ciclos lectivos, dado el carácter también dinámico, cambiante y conflictivo de la vida social. La constitución ideal de los AIC supone normas construidas por el consenso de todos los actores institucionales, compromisos para efectivizarlas y sostenerlas y medidas aplicables en caso de ser transgredidas.

Cabe señalar que, como bien indican ciertas investigaciones recientes que abordan la conformación de acuerdos de convivencia al interior de la escuela secundaria (Dussel, Brito y Núñez: 2007; Nuñez: 2009; Litichever: 2012), la realidad de la confección, la socialización y la puesta en acto de dichos acuerdos dista mucho de ser parte de un proceso democrático en donde todos los actores institucionales participan no sólo en su realización, sino también en su puesta en acto y en su sostenimiento.

Asimismo, en los últimos años la normativa escolar también ha buscado propiciar la participación de los estudiantes fomentando la creación de centros de estudiantes y cuerpos de delegados, entre otros formatos. Como queda de manifiesto en la Ley Nacional de Educación Nº26.206 donde, en sus artículos 126 y 127, señala los derechos y obligaciones de los estudiantes, estableciendo que éstos tiene derecho a participar de asociaciones estudiantiles así como en la toma de decisiones con responsabilidades progresivamente mayores que atañan a la realización de proyectos y actividades curriculares complementarias. Con respecto a las obligaciones, se establece que los estudiantes deben participar y colaborar con la mejora de la convivencia escolar, respetar las normas y el proyecto educativo institucional, conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, etc. En la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires Nº 13688, este punto se trata en los artículos 88 y 89. En la Resolución 4900/05 y en la Resolución 4288/11 de D.G.C. y E. de la misma jurisdicción, también se establece la participación como derecho estudiantil. La primera instala un modelo a seguir para la redacción del Estatuto de un centro de estudiantes; la segunda amplía la perspectiva y reconoce que el derecho a la participación

puede ejercerse desde múltiples formatos y modos, como puede ser, por ejemplo, un cuerpo de delegados, sin que tenga la estructura formal de un centro de estudiantes. Este reconocimiento legaliza y legitima modos de organización estudiantil ya existentes, pero que quedaban por fuera del formato clásico de "centro de estudiantes".

En la escuela tomada como caso para este análisis, no funcionaba un centro de estudiantes al momento de realizar el trabajo de campo, pero sí, desde hacía más de diez años, un proyecto de coordinación de cursos que contemplaba la conformación de cuerpos de delegados y de tutores docentes para cada curso. Se centraba no tanto en la lógica de la participación haciendo eje en la formación ciudadana, sino más bien en la cuestión de la convivencia al interior del aula. Según se sostiene en la convocatoria 2010 para que los docentes se postulen como coordinadores de curso:

> El proyecto surge hace diez años como propuesta de solución a conflictos áulicos que surgieron en la anterior reforma educativa. Consiste en realizar un diagnóstico (...) permitiendo reflexionar sobre el tipo de actividades a las cuales los jóvenes respondan mejor, fortaleciendo los lazos interpersonales, educando en valores y mejorando el aprendizaje. Creemos que es necesario para crear sentido de pertenencia institucional, disminuyendo los conflictos por indisciplina, mejorando los aprendizajes aumentando la inclusión, conocer las lo jóvenes involucrando a toda la comunidad educativa en las acciones cotidianas (Proyecto "Coordinación de Curso", Marzo 2010)

La participación y la formación ciudadana, quedan así circunscriptas a una noción de convivencia que se centra en el fortalecimiento de los lazos sociales a través del fortalecimiento de los valores que se asumen como compartidos por la comunidad educativa.

Más allá de cómo se encuentra constituida y se plasma formalmente la cuestión normativa, cabe preguntarse de qué manera es vivenciado el ordenamiento institucional y cómo es comprendido y explicado su sistema de reglas, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes y de qué modos la condición juvenil se hace presente en este ordenamiento institucional. Recuperando la noción de *sentido práctico* como ajuste anticipado a las exigencias de un campo, como *sentido de juego* que hace que quienes participan en él vea un sentido y una orientación y que, a su vez, reconozcan en esas reglas lo que está en juego (Bourdieu, 2007:107), cabe la pregunta por el sentido subjetivo de la lógica de funcionamiento de la escuela. Lógica que se presenta en tanto sistema de normas

y reglas consensuadas -o no-, pero que están puestas en juego y son reconocidas/legitimadas por todos, ya que permiten anticipar el devenir del juego escolar.

Partiendo del supuesto de que la norma institucional vigente, según lo prescripto por las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires[77], busca regular más que sancionar, cabe analizar qué representaciones en torno a las reglas de juego se ponen en funcionamiento al tener que explicar/se la lógica institucional y, así, qué sentido autoexplicativo se refuerza, circula, y se pone en tensión al interior de la escuela. Por otro, lado vale indagar de qué manera las representaciones en torno a la condición juvenil entran o no en escena, para pensarse en tanto escuela y cuánto de construcción colectiva de la norma y de la convivencia escolar es percibido y sostenido por los diversos actores. Estos aspectos serán los que se irán analizando en los siguientes apartados.

1. Miradas y lecturas en torno a las reglas de juego en la escuela.

Los y las estudiantes, al reconstruir el modo en que la escuela procesa la convivencia o, mejor dicho, su accionar como estudiantes en términos de cómo se regulan las acciones de ellos al interior de la escuela y en particular del aula, señalan la *sanción* como la manera de medir lo correcto o lo incorrecto, lo aceptable y aquello reprobable en la escuela. Pero no incluyen en esta descripción, o no visualizan como plausible de ser incluido, al accionar de los adultos como regulado por la sanción del mismo modo que ésta se aplica en ellos.

Parecería que las reglas de juego son, desde la óptica de los estudiantes, percibidas en torno a la potencialidad de la sanción. Dirá un estudiante de cuarto año: "si sancionan, está prohibido o si no, está todo bien".

Cabe señalar que las sanciones se tornan, en los relatos de los estudiantes, difusas y confusas. Al reconstruir lo que podríamos denominar el circuito de la sanción, el relato suele empantanarse en cómo se construye la misma, cuáles son los grados de sanción y frente a qué. No queda claro en sus relatos - y podemos deducir que para ellos no está claro - si primero se cita a los padres, si luego de una cantidad determinada de "firmas" esto ocurre, si

[77] Ver en este sentido las Resoluciones 1593/02 y 1709/09 de Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

existen las amonestaciones o no, luego de qué acciones se suspende, si es diferente un llamado de atención de un acta. En todas estas marcas de sanción que los estudiantes identifican ronda el miedo a la expulsión. Ese es el límite real o potencial, quizás más esto último, ya que también en sus relatos mencionan no conocer a nadie expulsado de la escuela, pero la amenaza es efectiva en términos de que la sanción -y la amenaza de ésta- evite nuevas transgresiones. Resulta interesante detenernos en el miedo a la expulsión como paradoja actual, no porque la misma sea una condición extraña o excepcional para la lógica de funcionamiento de la escuela secundaria, ya que ha funcionado históricamente como mecanismo de selección de aquellos que "mejor" se adaptaban a la norma, sino porque la expulsión, en el marco de la educación obligatoria, no es plausible de ser llevada a cabo como práctica real y, sin embargo, actúa en el plano de lo simbólico produciendo realidades. De hecho, desde los adultos de la institución no se hace mención al concepto tal cual lo enuncian los y las jóvenes entrevistados. En los adultos se encuentra naturalizado el abandono de la escuela sin interrogarse quiénes son los que se van o, mejor dicho, sin poner en relación que quienes se van generalmente son, justamente, aquellos que son considerados como más problemáticos y su abandono es visto como un alivio para la dinámica cotidiana (Vecino, 2013b).

Por otro lado, en ninguno de los relatos de los estudiantes se puso en evidencia que las reglas de juego eran una construcción democrática; ellos no lo leían así. La visibilidad de la posible sanción, que tampoco la enuncian como determinada por otros actores institucionales que no sean los docentes, sería la que marca las reglas de juego. No se sabe bien cómo funciona sino que se intuye en función de una observación de las prácticas sancionadas o potencialmente sancionables según la óptica adulta. Vale entonces la experiencia previa y el sentido común construido y difundido en/por los estudiantes como marco regulador de la acción. La sanción se visualiza como una acción ejercida en una relación desigual, adulto-estudiante. Justamente es la acción-reacción de los adultos en función de los comportamientos de los estudiantes, ya que estos comportamientos son interpretados como no acordes con lo esperable de ellos en la escuela. Los relatos recolectados no dan cuenta ni de mediaciones de pares, ni de instancias de diálogo, ni de otro tipo de medida reparadora que no sea leída como las sanciones antes mencionadas (vinculadas con los llamados de atención y las suspensiones principalmente). Cabe señalar en este sentido que si bien el Consejo Institucional de Convivencia (CIC) era una entidad

nombrada por adultos y por documentos de la escuela -ver anexo II-, el mencionado CIC no apareció en el relato de los estudiantes como una instancia vinculada a resolver cuestiones de convivencia escolar, ni de definición de sanciones o de reflexiones sobre las faltas o trasgresiones.

Pero así como la sanción y el miedo a la expulsión (o la amenaza de ésta como posibilidad latente) aparecerían como reguladores del comportamiento de estos jóvenes en la escuela, también los estudiantes consideran que se pueden burlar las reglas, es decir, transgredirlas sin ser sancionado. Estas trasgresiones son, paradójicamente, parte de la rutina escolar, pero a su vez buscan romper con ella. Se visualizan como ruptura de las reglas, pero no como disrupción del orden establecido. Se podría decir que estaríamos en presencia de transgresiones aceptadas o, al menos, que forman parte de la cotidianeidad, que no producen su puesta en jaque.

En este sentido, se menciona como trasgresión o desobediencia el quedarse en el patio luego de que toca el timbre de ingreso al aula, pedir ir al baño y quedarse paseando por la escuela, utilizar las netbooks para jugar en red[78]. Todas estas son señales de "desobediencia", y son leídas así por los estudiantes, conscientes de que suponen una ruptura de las supuestas reglas de juego estatuidas, pero, a su vez, son desobediencias toleradas o aceptadas dentro de los parámetros escolares, sobre todo cuanto más avanzado se está en la escolaridad. Pero también la trasgresión puede ser considerada como una disrupción individual y por fuera de los parámetros de lo tolerable y entonces allí se hace necesaria la sanción. Estas últimas son mencionadas como individualizables en aquellos que "buscan lío todo el tiempo", "gritan", "no escuchan a los docentes" o "se pelean en el aula". Para los estudiantes este tipo de acciones/disrupciones las resuelven los docentes, y debe ser así. En palabras de un estudiante:

[78] Cabe señalar que mientras se estaba realizando el tramo del trabajo de campo en donde se concentró la realización de entrevistas en profundidad y observaciones, en el segundo semestre de 2011, llegaron a la institución las netbooks del Programa Nacional Conectar Igualdad. En las conversaciones con los jóvenes y adultos de la institución, se charló sobre la incorporación de las mismas a la vida escolar y, al ser reciente dicha incorporación, las disrupciones que provocaron se pusieron en evidencia junto con la intención de *regular-reglamentar* su utilización, aunque era un proceso incipiente. Se visibilizó no sólo la tensión entre la percepción de los jóvenes con respecto a los usos de las netbooks sino también las resistencias que fueron provocando ciertas reglas de juego impuestas desde los adultos de la institución, por ejemplo, el no abrir las netbooks si el docente no lo solicitaba, no usarlas para jugar en la escuela, no llevarlas si no se les pide, entre otras.

(…) por ejemplo, estamos hablando nosotros así y viene otro y dice: eh!!! que … se pone pesado porque después ya entra el loro, la iguana, que te respeten, entra la mamá, el tío, la hermana, la abuela, todo entra y así

P: ¿y cómo se resuelve eso en la escuela por lo menos?

En la escuela lo resuelven los profesores porque, si fuera por mí, lo resolvería sacándome los anillos y a los golpes

P: ¿Y los profesores como lo resuelven?

De la misma forma, pasando al frente

P: ¿Y cómo es pasando al frente?

Te piden que te calles, te piden el cuaderno y te ponen una nota o un llamado

P: ¿Un llamado de atención?

Un llamado de atención por rabioso nomás (Estudiante varón, 4to año, turno mañana)

Parecería que hay "formas" de resolver la disrupción que sólo las conocen, las portan y las manejan los docentes. Por ende, no parecería que la norma y la convivencia fueran construcciones colectivas y colaborativas, sino más bien atributos adultos o, por lo menos, así aparecen naturalizados, en esta escuela, en la percepción de los estudiantes entrevistados.

Por otro lado, la mirada de los adultos nos permite dar cuenta de cómo se construyen, de manera relacional, las imágenes sobre el funcionamiento de las reglas de juego en la escuela. Sus modos de entender la norma también se vinculan con cómo y cuándo se debe sancionar a los estudiantes.

La transgresión se vincularía, según los estudiantes, con lo que denominan "faltarle el respeto al profesor" o "contestar mal" y serán los llamados de atención los que marcarán el límite. Estas rupturas de las reglas se sancionan, pero también de algún modo -y en paralelo a la lógica de la sanción- serán justificadas y explicadas en el contexto de entenderlas como reacción frente a la indiferencia o, en palabras del equipo de conducción, "cuando el chico percibe que al docente no le interesa". Parecerían ser trasgresiones controladas y/o controlables que tendrán mayor o menor intensidad en función del vínculo que el docente logre establecer con el estudiante. Éstas se presentarán como necesarias para marcar el límite, explicitar lo permitido y lo que no. Pero desde la óptica de estos docentes prima la convicción de que son transgresiones re-encauzables.

En cambio, hay otras transgresiones que no son percibidas como controlables. Son leídas como conflictividades profundas, más complejas, no integrables. No plausibles de abordar por la escuela. Se mencionan, por ejemplo, cursos en los que los estudiantes no

permiten que la clase se desarrolle normalmente. La solución que se presenta es que esos comportamientos disruptivos estén fuera de la escuela: que sus portadores, al no declinar en su actitud, declinen en un todo, es decir, no asistan a la escuela.

Se presenta como el último recurso, pero que se verbaliza como legítimo, aunque no directamente. No se explicita como expulsión o exclusión, no podría serlo en el contexto del discurso de la inclusión educativa en el nivel medio que los docentes conocen y manejan, aunque no necesariamente adscriben linealmente a él. Como se explica a continuación con respecto a los estudiantes de un curso considerado con problemas de comportamiento en el ámbito escolar:

> Nosotros les decimos que se van a quedar con la dificultad de que no van a conseguir vacantes en el turno del año que viene, porque turno mañana es muy pedido (…) Entonces se encontraron con que no tenían a la mañana y buscaron otra escuela, de ahí de casualidad se dio (…) Se fue decantando (Miembro Equipo de Gestión)

Hay una naturalización de la deserción, del cambio de escuela, de la no rematriculación de los estudiantes que más dificultades generan, que más sanciones reciben, que más rompen con las reglas de juego implícitas –o explícitas- en la escuela. No se problematiza qué ocurre con estos estudiantes, simplemente ocurre. Para la vida interna de la institución, que esto ocurra es mejor. No emerge contradicción en el discurso institucional entre pensar que la transgresión de la norma viene de la mano de adultos que no muestran interés por los estudiantes, aunque a estos últimos sea necesario sancionarlos, y reconocer que hay estudiantes que terminan fuera de la escuela porque sus transgresiones no son procesables en ella.

Hay jóvenes que logran adaptarse a la lógica institucional –muchos- y otros que no –los menos-[79], pero aunque sean menos no se hace presente la pregunta en torno a dónde están, qué recorrido educativo están haciendo. Aquí se marca una delimitación entre el nosotros y los otros. Los estudiantes que de múltiples formas se van lo hacen porque no se han integrado a un supuesto "nosotros" que, según se entiende, posee una dinámica particular. Al no ser asumida dicha dinámica por una minoría de jóvenes, estos son dejados fuera de esta institución. Quizás irán a "otras" escuelas, quizás participarán de "otros" ámbitos de socialización, pero al quedar por fuera no aparecen ni como pregunta ni como

[79] Como muestran los datos analizados en el capítulo 2 de esta tesis.

problema. Parecería que lo que traspasa los límites de la escuela, o sea, cuando se deja de pertenecer a ella, no es tematizado o tematizable. Más aún cuando esto ha ocurrido, según la lectura que hacen los adultos entrevistados, porque los sujetos no logran pertenecer adaptándose a su lógica de funcionamiento.

Volviendo a la concepción vinculada a la transgresión "regulada" de la norma, observamos que se articula con la mirada en torno a los y las jóvenes que asisten a la escuela como sujetos proclives a la desviación, es decir, a correrse de la norma. Si "no se los mira" o "se los deja solos", estos jóvenes no saben bien qué hacer ni cómo actuar. Se refuerza la mirada tutelar por un lado y, a su vez, la idea de que la etapa de la juventud supone la necesidad de trasgredir y la existencia de alguien que marque los límites. En palabras de los preceptores entrevistados:

> P1: Las porteras dejan el salón limpio, no dejan cosas sucias, y ellos dejan todas las cosas sucias y tenés que estar detrás diciéndoles siempre lo mismo.
>
> P2: Por ahí los terceros, por ahí los retás un poquito y 'sí, bueno, ya está', como que lo van entendiendo, pero con los más chicos escomo que tenés que estar todo el tiempo (Preceptores/as del turno mañana)

Pareciera que sin la supervisión adulta, sin que se haga presente alguna marca de autoridad, los y las jóvenes podrían hacerse daño (o hacerle daño a otros), podrían no saber qué hacer o cómo actuar en la escuela. Como sostiene Mariana Chaves (2010), la visión adultocéntrica, que permea las relaciones intergeneracionales en nuestra sociedad, hace que el parámetro positivo de la relación sea el del adulto representado como un modelo acabado, a imitar, y los jóvenes como seres incompletos (Chaves, 2010:77).

Representaciones vinculadas a la inseguridad de los jóvenes así como aquellas que los asumen como proclives a la desviación refuerzan las relaciones asimétricas entre los grupos de edad que conforman la institución escolar. La imagen de que el joven necesita tutela adulta se sostiene en la idea de que *esa* es la función principal de la escuela en *ese* contexto y con *esos* jóvenes. En los estudiantes de los últimos años de la escolarización, al acercarse un poco más a la condición adulta, la necesidad de tutela disminuye, la presencia y las marcas de autoridad de los docentes se hacen más difusas y menos presentes, aunque nunca estarán del todo ausentes.

El límite a la transgresión parece no partir de una unidad de criterio de los docentes ni de modos similares de verbalizarlo y, en este sentido, podría suponerse un uso

discrecional de la sanción. Esto refuerza la sensación de los estudiantes con respecto a la sanción: no es fácilmente descriptible el circuito de la misma, aunque sí hay claridad en que su aplicación es pertinente y que responde a un modelo implementado por los adultos de la institución.

En síntesis, nos encontramos con representaciones y discursos en torno a las normas escolares en los actores institucionales entrevistados (tanto jóvenes como adultos) que al explicar la norma, lo hacen a través de la identificación de la sanción. Y ésta es un atributo de los adultos. En la escuela en estudio, se identifican dos tipos de transgresiones: aquellas controlables y reencauzables, y aquellas imposibles de procesar por la lógica institucional. Serán estas últimas las que delimiten la pertenencia a la institución. La exclusión aparecerá como límite entre el nosotros y los otros, sin que los actores institucionales lo problematicen. El resultado es una clasificación de actores juveniles en la cual hay estudiantes que pueden ser parte y otros que no.

2. La condición juvenil y el lugar de la escuela secundaria desde el discurso escrito[80]

En este apartado analizaremos el discurso institucional en torno a la dinámica de la escuela inscripto en documentos elaborados principalmente por directivos, preceptores y profesores. Las fuentes utilizadas son de dos tipos de discursos textuales: unos más institucional/formal y otros de circulación interna que contienen una redacción más informal, ya que los destinatarios son los mismos docentes de los diferentes cursos que hacen las observaciones o bien son aquellos que quieren ver qué observan sus colegas de determinados grupos de jóvenes.[81]

Partimos del supuesto de que la combinación de estas dos fuentes escritas darán mayor complejidad a los resultados, pudiéndose así acceder a las representaciones

[80] Una primera versión de parte del análisis que aquí se presenta ha sido publicada en un artículo construido en coautoría con la Dra. Mariana Chaves y publicado en la Revista Argentina de Estudios de Juventud. Disponible en http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1603

[81] Las fuentes documentales son los Acuerdos Institucionales de Convivencia en sus diferentes versiones desde su redacción original hasta el año 2010, un informe armado por las autoridades de la institución presentado al inspector areal, registros realizados por docentes y preceptores en la carpeta de coordinación de curso (proyecto institucional) en la que se registran percepciones en torno a los grupos y en torno a estudiantes en particular, y por último, informes sobre actividades de convivencia escolar, de diagnóstico escolar y de la jornada institucional de agosto de 2010.

colocadas tanto hacia adentro de la institución como a aquellas con las cuales la institución quiere mostrarse al afuera. Esta doble mirada nos permite señalar tensiones que circulan en la institución y que se pudieron relevar en el trabajo de campo[82].

2.1 Acuerdos Institucionales de Convivencia

Tomaremos los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) para comenzar el análisis. Estos surgieron como herramienta para *democratizar* la vida institucional de la escuela media. Enmarcados, como ya señalamos al inicio del capítulo, en una política pública que busca superar la lógica de los reglamentos de disciplina, instalando la necesidad de consensuar el qué, cómo y por qué de ciertas normas dentro de la escuela y poder así reflexionar sobre qué ocurre si no se logran sostener los acuerdos.

Al analizar los AIC de nuestro caso, cabe destacar, en primer lugar, que no es un texto realizado de una vez y para siempre; por el contrario, las diferentes versiones y correcciones que se le han realizado permiten caracterizarlo como un texto en proceso. Se trata de un trabajo progresivo de reelaboración desde el momento en que se establecieron como reguladores de la vida institucional, en el año 2002, hasta la actualidad[83]. Existen en esta escuela tres versiones sucesivas, cuyas modificaciones parecen responder más a lineamientos dados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires, que a necesidades institucionales de revisión y actualización de las normas de convivencia. Esta interpretación se funda en el análisis de la relatoría

[82] Debemos asumir, también, que puede haber expresiones, sentidos y representaciones que no se han podido registrar y que están quedando por fuera de este análisis.

[83] Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) que se tomaron para el análisis se encuentran compuestos por: a) una breve presentación de los mismos, b) una fundamentación y objetivos de los acuerdos, c) la explicitación de una serie de acuerdos, d) la narración del proceso de construcción y redacción. Luego hay una sección denominada contenidos normativos y, a continuación, las medidas a aplicarse en caso de transgredirse los acuerdos logrados. Y al final de los mismos la explicación de qué es, de cómo está conformado y de cómo y cuándo funcionaría el Consejo Institucional de Convivencia (CIC). Este documento data del año 2003 y posee una actualización en el año 2005 que no modifica la estructura, sino que revisa qué es considerado como una falta e incorpora el modo en que se abordará la misma, adjuntándose al cuerpo del texto anteriormente citado. En el año 2009 se vuelven a presentar modificaciones a los Acuerdos de Convivencia en donde, nuevamente, se revisa la cuestión de las faltas y las sanciones a aplicar, pero no así el resto del documento. En el año 2010 se presenta una nueva versión de los AIC que tendría como novedad su vinculación con las nuevas leyes educativas y la obligatoriedad del nivel secundario en sus seis años. En líneas generales la estructura de este último documento es bastante similar a las anteriores; sin embargo, el cambio se percibe en los modos de presentar la cuestión de la convivencia escolar y se visualiza un mayor esfuerzo por contextualizar este documento.

presente en el documento final del año 2010 en el cual, dando cuenta del proceso de elaboración, se señala que:

> 1) A fines de 2008 los equipos directivos fueron informados de la fusión de la ESB y el polimodal por lo que se reelaboraron los acuerdos" y 2) "A fines de 2009 fueron informados de la Resolución N° 1709/09 que regula los Acuerdos de convivencia (AIC 2010:7)

Una primera versión de los AIC revisados nos remite al contexto de los años 2002 y 2003 donde se caracteriza el contexto social como:

> Una sociedad en la que los valores están en crisis por lo que hay que fortalecer la identidad institucional fortaleciendo valores (AIC 2003:1)

En este sentido se afirma que:

> Insistiremos en forjar actitudes que promuevan el desarrollo y la maduración individual con el fin de lograr una convivencia solidaria y armónica (AIC 2003: 5).

En la actualización 2005 de los AIC leemos en la fundamentación:

> Nuestros adolescentes son doblemente vulnerables: por adolescentes y por pobres. Para no ser en el futuro próximo adultos excluidos se hace necesario enfatizar la acción educadora en dos pilares: educar en valores. Brindar conocimientos, saberes, habilidades (AIC 2005: 9).

En lo citado precedentemente, se visualiza una combinación entre una concepción universalizante de juventud y una retórica de respeto a la heterogeneidad sociocultural. La primera conceptualización supone que todos los sujetos que comparten un mismo grado de edad vivencian del mismo modo dicha condición. La segunda, en cambio, incorpora otros clivajes para entender dicha condición. Para esta concepción: "las clases de edad diferirán en extensión, como en contenido y sentido, según los campos, las clases sociales y las fracciones de clase (…)" (Pérez Islas, 2008: 31). La concepción universalista, entonces, traslada el dato biocronológico a las interpretaciones socioculturales, convirtiendo en un dato fijo del ciclo vital a una etapa que se supone que todos transitarán del mismo modo. Es una visión que oculta o impide ver las desigualdades (Chaves, 2010:36). El reconocimiento de la heterogeneidad sociocultural para pensar los jóvenes se posiciona, justamente, desde la perspectiva opuesta, preguntándose cómo es la experiencia de lo social en diferentes

poblaciones juveniles cruzadas por la pertenencia a clases o fracciones de clases diferentes, territorios dispares y patrones culturales diversos (Saltalamacchia, 1990)

> Esta superposición de modelos interpretativos de la cuestión juvenil no genera contradicción para los directivos y profesores. Según este discurso, pueden por un lado proponerse impartir "valores" universales para todos –porque parten de una existencia universal de los valores- y ello no los lleva -ni tendría por qué suceder linealmente- al cuestionamiento de la construcción sociohistórica de los mismos, así como tampoco plantearse la posibilidad de que existieran "valores" diferentes (Chaves, Vecino; 2012:08).

En el mismo texto -en la actualización del AIC 2005- reconocen y enuncian la existencia de la heterogeneidad sociocultural, pero no se realiza una definición de la misma ni se profundiza qué se entiende por ésta. Sin embargo, con un análisis contextual e intratextual, podemos suponer que se trata de la identificación de, por lo menos, dos sectores sociales diferentes: uno, al que pertenecen los estudiantes que se los caracteriza como "pobres" y "vulnerables", y el otro, el propio de los enunciadores docentes, que no es ni pobre ni vulnerable. Profundizando en el contexto de producción, podemos hipotetizar que se trata, en muchos casos, de terminología introducida en los últimos años por los documentos y capacitaciones del sistema educativo provincial[84]. El reconocimiento de la diversidad cultural junto con el impacto de las políticas neoliberales en las vidas de las clases populares se ponen en evidencia en la letra escrita, pero para marcar distancia, para señalar una misión "civilizadora" o "redentora" de la escuela, misión que se presenta como atributo de los adultos/docentes de la misma y se asume desde el reconocimiento de la situación de "vulnerabilidad" de sus estudiantes. Poniéndolo en relación con lo analizado en la primera parte de este capítulo, podemos entender el hincapié puesto en la necesidad de la sanción para reencauzar junto con la misión redentora de la escuela. Es en esta combinación que no se leen como contradictorios los atributos que los docentes se siguen arrogando –y los estudiantes les siguen otorgando- para sancionar.

Hay otros elementos en las frases citadas y son quizás los más repetidos y claros en ambos AIC: 1) la concepción de los adolescentes como seres para vivir el futuro y 2) la

[84]La D.G.C. y E. de la provincia de Buenos Aires cuenta desde el año 2005 con un plantel de capacitadores que conforman los equipos técnicos regionales dependientes de los Centros de Investigación Educativa ubicados en todos los distritos de la provincia. Estos capacitadores son los encargados de trabajar en los territorios con los docentes y directivos en torno a los lineamientos político-pedagógicos de la jurisdicción. Fuente: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion_provincial_de_proyectos_especiales/default.cfm

centralidad de la acción docente en la trasmisión de valores que se necesitarán poner en juego y activar cuando ingresen al grado de edad adulta. Pero no solo eso, no solo deben creer en el futuro como tiempo o en los valores universales como ideología, sino que además deben "considerar correcto o valioso el futuro que se les ofrece para crecer sanamente" (AIC 2005: 9). Estas últimas palabras introducen términos de dos paradigmas de interpretación de la sociedad que son de larga data: por un lado, la noción moral de *lo correcto*, sin ningún cuestionamiento de la legitimidad establecida ni del tipo de relaciones que dicha moralidad supone y sostiene. Es claro, "esto" es lo correcto. Y por otro lado, las nociones médicas, que son parte tanto del paradigma higienista como del de la patología social: este futuro les asegura *crecer sanamente*, frente al riesgo inminente de la contaminación que el ambiente en el que se encuentran les propone/presenta.

También está presente en los AIC analizados la idea de crecimiento vinculada con la representación del joven como ser incompleto y articulada con una perspectiva psicologicista que los nomina como adolescentes en el sentido de seres especialmente vulnerables (Chaves, 2010). Esto cambia en los AIC 2010, en los que ya no se habla de adolescentes sino de jóvenes, pero no pierde el sentido de ser incompleto y de ser una etapa a superar para completarse como sujeto. Sigue así la concepción de que lo adulto es alcanzar un nivel más alto en el sentido de superioridad, y la escuela prepararía para vivir esa etapa sanamente. Sujetos nominados desde la transición y, además, incompletos, como si esas no fuesen dos características fundamentales de todos los sujetos en la contemporaneidad. Pero no, lo social es presentado como lo estable y completo, y la escuela como su reserva moral que te puede asegurar, si *pensás correcto*, ese futuro de adultez sin exclusión. En los documentos la escuela se describe a sí misma con funciones redentoras para con los jóvenes: los hace crecer sanos y previene la exclusión a futuro. Queda en claro, además, que estas cuestiones no están garantizadas por el resto de las instituciones modernas, como sería el caso de la familia y el trabajo. Los adultos que forman la escuela pueden anclar su subjetividad en objetivos institucionales claros, bastante tradicionales, que les resguarden una posición, no solo diferencial de los estudiantes, sino principalmente una identificación para con ellos mismos en tanto sujetos con valores *correctos*.

Identificamos un vínculo entre esta posición y lo analizado anteriormente con respecto a cómo se conciben las reglas de juego en la escuela, donde la sanción permitiría corregir las "malas acciones" y a la vez evitar la propagación de las mismas. Estas marcas son

atributo de los docentes, entonces, en tanto portadores de los conocimientos que señalan cuáles son los valores correctos.

Las modificaciones que se realizaron a los AIC en el 2009, año en el que las dos instituciones que brindan educación secundaria en el mismo edificio (la ESB y la ESS ex polimodal)[85] tienden a trabajar de manera integrada, no presentan cambios en los fundamentos, ni en su función, ni en el contenido general. Hay una modificación que se introduce al colocar la figura de "alumnos o adultos según corresponda" (AIC 2010) tanto con respecto a los derechos como a las obligaciones pautadas. Sin embargo, al momento de hablar de las sanciones, se retorna a la noción de que las acciones que pueden ser "evaluadas" por el Consejo Institucional de Convivencia (CIC)[86] serán las de los y las estudiantes. El resto de los miembros de la institución son remitidos a "la normativa vigente" para establecer faltas y sanciones (AIC 2010: 12). De este modo, las trasgresiones que serán *juzgadas* por el CIC seguirán siendo las de los estudiantes, más allá que se haya incorporado la figura del adulto en algunas enunciaciones. Esto se comprueba en el hecho de que las medidas contempladas como plausibles de ser tomadas por este órgano se relacionan con la posibilidad de desvincular del curso, del turno o de la escuela al estudiante que haya cometido graves trasgresiones. Recordemos que el miedo a la exclusión ha aparecido como variable para medir/regular su comportamiento y el de los otros, por parte de los estudiantes entrevistados.

En la versión 2010 del AIC se mantiene la tendencia a mencionar alumnos y adultos como partes involucradas, considerando las acciones de ambos sectores (con las particularidades ya mencionadas) y también se repite la lógica de pensar las sanciones y las atribuciones del CIC solo para marcar las penalidades en los estudiantes. Pero se introduce

[85] Al momento de la realización del trabajo de campo –entre los años 2010 y 2011- la E.E.M. y la ESB (que funcionaban en el mismo edificio) no poseían resolución de unificación y, por ende, de constitución en una escuela secundaria de 6 años según marca la nueva ley educativa; sin embargo, frente a la supuesta inminencia de la fusión, comenzaron el ciclo lectivo 2010 promoviendo una articulación progresiva. Los AIC en común son un ejemplo de este proceso reciente. Las entrevistas que se realizaron con los estudiantes fueron hechas con estudiantes (o ex alumnos) del ex polimodal hoy denominado Ciclo Superior.

[86] El CIC se encuentra conformado por representantes elegidos democráticamente por cada claustro. Sin embargo, aquí también encontramos una diferencia: con respecto al claustro estudiantil, se aclara que si el estudiante delegado "genera conflicto", queda desvinculado y "automáticamente" cesa en el mandato y puede volverse a elegir otro delegado; asimismo se aclara que para su participación en las sesiones ordinarias, los estudiantes delegados no podrán ser ni del curso ni del turno en que hubiese ocurrido un conflicto. Nada de esto es mencionado en el caso de los profesores, de los representantes del EOE o de los familiares, es decir, los adultos.

un nuevo elemento en la argumentación: el entorno de la escuela, el barrio. En la reseña institucional que presenta la reelaboración de los Acuerdos encontramos que el *entorno*, el *barrio*, los *jóvenes* del mismo -y por ende de la escuela-, comienzan a ser descriptos, ampliando así la mirada sobre los sujetos, en primer lugar y, de algún modo, haciendo entrar lo que pasa en la vereda y en la calle. Por ejemplo:

> Se observa con frecuencia casos de embarazo juvenil en ambas escuelas y también de delincuencia y de consumo de drogas (en el barrio). Nuestros alumnos sufren frecuentes robos a la entrada y la salida del edificio (AIC 2010: 3)

Más adelante se escribe:

> La relación con la comunidad es buena, fluida, existe acompañamiento en proyectos institucionales y en los de origen comunitario. Hay algunos miembros, sin embargo, que participan de actos vandálicos que destruyen partes del edificio escolar, se bañan en los tanques de agua en verano, suben a los techos y rompen puertas, vidrios. (AIC 2010: 3)

En esta primera aproximación observamos que el discurso en torno al barrio se presenta sostenido por una tensión entre el adentro y el afuera de la escuela. Se genera, por un lado, un malestar institucional, porque se transgreden límites y normas que no deberían sobrepasarse, ya que serán protectoras de los jóvenes que van a la escuela y del edificio escolar. Y por otro, se destaca el buen vínculo de la escuela con la comunidad, así como se describen selectivamente temáticas de las vidas de los chicos: embarazo y consumo de drogas[87].

Es en esta última versión de los AIC también aparece el reconocimiento y/o mención de los recorridos propios de los jóvenes:

> (…) no sólo gestionándolos, sino manteniéndolos como tarea propia de los adultos como forma de favorecer los vínculos interpersonales, valorizando los intereses, expectativas y conocimiento de los jóvenes. (AIC 2010: 5)

Encontramos aquí un cierto reconocimiento de la individualidad y de la heterogeneidad de los y las jóvenes que asisten a la escuela. Esto se puede entender en coherencia con la personalización del vínculo abordada en los capítulos anteriores.

[87] Recuperaremos estas cuestiones en el siguiente capítulo.

Volvemos a destacar que ya no se habla de adolescentes, sino que se adopta el término jóvenes. Además una constante en esta última versión de los Acuerdos es la de suponer que la dinámica escolar implica:

> Una sana convivencia que contribuye al desarrollo integral de todos los miembros, en un ambiente armónico y productivo. Para la viabilidad de estos acuerdos es importante la colaboración y solidaridad de todos. Esto se vincula con la idea de libertad. La libertad individual se adquiere, justamente, cuando se aprende a respetar al otro. (AIC 2010: 6)

2.2 Informes institucionales

Con respecto a los Informes a los que se tuvo acceso (que fueron escritos para responder a distintas necesidades institucionales o demandas de las autoridades educativas), no podríamos hablar de modificación de percepciones ni complementación de escritos en función de un único objetivo comunicativo, como sucediera en los AIC, pero nos ofrecen textos situacionales, cortes temporales y probablemente temporarios de las representaciones de algunos actores institucionales que trabajan en la escuela. Consideraremos: a) Informes de actividades de convivencia de dos cursos, b) un informe del Equipo de Orientación Escolar (EOE) sobre las actividades implementadas por los docentes y c) un Informe de Establecimiento Educativo dirigido al Inspector de Enseñanza.

Abordaremos, en primer lugar, un material fechado en marzo de 2010 donde la institución presenta el Proyecto "coordinación de curso" (PCC) a sus docentes para que se postulen como tutores -ver anexo III-. En el texto se presenta a los y las jóvenes como actores sociales, y portadores de una identidad sociocultural que excede la identidad escolar y en esa representación se funda el argumento de la necesidad de:

> (…) conocer a los jóvenes involucrados, permitiendo reflexionar en conjunto sobre el tipo de actividades a las cuales los jóvenes responden mejor, fortaleciendo los lazos interpersonales, educando en valores y mejorando el aprendizaje (PCC, 2010).

Sin embargo, la lectura de todo el texto nos lleva a decir que el reconocimiento de que son jóvenes se presenta como instrumento, como medio para, ya que postulan, por ejemplo: "Creemos que es necesario para crear sentido de pertenencia institucional disminuyendo los conflictos por indisciplina, mejorando los aprendizajes" (PCC, 2010). Es posible hipotetizar que se convoca a la conformación de algo que se supone implica el ser alumno, pero es

distinto a los vínculos preexistentes o propios de la comunidad de la que se es parte o, por lo menos, con rasgos específicos que sólo la escuela otorga al proceso. La educación en valores sobre la que se insiste parecería estar dando cuenta de esto. Valores que, en principio, no parecen leerse en la propia comunidad en el barrio en el que está la escuela, sino que de ellos serían portadores los docentes, porque la tendencia *natural* de los jóvenes parecería ser la indisciplina y el conflicto.

En este sentido, otro de los informes analizados[88] se detiene en describir la comunidad en la que se encuentra la escuela y los vínculos con la misma tras haber recibido una serie de ataques al edifico escolar durante los fines de semana (rotura, robo, incendio). En la caracterización del vínculo con el barrio se realiza una clasificación de los jóvenes entre *escolarizados* y *no escolarizados,* señalando que con los primeros y sus familias se puede abordar el trabajo en relación a los hechos de violencia y que ha habido una buena recepción de lo reflexionado, pero no se hace mención de algún tipo de abordaje y/o vínculo con los no escolarizados.

Es interesante la aparición, en los documentos, de la diferenciación entre los que están en la escuela y los que no están, ya que desde las entrevistas los estudiantes señalan la existencia de otros jóvenes que no están en la escuela. En cambio, en los dichos de los docentes parecería estar implícito que todos están en la escuela. Quizás esto último se deba al fuerte énfasis puesto desde los organismos gubernamentales en la noción de escuela secundaria universal y obligatoria, que obtura la posibilidad de proponer estrategias de atracción y de retención de estudiantes para revertir los índices que dan cuenta de trayectorias escolares con sobresaltos e inconclusas, como ya analizamos en el capítulo 2. A su vez genera malestar por las políticas públicas que se establecen con los objetivos de inclusión, como ser el Plan Fines, que es leído como una forma de propiciar el facilismo en los estudiantes. Como ya hemos mencionado, esto se complementa con una falta de problematización del abandono, de la deserción o de la no rematriculación de los y las jóvenes que han asistido en algún momento a la institución y luego dejaron de hacerlo.

Un tercer informe analizado corresponde al documento elaborado en la Jornada Institucional del 30 de agosto de 2010 (IJI). Allí se hace hincapié en los jóvenes en su

[88] Presentado ante el inspector areal en septiembre de 2010, en el que se detallan cuestiones vinculadas a las características del Establecimiento, tanto en relación a datos cuantitativos sobre alumnos, docentes, programas o proyectos en funcionamiento, así como una caracterización de la realidad socio-comunitaria y de los problemas del edificio. A estos dos últimos aspectos se hace referencia en el cuerpo del trabajo.

condición de estudiantes, en vinculación directa con el aprendizaje y se enumeran una serie de "problemas detectados en ambos ciclos", entre los que se destacan:

> Escasa motivación personal para acceder al conocimiento por pérdida del valor 'al aprendizaje', falta de materiales personales para el desarrollo de la actividad escolar, discontinuidad en el desarrollo de la jornada escolar motivada por ausentismo de alumnos/as, docentes, paros de distintos gremios, ataques al edificio, falta de agua, etc. (IJI, agosto de 2010).

Es interesante señalar que en estos escritos, cuando se hace mención a cuestiones vinculadas con el aprendizaje, no se nomina a los sujetos como jóvenes sino como estudiantes. El señalamiento de la condición juvenil aparece vinculado a la fundamentación de las acciones que los tienen como destinatarios. Cabría la pregunta de si es posible escindir sus condiciones, por un lado estudiante y por otro joven y qué consecuencias trae aparejadas esta separación en términos de revisar y repensar las relaciones intergeneracionales en el interior de la escuela.

O, como ocurre en las entrevistas realizadas a los docentes, que estos, al hablar de los jóvenes/estudiantes, los mencionen como *"los chicos"*, ni jóvenes (o adolescentes) ni estudiantes (o alumnos). Es hipotetizable que la terminología "chico", del par chico/grande, refuerce discursivamente la tutela adulta y la función de la escuela en tanto herramienta socializadora-moralizadora, a la vez que debilita, por ausencia, la función constructora o trasmisora de conocimiento. De acuerdo con lo que hemos estado analizando, parecería que en esta institución situada en un contexto de pobreza estructural, la escuela tiene como tarea principal reencauzar a los "chicos malos" y fortalecer el camino de los "chicos buenos", pero no a partir de ofrecer enseñanzas de conocimientos socialmente -y desigualmente- disponibles, sino de enseñanza de actitudes y valores morales. El aprendizaje de los saberes escolares o *socialmente productivos* queda en un segundo plano.

2.3 Las carpetas de curso

Existen otros materiales, que analizaremos a continuación, que poseen la peculiaridad de ser textos escritos para ser leídos de manera informal, sólo por los docentes que conforman la escuela (preceptores, profesores, equipo de orientación escolar y equipo directivo), y son parte del proyecto que la escuela sostiene, por propia iniciativa, de "Coordinación de curso". Estos textos nos permiten dar cuenta de los modos en que

construyen los docentes -que son tanto autores de los mismos como sus destinatarios- entre pares, su percepción de la dinámica escolar. La mayoría de los textos son manuscritos y se presentan más como apuntes o reflexiones personales que como informes de acciones realizadas que guarden un formato vinculado a un texto expositivo. Podríamos relacionarlos con el género epistolar, de crónica o notas de campo, ya que se trata de apuntes y reflexiones volcados en una carpeta en la que los docentes y preceptores narran y describen aquello que consideran que sus compañeros deben saber del curso y, en función de lo que apuntan unos, otros comentan y también dan sus opiniones.

Los docentes van informando al resto qué observan, cómo trabajan con cada curso y cuáles son sus vivencias en las aulas. En esa carpeta identificamos tres tipos de registros: 1) de actividades de convivencia realizadas por los docentes tutores vinculadas con el conocimiento del grupo (realizadas en el primer trimestre del año); 2) observaciones sobre la dinámica de funcionamiento del grupo en general (realizadas mayormente por docentes tutores o preceptores); y 3) observaciones y seguimientos de estudiantes individualizados realizados ya no sólo por preceptores y docentes tutores, sino también por el resto de docentes del curso y directivos. A partir de lo enunciado en estos tres tipos de registro, se puede apreciar cómo es mencionada la condición juvenil, tanto cuando se describe la composición grupal como - y sobre todo- cuando se habla de una persona en particular.

Los registros de actividades de convivencia y observaciones de la conformación grupal señalan no haber percibido “conflictos intergrupales ni manifestaciones de problemas de conducta”, (Informe de Actividad de Convivencia, 4to, 1ra)y haber llevado a cabo las dinámicas en un clima de respeto, escucha y predisposición. Si bien no realizan ninguna definición en particular en torno a los y las jóvenes de cada grupo, se puede inferir que suponen, como condiciones latentes de los mismos, la conflictividad y los problemas de conducta, pero que en determinados contextos no emergen y esto es lo que remarcan al describir los resultados de las actividades realizadas, resaltando que *eso **no*** es característica del grupo. La caracterización es por la distancia en que se hallan los estudiantes respecto de esas conductas que se enuncian como negativas; es decir, se los define por lo que está ausente, pero no por la manera cómo son, qué hacen, cómo lo hacen, en sus interacciones, en el aquí y ahora, entre ellos y con los adultos (en sus vínculos generacionales e intergeneracionales). La definición es externa a sus prácticas y se realiza partiendo de

características asumidas como negativas (el conflicto, el mal comportamiento) y evaluando su presencia o ausencia.

Ahora bien, en el análisis de los registros de lo escrito sobre algunos estudiantes (figuran en el texto con nombre y apellido), encontramos una idea generalizada de la existencia de "líderes negativos" que, como tales, deben ser apartados del grupo en pos de la preservación del resto (se repite en varios registros): "Sacando a algunos alumnos, las cosas mejorarían", se refiere a "su protección" (de los no negativos), de "tener límites más sanos", ya que hay "abuso del sistema tan generoso" (Carpeta de curso: nota del 23/06 y del 1/7). Vinculándolo con el párrafo anterior, entendemos que la representación de que algunos jóvenes serían portadores de caracteres negativos (no percibidos por los estudiantes en tanto tales), estarían llevando al resto a ocupar ese lugar indeseado de conflictividad y problemas de conducta. De allí que, y utilizando un paradigma de interpretación patologista y proclive a análisis cercanos al pánico moral (Chaves, 2010), podrían mancharlos al arrastrarlos a reproducir sus acciones. De fondo se puede visualizar una concepción que asume a los jóvenes como proclives a la desviación, al descarrilamiento, a salirse de los cauces normales y necesarios y por eso es central preservar los *límites sanos,* porque la acción es contagiosa. Esto condice, a su vez, con lo analizado en la primera parte de este capítulo con respecto a la noción de transgresiones tolerables o no. Estos jóvenes serían portadores de estas últimas.

En la descripción de los estudiantes que han sido individualizados por sus acciones, se repite la imagen de: contestadores, con malos hábitos escolares, rebeldes, con problemas de conducta, dispersos, indisciplinados, con conductas inadecuadas. La "rebeldía" es la noción más mencionada en los escritos docentes. Haciendo referencia a una conversación con un estudiante se escribe: "le dije que la rebeldía se deja en la puerta de entrada" (Carpeta de curso, nota del 21/04), o como reflexión en torno a ciertos cursos descriptos como complejos y con sujetos jóvenes caracterizados como rebeldes: "nadie nos va a quitar las ganas de enseñar y de acompañar a aquellos que quieren aprender" (Carpeta de curso, nota del 17/05). El criterio docente *siempre* implica justicia, igualdad, ecuanimidad, persecución de nobles fines, aplicación de valores trascendentales, frente a la irracionalidad, falta de igualdad y arbitrariedad de algunos alumnos rebeldes.

Claro está que no se hace referencia a *todos* los jóvenes de la escuela sino a aquellos que no aceptan las reglas de los adultos. Cuando las aceptan, desaparece el conflicto: "no

existió el resto de la clase*"*, sólo son para aquellos a los que no se logra "habituarlos a que logren capacidades" (Carpeta de curso, nota del 17/05). Las soluciones a los casos individuales que se proponen son en general medidas disciplinadoras-ejemplificadoras: que queden en condición de *no regular*, que *no aprueben en diciembre* o como ya se ha mencionado, *apartarlos* del grupo, turno o escuela, sin excluirlos del sistema, se aclara. Pero como ya hemos señalado, el abandono o la deserción se naturaliza aunque no se menciona de este modo, pero sí sosteniendo que "no vinieron más" "dejaron de asistir", etc. y no hay mayores comentarios.

Es interesante remarcar que se rescata como parámetro de medición de las conductas de los estudiantes una apreciación netamente personal que hace de fundamento y parámetro para toda la argumentación. Así se afirma al describir a estos sujetos: "para mi gusto", "le expliqué a puertas cerradas por qué no se puede usar la gorra", "no dejemos pasar situaciones que consideremos irrespetuosas" (Carpeta de curso, nota del 13/04). Lo anterior coincide con el análisis que realizan tanto los estudiantes como los docentes entrevistados con respecto a la visualización de la sanción como modo de medir las reglas de juego y, a su vez, como atributo adulto no claramente explicitado de antemano y sobre el que no se puede realizar una descripción clara de cómo, cuándo y por qué se pone en funcionamiento.

3. A modo de cierre

A lo largo de este capítulo hemos intentado dar cuenta de las representaciones que circulan al interior de esta escuela secundaria en torno a las normas escolares y la relación con su dinámica. Se trazó un mapeo de las concepciones subyacentes con respecto a las reglas de juego institucionales, las particularidades de la escuela y las miradas en torno a los jóvenes en ella.

Los escritos analizados dan cuenta de cómo los adultos de la institución conciben la dinámica escolar construyendo un sistema clasificatorio -como referencia naturalizada del orden de las cosas y las personas- que solo les dejará pensar a los docentes y muy probablemente, solo querrán ver y pensar, aquello que coincida, reproduzca y, por lo tanto, legitime su concepción de partida. Posición que se ancla en describir a la tarea docente

como guardiana de los valores de los más jóvenes (valores que los estudiantes deben portar en tanto sujetos miembros de esta sociedad), como "reencauzadora" de los mismos (ya que, como vimos en este contexto, son proclives a la desviación) o como protectora de los principios universales que garantizarían una sociedad integrada más adelante. Se refuerza así la posición docente al tomar distancia con las posiciones ocupadas por los y las jóvenes que asisten a esta escuela.

Por otro lado, para estar legítimamente dentro de la escuela, hay que amoldarse. Esto implica, desde el análisis propuesto, aceptar las reglas de juego existentes, que no se leen como establecidas por todos sino por los adultos. Esto no es puesto en discusión, ya que la concepción de jóvenes que se sostiene los coloca en un lugar de incapacidad o inmadurez para colaborar en la confección y sostenimiento de dichas reglas de juego, aunque la normativa sostenga lo contrario. Es así que la norma escolar coloca a los alumnos en un lugar que, si bien no es de pasividad, tampoco es de autonomía en la toma de decisiones. Hemos visto cómo los jóvenes ponen en juego estrategias propias en la dinámica escolar, dentro de ciertos márgenes que reconocen y en gran medida respetan. Otro hallazgo es que, en buena medida, toda la construcción reglamentaria está montada sobre la idea de la necesidad de "construir valores" y "transformar marcos valorativos que portan los estudiantes".

La propuesta de los docentes entrevistados y la de los escritos analizados es que los jóvenes acepten ser los estudiantes que los adultos esperan encontrar en las aulas, o por lo menos, que *no* sean los que no se quieren encontrar. La herramienta privilegiada para esto ha de ser la sanción. Pero se explica o fundamenta a través, y a partir de, un supuesto bien o fin supremo que parecería encarnarse en ciertos valores que conocen, comprenden, portan y transmiten sólo los docentes. Los estudiantes, en gran medida, aceptan jugar este juego, ya que la escuela tiene sentido para ellos, tanto por sus objetivos abstractos o generales –más y mejor trabajo luego, poder seguir estudiando, cierto plus de conocimiento- como porque leen a muchos de sus docentes como seres que los comprenden y los acompañan en su trayecto escolar como ya hemos analizado en los capítulos anteriores.

Sin embargo, la mirada de los docentes no da cuenta de que la comprensión y el acompañamiento sean para todos. Se construye una línea divisoria entre incluibles y no incluibles que no es vivenciada por los docentes como contradictoria con el reconocimiento de las políticas de inclusión y obligatoriedad del nivel, sino que esta línea divisoria se justifica

sosteniendo que no todos pueden ser parte, que hay transgresiones que la escuela no puede procesar, que hay individuos que no son reencauzables y, por ende, deben quedar por fuera. Estos devienen en la otredad que la escuela no es capaz o que no está en condiciones de incorporar, no porque que no deba, sino que no puede. El límite lo establecen los docentes y se vincula fuertemente con la rebeldía entendida como el rechazo de los valores y los modos de actuar y reaccionar que se suponen parte de la convivencia escolar. En los estudiantes no se visualizan cuestionamientos o resistencias a esta postura sino, más bien, una justificación de este planteo. Será el análisis de las percepciones en torno al barrio en el que está anclada la escuela, que veremos en el capítulo siguiente, lo que nos brindará más elementos para complejizar esta construcción sobre la dinámica institucional, y sobre quiénes pueden ser parte de ella y quiénes no.

Capítulo 5

Los jóvenes, el barrio y la escuela. Relaciones y representaciones.

En este capítulo nos proponemos abordar los modos de simbolizar el espacio barrial en el que se encuentra inscripta la escuela en estudio, ver cómo se delimita el nosotros/otros desde la óptica de los estudiantes - mayoritariamente miembros del barrio- y de los docentes, que se ubican por fuera de éste para pensarlo. Guiarán este capítulo interrogantes tales como qué límites y contornos se establecen y qué fronteras simbólicas y marcas de permisividad se ponen de manifiesto en la percepción de los actores. Asimismo, nos detendremos en analizar de qué manera es construida simbólicamente la relación escuela-barrio, considerando, junto con Dubet y Martucelli (1998), que la escuela secundaria del barrio pone en acción un doble juego en dicha relación, ya que, por un lado, es estigmatizada, pero a la vez estigmatiza al barrio. Por ende, la dinámica que adquiere dicha relación es central para mapear de qué modo se reconfiguran, en el contexto actual, los lugares ocupados por la escuela pública del barrio en función de cómo es descripto y analizado el mismo. Tomaremos, en sentido amplio, la acepción de barrio dada por los entrevistados y seremos cuidadosos en señalar las diferencias y las comparaciones que estos establecen entre diferentes ubicaciones geográficas, al mismo tiempo que buscaremos respetar sus propias delimitaciones del barrio que habitan y en donde se encuentra la escuela.

Por último, nos abocaremos a analizar cómo son conceptualizados los jóvenes de este barrio desde la óptica de los actores institucionales entrevistados. Cómo son descriptos, qué prácticas se les atribuyen, qué lugares se les otorga, qué se visibiliza e invisibiliza de los mismos y de qué manera.

1. El distrito de Moreno y la conformación de los barrios de clases populares

Para pensar el barrio en que se realizó la investigación, las relaciones entre éste y la institución escolar, dar cuenta de las miradas de los jóvenes de su propio barrio, así como de los docentes en torno al lugar en donde se encuentra enclavada la escuela, necesariamente debemos asumir que la dinámica de los barrios habitados mayoritariamente por clases

populares en el conurbano bonaerense se encuentra fuertemente vinculada -al menos en sus orígenes- con la explosión demográfica de las grandes ciudades en nuestro país a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esto se relaciona con el proceso de industrialización por sustitución de importaciones y la paulatina incorporación de gran número de trabajadores, provenientes mayoritariamente del interior del país, al sueño de la casa propia con mayor o menor niveles de precariedad.

El distrito de Moreno es fundado en 1864, a partir del trazado del Ferrocarril Oeste que llegó a la localidad el 12 de abril de 1860, al inaugurarse la estación denominada Moreno. En sus inicios, las tierras en las que hoy se delimita el distrito fueron utilizadas para la explotación ganadera, localizándose en las mismas familias provenientes de los sectores altos, propietarias de estancias con grandes extensiones de tierra que fueron paulatinamente parceladas en medianas y pequeñas fracciones para dar lugar a los diferentes pueblos, villas y barrios del distrito. En el año 1922 se electrifica el tramo Once - Moreno, haciendo más rápido el recorrido y con mayor frecuencia de servicios. En el año 1949, con la nacionalización de los ferrocarriles, el Ferrocarril Oeste pasó a denominarse Ferrocarril Nacional Domingo Faustino Sarmiento. Desde principios del siglo XX hasta la década del cuarenta del mismo siglo, Moreno se caracterizó por ser una zona tambera y, gracias a su conexión ferroviaria, una zona elegida para veranear o tener sus casas de fin de semana propias o alquiladas por parte de familias de la Capital Federal (Ocampo, 2008)

Sin embargo, la localidad de Moreno mutará en poco tiempo pasando de ser un pequeño pueblo que en 1946 tenía 15.000 habitantes a ser una populosa localidad que en 1960 tenía 59.028 habitantes y que en 1970 ya tenía 114.000 habitantes. Este crecimiento demográfico cambió totalmente la fisonomía del Partido con la incorporación de numerosas barriadas obreras (Salcedo, 2011:15). La expansión, con el consiguiente desarrollo de barrios distantes entre sí y con dispar cobertura de servicios públicos en los que se asentarán las clases populares, se dará a partir de los lotes en cuotas y tarifas accesibles para los trabajadores urbanos que, a partir de la década del sesenta, permitirán el crecimiento sostenido del distrito consumándose su mutación hacia un distrito dormitorio que albergará a las clases trabajadores[89] debido a las posibilidades de transporte -por frecuencia y

[89] Tomando la caracterización realizada por Denise Merklen (2010) respecto de los posibles orígenes de los barrios populares en la que distingue: la villa, el loteo barato, los monoblocks construidos por el Estado y los asentamientos, podemos afirmar que el caso que estamos considerando remitiría al segundo tipo descripto por

cercanía- hacia las zonas más industrializadas del Gran Buenos Aires y de la Capital Federal. Con respecto al loteo o venta masiva de terrenos en cuotas, es un fenómeno que comienza en el distrito en la década de 1940 y se acentúa en las dos décadas siguientes; en el caso del loteo del barrio en que se encuentra la escuela, este ser realizó en el año 1952 (Passarelli, 2006)

Se fueron configurando, así, en el distrito de Moreno barrios que paulatina y desigualmente irán accediendo a diversos bienes y servicios, como ser el asfalto, la sala de primeros auxilios, el servicio eléctrico y el alumbrado público, la escuela, el colectivo, etc., en función de su cercanía o no al centro del distrito. A diferencia del primer cordón del conurbano bonaerense, donde los barrios se fueron conformando en torno a la expansión de las industrias accediendo así sus pobladores a servicios básicos y transporte, en el distrito de Moreno, perteneciente al segundo cordón, el crecimiento poblacional ha sido mucho más irregular, vinculado a la disponibilidad de tierras baratas y del servicio de trenes que une este distrito con los centros industriales. Esta doble condición es la que permitió un rápido crecimiento y expansión que lo llevó a duplicar su población en tan sólo veinte años, combinándose así la conformación de barriadas populares por loteos baratos y con tomas de tierras fiscales (Bonaldi y Del Cueto; 2010). Como señalamos más arriba, el caso que estamos analizando corresponde al primer tipo de conformación mencionada.

Este proceso de conformación de los barrios populares del conurbano bonaerense mutará en la década del noventa del último siglo, a partir del proceso de pauperización de las condiciones de vida que trajo aparejado el aumento del desempleo y la precarización del trabajo. A diferencia de la sociedad salarial, en donde el Estado social se ocupó de edificar un conjunto de protecciones colectivas dadoras de seguridad, en las que podemos incluir el loteo en cuotas de los terrenos de las periferias de los distritos del conurbano bonaerense, la etapa abierta con el neoliberalismo condujo a un aumento del individualismo, a la inseguridad social y a la descolectivización, tal como señala Castel (2004). En este marco, los barrios populares del conurbano bonaerense comenzarán a ver, paulatinamente y durante más de veinte años, el deterioro de los servicios a los que se había accedido lentamente,

---

este autor. El barrio - producto del loteo barato- es el resultado de grandes operaciones inmobiliarias y las casas son construidas por sus propios habitantes, en algunos casos mediante algún tipo de ayuda o crédito del Estado y con la paulatina provisión de servicios urbanos (Merklen, 2010:148)

pero también comenzaron a vivenciar el deterioro de las confianzas mutuas (Svampa, 2005; Merklen, 2010; Corral, 2010).

2. El barrio y su escuela secundaria

La escuela del barrio fue creada en el año 1988 por resolución 6100 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires al mismo tiempo que una serie de escuelas en otros barrios cercanos. Esto posibilitó el acceso y permanencia en la educación secundaria de muchos jóvenes a quienes el traslado al centro del distrito de Moreno para su escolarización hacía dificultosa la continuación de los estudios. Traslado muchas veces obstaculizado por la escasez de servicios públicos de pasajeros y por las distancias y tiempos que se deben recorrerse y destinar al hecho de salir del barrio para estudiar.

Los jóvenes de clases populares que habitan los barrios del conurbano bonaerense, como el que se tomó como referente empírico para la investigación, muchas veces combinan la escolarización con múltiples responsabilidades que les demandan un tiempo que no pueden colocar en otras actividades, como puede ser el traslado hacia la escuela, ya que ese tiempo lo usan para cuidar hermanos, hijos o sobrinos, colaborar con las tareas domésticas, realizar changas, ayudar en la actividad económica que realiza la familia para sostenerse, etc.[90] Por otro lado, las escasas escuelas céntricas -hacia finales de la década del ochenta - no podían absorber la matrícula proveniente de los barrios e implementaban mecanismos de selección que priorizaban la residencia en la zona, la no repitencia y la ausencia de sanciones para acceder a una vacante o, según las circunstancias, recurrían a un sorteo previo para su obtención[91].

[90] Según datos suministrados por la propia escuela (construidos a partir de una encuesta de hogares realizada por la institución en el año 2011) el 45% de los estudiantes de los últimos tres años de la Escuela Secundaria trabaja. El 71% de las familias de los estudiantes de toda la escuela –en sus seis años- son familias numerosas y los estudiantes comparten las habitaciones con más de dos personas y el 12% de estos comparte la cama con un hermano.

[91] En el distrito de Moreno hasta el año 1987 existían cuatro instituciones de educación secundaria de gestión estatal, tres ubicadas en la zona céntrica del distrito, una en el centro de Paso del Rey y ninguna en los barrios. Entre los años 1987 y 1991 se crearon trece escuelas de educación media, de las cuales doce se localizaron en diferentes barrios del distrito y una en el centro del mismo. En el año 1999 se crearon dos escuelas más,

El barrio en el que se encuentra la escuela, si bien no es homogéneo en su conformación y características materiales y simbólicas, cuyos inicios datan de mediados de 1950, como dijimos más arriba, fue creciendo y extendiéndose hacia zonas con escasa cobertura de servicios, viviendas más precarias y, además tornándose, simbólicamente, más inseguro. Entre 1990 y el 2010 se ha dado un proceso simultáneo de continuidad del crecimiento demográfico[92], empeoramiento de las condiciones de vida de los habitantes viejos y nuevos del barrio y estigmatización de aquellos en que se hizo más evidente este deterioro de las condiciones de existencia. Los estudiantes entrevistados pertenecen a diferentes sectores del barrio o a barrios cercanos al que reconocen como propio de la escuela. La pertenencia a un barrio u otro, desde la perspectiva de los actores, es difusa ya que varía según el lugar dónde se establezca la frontera entre éste y otros.

La escuela se encuentra sobre una avenida asfaltada por la que circula el colectivo que ingresa al barrio. El ingreso se realiza por la ruta que une el distrito de Moreno con el de San Miguel y para llegar a la escuela se recorren diez cuadras desde la ruta hasta ella por la avenida en cuestión[93]. Sobre dicha avenida encontramos mayoritariamente casas de material y una serie de comercios, prevaleciendo los de productos alimenticios (supermercado, kioscos, almacenes, panadería, etc.), casa de lotería y servicios tales como remisería, locutorio y/o ciber, y no mucho más. Cuando nos alejamos de la avenida principal, encontramos que se empiezan a multiplicar las calles de tierra y las casas de material se entremezclan con construcciones más precarias y se desvanece la zona comercial. Los negocios quedan delimitados a la zona del recorrido del colectivo desde la ruta, concentrándose en las cuadras cercanas la escuela.

---

también en barrios de la zona norte de Moreno. Entre los años 2011 y 2013 se crearon doce escuelas secundarias agregándole el ciclo superior -ahora obligatorio- a ex- ESB. Información suministrada por los Supervisores del nivel secundario del distrito de Moreno.

[92] Según el Censo Nacional de Población del año 1991 Moreno tenía 287.715 habitantes; según el Censo 2001 la población de Moreno era de 380.503 y según las mediciones del año 2010 Moreno tiene en la actualidad alrededor de 462.242 habitantes. Según el Censo 2001 la población en Moreno creció un 24% en el período intercensal. En el período intercensal 2001-2010 la población de Moreno creció casi un 18%. Si se toma el período 2010 los habitantes de Moreno son un 37,75% más que en 1990. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos. http://www.indec.gov.ar/

[93] Aunque si tomamos como referencia la escuela a dos cuadras de la misma se encuentra un "cruce de calles" por el que se encuentran - se cruzan- tres recorridos diferentes de colectivos (de la misma empresa), lo que posibilita que desde los barrios cercanos se acerquen jóvenes así como que desde este barrio elijan asistir a otras escuelas. Sin embargo, la disponibilidad de varios recorridos de colectivo cerca de la escuela no significa mayor accesibilidad al centro del distrito.

La escuela fue construida en el barrio hace 25 años, a partir de la demanda de los vecinos que la consideraron una necesidad; por ello funcionó, hasta tener edificio propio, en la sociedad de fomento y en la capilla del barrio[94]. En los relatos de la directora fundadora y de miembros de la cooperadora de la escuela -con quienes se sostuvo charlas informales en diferentes oportunidades- se pone en evidencia tal necesidad o demanda, no sólo porque se facilitaron espacios cuando no se contaba con el propio sino también porque -según se narra- la construcción inicial del edificio se emprendió como una tarea mancomunada de todos los vecinos, quienes realizaron jornadas de trabajo los fines de semana. Sin embargo, el edificio propio generó polémica entre diferentes grupos de vecinos y también con las autoridades escolares. El mismo se levantó en los terrenos que un club barrial de fútbol utilizaba para realizar sus entrenamientos, surgiendo así una situación conflictiva entre quienes veían la necesidad de promover una institución secundaria en el barrio y quienes veían la necesidad de sostener el espacio deportivo existente, provocándose una división en la comunidad en torno a la lectura sobre la prioridad para el barrio. Esta tensión en la relación escuela - barrio es fundante de la institución. El conflicto se encauza a través de la relocalización del club de fútbol en otro terreno disponible en el barrio por medio de la intermediación de quien era el secretario de deportes del municipio en ese momento[95].

Como indicamos en párrafos anteriores, la presencia de una institución de educación secundaria en el barrio habilitó a muchos de los jóvenes a continuar sus estudios, aunque no los concluyeran. Veremos más adelante cómo este dato cobra importancia a la hora de analizar las representaciones en torno a los jóvenes del barrio –escolarizados y no escolarizados-, y la valoración o no que se hace de la institución.

[94] La escuela se fundó en el año 1988 pero sin poseer edificio propio hasta el año 1990. Si bien aún la escuela no posee la titularidad del predio, en el año 2000 la DGCyE autoriza la construcción del edificio para la ESB (hoy fusionada con el ciclo superior ex-polimodal)

[95] Que ahora es Concejal por el Frente para la Victoria y con quien se pudo dialogar informalmente en torno a dicho conflicto en el barrio en la fiesta del 25 aniversario de la escuela.

3. El barrio y sus sentidos. La inseguridad como variable de análisis

El barrio en que se encuentra la escuela no es el barrio de residencia de todos los estudiantes que asisten a ella. La cercanía de la misma con el cruce de varios recorridos de colectivos que parten de Moreno, pero recorren varios barrios de la zona norte del partido de Moreno, potencia su accesibilidad[96]. Muchos de los estudiantes entrevistados han residido en otros barrios cercanos en alguna instancia de su vida, sea porque han vivido con distintos parientes, porque se han independizado de sus padres o formado parejas o porque su familia se ha trasladado, cambiando de vivienda. La referencia al barrio en que se encuentra la escuela se hará en función no sólo de su experiencia en el mismo sino de la comparación con otro/s conocido/s y transitado/s.

Los límites sociales y ecológicos de un barrio pueden ser flexibles y difusos; una posibilidad es delinearlos a partir del análisis de las relaciones sociales que tengan como sustento una referencia geográfica (Saraví, 2004). Buscaremos recuperar los modos de simbolizar el espacio barrial (Segura; 2006) según la percepción de los estudiantes y docentes entrevistados.

3.1 Descripción del barrio de la escuela

Cuando se describe el entorno de la institución escolar se mencionan ciertas situaciones tales como los robos frecuentes, la venta de drogas y los actos vandálicos, estos últimos vinculados concretamente con las instalaciones de la escuela-[97]. Los y las jóvenes

[96] Moreno cuenta con una única empresa de colectivos que tiene a su cargo todos los recorridos por los barrios del distrito; los recorridos no se identifican por barrios sino por números, ya que recorren varios barrios en un mismo trayecto. Como excepción a la línea única de colectivo hacia el distrito, se encuentra alguna zona de Cuartel V en la que ingresan colectivos de José C. Paz y las líneas que unen Moreno con otros distritos como Pilar, San Miguel, Rodríguez y gran parte de los distritos por los que corren las vías del tren Sarmiento. Esas son líneas interdistritales, pero no ingresan a los barrios sino que su trayecto está delimitado por alguna de las rutas de acceso a Moreno. En la zona en que se ubica la escuela, un recorrido parte de Moreno, pasa por la `puerta de la escuela y continúa su trayecto hacia un barrio más alejado de la Ruta 23, luego retorna a Moreno realizando el recorrido inverso. A dos cuadras de la escuela se cruzan ese recorrido y dos recorridos más que también se originan en Moreno; uno de ellos recorre previamente los barrios que tienen un origen similar al que se está analizando y el otro realiza un recorrido que da cuenta de la traza nueva y de la expansión de la urbanización en esa zona de Moreno.

[97] Durante el ciclo lectivo 2010 la escuela había sufrido un incendio intencional que la había inutilizado en gran parte. Esto hizo que los cursos tuvieran que rotar para la utilización de las aulas, inasistiendo una vez por semana. También había sido objeto de varios robos durante los fines de semana, rotura de caños y tanques de agua, etc. que provocaba la interrupción del dictado de clases los días posteriores a los sucesos, según consta

entrevistados entienden que los robos y los actos vandálicos que tienen como objeto a la escuela y a quienes asisten a ella serían perpetrados por jóvenes que no asisten a ella -ni a otra-. Por otro lado, señalan una distinción entre el pasado y la actualidad y esta diferenciación se explica por un cambio de actitud de la población joven del barrio que queda por fuera de la escolarización. En palabras de una entrevistada:

> Antes era bueno –*haciendo referencia al barrio en que está la escuela*- porque ahora no podés ni caminar a la noche, ya no podés caminar porque cualquiera te roba. Están parados acá en la esquina y los mismos pendejos de acá del barrio que no van a la escuela te roban, como ellos no vienen a la escuela están al pedo y antes no era así
> **P: ¿Por qué? ¿Decís que son los mismos pibes que vienen a la escuela?**
> No, los del barrio, los que no hacen nada, vienen y rompen la escuela, los salones, hasta prendieron fuego la escuela (estudiante mujer, sexto año, turno mañana)

Las inmediaciones de la escuela son descriptas como inseguras. El barrio en general es visto de esa manera por parte de los estudiantes entrevistados, pero también por los docentes. En esta descripción del barrio como inseguro la escuela es el punto de referencia obligado; será recurrente en los estudiantes la mención a los robos sufridos cerca de la escuela, tanto a la entrada como a la salida y en la asistencia a educación física (a contraturno y en un terreno lindero a la escuela, pero fuera de su delimitación perimetral). Las medidas tomadas institucionalmente le conceden centralidad a estos hechos[98] y confirman la descripción de "barrio inseguro". Por ejemplo, existe la indicación de que, en los meses del año que oscurece más temprano, los estudiantes se retiren de manera anticipada.

> Ahora en el invierno, nos hacen que nos salgamos un poco antes 6:10 y hace dos años atrás salíamos 6:20 nos fueron restando horario para… Porque era muy peligroso en la noche, porque salíamos 6:20 que era oscuro y por ahí teníamos que salir todo en grupo para aquel lado porque robaban en la esquina o te ibas por aquel lado solo también y te robaban,

---

en el "Informe de Establecimiento educativo" fechado en septiembre de 2010, al que se tuvo acceso durante el trabajo de campo.

[98] Cabe señalar que todos los hechos delictivos vinculados al ingreso o egreso de la escuela son narrados en tercera persona. Ninguno de los y las jóvenes entrevistados habían vivido hasta el momento de las entrevistas hechos delictivos que los involucraran directamente a ellos. Sin embargo, estos circulaban en la escuela y eran recuperados por los entrevistados para dar cuenta de cómo las inmediaciones de la institución se tornaban como un espacio inseguro.

> saliendo apenas del colegio también por eso fueron restando para salir un poco de día ahora salimos a las 17:55 (…) estabas en la vereda de enfrente estabas sola, tranquila y venían y te robaban en cambio ahora por ahí si hay alguien… si te roban o te van a robar frente al colegio… por ahí un poco más para allá, porque ahí está la policía, *haciendo referencia a la presencia de efectivos policiales en el horario de entrada y salida del colegio* . (Estudiante mujer, sexto año, turno tarde)

El barrio es leído como peligroso. Esto también se considera que incide de manera negativa en la escuela (los estudiantes entienden que comparten con el resto de los actores de la escuela esta preocupación). La reducción de la jornada escolar y/o la suspensión de las actividades de educación física, así como que en el horario de entrada y salida se encontraba en la puerta de la escuela personal policial[99], son un indicio de la preocupación de los adultos y del diagnóstico compartido. Por otro lado, como veremos un poco más adelante en este mismo capítulo, tanto las situaciones descriptas como las acciones de la escuela para preservarse de la "inseguridad" van en detrimento de las apreciaciones positivas que se construyen desde algunos vecinos del barrio hacia la escuela.

3.2 La cercanía o distancia entre el lugar de residencia y el barrio de la escuela

Cuando desde los jóvenes entrevistados se menciona que el barrio en que está la escuela es inseguro, existe una cierta homogeneidad en el diagnóstico realizado, tal como se puede observar en los siguientes relatos:

> Acá, por lo que cuentan, es bastante heavy, porque se roban acá, roban en el barrio todos los chicos viste que están en la droga y le roban a los vecinos (Estudiante varón, 5to año, turno mañana)

> Es zarpado pero te explico...Si no estás con conocidos es complicado (varón, 5to año, Turno Tarde)

> Antes era bueno, porque ahora no podés ni caminar a la noche, ya no podés caminar, porque cualquiera te roba, están parados acá en la esquina (Estudiante mujer, 6to año, turno mañana)

> Jodido en el sentido de que también, como te digo, andan robando mucho así, pero lo que pasa es que si estás dentro del barrio no…es muy difícil, a

[99] Así lo observamos durante el trabajo de campo en el año 2011 y frente a la pregunta a miembros de la comunidad en torno a la presencia policial, los mismos no podían especificar si siempre se encontraba personal policial, ni en qué horarios ni cuál había sido el motivo concreto de su presencia naturalizando que en la puerta de entrada de la institución se encuentre personal de una fuerza de seguridad.

> vos no pero si dejás a tu casa sola te la desvalijan, a mí me pasó. Bastante jodido de noche, bah de día también (egresado varón, estudiante primer año del profesorado de Filosofía)

Sin embargo, los matices se hacen presentes cuando se pone en consideración otras variables de análisis tales como el lugar de residencia de los jóvenes o si son mujeres o varones quienes hablan.

En relación a lo primero, cuanto más distante es el lugar de residencia con respecto a la escuela, el entorno de la misma es percibido como mucho más inseguro. En cambio, cuando los estudiantes viven en las inmediaciones de la escuela, esta percepción se matiza al hacer referencia a que "si sos del barrio, el mismo es tranquilo o estás tranquilo". En líneas generales, el propio barrio será visto como más seguro y tranquilo que el ajeno y esto se debe a que es el espacio conocido por los y las jóvenes, en el que se mueven y viven. Cuanto más alejados del lugar de residencia, más inseguridad es percibida, ya que se torna un ámbito más desconocido. El peligro disminuye cuando el territorio es conocido, por esto la organización territorial se va a mapear en función de lo conocido como sinónimo de seguro y lo desconocido como sinónimo de inseguro (Reguillo, 1998)

Se incorpora al análisis, además, el hecho de ser conocido por los *otros*, de compartir la cotidianeidad barrial con aquellos que, según dicen, introducen la inseguridad en el barrio. La identidad/identificación barrial estaría dotando a los jóvenes de un plus de seguridad o de un supuesto escudo frente a la inseguridad –no siempre infalible, pero bastante efectivo en términos simbólicos- que les permite manifestar que, en líneas generales, el barrio "es tranquilo". En el otro extremo, entonces, queda el no ser conocido en el barrio, esto "es complicado" y agrega un plus de inseguridad en la vivencia de los que no habitan o residen en el lugar.

En relación a la segunda diferencia observada, vemos que lo anterior de ser o no de barrio funciona siempre y cuando son varones, vemos que las relaciones de género también marcan vivencias diferentes del espacio barrial. En el relato de las mujeres entrevistadas no se hace visible la sensación de tranquilidad por pertenecer al barrio o sentirse parte de un ambiente conocido. Para ellas, la calle es mucho más insegura, sean o no del barrio, conozcan o no a quienes lo transitan. El barrio es recorrido siempre con otros -si son varones mejor- mayoritariamente con padres, hermanos mayores o novios. Las estrategias femeninas que minimizarían el riesgo se vinculan con la compañía de otros

(preferentemente de género masculino y adultos), a diferencia de las estrategias masculinas de conocer el entorno, ser parte del barrio y ser reconocido como tal. Estas son marcas de posiciones desiguales de mujeres y varones en el contexto barrial. Prima una representación masculina del uso del espacio público, en donde los que se encuentran mejor posicionados para resistir a las tentaciones y enfrentar los peligros del barrio son ellos (Reguillo, 1998).

Para las mujeres, el espacio privado sigue siendo el lugar en donde se sienten cómodas y donde encuentran su pertenencia, no sucediendo así en el espacio público barrial. Las jóvenes de clases populares son socializadas con menos permisos que los varones, tanto en el plano del tiempo libre como en el del terreno sexual, la movilidad territorial y la asociación con sus pares (Kuasñosky y Szulik, 1996: 152). Estas restricciones hacen que participen en menor medida de los espacios asociados a "los jóvenes", no permitiéndoles estar en las calles ni salir por las noches solas y hacen que que perciban como espacio propio y legítimo el hogar. Serán ellas las que señalen al espacio público como más inseguro, sin posibilidad de minimizar el riesgo desde la categoría proximidad - lejanía que sí ponen de manifiesto los varones. Como señala Kessler (2009), a partir de diversas encuestas que realiza y analiza, paradójicamente las mujeres dan cuenta de mayores índices de temor, siendo que los varones son los que poseen más altos porcentajes de victimización. Este dato debe cruzarse con el hecho de que el temor por parte de las mujeres con respecto a lo que puede ocurrir en el espacio público no radica únicamente en la posibilidad de ser víctima de un robo, sino también de delitos sexuales, acosos y conductas agresivas de los hombres hacia ellas en la calle (Kessler; 2009: 162).

3.3 Delito en el barrio y condición juvenil

Los y las estudiantes entrevistados esbozan un intento de explicación en torno a lo que entienden es el crecimiento sostenido del delito en el barrio. En su discurso, lo vinculan a la falta de "códigos" de los jóvenes, introduciendo la cuestión etaria relacionada a la pérdida de valores para explicar la existencia de lugares más o menos inseguros. La falta de códigos como cuestión etaria nos remite a una mirada adultocéntrica que supone la imposibilidad de reconocer reglas de juego, parámetros éticos, límites valorativos de ciertos jóvenes con los que se convive en el espacio barrial. Cabe señalar que los jóvenes escolarizados -con los que hemos trabajado- ofrecen como argumento que la escuela sería una herramienta eficaz para

evitar o corregir la falta de códigos juveniles, ya que en ella hay adultos que poseen códigos y están encargados de trasmitirlos, como ya hemos visto en el capítulo 4.

Esta apreciación que remite a la falta de códigos refuerza la noción esbozada por los mismos jóvenes en torno a que el ser conocido y reconocido como parte del barrio funciona como estrategia preventiva de robos. Esta estrategia, entienden, tiene un grado alto de efectividad -durante el día más que por la noche- que se plasma en frases tales como *"prefiero tenerlos como amigos que como enemigos"*, *"nos conocemos todos o de la escuela o del ciber"*, *"si no estás con conocidos es complicado"*. O como lo expresa el siguiente relato:

> Yo estoy seguro, yo ando tranquilo por el barrio, pero cuando me alejo del barrio ando mirando para todos lados. Porque si sos del barrio y conocés a todos, no te van a robar y andas mirando para todos lados. Ahora, cuando salía del colegio en invierno, te robaban acá, a media cuadra, en la esquina y no se puede. Y eso que... también porque capaz no son del barrio, no, son de por allá y eso no conozco. Yo conozco a todos y cuando ando, ando tranquilo… bah, depende, porque si conozco a alguno, lo ficho bien y voy tranquilo (Estudiante varón, 5to año, turno tarde)

En los dichos de los estudiantes se pone en evidencia la existencia y el sostenimiento de ciertos códigos barriales. Por otro lado, al articular el hecho de ser conocido en el barrio con la persistencia de robos en las inmediaciones de la escuela, los jóvenes entrevistados -como se refleja en el relato aquí presentado- argumentan que muchos no son miembros del barrio, que son externos al mismo. Son *otros*. ¿Son otros jóvenes? ¿Son de otros barrios? ¿Son aquellos que no asisten a la escuela? Son un poco de todo eso. Así parecería cerrarse la descripción del barrio esbozada por los jóvenes entrevistados. La caracterización que realizan los docentes presenta algunas variantes que consideraremos a continuación.

3.4 Los adultos de la escuela y sus representaciones del barrio

Una primera diferencia que encontramos entre la óptica de los adultos entrevistados y los jóvenes es la que realizan entre un *antes* y un *ahora*. Aunque muchos docentes con los que se dialogó no hayan sido partícipes -por su poca antigüedad en el establecimiento- de ese "antes" que narran igualmente recuperan ese pasado distinto –y para ellos mejor- que el barrio, y por ende la escuela, supieron tener.

Los docentes coinciden en afirmar que el barrio es diferente a como fue en los inicios de la escuela, a fines de los años ochenta. Sin embargo, los sentidos que adquiere la

diferencia entre el pasado y la actualidad no es similar en todos los relatos, pero se pueden rastrear tres características que se presentan, a veces de manera aislada y otras combinada: el barrio 1) es caótico e inseguro 2) es parecido a muchos otros y 3) es menos pujante y más apático en relación con la escuela.

Por un lado, se lee el barrio como caótico e inseguro, principalmente el entorno de la escuela, que es lo que los docentes -que no son vecinos del barrio- conocen, ven y vivencian. En sus relatos, se presentan situaciones de robos, hurtos a ellos y/o colegas y sus pertenencias (por ejemplo, sus autos que quedan estacionados en las inmediaciones de la escuela). Refuerzan o acompañan con sus relatos la descripción realizada por los estudiantes. Pero, a la vez, esta característica se relativiza al afirmar que es similar a otros barrios, comparación posible ya que los docentes, por la característica del empleo docente en el nivel medio, transitan diversos barrios del distrito o de distritos cercanos; en este sentido no estaría siendo ni más ni menos inseguro, ni peor ni mejor, ni con más o menos servicios, ni en mejores o peores condiciones de infraestructura.

Sin embargo, en los adultos entrevistados, el rasgo más destacado del barrio - ya que aparece como una representación recurrente, con mayor peso y presencia que las antes mencionadas- será que "se fue quedando", que "no es tan pujante como hace unos años", que está "como aislado" en comparación a "otros" barrios. Nos encontramos con una descripción del barrio que lo supone inseguro como otros, pero, a su vez, que se presenta como menos movilizado y emprendedor, mostrándose *apático* en su relación con la escuela. Esto último lo distinguiría de otros barrios, así como de su propio pasado. Las representaciones en torno a la diferencia con el pasado se ponen en evidencia en los relatos que reconstruyen los inicios de la escuela en/con un barrio movilizado, cercano a la escuela, colaborando con la construcción del edificio, gestionando espacios para que la escuela pueda funcionar mientras no poseyó su propio edificio, etc.

El siguiente relato refleja cómo se articulan los elementos antes mencionados al momento de describir el barrio:

> Es un barrio como cualquier otro, lo que pasa es que uno tiene miedo por comentarios, han pasado muchos hechos delictivos acá en la esquina, a un par los han robado cuando venís a la mañana, le robaron a un profesor. Por ahí sí, si salimos, salimos con cuidado, tipo dos o tres de la tarde que no hay nadie, que están todos durmiendo. Yo lo veo como apático al barrio con respeto a la escuela en sí; en otros barrios o en otra escuela como que la

> gente del barrio participa más, como que la tiene más en cuenta a la escuela, acá como que le falta involucrarse (miembro del Equipo de Orientación Escolar)

Ahora bien, aunque se toma distancia de una definición cerrada del barrio como peligroso e inseguro en términos absolutos, relativizando estos aspectos al señalarlos como compartidos con otros contextos –hasta los de procedencia de los mismos docentes-, la particularidad que va a adquirir en sus relatos la descripción del barrio coloca a los jóvenes del mismo en el centro de la escena. La escena barrial adquiere una connotación especial en el discurso docente, construyéndose una explicación situada de por qué el barrio es caótico o inseguro: la violencia, el vandalismo, los robos, las prácticas ilegales son atribuidas a los jóvenes del barrio. La escuela termina siendo, según estos adultos, receptáculo de disputas y prácticas externas a la misma que se filtran en la institución por la dinámica de las bandas juveniles actuantes en el barrio.

> El barrio cambió un montón. El año pasado estuvo más complicado, a la escuela la entraron a robar varias veces, la quemaron, entraban y se metían dentro de los tanques, los usaban para bañarse, se ve que hay como un cierto miedo en...
> **P: ¿El barrio?**
> Sí el barrio; cuando pasa algo, muchas veces los vecinos tienen miedo a llamar. Los pibes, acá atrás, están fumando en el horario de educación física, muchas veces tienen que venir a hacer las cosas acá adentro porque molestan
> **P: ¿Los chicos son del barrio?**
> Sí, los chicos son todos del barrio. Entonces, cuando hay problemas los sábados, cuando salen a bailar, los problemas del boliche y los problemas del barrio aparecen y continúan acá, vienen a pelearse o a agredirse, si bien tienen conversaciones con nosotros para que traten de separar los problemas" (Preceptora del turno mañana)

Aquí aparece un elemento nuevo o distinto para pensar la dinámica del barrio, no sólo habría cambiado en relación a su pasado en términos de compromiso y participación de los vecinos, en el involucramiento para la resolución de sus propios problemas y dificultades[100],

[100] Se señala que, desde el barrio, se le demanda a la escuela la intervención en la resolución de cuestiones que no le atañen, desde su óptica, a ella como ser: pedir que se resuelva la rotura de algún caño de agua de la calle, que reclamen por los baches, que convoque para tomar medidas en torno a la inseguridad, etc. Esto refuerza la representación de que la comunidad ya no es "tan pujante" como en el pasado y que en su pasividad deposita en la escuela expectativas en torno a su intervención en el mejoramiento de la vida barrial.

sino que los modos de vincularse entre pares es distinta, según el discurso de los adultos de la escuela. Los modos de grupalidad juvenil dan cuenta de un fenómeno que definen como un problema nuevo en el interior de la escuela: *las bandas juveniles*.

> Es como que hay bandas: los chicos pertenecen a una banda y se enfrentan y los padres los vienen a buscar a la escuela y entonces, bueno, ahí somos nosotros que no mediamos, pero tratamos de llamar a los papás que los vengan a buscar, porque hacen líos cuando salen de la escuela. Y eso fue mucho el año pasado, este año no, pero sí. Sí los chicos pertenecen a una banda u a otra también los manifiestan, que no se animan a formar otra banda y quedan solos y nadie los defiende. Si pertenecen a una banda, está toda la banda atrás por algún problema, pero si a veces se quieren alejar porque hay bandas que no andan en las buenas, ellos se quieren alejar pero no pueden y se quedan solos. Y acá, como que necesitas protección o sino tenés que vivir encerrado en tu casa, eso lo dicen los chicos. Los chicos más problemáticos están en una banda (…) (miembro del equipo de gestión)

La escuela, en este sentido, no queda exenta de lo que ocurre en el barrio y pareciera que esto modifica lo que sí ocurría en otro momento en que la escuela se había erigido como protección frente a un mundo externo hostil o difícil. Como sostienen Dubet y Martuccellli (1998), la sensación de los docentes se acerca a considerarse defensores de una fortaleza asediada, en donde el mundo escolar es constantemente invadido, puesto en jaque, por el mundo social, no habiendo posibilidad de continuidad entre uno y otro, sino una ruptura insuperable. Ahora bien, desde este planteo los docentes de la escuela se encuentran en una postura paradojal, ya que por un lado demandan un mayor involucramiento de la comunidad para con la escuela, pero por otro lado buscan escindirse de las lógicas propias del barrio y sus relaciones, conflictos y necesidades.

Para los adultos entrevistados los modos de vinculares de los jóvenes en diversas interacciones cotidianas –ajenas o externas a la escuela- debería quedar por fuera de la institución. Consideran que una cosa es la vida escolar y otra la barrial. Como se señaló en el párrafo precedente, esta concepción genera una contradicción al interior del discurso docente, que lee apatía para con la escuela por parte de los vecinos del barrio, pero que busca preservar a la escuela de la influencia del mismo. Esta contradicción puede entenderse si consideramos que para los docentes hay un modo de involucrarse que es el apropiado (un buen involucramiento) y se relaciona con cómo fue éste en los orígenes de la escuela al colaborar con su creación y sostenimiento. El mal involucramiento supone, entonces, el

traslado de la dinámica de la vida en el barrio al interior de la escuela o la demanda de que la escuela intervenga en las disputas o problemas que en el mismo se generan.

La dinámica que supone disputas barriales trasladadas al interior de la institución es, desde la óptica de los docentes entrevistados, un fenómeno nuevo que conceptualizan como la problemática de las *bandas.* Esta último no será una novedad para los barrios pobres – desde principios del siglo XX la sociología se ha ocupado de este fenómeno de la grupalidad juvenil en las periferias de los grandes centros urbanos- asociándose muchas veces con la patología social y la desorganización social (Brake; 2008). Sin embargo, lo es para estos docentes que están sosteniendo una representación social que entiende como novedoso el ingreso de las bandas juveniles en la escuela y lo lee, hasta con cierto tono de pánico moral, como sinónimo de descomposición social y cultural. Parados en esa interpretación de la experiencia juvenil, el intento es evitar su inclusión o buscar su neutralización en la escuela. Ya hemos analizado en el capítulo 3 cómo se naturaliza la deserción y cómo no se problematiza qué ocurre con los estudiantes que no se reinscriben al año siguiente en la escuela, sobre todo cuando son considerados conflictivos o revoltosos.

La lectura como novedad del problema de las bandas juveniles en la escuela nos habilita a hipotetizar que, en el marco de una mayor inclusión que supone la obligatoriedad social y legal del nivel así como las políticas públicas en ese sentido, ciertos mecanismos propios de regulación y desarticulación de las bandas se tornan menos eficaces y, por ende, se ponen de manifiesto como tales.

Para los adultos entrevistados, el carácter de la violencia y/o el vandalismo no estaría sólo en el aumento de robos en las inmediaciones de la escuela, sino también en su inclusión en la propia escuela. Aquí encontramos una diferencia clave entre las representaciones en torno a la inseguridad en el barrio que sostienen los jóvenes y aquellas que sostienen los docentes. Para estos últimos, los estudiantes son, también, parte del fenómeno analizado. A ellos se les atribuyen los conflictos, la inseguridad y los actos de vandalismo y no lo centran, como sí hacen los jóvenes, en ser o no ser parte de la escuela, ser o no ser del barrio, conocerse o no. La conflictividad de los jóvenes del barrio se vincula con modos de interactuar de la juventud del barrio en general en la actualidad.

4. El lugar de la escuela en el barrio

Los modos de articular acciones con la comunidad o modos de intervenir en la dinámica barrio-escuela se encuentran en estrecha relación con las representaciones que se tienen sobre el barrio, la escuela y los distintos actores sociales. En la sección anterior, hemos analizado cómo el barrio en que se encuentra la escuela es leído como inseguro y apático. Bajo este nuevo subtítulo, trabajaremos sobre cómo es descripta desde el barrio la escuela según los actores escolares, qué representaciones en torno a cómo es circulan, cómo se cruzan y se hacen presentes en la cotidianeidad escolar. Hemos encontrado que, tanto para los estudiantes como para los docentes, existe una escisión entre el reconocimiento de la "calidad" de la enseñanza que la escuela brinda/brindaba y la imagen negativa que la escuela posee en el contexto actual vinculada a los robos, la inseguridad y los actos vandálicos que sobre ella sucedieron.

"El barrio es inseguro" dicen docentes y estudiantes -con los matices ya señalados- y esto impacta sobre las representaciones que se poseen sobre la escuela, pero sin poner en discusión su función educativa. Lo que se pone en tensión es qué prácticas se deberían llevar a cabo para que la imagen que la escuela misma tiene en función de su contexto condiga con lo que los actores de la institución creen que ocurre dentro de ella en torno al acto de educar.

Las miradas de docentes y estudiantes no coinciden en el diagnóstico que realizan sobre las percepciones del barrio con respecto a la escuela. En principio, porque los estudiantes sostienen que la escuela brinda una educación de calidad aun con el impacto de un contexto adverso, mientras que los docentes sostienen que la adversidad ingresó a la escuela y, por ende, la misma "no es lo que era". Por otro lado, porque la alternativa que los estudiantes entienden que se debe asumir es la de generar mayor condiciones de seguridad en las instalaciones de la escuela, esto es, por ejemplo, contar con personal de vigilancia en la puerta y/o más alarmas en diferentes lugares de la escuela. Se refuerza así la imagen de la escuela como una institución autopreservada, inmune a su entorno, que evita filtraciones desde éste, conteniendo y evitando el contagio. Contagio que, en función de lo analizado previamente, desde la óptica de los adultos entrevistados, ya ha ocurrido.

Sin embargo, la crítica que estos realizan a la relación escuela – barrio será, justamente, aquello que los estudiantes parecerían demandar: que la escuela haya buscado

aislarse del barrio, del entorno. Por otro lado, esta crítica entra en tensión con su propia afirmación respecto a cómo ciertas lógicas y prácticas del barrio ingresaron a la escuela complejizando su cotidianeidad. Los adultos entrevistados parecerían estar señalando, como mencionamos más arriba, una contradicción entre la necesidad de aislarse de la dinámica barrial y las consecuencias de este aislamiento. Es en la estrategia de autopreservación -que es la que estos adultos defienden- donde encuentran la explicación de los actos de vandalismo y los robos que ha sufrido el establecimiento en los últimos años (como no ocurría en otros momentos históricos).

Si la estrategia para controlar la dinámica institucional es aislar más a la escuela para evitar que la lógica de funcionamiento del barrio ingrese a la misma, algunos docentes leen en esta estrategia la explicación de la situación actual del establecimiento en su vínculo con la comunidad. El "descuido", por parte de los vecinos del barrio, de las instalaciones de la escuela o la "indiferencia" frente a lo que le pase tendría que ver, según estos docentes, con una desvinculación de la escuela con el barrio, acción frente a la cual los vecinos reaccionan, desinteresándose por el devenir de la escuela. Esta interpretación del desinterés como contrapartida de la falta de fomento del vínculo entre escuela y barrio, de su aislamiento, se explica en el siguiente extracto de una entrevista con una docente que pertenece a la institución desde los comienzos de la escuela:

> Yo creo por los problemas con la gente que… del barrio, no sé, porque la escuela… se cree que son del barrio… la escuela se cerró por temor a la inseguridad. Eso no se hace con la gente de afuera, porque puede decir algo que… capaz que el otro se anima a decir "te la cuido", ¿no? No sé, hace eso, no se trabaja con nadie de afuera, cuidado que son peligrosos, hay seguridades... creo que esa palabra no existe (profesora de Inglés, con mucha antigüedad y mucha carga horaria en la escuela)

Este cierre sobre si misma de la escuela también es leído por los estudiantes, pero no le atribuyen dicha cerrazón al descuido del barrio por el devenir de la escuela (los robos, la rotura de las instalaciones, etc.). Para los estudiantes, la explicación parecería estar puesta en el barrio y no en la escuela.

> **"P: ¿Cómo creés que el barrio ve a la escuela?**
> **-**No sé, porque nosotros siempre pintamos para que esté linda, porque del lado de adentro está linda, pero del lado de afuera siempre la escriben cuando hay elecciones. Uno hace para que esté más linda y la escriben toda, en vez de

> cuidarla; en vez de escribir deberían avisar y nadie avisa nada (estudiante mujer, sexto año, turno mañana)

Para ellos, el "desinterés" o "desidia" por lo que ocurre con la escuela se cristaliza en la fachada descuidada, deteriorada, llena de inscripciones, que contrasta con un "adentro" mucho más ordenado y prolijo; una cuestión de estética desmejorada que no redundaría en una similar calidad de lo que se enseña. Sobre esto último, hay una defensa unánime desde los estudiantes: una cosa es lo que se ve desde afuera y otra cosa es lo que pasa adentro; un edificio deteriorado no significa, para ellos, educación en las mismas condiciones. No comparten esta lectura los docentes que, como ya hemos visto, no consideran que la escuela sea una escuela "de calidad". Como señala el siguiente relato:

> **P: ¿Cómo creés que el barrio ve la escuela? ¿Cómo te imaginas que la ven?**
> **-** Esa misma pregunta me la hicieron y tuve que hacer una encuesta
> **P: ¿Y qué te decían?**
> **-**La gente decía que a esta escuela la ven como buena escuela que… un buen nivel de educación muy buena, más que lo que le faltaba, más que nada lo estético de la escuela, arreglar las cosas y la ven buena, no es que la ven tan mala; es obvio que muchos padres dicen "yo la conozco que no tiene seguridad". La gente de este barrio la ve bien, no es que tienen mala idea sobre la escuela, hay inseguridad. Como toda escuela, es buena, además, la educación es buena, los profesores, la forma de tratar a las personas (estudiante varón, 5to año, turno mañana)

La escuela es vista por los vecinos del barrio -según entienden los estudiantes- diferenciando su rol educador, al considerar que brinda una buena educación, de su vínculo con el entorno, el que leen como conflictivo o desinteresado, al multiplicarse los descuidos, el vandalismo, las roturas y robos. Esto los lleva a encontrar una distinción entre la imagen de la escuela en tanto institución y las representaciones en torno a esta de quienes asisten a ella y del uso que hacen de la escuela. En este último aspecto, encuentran que los adultos del barrio consideran negativamente a los y las jóvenes que están en la escuela. Como sostiene el siguiente entrevistado:

> De la escuela como escuela yo siempre escuché que hablaban bien, que era buena escuela, como escuela. Ahora capaz que te dicen, no sé…comentarios boludos de.. ¿viste…?Esas se visten todas villeras, onda así, pero como escuela se hablaba relativamente bien
> **P- ¿Y eso que dicen comentarios de qué? ¿De quién?**

> -Escuchás de los más grandes, así: - Ay!, no sé, ¿cómo se pueden vestir así? Por qué andan de chupín, zapatillas con tapones, el rodete acá, - ay! no pueden ser tan villeras! Cosas así" (egresado, estudiante de 1° año del profesorado de Filosofía)

Algunos testimonios dan cuenta de que existe poca vinculación entre lo que ocurre dentro de la escuela y el resto del barrio. Tanto docentes como estudiantes han mencionado, por un lado, la existencia de muy pocas acciones de articulación con la comunidad y, por el otro, poca presencia de la comunidad en la escuela. Lo primero puede explicarse a partir de lo ya trabajado en torno a "las puertas cerradas" por el "miedo a la inseguridad". Las lecturas sobre el motivo de la poca presencia de la comunidad en la escuela o de la escuela en el barrio difieren según el lugar que ocupan los actores sociales en la institución.

Los estudiantes, más que de los docentes, -que son los agentes externos al barrio - sostienen miradas estigmatizantes con respecto al barrio en general y de su relación con la escuela en particular. Los docentes, en cambio, esbozan una explicación condescendiente para con los vecinos de la escuela y su desinterés por "cuidar" la escuela de robos y actos vandálicos; para ellos esto puede explicarse en función del repliegue de la institución hacia sus propias problemáticas, olvidando al contexto cercano y desatendiendo un vínculo que se supone existente previamente.

La mirada desde el barrio en torno a la escuela, según entienden los diversos actores institucionales entrevistados, se encuentra entrecruzada por el reconocimiento de la enseñanza que imparte, la falta de participación e involucramiento con ella, el "no cuidado" de las instalaciones y el entrecruzamiento con las representaciones y discursos en torno a la inseguridad.

5. Los jóvenes *del* barrio.

Si articulamos la descripción que, desde los actores institucionales, se realiza del barrio y lo dicho anteriormente con respecto a las posibilidades y límites del vínculo escuela-barrio, encontramos que el eje articulador y tensionante de los diferentes aspectos es la cuestión de *los jóvenes*.

Los jóvenes son presentados como los depositarios de todos los males y los responsables de la imagen negativa en torno a la escuela o del deterioro de la misma en comparación con otras épocas del barrio. La zona en la que se inscribe la escuela y sus inmediaciones en la actualidad dista de las imágenes que se guardan del pasado. Pasado reconstruido, en muchos casos, por relatos de terceros, ya que los jóvenes o eran muy pequeños o no habían nacido en los primeros años de la escuela y muchos docentes entrevistados no son parte de la institución desde sus comienzos. Se les atribuye este viraje a los pobladores jóvenes actuales.

Los estudiantes de la escuela (que son a su vez jóvenes del barrio o de barrios cercanos) marcan distancia entre los otros jóvenes del barrio y su propia experiencia vital. Esta distancia es construida porque en ellos es diferenciador el pasaje por la escuela y la permanencia en ella. Cuando relatan experiencias que involucran a jóvenes o reflexionan cómo son los jóvenes en la actualidad, no hablan de ellos mismos, hablan de otros. Se presenta una diferenciación que no aparecerá en la óptica de los adultos: ellos son estudiantes, los otros no.

Al describir a los jóvenes del barrio y en el barrio, los asumen como no escolarizados. Una primera clasificación se produce cuando hacen mención de las prácticas y características de los jóvenes del barrio. En esos casos, están hablando predominantemente de aquellos que no van a la escuela, que la dejaron, que nunca asistieron, que no les interesa, etc. Construyen una distancia a partir de la condición de estudiantes. Los adultos entrevistados, en cambio, no harán esta diferenciación y al hablar de los jóvenes del barrio estarán también hablando de *sus* estudiantes, no de otros. Para los docentes, el asistir o no a la escuela no es una variable a considerar en el momento de describirlos o pensarlos.

Los jóvenes de la escuela se desentienden, se desmarcan -necesitan hacerlo- de las representaciones que colocan a los jóvenes como victimarios del resto de los participantes de la dinámica barrial y escolar. Si las representaciones que circulan colocan a los jóvenes como chivo expiatorio, nos podemos preguntar: ¿Cómo se van a identificar ellos mismos con esta descripción? Según los estudiantes, los jóvenes que no pertenecen a la escuela son parte de la otredad caótica que hace del barrio un lugar inseguro. Se marca con claridad la barrera, la frontera, que delimita dónde están ellos y dónde están los otros, quiénes son ellos y quiénes son los otros, de quiénes se habla cuando se dice que la juventud está perdida y de quiénes no. Se hace referencia, al hablar de los jóvenes, a la inseguridad que

generan aquellos que no estudian y, por ende, aquellos que no son como ellos. Como señala una estudiante:

> Antes era bueno, porque ahora no podés ni caminar a la noche ya. No podés caminar porque cualquiera te roba. Están parados acá, en la esquina, y los mismos pendejos de acá del barrio que no van a la escuela te roban. Como ellos no vienen a la escuela están al pedo y antes no era así
> **P: ¿Decís que son los mismos pibes que vienen a la escuela o que no vienen a la escuela?**
> No, los del barrio, los que no hacen nada, vienen y rompen la escuela, los salones, hasta prendieron fuego la escuela pero acá no vienen, los de acá del barrio son. (Estudiante mujer, 17 años. 6to año, turno mañana)

Las representaciones identificadas en los discursos de los estudiantes refuerzan la imagen de que gran parte de la juventud está perdida, como dirá un estudiante: "Hay algunos que van a la escuela y hay otros que la única escuela para ellos es salir a robar y salir a trabajar, olvidalo". O como señalará otra entrevistada: "No les interesa la escuela. Saben que es más fácil ir a robar. Ir a la escuela es como perder el tiempo". O en palabras de otra joven: "No tienen conciencia que después, el día de mañana, lo van a necesitar". Esta representación de la juventud perdida se vincula con aquella que la supone como no productiva, proclive a la desviación y a constituirse como peligrosa para los otros (Chaves, 2010). En la caracterización se prioriza lo que “no hacen” y lo que se espera que realicen: estudiar o trabajar. Al no hacerlo, quedan en un lugar de vulnerabilidad que los coloca en la posición de “hacer” lo que “no se debe hacer”: robar. Como señalamos anteriormente, será el discurso del pánico moral el que operará generando una representación de la juventud perdida y peligrosa en la cual se aglutinarán todos los elementos aquí mencionados, haciendo eficaz esta caracterización de juventud para aquellos que quedan/están por fuera de la institución escolar.

Por otro lado, para los jóvenes entrevistados no solo son las representaciones negativizantes sobre las prácticas de los que no asisten a la escuela las que marcan distancia. También lo hace el capital cultural acumulado que entienden el tránsito por la escuela otorga, en contraposición con lo que no otorgarían, u otorgarían en menor medida, otras instancias socializadoras como la calle, el barrio, los amigos, etc.

Este capital cultural no se reduce a la obtención de la titulación; la escuela brindaría algo más profundo y menos tangible a corto plazo que el título. Para los estudiantes, el paso o

no por la escuela deja marcas, señales de distinción que aunque se minimicen en el relato, muestran la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre haber estado en la escuela y permanecido en ella y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a la escuela y aquellos que no o ya no. Los estudiantes señalan que, comparativamente, ellos han ampliado su perspectiva de la realidad, pueden hablar de más temas, interactuar con más personas, elegir entre más opciones, moverse mejor en diferentes ámbitos no tan conocidos como el barrio, etc. Así lo señalan algunos entrevistados:

> Yo capaz que en una charla familiar siempre salen temas y digo, cómo no vas a saber dónde queda tal país, tal lugar… y por ahí, no sé, tu jefe te pregunta algo y vos no sabés nada, sólo sabés comer, dormir y nada más…- *en relación a los hermanos que abandonaron la escuela*- (Ex alumna, cursante Plan FINES)

> **P: ¿Hay diferencias entre los que fueron a la escuela y los que no?**
> ¡Nooo! No para nada. Ahora que estoy estudiando el profesorado me cargan así, pero chistes…boludos nomás y… les digo andá vos a mulear a la fábrica.
> **P: ¿y ellos qué te dicen a vos?**
> Nada me dicen, como estoy estudiando el profesorado de filosofía, andá vos filósofo. Boludeces, pero nada de rechazo, nada (Egresado, estudiante en un instituto de formación docente de la zona)

Los relatos permiten analizar el reconocimiento del capital escolar no ya como una cuestión de aptitudes individuales – como *don-,* sino como algo que se adquiere y se distribuye de modo desigual. La escuela es, en esa interpretación, una institución clave en la distribución de dicho capital. Teniendo en cuenta que el capital cultural existe en diferentes estados: a) el incorporado, que remite a "una propiedad hecha cuerpo", b) el objetivado, que supone todo aquello que posee un soporte materialy c) el institucionalizado, que da cuenta de la titulación escolar (Bourdieu, 2011 [1979]), podríamos creer que los jóvenes entrevistados están asumiendo la posibilidad real de investirse con capital cultural gracias a la escuela y la reconocen como distribuidora del mismo. Su planteo no parecería remitir netamente a la competencia cultural otorgada por el título en tanto capital objetivado, aunque no la desconozcan ni la nieguen, sino más bien, con lo que supone el estado incorporado del capital cultural:

> La acumulación de capital requiere una *incorporación* que, por cuanto supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un *costo de tiempo*, y de un tiempo que

> debe ser invertido *personalmente* por el inversor (…) trabajo personal, el trabajo de adquisición es un trabajo del sujeto sobre sí mismo (Bourdieu, 2011:215)

En el reconocimiento de que el capital cultural se acumula, se funda en los estudiantes la creencia de que la diferencia entre ellos y los que no están en la escuela radica en la inversión de tiempo puesta en incorporación del capital que allí está disponible y que, a través de la asistencia a la institución, se corporiza. Nosotros podríamos decir que se constituye entonces un *habitus*. Esto supone, además, el reconocimiento, por parte de los jóvenes, de la escuela como una institución que puede anteponerse al capital heredado (patrimonio innato). Es decir, que se puede superar o valorizar ese capital heredado a través del mérito que le otorgan a la trayectoria escolar. En vínculo con lo anterior, podemos observar además que, para los estudiantes, este capital cultural (que leen en estado incorporado gracias a la escuela) funciona como capital simbólico frente a los jóvenes que no permanecieron en el sistema escolar.

Por otro lado, cuando describen a los jóvenes en general -pero a partir de la descripción de los jóvenes que conocen-, caracterizan la pertenencia de estos a "tribus urbanas o estilos" (conceptos que utilizan alternativamente como sinónimos), lo que les permite decir algo más sobre la condición juvenil en su barrio, pero ellos, en estas caracterizaciones o descripciones, no se incluyen en esas grupalidades reconocidas[101]. Esta categoría les resulta útil para describir qué caracterizaría a su grupo de edad, diferenciándolo de otros y, a su vez, qué particularidades tienen estos jóvenes de este barrio o zona en particular. Señalan cómo esas adscripciones particulares los colocan en lugares diferentes frente a la mirada de los otros.

Al mencionar los diferentes "estilos juveniles" que identifican en los jóvenes del barrio, señalan que, si bien son diversos, predominan las estéticas que suelen vincularse a los jóvenes de sectores subalternos de la sociedad por las que suelen ser estigmatizados: el uso de visera, ropa deportiva, zapatillas con cámara de aire, etc. En torno a ellos circulan una serie de prejuicios que reafirman las imágenes de desviación social y peligrosidad de los

[101] Cabe recordar que en el capítulo 3 ya hemos hecho referencia a la cuestión de "las tribus" o "estilos" en la descripción que los estudiantes hacían de los agrupamientos entre alumnos en la escuela. En ese capítulo, nos centramos en señalar cómo los estudiantes dan cuenta de diferencias intra e intergrupales a partir o a través de diferencias en los modos de vestir y en los gustos musicales, dentro de una lógica de oposición binaria entre estilos. Sin embargo, esto no era utilizado como criterio de exclusión –ni de confrontación generacional- sino de diferenciación descriptiva de otros estudiantes.

jóvenes pobres. Remiten a "imágenes culturales" (Feixa, 1998) construidas en torno a los jóvenes de clases populares urbanas que los supone con escaso capital cultural, deslegitimando sus prácticas, saberes y elecciones estéticas (Silba, 2011).

> Hay, digamos, en las sociedad, lo que llamamos lo que sería cultura que en los adolescentes, digamos, los diferencia demasiado y aparte están las tribus o cultura -no sé cómo se los puede denominar- están marcando demasiado el paso de los chicos; por ejemplo, los chicos deportivos podemos decir que andan con la ropa deportiva, están marcando una trayectoria, porque si ves un pibe en la calle con una gorrita, traje deportivo, ya te da un poquito de miedo, ya está marcado como un afano y aparte no son conscientes de ese tipo de personas que no se visten igual o escuchan la misma música y al estar haciendo lo mismo, aparte de insistir a los demás que hagan lo mismo, están perjudicándose a ellos más que a los demás (…) (estudiante, varón, 4to año, turno mañana)

> **P: ¿Cómo definirías a los jóvenes?**
> Muy diferentes a una escuela de Moreno, por ejemplo, te voy a decir algo, pública también, por ejemplo acá se visten todos así bien cumbieros o rockeros o así stone, viste, y en una escuela de Moreno capaz que vas y te encontrás capaz lo mismo ,pero un poquito más arreglado (estudiante varón, 4to año, turno tarde)

Profundizando la deslegitimación de sus prácticas y apuestas estéticas se retoma la deslegitimación de ciertos géneros musicales y modos de vestir. La deslegitimación de las apuestas estéticas y las prácticas que estas suponen parte de los varones entrevistados; no serán modos de identificar a los y las jóvenes desde las mujeres entrevistadas, es decir, las estudiantes no harán referencia a las estéticas para caracterizarlos. Como ya hemos señalado, esto puede deberse a las posiciones desiguales que mujeres y varones ocupan en el barrio, siendo el lugar visible de lo público reservado principalmente para los hombres y, por ende, siendo ellos quienes dan cuenta de cómo se construyen las estéticas juveniles en el barrio.

El hincapié está puesto en el predominio de estéticas de "cumbiero" o "rockero" desde un análisis en el que se impugna a estos. Los jóvenes entrevistados toman distancia, así, de los gustos musicales y la vestimenta que entienden como propios de las identidades juveniles en el barrio. Identifican a estas estéticas con prácticas de riesgo y/o impugnables por muchos, asumiendo como propio un imaginario negativizante de la vivencia de la

condición juvenil de los sectores pobres urbanos, de los que son parte. Señalan una diferenciación o distancia entre su estética y la de los otros que cobra su efectividad en el marco de las diferentes las posiciones reales que los sujetos ocupan en el barrio: unos están en la escuela, los otros no. La concepción negativa de cierto modo de vestirse y ciertos gustos musicales y a quiénes se les adjudica, a su vez, refuerza la idea de que el barrio es inseguro.

La mirada de los adultos se sostiene en complementariedad a los planteos de los estudiantes y se vincula directamente con la imagen que sostienen del barrio. Para los adultos, los jóvenes del barrio se dividen entre los que están en la calle todo el tiempo y los que viven encerrados porque sus padres no los dejan salir para evitar el contacto barrial. La división no se explica desde la categoría de escolarizados y no escolarizados, creemos que esto puede deberse a que la descripción en torno a los jóvenes la construyen partiendo de la visión que tienen sobre los jóvenes que asisten a la escuela. Los que están en la calle pertenecen a bandas, dicen los docentes, y son los más problemáticos en la escuela. Son parte de bandas, son descriptos como amigos de jóvenes que roban o saben que se roba o ellos mismos roban. O usan armas -a veces las llevan a la escuela- y- se enfrentan entre bandas dentro o a la salida de la escuela. Esta descripción se encuentra en consonancia con la caracterización que realizan del barrio en general. Los que viven encerrados son aquellos que parecería que tienen "familias más presentes" (que no los dejan salir y les controlan horarios de llegada) y que aparecerían como garantes de la adaptación de los estudiantes a la lógica escolar, apareciendo el barrio como un problema contra el que hay que defenderse porque obtura esta adaptación a la "lógica de la escuela" que, como ya hemos señalado, es definida desde la búsqueda de la preservación del medio más que desde la articulación con éste.

Por otro lado, los adultos entrevistados describen mayoritariamente a los jóvenes como sujetos desresponsabilizados, tomando este criterio en comparación a lo que leen que fue su propia juventud. Desde ese lugar se caracterizan algunas de sus prácticas: deambulan por el barrio, se quedan en la calle, se juntan en las esquinas, regresan tarde a sus hogares, asisten poco a la escuela, etc., prácticas que los actuales adultos no reconocen como propias en su juventud. En palabras de un docente entrevistado:

> Cuando yo terminé la secundaria empezamos a laburar. Siempre fue para no pedirle más plata a papá, en realidad era para no pedir más plata en

> casa. Por ejemplo, comprarte tu pilcha o salir vos y tener la posibilidad de comprártelo, pero otra cosa no. Pero como que ellos esa parte de ayudar a la familia, no, pero sí noto que a veces ellos no quieren ir a casa porque "tengo que limpiar y cuidar a mis hermanos". Es para lo único que no quieren ir a la casa y después cuando van a la casa hacen ese rol y se van directamente a la calle y no es que contribuyen, no sé, a quedarse a ayudar a los padres, por ejemplo. Yo en mi casa… mi responsabilidad como alumno o lo que estuviera haciendo… y tenía reglas, en mi casa "no podés venir a cualquier hora", por ejemplo. Después uno, a los 18, comienza a tener más libertad, pero hasta esa edad, no, tenías tus responsabilidades (preceptora del turno mañana)

Los jóvenes son presentados como seres improductivos (Chaves, 2010) tanto porque no trabajan como porque las prácticas que se les reconocen suponen una evasiva a las "verdaderas responsabilidades" que estos adultos les reclaman y suponen que deben asumir. La utilización que hacen del tiempo y los vínculos sociales que construyen en la apropiación ociosa del espacio no son válidos o legítimos desde la mirada de los adultos entrevistados.

Anclan esta representación en torno a los jóvenes en la explicación de ciertas acciones y /o conductas que les atribuyen a las familias de estos. Desde su óptica, no acompañan ni guían a sus hijos como sí lo hicieron sus padres con ellos:

> Hay un abandono total de la familia porque no tienen ganas o porque realmente están trabajando pero si hay…- Mis viejos laburaban los dos, pero igual estaban presentes. Más allá de que no hay demasiada conciencia, me parece que hay una falta de valores en cuanto a la responsabilidad, en cuando a los hábitos. El pibe puede estar solo y tiene buenos hábitos, puede andar, puede solucionar, pero me parece que no hay hábitos desde la familia. Los padres no son responsables, no hay hábitos comunes de responsabilidad. Porque… va a ser tu futuro… porque ese fue el lema de mi viejo y yo me crié sola, y mis viejos también… por eso te digo, no hay hábitos (Preceptora, turno mañana, mucha antigüedad en la escuela)

> **P: ¿Hábitos? ¿Qué hábitos?**
> Los comunes de convivencia de familia, de acostarte temprano porque mañana tenés que ir temprano al colegio. Hábitos comunes que los tuvimos todos, que son esos: volvé temprano. Pero me parece que tiene otras cosas… ellos se juntan en una esquina a tomar o a drogarse o a pavear en una esquina y nadie les dice " Che, a las ocho tenés que estar en casa porque te puede pasar esto" y ahí hay más peligro que antes. Por ahí, nosotros

> podíamos estar más tiempo en la calle, total no pasaba nada, pero ahora con los pibes hay más peligro. Hábitos comunes de cuidados, de cariño, no están (…). (Preceptora, turno mañana)

La no productividad de los jóvenes, que señalábamos antes, se combina con una representación de los jóvenes que habitan contextos de pobreza urbana como desresponsabilizados. Lo consideran un posicionamiento asumido para no tener que tomar compromisos en sus hogares, tales como el cuidado de hermanos y realización de tareas domésticas. Atribuyen esta falta de responsabilidad al acceso actual a mayores libertades que jóvenes de otras épocas. Esto los colocaría, además, en un lugar de mucha vulnerabilidad en un barrio inseguro. No sólo porque se encuentran proclives a sufrir de la violencia barrial, sino porque en esas formas de vida que tienen/llevan, se encuentran estimulados a generarla. No les quitan o niegan capacidad de agencia, ya que entienden que estas acciones son estrategias con las que enfrentan el contexto y sus relaciones con otros (Ortner, 2009), sino que se entiende que haciendo uso de ésta se colocan en lugares y realizan prácticas peligrosas y/o insanas para ellos y para con los otros.

Los jóvenes entrevistados saben y reconocen que los adultos los miran comparándose con ellos en esa misma edad cronológica, pero no leen el sentido negativo o riesgoso que le asignan a sus prácticas. En muchos casos, asumen las miradas de los docentes de la institución, pero también de sus padres, como una reacción propia de otra generación que no puede comprender sus modos de inscribirse en el mundo e interactuar con otros. No los comprenden, simplemente porque fueron jóvenes hace mucho y su época fue distinta y "ya fue", dirían los jóvenes actuales. En el mismo sentido, los adultos introducen la noción de distancia generacional: los códigos propios los alejan y diferencian de los más jóvenes[102]. Señalan como aspecto distintivo una supuesta escala valorativa trastocada en la actualidad. En la búsqueda de una supuesta relativización de la diferencia de clase o las condiciones reales de existencia, dicen asumir que en sus hogares también había padres ausentes o que trabajaban y sin embargo, las prácticas familiares eran otras: de acompañamiento adulto, a diferencia de la actual desresponsabilización que observan en los adultos que están con estos jóvenes. La actitud de estos últimos es considerada de manera similar a la de los más

[102] Serán las semejanzas hacia adentro y las diferencias hacia afuera una características de las generaciones en tanto grupos. Según Klaudio Duarte (2000) éstas se autoidentifican y son significadas por otros, produciendo códigos propios que marcan distancias entre las generaciones anteriores y posteriores temporalmente.

jóvenes. Queda exento del análisis de los adultos entrevistados lo que ha venido ocurriendo en las últimas décadas en el contexto local, regional y nacional, en términos de transformación de las condiciones reales de existencia en los barrios poblados mayoritariamente por las clases populares. Si, según los adultos, el problema son los valores sociales y no las condiciones de vida, lo que la escuela debe hacer es reforzar los primeros y no problematizar las segundas.

6. A modo de cierre

Las representaciones que hemos analizado en este capítulo tratan sobre la escuela, el barrio y los jóvenes. En las definiciones de unos y otros, la cuestión de la inseguridad es una variable central de sus análisis. Los actores institucionales se colocan desde un cierto extrañamiento con respecto a la dinámica y las prácticas barriales, particularmente con aquellas vinculadas a los y las jóvenes. La estrategia que desde la escuela se despliega es la de búsqueda de aislamiento del entorno y, en paralelo, de demanda de mayor involucramiento. El aislamiento se justifica desde la sensación de que no se comparten códigos y valores con los otros miembros de la comunidad y es necesaria la autopreservación. La demanda de mayor involucramiento se sustenta en el reconocimiento de un pasado con mayor vínculo y en la lectura de que los actos vandálicos o de robos podrían evitarse desde el cuidado o la atención o la presencia de la comunidad "mirando" la escuela. Aislamiento y demanda de mayor involucramiento se constituyen así en un callejón de difícil salida.

A su vez, como bien expresan muchos de los entrevistados, ese aislamiento presunto es sólo una ficción o una solución endeble e insostenible a mediano plazo. El contexto se filtra todo el tiempo por los poros de la institución escolar Ya sea porque se debe reaccionar frente alguna supuesta amenaza externa: las bandas del barrio, los saqueos e incendios, los robos y actos vandálicos, o porque se deben transformar prácticas cotidianas condicionadas por la dinámica barrial (concluir más temprano el turno tarde o dejar de hacer educación física en el predio lindero a la escuela son ejemplos de esto). La ansiada preservación o no contaminación de la escuela con el inminente y permanente declive del barrio –según la lectura de nuestros entrevistados- no se logra como tal. Esto genera malestar en el vínculo en el interior de la escuela: unos identificados, pero no necesariamente identificándose, con

el barrio, otros ajenos al mismo. Este malestar se refuerza no sólo en las percepciones de los actores intervinientes, sino en las decisiones que la institución toma con respecto a cómo y cuándo vincularse con la comunidad.

Las posiciones que se ocupan en la institución muestran matices en las miradas que se adoptan. Encontramos que los estudiantes varones relativizan la variable de la inseguridad al asumirse como parte del barrio y "ser conocidos", pero esto no pasa con las mujeres. Por otro lado los preceptores focalizan su mirada en las transformaciones históricas que entienden se sucedieron entre su propia experiencia vivida en barrios que dicen similares y la de los estudiantes y sus familias. Y por parte de los profesores, se mantiene una posición ambivalente hacia el entorno, señalándolo como más hostil y desinteresado, pero reconociendo el repliegue de la escuela como contraparte.

En este sentido, cabe la pregunta en torno a cuánta de esta hostilidad, de este desinterés o apatía no se relaciona con la propia lógica institucional, ya que el posicionarse desde una cierta distancia con lo que ocurre en el barrio –como si uno fuera ajeno a esto o un extraño- hace que se refuerce la separación entre un supuesto adentro más controlado o controlable que busca autopreservarse, y un afuera leído como caótico e imposible de domesticar. La mirada estigmatizante sobre el barrio se retroalimenta con la buena imagen de la escuela en sí misma. La "buena imagen de la escuela en el barrio" es parte de un relato de un pasado no muy lejano que es revisitado para señalar las diferencias con el momento presente. Imagen que, utilizada en la actualidad, termina justificando la descripción de la escuela como un campo minado del que dificultosamente se sale sin secuelas.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis se ha buscado dar cuenta de los modos en que se configura la relación nosotros/otros en el interior de una escuela secundaria de un barrio del conurbano bonaerense cuyos habitantes pertenecen mayoritariamente a las clases populares urbanas. La intención ha sido poder analizar algunos procesos de construcción y reproducción de ciertas representaciones sociales que, en su sostenimiento y circulación, reproducen determinados sentidos sociales y les asignan otros novedosos para el nivel. Estos sentidos, por un lado, propician la incorporación de los y las jóvenes, pero, por otro, obturan la posibilidad de acceso y permanencia en función de las representaciones construidas en torno al ser estudiante, a las prácticas de los jóvenes del barrio, a las reglas de juego institucionales y a las características del propio barrio, contribuyendo así a la reproducción de las desigualdades sociales y legitimando posiciones diferenciales de los sujetos en el espacio social.

En el recorrido propuesto en el texto, se pudo mostrar que la escuela sigue siendo un espacio en el que no todos los jóvenes están, ni en el que permanecen todos los que ingresan, ni que quienes están allí realizan de modo similar un recorrido lineal y prefijado por el nivel[103]. Los datos cuantitativos analizados de forma aislada no brindan mucha más información que la presentada en el capítulo 2 de esta tesis. Sin embargo, al articularlos con los resultados del análisis cualitativo realizados en los capítulos 3, 4 y 5, encontramos que les dan un sentido particular a los mismos y contribuyen a la delimitación del nosotros/otros escolar que, en ese contexto, establecen dichos sujetos.

Nos encontramos con un proceso de reconfiguración de la lógica meritocrática en la escuela secundaria, en donde el mérito y el esfuerzo siguen operando como justificadores del éxito o el fracaso escolar, pero ya no son suficientes para dar cuenta de todo lo que

[103] Esta afirmación se realiza generalizando los datos analizados en el caso a "otras" escuelas, dado que confirma los índices que se manejan en torno a repitencia y abandono a nivel provincial. Tomando datos actuales referidos al sector estatal de la provincia de Buenos Aires, nos encontramos con que el 68,14% de los estudiantes promocionó, el 13,26% repitió, salió sin pase el 2,83% y tiene "sobreedad" el 20,75% de los estudiantes del nivel secundario. Estos mismos datos, tomados para la región educativa 09, arrojan resultados muy similares: promocionó el 68,14% de los estudiantes, repitió 13,26%, salió sin pase el 2,83% y tiene sobreedad el 20,75% de los y las jóvenes que asisten a instituciones secundarias de gestión estatal. Para el caso de Moreno, los datos son muy similares a los recién mencionados, variando solo en algunos centésimos. Fuente: Relevamiento anual 2013, resultados provisorios, DINIECE.

ocurre al interior de la escuela, ni de las exclusiones e inclusiones que allí se producen. A partir de una complejización de la lógica meritocrática, se delimitan nuevas figuras, no solo en torno a quiénes quedarán por fuera de una escuela, cada vez más masiva y obligatoria, sino que también se define de qué manera quedan adentro quienes permanecen en función de los atributos personales que se les asigna y los modos de ocupar posiciones diferentes o diferenciales. El mérito y el esfuerzo no se mide, en el caso analizado, en calificaciones o en resultados escolares clásicos: mejor promedio, atención y participación en todas las clases demostrando manejo de los contenidos disciplinares, etc., sino también respecto de la dedicación puesta en asistir asiduamente a la escuela, permanecer en ella y tener como objetivo promocionar al siguiente año. Esto se combina con otros componentes, tales como ser buen compañero, solidario, atento a las necesidades de los otros y lograr acompañar a otros para que permanezcan incluidos.

Aunque se sepa que el esquema de movilidad ascendente que la escuela le prometió a otros en un momento histórico diferente ya no sea tal para ellos en el contexto actual, estar en la escuela les permite marcar distancia con quienes no pudieron permanecer en la escuela o nunca ingresaron a ella. En este sentido hay “algo” de la promesa de la escuela moderna que sigue funcionando en esta escuela de un barrio del conurbano: ubica a los jóvenes entre ser o no ser estudiantes, entre haber podido sostener la escolarización y no lograrlo. La escuela marca un límite, señala un criterio clasificatorio al interior del barrio entre los y las jóvenes. En este aspecto, es que, justamente, queda centrada para los jóvenes la lógica meritocrática, opera realizando una primera división en el nosotros/otros barrial, entre quienes están adentro por el esfuerzo puesto en permanecer en la escuela y quienes están afuera de ella.

En este marco y dando cuenta de la caracterización que realizan los estudiantes de la escuela, cabe la pregunta por la sobreadaptación de los jóvenes que logran sostener su escolarización en la institución y la confianza “casi ciega" hacia las prácticas que los docentes sostienen y que, en muchos casos, generan exclusión o invisibilizan la inclusión en los márgenes de muchos jóvenes. La responsabilidad y el peso del éxito o el fracaso siguen recayendo en sus prácticas, atándolos a los modos en que sostienen su escolaridad más que a una imposibilidad de los adultos de la escuela por adaptarse a los nuevos modos de transitarla que poseen estos jóvenes.

Desde la óptica de los adultos, la lógica de la escuela, más que desde la meritocracia, que consideran una lógica no aplicable en una escuela masiva de impronta inclusiva, es vista desde una combinación de apatía para la propuesta que la escuela ofrece y la necesidad o demanda de tutela afectiva docente. Incorporan, de este modo, un mandato novedoso al nivel -aunque no a la educación- y lo encarnan en estos jóvenes escolarizados recientemente: la escuela secundaria debe contenerlos afectivamente. Ya no es seleccionar a los mejores o aquellos que más se esfuerzan, sino tutelar afectivamente a aquellos desprotegidos y vulnerabilizados como un modo de intervenir sobre las vidas de estos jóvenes de clases populares, proporcionando un mayor acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes para que "no fracasen". Lo que a la vez construye, en el imaginario de los docentes, un sujeto previamente desprotegido afectivamente y un propósito cumplible para ellos. Entonces, quienes abandonan, no están en la escuela o asisten con intermitencias- son los sujetos "imposibles": se constituyen en la otredad no incluible en la lógica de la escuela secundaria "inclusiva". Parámetro construido desde una lógica del “descarte” que supone que se intentó domesticarlos, adaptarlos, incorporarlos, pero no fue posible. Así parecería que quienes están por fuera de la escuela lo merecen, ya que no logran mínimamente entrar en el juego que la escuela propone y que, básicamente, supone que resignen poner en juego en el interior de la escuela reglas de juego y lógicas de vinculación ajenas a la misma, ya sea en el formato meritocrático tradicional o del formato meritocrático inclusivo.

En la combinación de las representaciones sobre los estudiantes vinculadas a la apatía y la necesidad de tutela afectiva, se sostiene una mirada compasional que "sitúa en la posición de asistidos a aquellos que toma como objeto y los instala en una forma de indignidad cuya responsabilidad podrá serles atribuida" (Revault D'Allonnes; 2009:36). Los índices persistentes de repitencia y abandono en la escuela refuerzan la representación meritocrática por parte de los estudiantes que logran sostener su escolarización y también las representaciones adultas en torno a la apatía y la necesidad de tutela afectiva, porque no todos están pudiendo concluir la escuela. En ambos casos se responsabiliza a los propios sujetos por el “éxito” o el “fracaso” en el recorrido escolar, sobrevalorando la persistencia en la escuela y leyendo negativamente las “condiciones individuales” de los sujetos que abandonan y no se reinsertan en la escolarización.

En el marco del reconocimiento del cambio en el vínculo docente-alumno, se sostiene desde los docentes un sistema clasificatorio que parte de describir a la tarea

docente como guardiana de los valores sociales que conocen, comprenden, portan y transmiten sólo ellos. La tarea con los más jóvenes se constituye en “reencauzadora” de sujetos sociales que, por un lado, son vistos como proclives a la desviación y, por otro, son caracterizados como carentes de los valores necesarios para insertarse institucional y socialmente. Quienes no entren en la lógica del reencauzamiento construida y sostenida por los docentes -pero también legitimada por los estudiantes que transitan con relativo "éxito" por la secundaria-, se constituirán en la otredad que debe ser en principio neutralizada y, si esto no es posible, apartada de la institución. Se construye una línea divisoria entre jóvenes incluibles y no incluibles como estudiantes. Condición excluyente que se refuerza en los discursos de quienes sí están dentro de la escuela.

El sostenimiento desde los estudiantes de estas representaciones en torno a quiénes son incluibles y quienes no los lleva a que acepten, en gran medida, jugar este juego que desde la institución se les propone, ya que la escuela tiene sentido para ellos. Buscan permanecer en la escuela y aceptan que para estar dentro de ella legítimamente hay que amoldarse. Ellos saben que necesitan estar y valoran estar en esa escuela en particular. La filiación institucional es el horizonte que trazan. Ellos también sostienen que hay transgresiones que la escuela no puede procesar, que hay individuos que no son reencauzables y, por lo tanto, deben quedar afuera. La identificación de esa otredad que la escuela no es capaz, no está en condiciones o no puede incorporar se traduce en un proceso autojustificatorio de prácticas de exclusión. Estas prácticas están sostenidas también desde la convicción de que no todos se deben incorporar, porque no son capaces de adaptarse a las reglas de juego institucionales ni de incorporar los valores que allí se sostienen y promueven. En los estudiantes, este discurso aparece explícitamente y en los docentes, se presenta implícito. Suponemos que esta diferencia del nivel de explicitación puede deberse a que estos últimos se encuentran mucho más condicionados que los estudiantes por el discurso oficial en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria como derecho de los y las jóvenes.

Contrariamente a todos los supuestos que colocan a la escuela secundaria en una espiral de sin sentido, para los estudiantes hay sentido y se pueden dar cuenta de por qué están en ella. Estar en la escuela es, para ellos, significativo en términos de la trayectoria familiar de la que forman parte, de su experiencia personal, de los vínculos que entablan en la escuela y de la diferencia que construyen con otros. Permanecer en ella es una marca de

distinción con respecto a aquellos que ya no pertenecen o que nunca estuvieron. El título, aunque devaluado, sigue siendo percibido a partir de su antiguo valor, mistificándose como tal por sus poseedores o candidatos a ello (Bourdieu, 2011:153). En el estar en la escuela se combina, para los estudiantes, un sentido instrumental y un criterio de distinción. La obtención del título sigue siendo leída como herramienta para posicionarse de modo diferente en el campo económico. Esta lectura es compartida por los demás miembros de los sectores sociales para los que la escuela no fue montada en sus orígenes y accedieron tardíamente (o aún no) a ella. También la escuela es efectiva para estos jóvenes como instancia que construye experiencias diferenciales de juventud, acercándolos a esa representación hegemónica e histórica de juventud como estudiante: delimita distintas juventudes entre aquellos que están en la escuela y quienes no.

Por parte de los docentes, la delimitación del nosotros/otros y la definición que realizan tanto de su lugar en la escuela como de la condición de estudiante buscan preservarlos de la posibilidad, siempre latente, de su desclasamiento (que se produce irremediablemente cuando muchos sujetos comparten las mismas posiciones). Los y las docentes han accedido a la titulación profesional luego de transitar una escuela secundaria más restrictiva que la actual y se reconocen como pertenecientes a una fracción de clase diferente a la de los estudiantes que asisten a esta escuela. En la actualidad, el acceso masivo y "obligatorio" de los jóvenes a la titulación secundaria los habilita a la continuación de los estudios superiores, generándose la posibilidad a futuro de una devaluación no sólo del título secundario, que ya lo está, sino también de las titulaciones profesionales posteriores, entre las cuales puede estar la carrera docente[104].

En este marco se entienden las representaciones en torno a los jóvenes - estudiantes que los colocan en un lugar de apatía, en el mejor de los casos, o de inadaptabilidad a las

[104] Carreras que son accesibles para los jóvenes, tanto material como simbólicamente. Materialmente, porque el distrito de Moreno cuenta con tres institutos de formación docente (que cubren la casi totalidad de los cargos y profesiones docentes posibles) y dos institutos de formación técnica. Se accede a los mismos, que se encuentra en el centro, con un colectivo. Simbólicamente, porque la formación superior no universitaria es un ámbito que reconocen como posible, dado que conocen jóvenes que se encuentran estudiando en ese ámbito -como han referenciado los entrevistados-, no así la educación superior universitaria, en la que los relatos se acercan más al fracaso y la imposibilidad de sostener en el tiempo la cursada y, por añadidura, el conocimiento de egresados de ese nivel es mucho más escaso y lejano. No se está considerando aquí la creación de las nuevas universidades del conurbano (como la Universidad Nacional de Moreno), ya que la misma recién estaba surgiendo cuando se realizó el trabajo de campo.

reglas de juego escolares en el peor de ellos. A partir de estas representaciones se refuerza el límite entre quienes acceden y quienes no, pero también respecto de qué recorridos se realizarán una vez incluidos, buscando los adultos resguardar las propias posiciones. Como nos ha explicado Bourdieu (2011) en la lucha por la clasificación, los diferentes sujetos ponen en juego estrategias que intentan imponer el sistema de clasificación que les sea más favorable a sus intereses. Los docentes, en la escuela, se encuentran en una posición privilegiada para imponer criterios clasificatorios que refuercen sus propias posiciones y descalifiquen otras, tales como las de los estudiantes y las de los vecinos del barrio. Reproducen no solo sentidos diferentes de las posiciones ocupadas, sino prácticas institucionales, no necesariamente explicitadas, que fortalecen estos sentidos desiguales, a la vez que refuerzan cierto orden de cosas en el que unos ocupan espacios de mayor reconocimiento y prestigio social que otros. En el caso de los docentes, está claro que son adultos que se expresan como tales en su condición de educadores de otros y son, al mismo tiempo, profesionales, por ende "*son algo"* en la vida (Duarte, 2002: 106)

Los criterios esgrimidos por los docentes suponen prácticas concretas que, frente a la masividad y obligatoriedad de la escuela secundaria, restituyen con otros fundamentos la lógica meritocrática que responsabiliza individualmente a los sujetos de sus éxitos y fracasos. El adiestramiento y/o reencauzamiento se presenta como medida de la eficaz incorporación de los sujetos a la vida institucional y busca la docilidad como resultado y reaseguro de una plena incorporación en la sociedad.

La escuela en general y la escuela secundaria en particular reproducen representaciones de género hegemónicas que acompañan las percepciones en torno a la necesidad de adaptabilidad de los y las jóvenes a la lógica de la escuela como clave del éxito escolar y se imbrican en lo expresado anteriormente con respecto a quienes conforman el nosotros y quiénes son los otros desde la óptica de los actores escolares. La docilidad es un atributo asignado socialmente a las mujeres y, de hecho, son éstas las que obtienen mejores resultados escolares, son consideradas positivamente por el resto y son caracterizadas como "menos molestas" o disruptoras en el aula que los varones. A éstos se los reta con mayor frecuencia porque suelen trasgredir mucho más las normas escolares y son quienes "fracasan" más o interrumpen con su escolaridad en mayor porcentaje. Pero, y a causa de esas mismas imágenes generizadas, las transgresiones femeninas son más duramente

reprimidas o más fuertemente impugnadas discursivamente que las de los varones, porque no se espera eso de ellas.

El decoro es atribuido a las mujeres; en él se arraiga la el intento de controlar los cuerpos femeninos más que los masculinos, generalmente a través de sus vestimentas para ocultarlos como cuerpos sexuados. Esto constituye una batalla que disputa el ser mujer joven al interior de la escuela. Estas construcciones de género no solo operan en las prácticas que los estudiantes pueden desarrollar en la escuela sino también en las valoraciones y en las significaciones que los docentes le otorgan a esas prácticas y a las expectativas que sostienen en torno a unas y otros.

Por otro lado, la escuela también produce sujetos que aceptan la versión dominante de las relaciones de género, en donde las mujeres son más sumisas, dóciles, domesticables y pasivas y los varones más activos, desafiantes y volcados al espacio de lo público (Morgade, 2001; Záttara y Skoumal, 2008). Desigualdades de género que, en el interior de la escuela, les permite a las mujeres adaptarse con mayor facilidad a las reglas de juego cuando aceptan someterse a esta construcción, ya que, cuando se posicionan desde la disidencia, la vida escolar se les hace cuesta arriba. Aceptación que a la vez contribuye a naturalizar lugares desiguales en el resto de la vida social, priorizándose el ámbito de lo privado (las actividades domésticas que este conlleva) frente a lo público y a la subordinación en las relaciones cotidianas que la docilidad pretendida habilita. Los varones, con recorridos escolares más accidentados y menos proclives a adaptarse con facilidad a las reglas de juego institucionales, refuerzan, en su paso por la escuela, posiciones privilegiadas en otros ámbitos de la vida social, como por ejemplo, en el barrio, donde el espacio público les pertenece y la "sensación de inseguridad" es atenuada por el conocimiento del mismo. En cambio, para las mujeres será el ámbito de lo privado, lo doméstico, el lugar privilegiado para sentirse seguras y el ámbito barrial será considerado inhóspito.

Las representaciones referidas al ámbito barrial son claves en el análisis de las operaciones de delimitación del nosotros/otros escolar. *La escuela del barrio* es central en la interpretación que realizan los entrevistados acerca de la posibilidad de escolarización de los y las jóvenes en el contexto particular que se ha analizado. En líneas generales, el barrio es descripto desde las nociones de inseguridad y peligrosidad que lleva a que se refuerce la separación entre un supuesto adentro escolar más controlado o controlable -que busca autopreservarse y un afuera -el barrio- leído como caótico e imposible de domesticar. Los

jóvenes escolarizados del barrio no son colocados en un lugar de peligrosidad, sino que ésta se ubica en el barrio sin describirlos a ellos como miembros del mismo. Esto permite sostener la imagen de una dinámica escolar que pueda ser controlada en su devenir, en la que las acciones en su interior responden a cierta lógica anticipable y diferenciable de la dinámica del entorno. El contexto, tal cual es descripto, provoca que se deba reaccionar frente a alguna supuesta amenaza externa que logra filtrarse en la escuela: las bandas del barrio, los saqueos e incendios, los robos y actos vandálicos. No se parte de la comprensión de la conflictividad interna de la lógica institucional o de la búsqueda de su procesamiento y análisis. Así los jóvenes del barrio que asisten a la escuela también son vistos como peligrosos, aunque no son directamente enunciados como tales.

Los actores institucionales se posicionan desde un cierto extrañamiento con respecto a la dinámica y las prácticas barriales, particularmente con aquellas vinculadas a los jóvenes que viven en él (y que muchos son sus estudiantes). Y es aquí en donde se ensamblan las diferentes representaciones sociales que en la escuela se reproducen y se ponen a circular en torno a la condición juvenil. Dichas representaciones, como hemos abordado a lo largo de la tesis, refuerzan un sentido de la lógica escolar que supone que el parámetro de medición de cómo integrarse a la escuela en tanto joven estudiante es el adulto de la misma, es decir el docente. Esta concepción sociocultural obtura la posibilidad de una mayor inclusión de los y las jóvenes de clases populares en la escuela secundaria, ya que se les demanda el abandono de ciertos modos de entender la realidad y de actuar en ella y pasar a tomar modos que no les son propios, pero que se leen como indispensables para transitar la vida escolar.

Dentro de la lógica del nosotros/otros, la resolución de la vinculación con los y las estudiantes en tanto jóvenes en la escuela secundaria, según la óptica de los docentes, estaría dada a través del reconocimiento de “una cultura joven” que se supone transitoria. Cultura por la que los adultos también han pasado y a la que pertenecen todos los comprendidos entre una determinada edad (en este caso se encuentra delimitada por la inclusión a la escuela secundaria entre los 12 y los 18 años). La condición juvenil sería entendida, y por ende encapsulada, dentro de una categoría que permita nominarla como parte de un grupo con características prefijadas, culturalmente distinto del propio. Esta condición juvenil no se considera como universal, alejándose de la definición de la misma como “moratoria social” (Margulis, 1996), ya que se reconoce la incidencia del contexto

sociocultural como condición de realización de la misma. No obstante, en esta construcción no se considera la clase como determinante para explicar la diferencia, sino que se tiene en cuenta el ámbito en el que los jóvenes se socializan. Muchos adultos entrevistados se reconocen como provenientes de un sector socioeconómico similar -no igual- al de los jóvenes con los que trabajan y, sin embargo, se consideran muy diferentes a ellos. La diferencia radica, para ellos, en los vínculos intrafamiliares, en las relaciones con los adultos en general, en los modos de habitar el barrio y de relacionarse entre pares que sostienen estos jóvenes en relación con los mismos procesos sostenidos por ellos –como hemos analizado en los capítulos 4 y 5-.

Para explicar las diferencias con los jóvenes desde la mirada de los adultos, entraría en juego lo generacional, representado en afirmaciones tales como: "estos jóvenes son distintos a nosotros", marcando así la presencia de cambios en las condiciones de existencia que provocarían que los jóvenes sean *generados* de una manera diferente y, por ende, actúen y piensen de una manera distinta a quienes los precedieron en el tiempo (Martín-Criado, 2005: 88). Esto, por un lado, habilita la inclusión de la otredad en la escuela frente a la evidencia de que se deberá convivir irremediablemente con ellos, dado que ya es un dato inobjetable que la escuela secundaria es obligatoria. Por otro lado, muestra que en ella no están ni permanecen todos los que deberían estar y parte de la explicación de su ausencia puede encontrarse en el hecho de que son caracterizados como diferentes a las generaciones previas, que sí se consideran incluidas en la escuela del barrio. Será siempre una otredad vigilada y sospechada de imposible de domesticar y, por ende, de sostenerla incluida en la institución. Insistimos en que esto será atribuido no a las propias características de la institución escuela secundaria en general ni a la dinámica de la escuela analizada en particular, sino a la particularidad de estos sujetos que se intenta integrar a la escuela.

En el marco de la igualdad de oportunidades educativas que la extensión de la obligatoriedad a la totalidad de la educación secundaria supone, se está sosteniendo y reproduciendo una *gramática moral* (Dubet, 2011) que culpabiliza de la propia exclusión a quienes quedan fuera de la misma, siendo que los tiene como víctimas. Los vencidos deberán responsabilizarse de sus fracasos y lagunas, de su imposibilidad de sostenerse en carrera (Dubet, 2011:86). Los sujetos se socializan en marcos que delimitan los índices concretos de lo accesible y lo inaccesible, del "es para nosotros" y "no es para nosotros"

(Bourdieu; 2007:104), que refuerzan y acompañan las miradas de quienes, dentro de las instituciones, ocupan posiciones legítimas para delimitar los incluibles y los que no.

El análisis que se ha realizado en torno a la construcción de la relación nosotros/otros debe leerse necesariamente dentro de la pregunta en torno a qué se hace con el mandato de la inclusión desde la experiencia concreta, en una escuela concreta. Dos conceptos con raigambre en el análisis cultural nos habilitan a sostener nuestras reservas respecto de las posibilidades de lograr una profunda y verdadera igualdad educativa que suponga que los diferentes modos de inclusión escolar se constituyan en experiencias no similares, pero si equivalentes y equiparables. Son los conceptos de *tradición selectiva* y de *elemento residual* (Williams; 2009) El primero nos remite a asumir que el pasado que se narra es una versión intencionalmente selectiva del mismo que se presenta como configurativo de un presente prefigurado, ofreciendo una ratificación cultural e histórica del orden sociocultural contemporáneo. El segundo nos permite considerar cómo ciertas representaciones y prácticas sociales formadas en el pasado, eficaces para explicar un contexto diferente, se encuentran vigentes para dar cuenta de determinados fenómenos actuales.

El nuevo marco de obligatoriedad de la escuela secundaria, si bien no es radicalmente nuevo porque sella un lento proceso de masificación, introduce nuevos significados, sentidos y prácticas para la escuela. En el estudio de caso que hemos realizado, se puede observar cómo la *tradición selectiva* opera obstaculizando la plena incorporación de todos los jóvenes del barrio a la escuela, en donde "lo nuevo", que supondría una escuela secundaria "para todos", no se constituye en tal con la radicalidad que esto podría suponer -o necesitaría suponer- y se hacen presentes viejos sentidos para explicar un contexto novedoso. El relato de un pasado institucional distinto al actual, más efectivo en términos del sentido de la escuela secundaria[105], y la comparación entre los jóvenes "de antes" y "los jóvenes de ahora" obtura la real incorporación no solo de los y las jóvenes sino también de diversas prácticas y saberes que les son propios, pero novedosos, para la institución. Asimismo la utilización de parámetros culturales inherentes a la escuela secundaria selectiva para explicar el contexto actual extrapolando sus sentidos, forzándolos a explicar otros sujetos y otro contexto, también se constituye, a nuestro entender, como barrera para la

[105] Este ha sido definido en esta investigación estrechamente vinculado a la función socializadora-moralizadora que prepara para la vida ciudadana entendida como una adaptación a las normas y valores dominantes

inclusión educativa de aquellos jóvenes excluidos históricamente de la condición de estudiantes. Lo que la norma jurídica ha constituido en derecho, la matriz cultural en su versión dominante en la escuela lo interpreta como meritocracia, distinta en su componente a la anterior, pero meritocracia al fin.

La meritocracia como criterio de clasificación, el sostenimiento de la escisión del alumno del joven, la búsqueda de autopreservación de la escuela con respecto al contexto barrial como modo de resguardar la supuesta tarea de la misma, son todos elementos residuales[106] puestos en juego en un nuevo contexto. No actúan solos sino junto con elementos emergentes en el nuevo entramado cultural que la escuela secundaria obligatoria supone. Son elementos novedosos de la cultura escolar la reconfiguración del vínculo intergeneracional que acorta distancias en las interacciones cotidianas, la preocupación por el sostenimiento de la escolarización, y las microestrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares que, desde diferentes actores, se ponen en juego en la escuela. Es esta la compleja trama en donde los sentidos de la escuela y los modos de describir e inscribir la experiencia de escolarización secundaria se insertan.

Esta tesis buscó dar cuenta de los procesamientos culturales de la otredad a través de la reconstrucción de ciertas representaciones sociales en torno a la inclusión en la escuela de un sector social no plenamente incorporado a su lógica y, desde allí, analizar los modos en que opera la distinción nosotros/otros. Quedó por fuera de esta investigación la perspectiva de aquellos jóvenes que no están en la escuela: analizar las representaciones que tienen con respecto a la escuela y sus sentidos, a quiénes está incluyendo y quienes no y a través de qué mecanismos esto ocurre desde aquellos que son parte de los que en los resultados de esta investigación, constituyen la otredad. Es indispensable complementar lo aquí analizado con las voces y perspectivas de quienes no se encuentran hoy en la escuela secundaria, para poder así reconstruir de modo relacional las representaciones acerca de los motivos por los que se quedaron fuera de ella. Asimismo se debe complementar este trabajo con las perspectivas de otros jóvenes que van a otras instituciones y con las de los adultos que son parte de la dinámica barrial, pero no de la dinámica institucional. De este modo se

[106] Insistimos en que utilizamos este concepto en el sentido que le asigna Williams (2009). Hablar de elementos residuales no es dar cuenta de lo arcaico o viejo; lo residual ha sido efectivamente formado en el pasado, pero todavía se encuentra activo en el proceso cultural, no ya como un remanente o como un elemento que recuerda que algo fue de otra manera, sino como un elemento activo del presente (Williams, 2009: 167)

ampliará la perspectiva analizada en torno a la construcción de la relación nosotros - otros en la escuela secundaria pública actual y se complejizará el análisis de las barreras y los obstáculos para el acceso y la permanencia en la misma.

La investigación y el trabajo realizado en esta tesis reconocen sus límites en términos de la posibilidad de efectuar generalizaciones y de integrar las voces que no ha incorporado. Pero aún así, busca confluir en un debate más amplio con otras investigaciones que, desde las ciencias sociales, puedan realizar aportes significativos en el necesario replanteo de la escuela secundaria bonaerense. En ese camino, busca aportar elementos que permitan revisar los modos de incluir a los jóvenes de las clases populares urbanas en el nivel secundario, analizando el impacto de dicha inclusión, advirtiendo sobre el riesgo de que ciertas prácticas institucionales redunden en mayor segmentación y fragmentación de la propuesta escolar y lleve, todo ellos, a profundizar las desigualdades sociales. El interrogante acerca de qué representaciones y discursos en torno al nosotros/otros escolar posibilitan una verdadera restitución de derechos en una sociedad desigual que no brinda las mismas oportunidades educativas a todos y todas sus jóvenes sigue abierto.

Bibliografía consultada:

Abramowski, Ana (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*; Paidós; Buenos Aires.

Acosta, Felicita (2008) *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*; Buenos Aires; La Crujía

Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su Historia: los Orígenes del Magisterio Argentino*; Vol. 2; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires; Pag. 71 a 89 y 134 a 156

Arfuch, Leonor (2005); "Problemáticas de la identidad"; en Arfuch, L. (comp.); *Identidades, sujetos y subjetividades*; Prometeo; Buenos Aires.

Ariaudo, Mariel; Tessio, Adriana y Juri Fabiana (2011) *Voces, representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar*, VII encuentro de Ciencias Sociales y Humanas; FFyh; UNC. Disponible en: *http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/view/489*

Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromisos. Enseñar en las escuelas de reingreso"; en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*; Homo Sapiens; Rosario.

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Brisciol, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2009) *Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área metropolitana de Buenos Aires*; REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319

Batallán Graciela, Campanini Silvana, Prudart Elías, Enrique Iara y Castro Soledad (2009) *La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate*, en Revista Última Década N°30; CIDPA, Valparaíso, pp. 41-66

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1974) *La construcción social de la realidad*; Buenos Aires; Amorrortu.

Bonaldi Pablo y Del Cueto Carla (2010) “Los límites del barrio. Fragmentación, conflicto y organziación en dos barrios del Partido de Moreno”; en Kessler, Gabriel; Svampa, Maristella; Bombal Inés (coord), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*; Buenos Aires; Prometeo – UNGS

Borzese Dana, López Chapato, Cecilia y Ruiz Roberta (2008) “Visiones sobre la juventud en Argentina: de los problemas a los derechos”; en autores varios; *Ser joven en Sudamérica: diálogos para la construcción de la democracia regional*; Brasil; IBASE-CIDPA.

Bourdieu Pierre (2002) *Condiciones de clase y posición de clase*; en Revista colombiana de sociología; Vol. VII, Nº1, pp 119-141

Bourdieu Pierre (2007) *El sentido práctico,* Buenos Aires; Siglo XXI

Bourdieu Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*; Buenos Aires; Siglo XXI

Bourdieu Pierre (2010) *La dominación masculina*; Buenos Aires; Anagrama

Bourdieu, Pierre (1990) *La «juventud» no es más que una palabra* en Bourdieu, P. Sociología y cultura; México; Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1990) *Espacio social y génesis de las "clases";* en Sociología y cultura; México; Grijalbo.

Bourdieu, Pierre *Capital simbólico y clases sociales*; en L’Arc, N°72; pp13-19, traducción de Emilio Tenti Fanfani

Braslavsky, Cecilia (1985) *La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro*; Revista de la CEPAL N° 29, Santiago de Chile.

Brake, Michael (2008) “Sabiduría callejera” en Pérez Islas, Valdez González y Suárez Zozaya (coordinadores), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*; México, Porrúa

Castel Robert (2004) *La seguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires; Manantial

Ceirano, Virginia (2000) *Las representaciones sociales de la pobreza. Una metodología para su estudio*, revista Cinta de Moebio N°9, Noviembre de 2000, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile Disponible en: http://www.rehue.cssociales.uchile.ch/publicaciones/moebio/09/index.htm

Chakravorty Spivak, Gayatri (2003) *¿Puede hablar el subalterno?*, Revista Colombiana de Antropología, Vol. 39, enero-diciembre, 2003, pp 297-364, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, Colombia. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=1050181881010

Chaves, Mariana (2005); *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*; en Última Década Nº 23, Viña del Mar, Chile. Disponible en http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/23.1-Mariana-chaves.pdf

Chaves, Mariana (2006a) *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Informe para el Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Dirigido por Eleonor Faur. UNSAM-DINAJU. Buenos Aires. Mayo 2006. 93 pp. Publicado en http://www.joveneslac.org/portal/000/investigaciones/Informe-Investigaciones-sobre-juventudes-en-Argentina.doc Agosto 2006.

Chaves, Mariana (2006b) *¿Quién abre la puerta?: Construcción de juventud a través del uso y propiedad del espacio escolar*; XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación; Argentina

Chaves, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires, Espacio Editorial

Chaves, Mariana y Vecino, Luisa (2012) *Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela,* en Revista Argentina de estudios de juventud, Vol. 1; Nº6 "La inclusión de las juventudes en la escuela media Argentina", Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1603

Clarke, John; Hall Stuart; Jefferson, Tony; Roberts Brian (2008); "Subcultura, cultura y clase", en Pérez Islas, J; Valdez Gonzalez, M. y Suárez Zozaya H. (coord.); *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Porrúa.

Corral, Damián (2010) "Los miedos y el alma inquieta del barrio. Representaciones sociales sobre la inseguridad y lógicas de acción en sectores populares del Gran Buenos Aires"; en Kessler, G. Svampa, M. Bombal I. (coord), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*; Buenos Aires; Prometeo - UNGS

Criado, Enrique Martín (2005) *La construcción de los problemas juveniles* en Nomádes N° 23; OCTUBRE; Bogotá, UNIVERSIDAD CENTRAL.

Del Cueto, Carla (2004); *Estrategias educativas de las nuevas clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires;* en Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad; Vol. XI; N°31; Sep/Dic; Guadalajara; pp 249 a 276.

Di Pietro, Susana (2005); *El debate en y sobre educación (o la imposibilidad de una sociología de la educación)*; Mimeo; UNLU.

Duarte, Klaudio (2002) *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*; en Última Década Nº 16, Viña del Mar, Chile, pp. 99-118.

Dubet, Francois (2006) El declive de la institución; Barcelona; Gedisa

Dubet, Francois (2011) Repensar la justicia social; Buenos Aires; Siglo XXI

Dubet Francois y Martucelli Danilo (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*; Buenos Aires, Losada.

Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*; Buenos Aires; Paidós.

Duschatzky, Silvia; Corea Cristina (2011) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*; Buenos Aires; Paidós

Dussel, Inés (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas; Flacso, Sede Argentina. Disponible en: htto://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf*

Dussel, Inés (2011) "La escuela media y la producción de desigualdades: continuidades y rupturas"; en Tiramonti G. y Montes N (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Manantial / Flacso; Buenos Aires.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Nuñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*; Buenos Aires; Santillana.

Elbaum, Jorge (1998) *La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar*, Propuesta Educativa; Año 9; N°18; Buenos Aires

Falconi, Octavio (2004) *Las silenciadas batallas juveniles; ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?;* Revista Kairós, Año 8; N° 14; Octubre.

Falconi, Octavio y Beltrán, Mariana (2011) *La toma estudiantil en Córdoba: política estatal y debate público en la escuela secundaria*; en Revista Propuesta Educativa N°35; Buenos Aires, Flacso-Argentina, pp27-40

Faur, Eleonora (2003) "¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia", en Checa, Susana (comp.); *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia; Buenos Aires*; Paidós.

Feixa, Carles (1997) *Antropología de las edades*, en J. Prat & A. Martínez (eds). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat.* Barcelona, Ariel. Disponible en Biblioteca virtual de ciencias sociales www.cholonautas.edu.pe

Feixa, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus* (Antropología de la juventud). Barcelona, Ariel.

Filmus Daniel (1996) Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo; Buenos Aires; Troquel; Capítulo 2

Foucault Michel (1992) *Microfísica del poder;* España, Las ediciones de La Piqueta

Foucault, Michel (1970) *La arqueología del saber*; México; Siglo XXI

Foucault, Michel (1999) *El sujeto y el poder,* Mimeo; Traducción de la Cátedra de Sociología Sistemática de la carrera de Sociología de la UBA

Freytes Frey, Ada (2008) *Discursos docentes y resistencias juveniles: vinculaciones entre profesores y alumnos en Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista*, ponencia presentada en Jornadas de Sociología UNLP 2008.

Freytes Frey Ada (2012) "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Súarez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles"; en Battistini Osvalod y Mauger Gérard; *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*; Buenos Aires; Prometeo.

Geertz Clifford (1992) *La interpretación de las culturas*; Barcelona; Gedisa; Cap. 1.

Gessaghi, Victoria (2005) *Proceso de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar: diferencias entre y dentro de las escuelas articuladas*; *Revista Eduación, Lenguaje y Sociedad, Vol. III, N°3, diciembre de 2005, pp. 155-172*

Ghiardo, Felipe (2009) *Sobre la juventud: nociones y discusiones; en autores varios; Sociedades sudamericanas; lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes*; Brasil; IBASE-CIDPA.

Crego María Laura (2012) *Juventud y escuela: Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza***;** Tesina de grado, Carrera de Sociología; UNLP

Grimson, Alejandro (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Siglo XXI; Buenos Aires

Guber, Rosana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Grupo Editorial Norma

Guber, Rosana (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo;* Buenos Aires; Paidós

Hall, Stuart (2003) *¿Quién necesita "identidad"?;* en Hall S. Y du Gay P; *Cuestiones de identidad cultural*; Buenos Aires; Amorrortu

Jacinto, Claudia (2004) “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”; en Jacinto Claudia (coordinadora) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*; Buenos Aires, La Crujía.

Jodelet, Denise (2008) *“El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”*, en Revista Cultura y Representaciones Sociales, Año 3 núm. 5; septiembre 2008; México DF

Kaplan, Carina (dir.) (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan Carina (dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila

Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*; Buenos Aires; IIPE.

Kessler, Gabriel (2004) *Sociología del delito amateur*; Buenos Aires; Paidós

Kessler , Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad*; Buenos Aires; Siglo XXI

Kessler, Gabriel Svampa, Maristella Bombal Inés (coord) (2010), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*; Buenos Aires; Prometeo – UNGS; Introducción.

Kossoy, Alicia (2012) *Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares*, VII Jornadas de Sociología, UNGS. Disponible en: http//www.ungs.edu.ar/ms_ici/?pag_id=678

Kuasñosky, Silvia y Szulik, Dalila (1996) “¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza?” en Margulis, Mario (editor), *La juventud es más que una palabra,* Buenos Aires; Biblos.

Lahire, B. (2008) “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social”, en Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*; Buenos Aires; Siglo XXI.

Langer, Eduardo y Machado, Mercedes (2013) *Estudiantes, resistencias y futuro en contextos de pobreza urbana*, en Revista Polifonías; Departamento de Educación, UNLU, Año II N°2, abril-mayo 2013

Larrondo, Marina (2009) *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis de Maestría en Educación; Universidad de San Andrés; junio de 2009

Llinás, Paola (2009) *Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria*, Revista Propuesta Educativa N°32; Área de Educación, Flacso Argentina.

Litichever, Lucía y Nuñez, Pedro (2005) *Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela medi*a, Última Década N 23, Valparaíso.

Litichever, Lucía (2012) *¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia*, Revista Iberoamericana de Educación Nº59

Litichever, Lucía; Machado, Luciana; Núñez, Pedro; Roldán, Soledad; Stagno, Leandro (2008) *Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media*; en Revista Última Década N°28; CIDPA, Valparaíso,

Machado Pais, José (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*; Barcelona; Anthropos.

Mahmood, Saba (2006) *Teoría feminista, agencia e sujeito liberatório: algunas reflexoes sobre o revivalismo islámico no Egipto*; en Revista Etnografía, Vol. X (1); pp.121-158.

Mannheim, Karl (1993) *El problema de las generaciones*; Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N 62 pp.193-242. Madrid, CIS. http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_12.pdf

Marco General de Educación secundaria (2007), Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Marco General de Política Curricular (2007) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Margulis, Mario Editor (1996), La *juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*; Buenos Aires; Biblos.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (2005) *Desigualdad, incertidumbre y carencias*; en Tram[p]as de la comunicación y la cultura, año 4, N°34, La Plata: Facultad de Periodismo y comunicación social, UNLP

Martín-Criado, Enrique (2005) *La construcción de los problemas juveniles*, en Revista Nómada N°23, Octubre de 2005, Colombia, Universidad Central, pp. 86-93

Mendizábal, Nora (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa"*;* en Vasilachis de Giraldo, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*; Barcelona; Gedisa

Merklen, Denise (2010) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*; Buenos Aires; Gorla.

Miranda, Ana; Otero, Analía y Corica, Agustina (2006) *Educación y empleo: la situación histórica de los jóvenes en argentina, 1970-2001*, Revista question N°11, UNLP; Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior11/nivel2/articulos/informes_investigacion/mirandayotros_1_informes_11invierno2006

Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2012) "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja", en Southwell Myriam (Comp.); *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*; Rosario; Homo Sapiens

Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana; Schoo, Susana(2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*; Buenos Aires; Ministerio de Educación de la Nación; DINIECE; Serie la educación en debate 6

Morgade, Graciela (2001) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*; Buenos Aires, Noveduc.

Moscovici, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público;* Ed. Huemul; Buenos Aires; Cap. 1

Neiman, Guillermo y Quaranta, Germán (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”; en Vasilachis de Giraldo Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*; Barcelona; Gedisa

Nobile, Mariana (2011a) *Los vínculos entre docentes y alumnos en las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de una estrategia de personalización;* Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín

Nobile, Mariana (2011b) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Núñez Pedro (2013) *La política en la escuela*; Buenos Aires; Crujía

Ocampo Juan Carlos (2008) *La ciudad y Partido de Moreno*, Buenos Aires, Dunken; tomo I y II

Ortner Sherry (2009) *Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayo*; en Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martin, Año 2, n°5, junio de 2009. Disponible en: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_13_OrtnerResistencia densa.pdf

Parra Sandoval Rodrigo (1998) “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”, en Cubides, H.; Laverde Toscano M.; Valderrama, C.; *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*; Bogotá; Siglo del Hombre Editores.

Passarelli, Oscar (2006) *Imágenes de la memoria. La historia de Moreno en fotos;* Buenos Aires, Agencia Periodística CID

Pérez Islas, José Antonio (2008) “Juventud: un concepto en disputa”, en Perez Islas, Valdez González y Suárez Zozaya coordinadores, *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos*; México; Porrúa

Reguillo Rossana (1998) *Imaginarios sociales, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad*; IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación; Recife, Brasil

Reguillo, Rossana (2003) *"Ciudadanías juveniles en América Latina"*, en Última Década Nº 19, Viña del Mar, Chile.

Reguillo, Rossana (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Revault D'Allonnes, Myriam (2009) *El hombre compasional*, Buenos Aires, Amorrortu

Saintout, Florencia (2006) *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*; La Plata; EP

Salcedo, Javier (2011) *Los montoneros del barrio*; Buenos Aires; Eduntref

Saltalamacchia, Homero (1990) *La juventud hoy: un análisis conceptual*, en Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico. Disponible en http://saltalamacchia.com.ar

Saraví, Gonzalo (2004) *Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural;* Revista de la CEPAL N°83

Saraví Gonzalo (2008) "Segregacao urbana, sociabilidade e escola na cidade do México: la coexistencia de mundos isolados", en Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro y Ruben Kaztman (org), *A Cidade contra a Escola*; Río de Janerio; Letracapital

Segura Ramiro (2006) *Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico*, Cuadernos del IDES N°9, Buenos Aires.

Silba Malvina (2011) *Identidades subalternas: edad, clase, género y consumos culturales*; Revista Última Década N°35; CIDPA; Valparaíso; pp 145-168

Southwell, Myriam (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*; Homo Sapiens; Rosario.

Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*; Buenos Aires; Taurus; Capítulo 6 "La transformación y territorialización de los sectores populares"

Tenti Fanfani, Emilio (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*; Buenos Aires; IIPE.

Tenti Fanfani, Emilio (2008) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural"; en Tiramonti Guillermina y Montes Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Manantial / Flacso; Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*; III Foro Latinoamericano de Educación; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana

Tiramonti, Gillermina (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*; Buenos Aires, Manantial.

Tyack, David y Cuban, Larriy (1995) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas,* México; FCE

Van Zanten. Agnès (2008) "¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social", en Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*; Buenos Aires; Siglo XXI.

Vecino, Luisa (2012) *Las representaciones en torno a la condición estudiantil de jóvenes de sectores populares en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense,* Actas de la III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Viedma. Disponible en: http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%204.pdf

Vecino, Luisa (2013a) Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense, Actas de las VII Jornadas de investigación en Antropología Social. Disponible en: http://www.jias.org.ar/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php

Vecino, Luisa (2013b) *Representaciones en torno a las reglas de juego institucionales de jóvenes -y sobre jóvenes- en una escuela secundaria pública en un barrio popular cercano a un centro urbano en Buenos Aires, Argentina*; Actas científicas XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, Santiago de Chile Disponible en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Vecino.pdf

Williams, Raymond (2009) *Marxismo y literatura*; Las cuarenta; Buenos Aires; Cap. II

Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*; Madrid, Akal

Wortman, Ana (1991); *Jóvenes desde la periferia*; Buenos Aires*;* CEAL.

Záttara, Susana y Skoumal, Gladys (2008) "Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media" en Morgade Graciela y Alonso Graciela (compiladoras) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*; Buenos Aires, Paidós.

Záttara, Susana (2010) *"Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis". Construcciones de feminidades y masculinidades en los discursos sobre la sexualidad de chicas y chicos de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires;* en Revista Itinerarios en género, educación y recreación, Año 2, Número 2, Primavera 2010.

Fuentes consultadas:

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Año 2003

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Actualización año 2005

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Modificaciones año 2009

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Año 2010

Proyecto "Coordinación de Curso". Marzo de 2010

Informe sobre actividad de convivencia. 4to año 1° división. Junio de 2010

Informe sobre actividad de convivencia. 4to año 2° división. Junio de 2010

Informe de Establecimiento Educativo. Septiembre de 2010

Informe Jornada Institucional 30/08/10.

Carpeta de curso: nota del 13/04/10; nota del 21/04/10; nota del 27/04/10; nota del 30/04/10; nota del 5/07/10; nota del 23/06/10; nota del 30/06/10; nota del 17/05/10, nota del 1/07/10; nota de la directora (s/f)

Relevamiento anual (RA) 2010

Relevamiento anual (RA) 2011

Encuesta de Hogares 2011. Realizada por la institución a alumnos del ciclo básico y del ciclo superior de la ES.

Anexo I

Protocolos de las entrevistas a estudiantes y adultos

Preguntas orientativas para las entrevistas con estudiantes:

DATOS GENERALES DE TRABAJO, PROPIEDADES, EDAD, CONFORMACION FAMILIAR, INGRESOS, otras cosas que hacen: deportes, consumo y producción cultural.
Trayectoria escolar propia un poco detallada (desde jardín)
Dato de trayectoria escolar de sus padres: la mamá y el papa a qué tipo de escuela fueron, hasta qué grado o nivel (si pudieras de los abuelos también y de algunos hermanos)

CON RESPECTO A LA ESCUELA
¿Hace cuanto que venís a esta escuela?
¿Por qué venís a esta y no a otra/s de la zona? (se pueden mencionar otras como orientación).
¿Fuiste a otra escuela antes? (se puede hacer referencia a la ESB x ejemplo).
¿Hay diferencias entre esta escuela y otras? ¿Cuáles? ¿Por qué?
¿Cómo describirías a la escuela secundaria en general? ¿Y a esta escuela en particular?
¿Cómo son, en general, los jóvenes que asisten a esta escuela?
¿Y los que asisten a otra escuela? (mencionar varias: una del barrio, una céntrica por ejemplo)

CON RESPECTO A QUIENES ASISTEN A LA ESCUELA
¿Cómo son? ¿Quiénes son? ¿Qué hacen tus compañeros? ¿Son diferentes tus compañeras mujeres de los varones? ¿En qué? ¿Por qué?
De tus compañeros: ¿quiénes son tus amigos? ¿Por qué lo son? ¿Qué características tienen que los hace distintos al resto?
¿Hay compañeros con los que no te relacionás? ¿Por qué?
¿Existen grupos diferenciados de estudiantes dentro de la escuela? ¿Cómo son? ¿Qué características tienen? ¿Pertenecés a alguno? ¿Por qué y cómo perteneces?
¿Hay estudiantes que son más aceptados que otros? ¿Por qué? ¿Por quién/es?
¿Hay estudiantes que son rechazados? ¿Por qué? ¿Por quienes? ¿Son excluidos o expulsados? ¿Por qué? ¿Cómo? (habría que indagar sobre concepción de la inclusión/exclusión, derecho a ir a la escuela secundaria, etc.)
Cómo describirías a los profesores de la escuela (¿Cómo son? ¿Cómo enseñan? ¿Qué enseñanza? ¿Cómo tratan a los estudiantes? ¿Cómo es la relación entre ellos?
¿Cómo describirías al equipo directivo? ¿Cómo es la relación de estos con los docentes y con los estudiantes?
¿Cómo son los estudiantes que van a otras escuelas como las ya mencionadas? ¿Y los profesores?

CON RESPECTO AL BARRIO
¿Cómo es el barrio? ¿Es distinto a otros? ¿Qué hacen los jóvenes, los adultos, los niños del barrio? ¿Vos sos del barrio? (si no es así indagar sobre diferencias y similitudes entre el barrio propio y el de la escuela también indagar si vive en el barrio sobre percepción sobre otros barrios haciendo hincapié sobre los jóvenes)
¿Hay jóvenes del barrio que no vienen a esta escuela? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Asisten a otra?

¿La escuela tiene vínculos con el barrio? ¿A través de qué actividades? ¿Cómo creés que los vecinos del barrio ven a la escuela? ¿Y a los estudiantes?
¿Hay jóvenes del barrio que no van a la escuela? ¿Conocés a alguno/s? ¿Qué hacen? ¿Por qué no van a la escuela? ¿Qué dicen en la escuela de ellos? ¿Y qué dicen ellos de la escuela?

CON RESPECTO AL "SER" ESTUDIANTE
¿Cómo crees que debe ser un estudiante ideal? ¿Se acerca a este modelo los estudiantes de esta escuela? ¿Por qué?
¿Cómo creés que es un buen estudiante para los profesores y/o adultos de la escuela?
¿Cómo es para vos un "mal" estudiante? ¿Hay estudiantes de esta escuela que se acercan a esta descripción? ¿Por qué? ¿Y para los profesores y adultos de la escuela?
¿Cómo describirías a los jóvenes hoy? ¿Cómo los ven los adultos? (indagar en general y en la escuela en particular) Esta mirada que poseen los adultos ¿influye en las formas de relacionarse en la escuela?
¿Viviste o viste alguna situación de discriminación dentro de la escuela o vinculada con la escuela? ¿Por qué? ¿Entre quienes? ¿Cómo actuó la escuela? Y los estudiantes?

CUESTIONES SOCIODEMOGRÁFICAS
¿Vos trabajás? ¿Por qué? (si es afirmativo indagar en qué si es negativo en las condiciones socioeconómicas de su familia)
¿Cómo está compuesta tu familia? ¿Qué hacen? ¿Quiénes trabajan y en qué?
¿Otros hermanos tuyos vinieron a la escuela? ¿O a otra? ¿Por qué? ¿Qué dicen de su experiencia? (o por qué no lo hicieron)

Preguntas orientativas para las entrevistas con los adultos/docentes:

DATOS GENERALES DE TRABAJO, PROPIEDADES, EDAD, CONFORMACION FAMILIAR, INGRESOS, otras cosas que hacen: deportes, consumo y producción cultural.
Trayectoria escolar propia. Dato de trayectoria escolar de sus padres: mamá y papá a qué tipo de escuela fueron, hasta qué grado o nivel, si pudieras de los abuelos también y de algunos hermanos.
¿Por qué decidió ser docente? ¿Por qué del área en que se formó?
Trayectoria laboral previa

CON RESPECTO A LA ESCUELA
¿Hace cuanto que trabaja en esta escuela? ¿Lo hace por algún motivo en particular?
¿Trabaja en otras escuelas de la zona? ¿Cuáles?
¿Es de la zona? ¿Por qué trabaja en la zona?
¿Cómo describiría a la escuela secundaria en general? ¿Y a esta escuela en particular?
¿Hay diferencias entre esta escuela y otras? ¿Con cuáles? ¿Por qué?
¿Cómo son, en general, los jóvenes que asisten a esta escuela?
¿Son diferentes a los que asisten a otras escuelas? (mencionar varias: una del barrio, una céntrica por ejemplo) ¿A quiénes? ¿En qué? ¿Por qué?

CON RESPECTO A QUIENES ASISTEN A LA ESCUELA

¿Cómo describiría su tarea en la escuela? ¿Cuál es? ¿Cómo la desarrolla?
¿Cómo es su vínculo con los estudiantes?
¿Cómo describirías al equipo directivo? ¿Cómo es la relación de estos con los docentes? ¿Y con los estudiantes?
¿Es diferente la tarea docente en otras escuelas? ¿En cuáles? ¿En qué difieren?
¿Cuáles son los objetivos que Ud. cree debería tener la escuela secundaria en la actualidad?
¿Qué cree que deben hacer los estudiantes para acreditar las materias? ¿Cómo un estudiante acredita su materia?
¿Hay grupos de estudiantes con los que prefiere trabajar? ¿Cuáles? ¿Cómo son? ¿Por qué?
¿Hay deserción? ¿Cuál cree que es el motivo?
¿Repiten muchos estudiantes? ¿Hay diferencias según el año? ¿Por qué cree que ocurre?
¿Existen grupos diferenciados de estudiantes dentro de la escuela? ¿Cómo son? ¿Qué características tienen? ¿Por qué y cómo cree que se pertenece?
¿Hay estudiantes que son más aceptados que otros? ¿Por qué? ¿Por quién/es?
¿Hay estudiantes que son rechazados? ¿Por qué? ¿Por quienes? ¿Son excluidos o expulsados? ¿Por qué? ¿Cómo? (Indagar sobre concepción de la inclusión/exclusión, derecho a ir a la escuela secundaria, etc.)

CON RESPECTO AL BARRIO
¿Cómo es el barrio? ¿Es distinto a otros? ¿Qué hacen los jóvenes, los adultos, los niños del barrio? ¿Cuáles son las diferencias entre este barrio y otros? (si no es así indagar sobre diferencias y similitudes entre el barrio propio y el de la escuela también indagar si vive en el barrio sobre percepción sobre otros barrios haciendo hincapié sobre los jóvenes)
¿Hay jóvenes del barrio que no vienen a esta escuela? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Asisten a otra?
¿La escuela tiene vínculos con el barrio? ¿A través de qué actividades? ¿Cómo creé que los vecinos del barrio ven a la escuela? ¿A los estudiantes? ¿Y a los docentes?
¿Hay jóvenes del barrio que no van ninguna escuela? ¿Conoce a alguno/s? ¿Qué hacen? ¿Por qué no van a la escuela? ¿Qué dicen en la escuela de ellos? ¿Y sabe o se imagina qué dicen ellos de la escuela?

CON RESPECTO AL "SER" ESTUDIANTE
¿Cómo crees que debe ser un estudiante? ¿Se acerca a este modelo los estudiantes de esta escuela? ¿Por qué?
¿Cómo creés que es un buen estudiante para los jóvenes?
¿Cómo es un "mal" estudiante? ¿Hay estudiantes de esta escuela que se acercan a esta descripción? Por qué ¿cómo es, desde la mirada de los jóvenes de la escuela, un mal estudiante?
¿Cómo describiría a los jóvenes hoy? (Indagar en general y en la escuela en particular)
¿Vivió o vio alguna situación de discriminación dentro de la escuela o vinculada con la escuela? ¿Quiénes estuvieron involucrados? ¿Por qué? ¿Entre quienes? ¿Cómo actuó la escuela? ¿Los estudiantes? ¿Los profesores?

Preguntas específicas para preceptores

¿Cómo describiría su tarea en la escuela? ¿Cuál es? ¿Cómo la desarrolla?
Con respecto concretamente a la tarea de preceptor ¿en qué consiste? ¿Es distinta a la que se desarrolla en otras escuelas?

¿Cómo describirías al cuerpo de preceptores? ¿Cómo es la relación de estos con los docentes? ¿Y con los estudiantes?
¿Es diferente la tarea docente/adulta en otras escuelas? ¿En cuáles? ¿En qué difieren?

Preguntas específicas al Equipo de Orientación Escolar

¿Cómo describiría su tarea en la escuela? ¿Cuál es? ¿Cómo la desarrolla?
Con respecto concretamente a la tarea del EOE ¿en qué consiste? ¿Es distinta a la que se desarrolla en otras escuelas?
¿Cómo describirían al EOE? ¿Cómo creen que lo describirían otros docentes de la escuela? ¿Cómo es la relación de estos con los docentes? ¿Y con los estudiantes?
¿Es diferente la tarea docente/adulta en otras escuelas? ¿En cuáles? ¿En qué difieren?

Preguntas específicas para el equipo directivo

¿Cómo describiría su tarea en la escuela? ¿Cuál es? ¿Cómo la desarrolla?
Con respecto concretamente a la tarea de director ¿en qué consiste? ¿Es distinta a la que se desarrolla en otras escuelas?
¿Cómo describirías al equipo directivo? ¿Cómo es la relación de estos con los docentes? ¿y con los estudiantes?
¿Es diferente la tarea docente/adulta en otras escuelas? ¿En cuáles? ¿En qué difieren?

Anexo II

Acuerdos Institucionales de Convivencia

Los acuerdos logrados por consenso, comprometen a la comunidad educativa de la E.E.M.Nº [illegible] a:

- Reafirmar y sostener los valores anteriormente mencionados
- Fortalecer el vínculo entre todos los actores institucionales a través de diferentes medios.
- Revalorizar el respeto por los símbolos patrios.
- Promover la higiene en todos los ámbitos de la escuela.
- Evitar mediante la prevención situaciones que no respeten los acuerdos logrados.
- Cuidar los bienes materiales, tanto propios como ajenos.
- Jerarquizar el uso del guardapolvo o vestimenta acorde al ámbito escolar.
- Valorizar el trabajo de todos los actores institucionales.
- Promover la solidaridad de la comunidad educativa ante situaciones familiares conflictivas del alumnado.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONSENSOS

Para arribar a estos acuerdos y concertar este plan de organización de la vida escolar de la EEM N° se ha trabajado en conjunto: "la participación democrática de los miembros de la comunidad escolar no consistió solamente en la emisión de opinión sobre puntos problemáticos sino en tomar parte activa en la planificación y en la ejecución. La participación no ha sido aquí un simulacro sino una realidad que pretendemos evidenciar en la descripción de los procesos de elaboración de estos acuerdos que constituyen un referente para las prácticas, no acabado sino que debemos entenderlo como una estructura creativa generadora y generante para lograr el cambio.

En primera instancia las Jornadas Institucionales constituyeron un espacio de encuentro que facilitó, mediante el análisis del material existente "La Legislación del Sistema Educativo Provincial" y la "Resolución 1593/02" junto con el PEI de la escuela, el trabajo.

Se realizó una convocatoria a todos los actores institucionales: equipo directivo, docentes, no docentes, alumnos, familiares y cooperadores.

Destacamos que la participación ha sido el principio y una estrategia medular de todo el proceso, lográndose un compromiso con la tarea que es evidente teniendo en cuenta el resultado obtenido.

La elaboración de este documento, que requirió trabajar tanto dentro como fuera de la institución, se desarrolló de acuerdo a las siguientes etapas:

- Diagnóstico
- Determinación de objetos de tratamiento por parte de la escuela
- Creación de lineamientos a cargo de distintas comisiones
- Reconstrucción y redacción de los AIC por comisión

A fin de establecer un diagnóstico, para comprender la realidad y partir de ella, mediante la reflexión, el contraste crítico de pareceres y procurando aunar criterios, se consensuó esta propuesta a través de:

- jornadas docentes
- jornadas de convivencia con el alumnado
- reuniones con familias, cooperadores y no docentes.

Se determinaron situaciones relevantes, objeto de tratamiento por parte de la escuela. Apoyándonos en la lógica de la diversidad, interpretando la realidad, decidimos la práctica.

Para organizar la tarea se eligieron representantes de todos los sectores que conformaron comisiones. Las mismas trabajaron con los lineamientos que pasaron a conformar este reglamento. Teniendo en cuenta el fin educativo se consensuaron los valores, los roles y funciones en él expresado. Se aclara que las acciones fueron conducidas por un equipo de gestión y redacción, que tuvo a su cargo la elaboración de encuestas, su posterior tabulación y análisis de resultados y que orientó la reflexión.

Se logró identificar, descubrir, comparar y sacar conclusiones. Elaborar cursos de acción ante problemas cuya legitimidad radica en su potencialidad educativa que da lugar al logro de aprendizajes significativos destacando la

funcionalidad de los mismos porque consideramos serán utilizados en el momento oportuno.

Queremos una escuela donde se puedan vivenciar prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Sólo viviendo en forma democrática en la escuela, se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad. Creemos en la intervención compensatoria de la escuela con un modelo dialéctico flexible y plural que genera la igualdad de oportunidades.

CONTENIDO NORMATIVO:

Para conseguir los objetivos propuestos aunaremos esfuerzos, compartiendo responsabilidades, dado que la participación constante y responsable es el camino de actuación de todos.

En la importante tarea de participar, he aquí unos puntos clave.

- Trabajaremos en un ambiente respetuoso y ordenado, ya sea que las actividades se desarrollen dentro o fuera del ámbito escolar Por ej. Salidas educativas, torneos de educación física y toda actividad donde la Escuela deba ser representada.
- Con el fin de una metodología de apertura, para que la información llegue de la familia a la escuela, y de la escuela a la familia, será requisito indispensable por parte del alumnado ingresar al establecimiento con su cuaderno de comunicados.
- Será compromiso de todos los actores institucionales notificarse de cualquier información vinculante (cuaderno de comunicados, boletines, fichas, comunicados internos) que será visada por la autoridad pertinente.
- Cuidaremos el ambiente escolar, evitando pegar imágenes que no tengan relación con contenidos curriculares.

Insistiremos en forjar actitudes que promuevan el desarrollo y la maduración individual con el fin de lograr una convivencia solidaria y armónica. Por tal motivo consideramos faltas leves:

- Discriminar por raza, religión, sexo.
- Agredir verbalmente
- Desvalorizar el trabajo de los actores institucionales.
- Causar daño o destrucción a todo lo relativo al ámbito institucional.

Para evitar las faltas que consideramos graves promoveremos la responsabilidad para que cada actor cumpla con:

- Ingresar al establecimiento y al salón en el horario preestablecido. Egresar de los mismos con la debida autorización de la autoridad pertinente.
- Comportarse respetuosamente en actos escolares.
- Hacerse cargo de situaciones generadas por él mismo.

Porque proyectamos nuestra acción educativa más allá del aula y del horario escolar, con el fin de superar el individualismo y de crear compromisos frente a los demás consideramos faltas muy graves las situaciones en las que:

- Discrimine física y/o intelectualmente a cualquier actor institucional.
- Amenace y/o agreda verbal o físicamente a cualquier actor institucional.
- Hurte material del ámbito escolar
- Dañe la propiedad privada de cualquier actor.
- Promueva manifestaciones violentas.

- Ingrese material al establecimiento que pueda dañar la integridad psíquica o física de las personas.
- Descalifique y hostigue a cualquier actor institucional.
- Ingrese alcoholizado y/o drogado.
- Consuma y/o venda droga en la institución.

Porque consideramos que evitando estas situaciones conformaremos un espacio social digno.

MEDIDAS A APLICARSE EN CASO DE TRANSGRESIÓN A LOS ACUERDOS LOGRADOS.

Queremos una educación personal, preocupada por la realidad individual de cada actor, que lo haga crecer en todo lo que pueda crecer, que le interrogue sobre las limitaciones que debe admitir y que debe superar; que lo haga realista, lúcido, práctico y crítico. Para ello optaremos por el acompañamiento y el compromiso promoviendo actitudes reflexivas que permitan evidenciar cambios frente a la situación planteada.

Si esto no se lograra :

- Se llamará la atención en forma escrita en cuaderno de comunicados y en la ficha de actuación.
- Al tercer llamado de atención se impone la presencia del adulto a cargo en el establecimiento.
- Se firmará un acta de compromiso ante el directivo, buscando el cambio de actitud y la reparación del daño moral y/o material.
- Se elevará al Consejo Institucional de Convivencia el acta correspondiente.
- Si la situación se reiterara, se comprometerá a realizar un trabajo comunitario que será pautado por el Consejo Institucional de Convivencia.
- Quedará constancia de todas las situaciones en la ficha de actuación.

- Si el comportamiento condice con alguna de las situaciones no aceptadas en la institución, el alumno podrá:

  - Ser separado de la escuela pero no del Sistema haciendo un compromiso con otro establecimiento.

Dichas sanciones serán determinadas por el Consejo Institucional de Convivencia.
Si las faltas correspondiesen a otro actor institucional, se seguirán las normas establecidas por la D.G.C. y E. y/o Consejo Escolar.

CONSEJO INSTITUCIONAL DE CONVIVENCIA

La función primordial de los A.I.C. es el control institucional de la conducta según los fines de este establecimiento. Destacamos el carácter convencional que ha tenido en su elaboración habiendo convenido conductas deseables que hay que promover y regular.

Estos Acuerdos pretenden constituirse en herramienta válida para regir la convivencia dentro del ámbito escolar. Sobre los actores institucionales reside la responsabilidad de la instrumentación de esta propuesta.

Conformación del Consejo

El Consejo Institucional de Convivencia estará integrado por un directivo, tres docentes, tres alumnos (uno por cada nivel del ciclo polimodal)y dos padres, todos con sus respectivos suplentes.

Para poder integrar el C.I.C. los postulantes deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Responsabilidad.
- Buena Conducta.
- Compromiso con la Institución.
- Disponibilidad horaria.

Los candidatos serán designados por votación directa de la comunidad educativa y permanecerán en sus funciones durante un año.

Los miembros que formarán el Consejo no tendrán vinculación con el problema a resolver para no perder objetividad y transparencia en la decisión a tomar. Si se diera tal situación con uno o más de los miembros, estos serán remplazados por los respectivos suplentes. En caso de que esto no fuese posible, el miembro involucrado podrá tener voz pero no voto.

En caso de que algún miembro del C.I.C. incurriera en el no cumplimiento de algunos de los requisitos, los restantes miembros procederán mediante votación a decidir su remoción. Si esto ocurriere, la vacante será reemplazada por el suplente correspondiente hasta tanto se designe a un nuevo titular. La persona removida no podrá participar del C.I.C. por un período de tres años consecutivos.

Anexo III

Proyecto Coordinación de Cursos

Marzo 2010.

Proyecto" Coordinador de Curso".

El proyecto" coordinador de Curso" surge hace diez años como propuesta de solución a conflictos áulicos que surgieron en la anterior reforma educativa.
Consiste en que el /la profesor/a que se postula voluntariamente, con la colaboración del/la preceptor/a del curso realiza un diagnóstico individual y grupal que da a conocer mediante la carpeta de aula que se halla en sala de profesores, a sus colegas del curso y al Equipo Directivo, permitiendo reflexionar en conjunto sobre el tipo de actividades a las cuales los jóvenes respondan mejor, fortaleciendo los lazos interpersonales, educando en valores y mejorando el aprendizaje.
Creemos que es necesario para crear sentido de pertenencia institucional disminuyendo los conflictos por indisciplina, mejorando los aprendizajes aumentando la inclusión, conocer a los jóvenes involucrando a toda la Comunidad Educativa en las acciones cotidianas.
El profesor Coordinador de Curso es el referente pedagógico de los jóvenes.
Sus funciones son:

- Orienta a los jóvenes de su curso, en compañía del preceptor, asesorado y acompañado por el Equipo Directivo, en todas las situaciones conflictivas pedagógicas, como de aquellas que se opongan a nuestros Acuerdos Institucionales de Convivencia, que se originen en su curso.
- Sugiere acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar.
- Es el responsable de que todos los proyectos institucionales que favorezcan el aprendizaje y socialización, ya sean en el mismo turno, en contra turno, como en días sábados, sean conocidos por sus alumnos.
- Organiza junto al Equipo Directivo las convivencias áulicas, por nivel y generales que se realizan en la institución.
- Acompaña a sus jóvenes en salidas educativas junto a otros docentes.
- Fiscaliza la elección de los alumnos delegados que representan a sus compañeros del curso, en el Consejo Institucional de Convivencia, como en otras actividades donde sean requeridos.
- Convoca a reunión de familias para dar a conocer situaciones positivas o conflictivas del grupo o individuales, en compañía del preceptor, miembros del Equipo de Orientación Escolar y miembros del Equipo Directivo.
- Convoca, si lo cree necesario, a reuniones de docentes del mismo curso y Equipo Directivo para reflexionar sobre nuevas maneras de resolución de conflictos.

El docente que se postula como Coordinador de Curso debe reunir las condiciones suficientes como para ser aceptado por el curso para el que se postula y debe sentirse identificado con los Acuerdos Institucionales de Convivencia, tener mente y corazón abiertos y.....ganas!!!!!

Es muy importante fortalecer lazos con nuestros chicos para convivir en una escuela pacífica, con inclusión y calidad educativa.