

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

Autora: Mariana Beheran

Pertenencia institucional: Facultad de Agronomía (UBA), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), CONICET.

Correo electrónico: [mbeheran@agro.uba.ar](mailto:mbeheran@agro.uba.ar)

Título: Relaciones intergeneracionales y escolaridad en contextos de desigualdad social

Resumen:

En este trabajo analizaré las relaciones intergeneracionales que se establecen entre los/as docentes y jóvenes que asisten a una escuela pública de nivel medio ubicada en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. El foco de mi análisis estará puesto en las representaciones sociales que estos sujetos construyen en relación con el “fracaso escolar”. Dicho análisis será elaborado en el marco de mi investigación doctoral, en la que analizo experiencias formativas de estudiantes inmigrantes que asisten a la escuela señalada.

La mayor parte de estudiantes reside en una villa de emergencia ubicada en frente a la escuela, de modo que sus vidas se encuentran atravesadas por situaciones caracterizadas por la desigualdad social. Sin embargo, muchos/as de sus docentes sólo ocasionalmente incluyen a estas complejas situaciones en las explicaciones referidas a los orígenes de sus problemas educativos. La mayor parte de docentes construye visiones estereotipadas a través de las cuales asocian a los/as jóvenes con las imágenes de “vagancia”, “abandono” y “violencia”.

Me propongo analizar los modos en que los/as docentes construyen sus visiones respecto de “los chicos” y las ideas sobre las que se sustentan sus representaciones, así como las formas en que estos/as últimos se apropian, disputan y/o resignifican las mismas.

Introducción

En mi investigación doctoral me he propuesto caracterizar las experiencias formativas que vivencian jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, procedentes de Bolivia y Paraguay, que asisten a una escuela pública de nivel medio, ubicada en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. La mayor parte de estudiantes de la escuela visitada reside

en una villa de emergencia ubicada en frente a ella, de modo que sus vidas se encuentran atravesadas por situaciones caracterizadas por la desigualdad social.

Tanto el contexto social, que atraviesa el espacio escolar, cargado de visiones estereotipadas, prejuiciosas y de prácticas discriminatorias respecto de estos colectivos migratorios, así como la persistencia de prácticas educativas vinculadas a una perspectiva de tinte asimilacionista parecieran configurar un espacio social en el cual los/as jóvenes con diversos orígenes nacionales son, muchas veces, invisibilizados/as o hipervisibilizados/as a través de su estigmatización como “lentos”, “problemáticos” y con un “bajo nivel cultural” (Beheran, 2009).

Paralelamente, a través del trabajo de campo de tipo etnográfico que he venido realizando y de las entrevistas y conversaciones mantenidas con varios/as docentes, he atendido a una serie de explicaciones recurrentes referidas a los orígenes de los problemas educativos que evidencian cotidianamente y al “fracaso escolar” que vivencian muchos/as estudiantes. En el caso de los/as jóvenes extranjeros/as muchos/as docentes han sostenido que se trata de problemas “culturales”; entre estos/as profesores/as es usual atender a manifestaciones que sostienen la idea del “bajo nivel cultural con el que vienen los chicos de afuera”. Ahora bien, paralelamente, he notado que las explicaciones que construye la mayor parte de docentes respecto de los problemas educativos del resto de los/as estudiantes también están cargadas de visiones estereotipadas respecto de estos/as. En este caso, generalmente, se asocia a los/as jóvenes con las imágenes de “vagancia”, “abandono” y “violencia”. Pues bien, a lo largo de este trabajo caracterizaré las representaciones docentes acerca de estos/as jóvenes, sin atender a las clasificaciones en términos nacionales. Me interesa analizar los modos en que los/as docentes construyen sus visiones respecto de “los chicos” y, más específicamente, de los motivos que ocasionan el “fracaso escolar”<sup>1</sup> que afecta a muchos/as de ellos/as, así como las ideas sobre las que se sustentan esas representaciones docentes. En este sentido, a lo largo de este trabajo me detendré en el análisis de los usos que construyen los/as profesores/as de la escuela visitada respecto de la categoría “chicos”, así como del entramado social en el cual tienen lugar esas construcciones estereotipadas. Paralelamente, me propongo dar cuenta de las

---

<sup>1</sup> Siguiendo la propuesta de Mudanó, Moscoso y Sánchez (2010) entiendo que el concepto “fracaso escolar” es utilizado por distintos actores para hacer referencia a múltiples trayectorias educativas consideradas por ellos como fallidas.

diversas formas en que los/as estudiantes se apropian, disputan y/o resignifican las mismas. Para el análisis de este último eje atenderé a las distinciones que he registrado entre los comportamientos de los/as estudiantes argentinos/as e inmigrantes o descendientes de inmigrantes.

### Imágenes recurrentes

A continuación reproduzco algunas frases que han sostenido docentes de la escuela visitada, en distintas conversaciones que mantuve con ellos/as, a través de las que se vislumbran algunas de sus representaciones acerca de “los chicos”.

*“Es que a muchos de estos chicos no les da la cabeza... Y a otros... Yo me rompo y ellos no hacen nada... Son muy vagos.”*

*“Estos chicos se entregaron y repitieron. Viste cómo son los pibes... Dejados... Un día se entregan.”*

*“Hace tres días que por la falta de gas, luz y agua no tenemos clases... ¿Y vos ves que los chicos se quejen? ¡No les importa, no hacen nada! Ahora, las becas sí que les importa.”*

*“Después de mitad de año vas a ver que empiezan a venir la mitad de chicos... porque como ya se cobraron la beca... ya está no vienen más. Los chicos han perdido la cultura del trabajo... No saben lo que es el esfuerzo.”*

*“Se hacen los sumisos, los ‘si patroncito’ pero después un día se maman y te clavan un cuchillo.”*

*“No tienen otra cosa en la cabeza más que la violencia en la que viven porque sus familias son violentas.”*

*“Hasta ahora no sabemos quiénes fueron los que rompieron los inodoros (...) Si los que lo hicieron son mayores de dieciocho van a ser castigados penalmente (...) ¿Qué es lo que están buscando? ¿Qué la gente diga que son todos villeros? A mí no me gusta... Pero es lo que van a decir.”*

Estas frases de distintos/as docentes evidencian que para ellos/as muchos/as de los/as chicos/as con quienes interactúan cotidianamente poseen determinados atributos negativos. La mayor parte de estos refiere al supuesto desinterés que los/as jóvenes poseen respecto de sus estudios y los temas escolares en general, a la aparente “vagancia” que manifiestan y a un interés utilitarista respecto de asistir a la escuela en pos de acceder a las becas que otorga el gobierno de la ciudad de Buenos Aires. A su vez, siguiendo esa caracterización en términos negativos, muchos/as docentes definen a los/as chicos/as como “violentos” o como pertenecientes a “familias violentas”. Sin embargo, a través del trabajo de campo realizado hasta el momento, he observado que la supuesta deserción escolar de los/as jóvenes, que según algunos/as docentes tiene lugar en la mitad del ciclo lectivo, pareciera ser una visión exagerada, al igual que el imaginario referido al supuesto desinterés que los/as estudiantes poseen respecto de sus estudios y de los diversos problemas que aquejan a la escuela.<sup>2</sup> En este sentido, en varias entrevistas realizadas a estudiantes he atendido a su preocupación respecto de los problemas por falta de servicios y de limpieza que posee el establecimiento educativo. En líneas generales, los/as estudiantes han señalado desconocer qué es lo que pueden hacer para encontrar soluciones a dichos problemas. Un joven de dieciséis años explicó: *“La otra vez cortamos la calle para reclamar por lo del gas... pero no pasó nada. Todo siguió igual”*. Otro estudiante de diecisiete años sostuvo: *“¿Por qué nosotros somos los responsables de limpiar? ¿Vos ves la gente de limpieza que hay acá? ¿Alguna vez los viste hacer algo? ¿Ves la mugre que hay por todos lados? Nunca limpiaron nada, nunca”*.

Por otro lado, durante mis visitas a la escuela no he presenciado situaciones de violencia física entre los/as estudiantes. Si bien entre ellos/as he observado manifestaciones discriminatorias y estigmatizantes que, en ocasiones, hacían alusión a los orígenes nacionales de algunos/as chicos/as o a su lugar de residencia (“bolitas”, “villeros”, por ejemplo), no he observado entre ellos/as las situaciones de violencia física a las que hacen alusión muchos/as docentes. Por su parte, los/as estudiantes que he entrevistado calificaron al espacio escolar como “tranquilo”, no obstante, muchos/as de ellos/as señalaron que cotidianamente son víctimas de robos en las

---

<sup>2</sup> Entre esos problemas se ubica la falta de suministro de gas, de la que he tomado conocimiento desde que comencé a visitar el establecimiento educativo en el año 2008 y la notoria falta de limpieza que se observa, sobre todo, en aulas y patios

inmediaciones del establecimiento educativo, aunque no identificaron a quienes les roban como estudiantes de la escuela.

Cabe aclarar que varios/as docentes que han manifestado este tipo de apreciaciones estereotipadas lo hicieron con un evidente tono de preocupación respecto de los/as chicos/as. Si bien, en ocasiones, algunos/as de ellos/as han sostenido valoraciones notoriamente negativas respecto de los/as estudiantes, señalando con enojo y exageración, por ejemplo, que “*Después de mitad de año vas a ver que empiezan a venir la mitad de chicos...*”, en otros momentos se mostraron angustiados/as por desconocer “*cómo ayudarlos*”, cómo atender a las complejas situaciones, tanto educativas como familiares, con las que, según sostuvieron, se encuentran cotidianamente. Con respecto a las primeras, los/as docentes han destacado, entre otros, los problemas de lectoescritura que los/as chicos/as “*arrastran desde la primaria*”, mientras que en relación con las segundas, han hecho referencia al embarazo adolescente, la desocupación de los padres y madres de los/as chicos/as y, como veremos más adelante a la “*violencia*” que estos/as “*traen desde sus hogares*”. Ahora bien, a lo largo de mis visitas a la escuela una de las situaciones que ha llamado poderosamente mi atención es la escasa reflexión crítica que la mayor parte de docentes desarrolla en relación con su labor y la de la escuela en general. Más allá de las variaciones que manifiestan en distintos momentos, en líneas generales los/as docentes no cuestionan su desempeño profesional, ni la responsabilidad de la escuela en relación con los problemas educativos de los/as estudiantes y el “*fracaso escolar*” que, según manifiestan, afecta a muchos/as de ellos/as.

Cuatro preguntas entrelazadas recorren este trabajo: ¿Cuáles son los usos que los/as docentes de la escuela visitada construyen respecto de la categoría “chicos”? ¿Cómo se forjan esas imágenes estereotipadas? ¿Cuál es el entramado social a través del que tiene lugar ese tipo de construcciones? ¿Cómo vivencian “los chicos” esos tratamientos docentes?

Desde las ciencias sociales, numerosos estudios han entendido a la categoría “juventud” como una construcción social heterogénea. En este sentido, para Bourdieu “*la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable (...) el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente*” (1978:164-165). Pues bien, en las imágenes que circulan entre muchos/as docentes de la escuela visitada puede entreverse una “manipulación de la edad”. El uso de la categoría

“chicos” no hace referencia, exclusivamente, a la pertenencia a un grupo de edad. Se trata de un determinado tipo de construcción respecto de estos sujetos, a través del cual se deducen sus comportamientos de manera generalizada. En este sentido, dicha categoría pareciera permitirles a varios/as profesores/as de la escuela visitada explicar los/as motivos por los cuales “los/as” estudiantes “son” de determinadas maneras. Las prácticas en las que estos/as participan son interpretadas por sus docentes a través de sus supuestas características fijas e inalterables o bien, en términos de Chaves, “*no por lo que el joven es en relación a los demás, sino por lo que es o puede ser en sí mismo*” (2005:17); las representaciones de estos/as docentes excluyen la posibilidad de pensar a los/as chicos/as en términos relacionales. Pero, ¿para qué se manipula la edad?

Criado sostiene que “*para hablar sobre la juventud hay que comenzar preguntándose por la palabra: ¿quién la aplica, a quién y para qué? (...) hay que preguntarse por las luchas y apuestas que hay detrás de los actos de categorización, de imposición de fronteras: de separación entre ‘jóvenes’ y ‘adultos’*” (1998:27). Pues bien, la historia del sistema educativo nacional y algunas de las situaciones por las que el mismo atraviesa en la actualidad ofrecen un marco propicio para la reflexión relativa a ese proceso a través del cual se construye la categoría “chicos” en el espacio estudiado.

Desde sus orígenes, el sistema educativo argentino posee un mandato de inclusión igualitaria que a lo largo de la historia se ha ido desarrollando de diversos y cuestionables modos. Ahora bien, en los últimos años la escuela media ha sufrido importantes transformaciones, entre las que se combina un notorio incremento de la matrícula, sobre todo entre los sectores populares, con la escasez de recursos destinados al área (Tenti Fanfani, 2003; Dussel, 2009). Pues bien, para Dussel (2009) la tensión entre ese mandato y su capacidad de realización al interior de los espacios escolares suele generar una sensación de malestar entre los/as docentes. En este sentido, la autora ha señalado la tendencia de los/as profesores/as a colocar a la producción y reproducción de la desigualdad social como una situación absolutamente externa al sistema educativo; entre ellos/as suele prevalecer la preocupación de no saber qué hacer con “aquello que viene de afuera”. De esta manera, queda limitada la posibilidad de la escuela de reflexionar acerca de su propia responsabilidad en la reproducción de esas desigualdades. Efectivamente, para muchos/as de los/as docentes que he entrevistado, los principales problemas educativos tienen su origen en la “vagancia” de los/as chicos/as o en la violencia que “*traen desde sus hogares*”. Estos fuertes prejuicios operan dificultando la reflexión de

los/as docentes acerca de sus propias responsabilidades, las de la escuela y las del sistema educativo en general, en relación con las complejas situaciones educativas y escolares en las que participan. Si bien en ocasiones, algunos/as docentes hacen referencia a las situaciones de adversidad que atraviesan las vidas de la mayor parte de estudiantes de la escuela visitada, muchos/as de los/as cuales trabajan desde temprana edad, pertenecen a familias desocupadas y residen en la villa de emergencia ubicada en frente a la escuela, las explicaciones referidas a los motivos que generan los principales problemas educativos y escolares tienen lugar a través de la clasificación de los/as estudiantes como “vagos”, “dejados” y “violentos”. Este tipo de apreciaciones es elaborado incluso entre aquellos/as docentes que se muestran preocupados/as por los/as estudiantes y sus problemas.

Por otro lado, las representaciones docentes acerca de los/as chicos/as como “vagos” parecieran corresponderse con la idea muy difundida no sólo en la escuela sino también en los medios de comunicación masiva, por ejemplo, referida a la aparente pérdida de la “cultura del trabajo” generada, supuestamente, a través de la proliferación de planes sociales. Según estos/as docentes la situación de dependencia generada a través de este tipo de ayuda obstruye las posibilidades de quienes la perciben de desarrollarse laboralmente de manera autónoma pues “*pierden la valoración del esfuerzo personal*” lo cual acarrearía el “sedentarismo” y la “vagancia” que caracteriza a los/as chicos/as y a sus familiares. Una situación similar es analizada por Wacquant (2007) quien sostiene que los discursos negativos que tienen lugar en los Estados Unidos respecto de las políticas de asistencia social, a través de los que se las denuncia como aquellas que auspician la propagación de los principales problemas sociales, tienen lugar, paradójicamente, en un país en el que este tipo de ayuda es sumamente endeble.

Como he señalado anteriormente, paralelamente a esas imágenes de los/as chicos/as como “vagos” y “dejados”, muchos/as docentes de la escuela visitada han hecho referencia a la violencia que, supuestamente, caracteriza a “los chicos” o bien a las situaciones de violencia familiar por las que atraviesan. Pues bien, en numerosas entrevistas y charlas informales mantenidas con docentes atendí a manifestaciones en las que se mostraban preocupados/as frente a lo que suelen denominar como “*el problema de la violencia de los chicos*”, en alusión a aparentes situaciones de violencia física entre los/as estudiantes, que tendrían lugar tanto al interior de la escuela como en los momentos de salida del establecimiento. Para muchos/as de esos/as docentes, los/as estudiantes de la escuela visitada “son” violentos aunque “*se hacen los sumisos*” y, a su vez, consideran que esa predisposición violenta la acarrearán desde sus

hogares pues “*sus familias son violentas*”. Frente a dicha problemática muchos/as profesores/as han sostenido que desconocen cómo deben proceder y señalaron sentirse desconcertados/as. Sin embargo, como señalé anteriormente, durante el trabajo de campo realizado en los últimos tres años en la escuela, no he observado situaciones de violencia física entre estudiantes ni al interior de la escuela, ni en los momentos de entrada y salida del establecimiento. Sí he atendido, a través de las entrevistas realizadas con estudiantes y de la construcción de una relación de confianza con ellos/as, a ciertos relatos de situaciones de violencia familiar de las que han sido víctimas y en las que, en ocasiones, la escuela intervino asesorándolos/as, junto a sus familias y derivándolos hacia organismos de salud y/o justicia especializados en la temática. Ahora bien, más allá del registro de estas complejas situaciones, muchos/as docentes construyen una imagen estereotipada que vincula, indefectiblemente, a la mayor parte de chicos/as con la violencia. Me pregunto ¿cómo se construye tal generalización?

Para Chaves en América Latina existe una fuerte tendencia a construir imágenes sobre los/as jóvenes a través de los modelos jurídico y represivo. En el primero de ellos los/as jóvenes son “negados”, es decir, se les niega existencia y se hace referencia a ellos/as como sujetos “incompletos” (“ni niño, ni adulto”, por ejemplo); mientras que a través del modelo represivo se produce la negativización de las prácticas que éstos construyen (“jóvenes problema”, por ejemplo). Pues bien, pareciera ser que para la mayor parte de docentes de la escuela visitada las representaciones respecto de los/as jóvenes se construyen a través de los lineamientos del señalado modelo represivo, que los/as “negativiza”, pues sus visiones respecto de ellos/as están cargadas de apreciaciones estereotipadas y profundamente negativas.

Ahora bien, ¿cuáles son los procesos sociales que habilitan la proliferación de esas visiones negativas y estigmatizantes? Para Reguillo (2003) durante los años 90 en América Latina los/as jóvenes fueron los protagonistas de un proceso de estigmatización que los vinculó con el flagelo de la violencia. En esa misma línea, Padawer (2004) ha sostenido que durante la consolidación del neoliberalismo en los años 80 y 90, los/as jóvenes comenzaron a ser representados/as como los/as protagonistas de la violencia urbana y asociados casi exclusivamente a las prácticas consumistas o bien a la adicción a las drogas. En ese momento, tanto a nivel nacional como internacional, proliferaron los estudios sobre las bandas y tribus juveniles, los cuales procuraron dar cuenta del surgimiento de estilos de vida específicos por



parte de los/as jóvenes y se tradujeron, en ocasiones, en producciones de tinte culturalista.<sup>3</sup> Por su parte Chaves (2005) ha señalado la vigencia del “discurso del pánico moral”, reproducido por los medios de comunicación masiva, que asocia a los/as jóvenes con el peligro y el miedo. En ese contexto se enmarca ese tipo de manifestaciones docentes; entre ellos/as pareciera haber tenido repercusión el discurso que asocia a los/as chicos/as pobres con la violencia o, en términos de Padawer, “*que estigmatiza y delincuentiza a la pobreza*” (2004:10). Pues bien, la mayor parte de ellos/as coincide en la manifestación de un sentimiento de temor frente a la violencia, respecto de la cual desconocen qué hacer. En medio de ese desconcierto los/as profesores/as ensayan soluciones que invitan a “ordenar” y “disciplinar”. Frente a esa imagen tan extendida de los/as “jóvenes violentos” o bien procedentes de “familias violentas”, la escuela opone, o intenta oponer, una imagen de orden y disciplina. En este sentido, las observaciones realizadas en situaciones de clase, recreos, actos escolares y en los momentos de entrada y salida de los/as estudiantes del establecimiento educativo, me han permitido atender cómo muchos/as docentes intervienen “reglando” los cuerpos de los estudiantes, a través de la constitución de específicos usos del espacio, el tiempo y los movimientos, que les permiten, según sus propias palabras, “*controlar la violencia de los chicos*”.

En este sentido, autores como Isla y Noel (2007) han señalado que en la actualidad, en muchas escuelas que reciben a chicos/as pertenecientes a sectores populares, se presenta el debate relativo a si las mismas deben “enseñar” o “contener”. Los autores han sostenido que en esos contextos, actores sociales externos al espacio escolar construyen demandas hacia él que suelen darse en términos de pedido de “control social” y han señalado que se trata de una “*(...) demanda ambigua que abarca todo el espectro que lleva desde un mejor funcionamiento institucional hasta las connotaciones más explícitamente represivas (...)*” (2007:34). En esa misma línea de análisis, para Dussel (2009) la organización de la escuela media cuenta con

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que el surgimiento de los estudios sobre juventud en sectores urbanos tuvo lugar en Estados Unidos hacia fines de la década de 1920, a través de la temática de las “nuevas patologías sociales”. Para una ampliación sobre este tema ver:

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](http://www.cholonautas.edu.pe)

algunos dispositivos que perduran desde sus orígenes, entre los que ha destacado la rígida organización del tiempo y el espacio a través de los rituales y marcaciones que impone el disciplinamiento escolar. Paralelamente, Furlan (2000) ha sostenido que si bien en las escuelas de la sociedad contemporánea se observan nuevas y variadas prácticas, pareciera ser que el antiguo modelo disciplinador todavía permanece vigente. En este sentido, el autor ha reflexionado en torno a la reaparición de la temática de la disciplina entre los pedagogos contemporáneos. La misma aparece en términos de un requerimiento de “la escuela” frente a los “desordenes” que se visualizan en ella (sobre todo referidos a los comportamientos individuales de los/as estudiantes). De esta manera, pareciera ser que frente a la “violencia” la escuela debiera “saber qué hacer” y ese “saber” consistiría en la administración de los conocimientos y habilidades tendientes a “disciplinar” a estos/as chicos/as y reestablecer el “orden”.

Como he señalado anteriormente, los planteos que realiza la mayor parte de docentes en relación con los problemas educativos y escolares suelen omitir la profunda injusticia social en la que vive la mayor parte de estudiantes. A su vez, las situaciones de adversidad que caracterizan la vida cotidiana de estos/as jóvenes son utilizadas por sus docentes para explicar en términos diferenciales sus problemas educativos; si en el caso de los/as estudiantes argentinos/as, en ocasiones, sus profesores/as reconocen que las mismas pueden colaborar en las explicaciones referidas a los orígenes de esos problemas, en el caso de los/as estudiantes extranjeros/as esta explicación aparece con mucha menos frecuencia pues la mayor parte de docentes sostiene que el problema de estos/as jóvenes es “cultural”. Sin embargo, en líneas generales, los/as profesores/as construyen una marcada distancia entre sus propuestas y las realidades e intereses de muchos/as jóvenes ya sean argentinos, inmigrantes o hijos/as de inmigrantes.

Las relaciones intergeneracionales que se establecen en la escuela visitada entre docentes y estudiantes están construidas sobre distinciones de clase, tanto simbólicas como materiales; muchos/as docentes, pertenecientes en su mayor parte a sectores medios, parecieran procurar distinguirse de los/as estudiantes, pertenecientes en su mayoría a sectores populares. Ahora bien, la expresión de esa distinción se da a través de la categoría “chicos”, como si la pertenencia a determinado grupo de edad alcanzara para explicar las características inherentes a esos sujetos y sus prácticas.

Las visiones estereotipadas respecto de los chicos, la manipulación de la edad que les permite categorizarlos como vagos, dejados y violentos, tienen lugar en un complejo contexto social que excede las fronteras de la escuela pero que penetra en ella cotidianamente. En palabras de Giroux *“La práctica de ordenar, autorizar y regular que estructura las escuelas públicas se predica sobre un miedo a la diferencia y la indeterminación”* (1997: 108).

Paralelamente, he observado que entre los/as estudiantes inmigrantes o hijos/as de inmigrantes y argentinos/as parecieran tener lugar ciertas distinciones relativas a las formas de vivenciar esos tratamientos docentes. Pues bien, los/as estudiantes bolivianos y paraguayos y los/as descendientes de estos/as así como sus padres y/o madres no suelen cuestionar las prácticas docentes pues parecieran estar convencidos de que son ellos/as quienes “han fallado”. Muchos/as de estos/as chicos/as explican los motivos de su “fracaso escolar” haciendo alusión a que no se esfuerzan lo suficiente o a que “no les da la cabeza”. En esas interpretaciones queda poco lugar para el análisis del comportamiento docente y de las prácticas educativas en general. Una situación similar es descrita por Moscoso en su análisis acerca de la escolaridad de niños/as y jóvenes ecuatorianos/as en Madrid. La autora se pregunta: *“(…) por qué motivo los padres y madres colocan la responsabilidad del éxito escolar en las manos de sus hijos e hijas, por qué, por una parte, la escuela tiene el peso que le confieren y cómo, por otro, se le resta responsabilidad en cuanto al rendimiento de sus hijos (…)* ¿Existe acaso la percepción de que el acceso al sistema educativo es un favor y no un derecho?” (2009:17). Por su parte, entre los/as estudiantes argentinos/as suelen ser más frecuentes las críticas respecto de los/as docentes y las prácticas que implementan en sus clases. En este sentido, son usuales las manifestaciones que hacen alusión a la “falta de claridad” que caracteriza las exposiciones docentes y las consignas que estos/as imparten. Pues bien, pareciera ser que para los/as jóvenes argentinos/as que asisten a la escuela visitada la reflexión crítica respecto de su escolaridad es más frecuente que entre los/as extranjeros/as, quienes se encuentran con un contexto escolar dificultoso en el que sus trayectorias migratorias y escolares, generalmente, permanecen invisibilizadas.

## Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, he analizado las representaciones docentes respecto de los/as estudiantes en una escuela pública de nivel medio ubicada en un barrio de la zona sur de la

ciudad de Buenos Aires a la que asisten, mayoritariamente, jóvenes que residen en una villa de emergencia ubicada en frente al establecimiento educativo.

El análisis de las expresiones docentes permitió entrever los usos e ideas sobre las que se construyen sus representaciones respecto de “los chicos”. Como he señalado a lo largo de este escrito, éstos/as son identificados/as, por la mayor parte de sus profesores/as como “vagos”, “dejados” y “violentos”. Si bien, en ocasiones, estas manifestaciones tienen lugar con un notorio tono de preocupación respecto de los/as estudiantes son, justamente, esas fuertes imágenes estereotipadas las que les impiden a los/as docentes pensar a los/as chicos/as y a sus problemas educativos en términos relacionales.

A su vez, he señalado que las visiones que asocian juventud y violencia así como aquellas imágenes descalificadoras respecto de los sujetos pertenecientes a sectores populares, que acceden a la ayuda social de determinados planes, se encuentran ampliamente difundidas en la sociedad contemporánea. Las mismas penetran en los espacios escolares y se reproducen a través de las representaciones de varios/as docentes. Pues bien, la elaboración de ese tipo de usos respecto de la categoría “chicos” pareciera garantizarles a los/as docentes la construcción de una experiencia social diferente a la de los/as estudiantes. Siguiendo la propuesta de Criado, detrás de la clasificación de “los chicos” como “vagos”, “dejados” y “violentos” pareciera darse una construcción de los/as mismos/as como “amenaza” y una apuesta de muchos/as docentes por “distanciarse” de ellos/as así como de las posibles causas de los problemas que tienen lugar en la escuela, muchos de los cuales son producto de la injusticia social en la que vive la mayor parte de los/as estudiantes. De esta manera, la categoría “chicos”, atravesada fuertemente por la situación de clase de los/as estudiantes de la escuela visitada, habilita a esos/as docentes a contrastar su experiencia social respecto de la que vivencia esa alteridad construida en base a la condición etárea.

Por último, he señalado que las formas de vivenciar esos tratamientos docentes difieren entre estudiantes argentinos/as y extranjeros/as. Mientras que los/as primeros realizan reflexiones críticas respecto de sus docentes y las prácticas educativas que éstos/as implementan en las clases, los/as segundos/as no suelen problematizar lo dicho y hecho por sus profesores/as sino más bien autocondenarse como únicos responsables del “fracaso”. En este sentido, resulta de interés a los fines de la investigación en curso indagar acerca de los sentidos de este tipo de

situaciones que parecieran revelar que para determinados grupos sociales, en este caso inmigrantes, la educación no aparece en términos de derecho.

## Bibliografía

Beheran, M. (2009). “Contextos migratorios y construcción de identificaciones étnicas y nacionales en la escuela media”, en Benencia, R.; Quaranta, G. y Pedreño, A. (Comp.), *Mercados, instituciones y trayectorias en distintos escenarios migratorios*, Buenos Aires: Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos y Universidad de Murcia, En prensa.

Bourdieu, P. (1978). “La «juventud» no es más que una palabra”, en Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

[http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/2/La\\_juventud\\_no\\_es\\_mas\\_que\\_una\\_palabra.swf](http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/2/La_juventud_no_es_mas_que_una_palabra.swf)

Chaves, M. (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, en Revista Última Década Año 13 N° 23 Viña del Mar: CIDPA. Diciembre de 2005. PP. 9-32. [www.cidpa.cl/decada23.asp](http://www.cidpa.cl/decada23.asp)

Criado Boado, M. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.

Dussel, I. (2009). “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial, FLACSO, PP. 39-52.

Feixa, C. (1997). “Antropología de las edades”, en Prat, J. y Martínez, A. (Eds). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel. Disponible en Biblioteca virtual de ciencias sociales [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)

Furlan, A. (2000). “La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar”, en Gvirtz, S. (Comp.): *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios,*

*espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires: Santillana, PP. 17- 58.

Giroux, H. (1997). “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, en Castells, M. et al *Nuevas perspectivas críticas de la educación*, Barcelona: Paidós, PP. 97- 128.

Isla, A. y Noel, G. (2007). “Escuela, barrio y control social. De la condena a la demanda”, en *Propuesta Educativa* 27, FLACSO, ISSN 1995- 7785, PP. 29- 36.

Moscoso, M. F. (2009). “Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio”, en *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 5, N° 1, Madrid, Septiembre. [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5\\_pdf/v5n1esp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n1esp.pdf)  
(Mayo de 2010).

Mudano, A.; Moscoso, M. F. y Sánchez, A. (2010). “‘Donde nunca hemos llegado’. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral”, en Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Barcelona: Iepala Editorial. PP. 123- 137.

Padawer, A. (2004). “Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo”, en *Kairos, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 N° 14.

Reguillo, R. (2003). “Ciudadánías juveniles en América Latina”, en *Ultima Década*, N° 19, Viña del Mar: CIDPA. PP. 1-20.

Tenti Fanfani, E. (2003) (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Fundación OSDE, Altamira.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.