



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias Sociales

**Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares  
en contextos de pobreza.**

**La Plata 2015 – 2017**

Tesis presentada para la obtención del grado  
de Doctora en Ciencias Sociales.

María Laura Crego.

Directora: Dra. María Eugenia Rausky.

Co-directora: Dra. Amalia Eguía.

## **Resumen**

Esta tesis se inserta en la intersección de los campos de la sociología de la educación y los estudios sobre la desigualdad. Si bien la producción científica en torno a estas áreas es prolífera, la persistencia de desigualdades y el lugar que la escuela ocupa en la estructura social y en la trayectoria de vida de quienes la transitan, hace a la insistencia en la investigación de estos temas. En este marco el propósito de la presente tesis es actualizar la pregunta por la relación entre desigualdad y educación a partir de la comprensión de cómo los y las jóvenes construyen sus experiencias escolares en contextos de pobreza.

Definimos las experiencias como construcciones sociales que constituyen maneras de ver, hacer y sentir, en otras palabras, de construir lo real y al mismo tiempo de constituir socialmente una subjetividad propia en el marco de un inventario cultural disponible por parte de actores social y espacialmente situados. De este modo entendemos que toda experiencia tiene una dimensión subjetiva, individual y otra compartida, social de modo que su riqueza analítica reside en el potencial para articular lecturas macro y micro en tanto la comprensión de la experiencia permite tender puentes entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales como la polarización, la fragmentación y la desigualdad, que son expresiones sociales de los diversos procesos de acumulación de desventajas.

Analizar la experiencia escolar supone entender que los y las jóvenes construyen modos de estar en la escuela en diálogo con otras esferas de la vida. En este sentido analizamos cómo se dan las negociaciones entre lo que la escuela espera de los jóvenes y el modo en que ellos habitan el tiempo y espacio de la institución. Esto conlleva a su vez un diálogo con el modo en que los adultos dan forma a sus propios modos de estar en la escuela y, con ello, al vínculo pedagógico que proponen.

A estos fines se realizó una etnografía en una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad de La Plata (Escuela Secundaria Básica Nro. 54) caracterizado por condiciones de pobreza estructural. El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2015 y 2017 en los que se compartieron numerosas jornadas que incluyeron clases, actos, horas libres, reuniones con padres o tutores, encuentros especiales con los estudiantes, entre otras actividades. El desarrollo de esta tesis se sustenta en el diario de campo construido a lo largo de esos años de trabajo.

Palabras clave: experiencia escolar- jóvenes- desigualdad-etnografía.

# Índice

Agradecimientos.....	4
Introducción .....	7
<b>Los actores y la pregunta por el proceso: jóvenes y experiencia.</b> .....	9
<b>Las condiciones: la desigualdad</b> .....	19
<b>El desafío: presentación del problema y el abordaje metodológico</b> .....	22
Capítulo uno. El marco .....	29
<b>1.1. Revisitando la historia: breve repaso por la política educativa.</b> .....	29
<b>1.2. ¿Qué tal van las cosas “afuera”? Algunos números.</b> .....	45
<b>1.3. Acercándonos a la vida cotidiana: El barrio</b> .....	51
Capítulo dos. En la escuela. ....	57
<b>2.1. Un edificio propio</b> .....	57
<b>2.2. Un día en la escuela</b> .....	62
<b>2.1.1. Las “partes” de la escuela.</b> .....	66
<b>2.1.2. Los actores</b> .....	82
Capítulo tres. Estar en la escuela: los jóvenes.....	87
<b>3.1. Estar en la escuela, ser alumno.</b> .....	92
<b>3.2. La negociación del tiempo escolar</b> .....	99
❖ Escuela pausa: la temporalidad escolar elegida. ....	100
❖ Escuela obstáculo: el tiempo escolar impuesto. ....	107
❖ Escuela interrumpida: el tiempo escolar arbitrario. ....	113
❖ Escuela inevitable: el tiempo escolar adoptado. ....	118
❖ Escuela que permanece: el tiempo escolar persistente.....	121
<b>Algunas notas al pie</b> .....	131
Capítulo cuatro. Estar en la escuela: Los docentes.....	135
<b>4.1. “La 54 nos amontona”: el docente ideal de la escuela en contextos de pobreza.</b> .	135
<b>4.2. “Hacemos lo que podemos”: El docente real.</b> .....	142
❖ Un estar intenso. La personalización del vínculo. ....	143
❖ Estar presentes. La regulación del vínculo. ....	155
❖ Estar como ausente. El abandono del vínculo. ....	161
<b>4.3. Un paréntesis para los desafíos docentes</b> .....	167
Capítulo cinco: Movimientos .....	172
❖ Entre el afuera y el adentro.....	174
❖ Entre temporalidades, sentidos y posibilidades. ....	180
❖ Entre querer y poder. ....	185
Un punto aparte. La educación y la política como entramado cotidiano.....	187

<b>Un apartado más: Los movimientos etnográficos</b> .....	201
❖ Pivoteando entre la que nos investiga, la profe y la trabajadora social. ....	202
❖ Los vínculos en la investigación: el problema del amor en la investigación o la necesidad de vigilancia epistemológica. ....	207
❖ Construyendo el campo: Acerca de cómo este trabajo devino en etnografía. ....	209
❖ Un último giro: acerca de la experiencia de compartir el análisis con los actores escolares.....	210
<b>Conclusiones</b> .....	215
<b>Bibliografía</b> .....	222

## **Agradecimientos**

Cuando abrí por primera vez un archivo de Word para empezar a escribir algo que tuviera que ver con esta tesis creí que no iba a terminar nunca. Había mucho que decir y no sabía cómo. Al mismo tiempo la hoja en blanco, las inseguridades y las cosas de la vida que son como una ola que nos revuelca por la arena, hicieron que muchas veces sintiera eso. Hoy puse el punto final sin creer que en la pc efectivamente existe un archivo que se llama “Tesis versión final-final”, para distinguirla de sus versiones anteriores. No lo puedo creer hasta que pienso en todas las personas que me acompañaron y entiendo cómo es que llegué hasta acá. Por eso quiero agradecer.

En primer lugar a todos y todas los/as que forman parte de la ESB 54, sin ellos nada hubiera sido posible. Gracias por abrirme las puertas de la escuela, de las aulas y sus historias. Gracias a los y las jóvenes por las charlas, por hacerme un lugar. A Gaspar y Aldana por los abrazos cada vez que veían llegar, por la calidez con que compartimos tardes y mañanas. A Sol y Alma por el cariño con el que transitamos juntas esta etnografía. Por su generosidad y su tiempo. Espero que estas páginas sean justas con tanto trabajo y tantas historias que se encuentran en la escuela.

Gracias especiales a mis directoras, Amalia Eguía y Eugenia Rausky por su apuesta que comenzó allá por 2009 cuando cursaba como estudiante el Taller de Reproducción de la pobreza. Esa apuesta que alimentaron una y otra vez con confianza cálida y sostenida que me llenó de seguridad en todo este camino. Gracias por su lectura siempre comprometida y atenta; por el aliento, los aplausos necesarios cuando uno se empasta, los consejos y los comentarios. Gracias a las dos por su compromiso con el trabajo colectivo en un sistema de lógicas individualistas, por hacer de ese rasgo la impronta del CIMECS y su hermoso clima de trabajo. Gracias a las dos por abrirme puertas a proyectos y equipos de investigación, por su inmensa generosidad de la que aprendí tanto.

A mis compañeros y compañeras del CIMECs por lo mucho que compartimos en las jornadas de trabajo. Por los almuerzos: esos ratos de risas con menú fijo en que hacíamos catarsis y nos dábamos consejos de tesis, cursadas, ropa para eventos, ofertas y series. Por el ánimo, los consejos. A Sole por su valiosa lectura cuando asustaba la hoja en blanco. A Leticia Muñoz Terra por la generosidad con que me invitó a formar parte de la Red INCASI, experiencia invaluable de formación y de vida. A todos y todas por hacer que no costara ir a trabajar al CIMECs, lugar de encuentro y trabajo colectivo.

A Mariana Nóbile por la confianza con la que me invitó a formar parte del proyecto de cooperación CIN-USPC “Relaciones pedagógicas y mutaciones de la institución escolar”, que fue una experiencia de formación e intercambio central para esta tesis. Por el cariño genuino que en que nos encontramos en las calles parisinas.

A Patricia Redondo por todo lo que enseña sin siquiera notarlo y por su generosidad. Por las charlas y sus convicciones políticas, por alimentar mi sensibilidad a la hora de investigar y enseñarme que escribir es una trinchera donde tenemos la responsabilidad de aportar desde el amor, la rigurosidad y la sangre hervida.

A Javier S., Laurita P. y Euge por la riqueza de la experiencia compartida en el proyecto “Trabajo infantil y adolescente en espacios públicos de la ciudad de La Plata” que habilitó preguntas y miradas para el quehacer de la investigación.

Gracias a los miembros del equipo de “Políticas sociales en el Gran La Plata” y “Desigualdad social y pobreza estructural” dirigidos por Susana Ortale y Amalia Eguía respectivamente. Por las lecturas y el compromiso en cada discusión en las que fui construyendo posturas epistemológicas y marcos teóricos. Por el trabajo colectivo.

A las amigas que descubrí en este trayecto. A Magda y Bel por el maravilloso sentido del humor, por reírnos de nosotras mismas, nuestros llantos y risas enredados de maneras locas pero cargados de sentidos, códigos y amor. A Cori, por la amistad inesperada que tejimos en nuestros martes por la mañana, tan sanadores y necesarios, por entendernos sin palabras. Por el camino recorrido en Extensión, la mirada compartida respecto de qué es lo que esta práctica significa y la confianza. A Laurita P. y Euge, por estar, por el aliento y las charlas de pasillo donde me enseñaron que -por supuesto- la vida y todos sus matices se cuelan en el trabajo. Gracias a las cinco por la escucha y por el amor inmenso y genuino que construimos. A Fede Gon, por el aprendizaje de escribir con otros, por lo bien que lo pasamos pensando juntos, por las preguntas, por la escucha y el aguante sincero. Por volvernos amigos de los buenos, entre drive, revistas y birra.

A mis amigos y amigas de acá y de allá por ser tan distintos y despeinarme. A “les negres”, Emi, Juli, Fer, Angie, Marian, Sole y Maca por la risa y la incondicionalidad. Por escuchar mis contradicciones con el mundo académico y bancar las existenciales. Por lo felices que somos cuando estamos juntos, la chochera con la que aplaudimos los logros y el respeto y humor con que acompañamos los tropezones. Por ser mi familia todos los años que anduve por las diagonales. A Nico F. por la sinceridad brutal y el ejercicio de preguntarnos. A Noe y Cande por las catarsis. A Gime su dulzura y por estar siempre. A Eli por la escucha atenta de cualquier cosa que tuviera para contar, por las incomodidades compartidas en el mundo académico y en la vida misma, por preguntarme “¿y vos qué querés?” para volverme al eje y hacerme salir del deber ser una y otra vez.

Al equipo directivo del Pacheco, particularmente a Sebastián y Gisel y las amigas que me llevo de mi paso por esa escuela por enseñarme que siempre hay lugar para la amistad, por su confianza en mí, por el aliento, el aplauso y el incentivo a cada paso que di en este trayecto.

Gracias a mis amigos y amigas de Bariloche por mantenerme la mirada fija puesta en el sur, por recordarme quién soy cuando el acelere de las cosas entre manos me perdía. A Costi por el empuje permanente, por creer incluso más que yo misma en que este momento iba a llegar. Por Lolito y el torbellino de amor que me regala en cada sonrisa. A Franco por la magia intacta, por escucharme y entenderme siempre, por los llamados para discutir una noticia o para solucionarnos la vida, todo con igual intensidad. A Jesi por el aplauso sincero, por estar esperándome en lo que ahora arranca. A Noi, Lu y Tami, hermanas de la vida no hacen falta palabras, por acompañarme en este camino como en todos los que emprendo, por siempre y en cualquier lado ser hogar. A Lucre por el reencuentro.

A mis amigos y amigas todos por el humor, que salva.

Párrafos especiales para mi familia. Gracias a mi viejo, por todo lo que esperaba este momento, porque aprendí que aquello que de chica sentía como presión no era otra cosa que su confianza desmedida en mí. Por lo que crecimos juntos y la admiración genuina, tierna y recíproca que construimos. Por tanto de él que hay en todo lo que soy así como en estas páginas como resonancias de aquella vez que a fines de los 90 me llevó por primera vez a la carpa blanca en el Centro Cívico, o tantas veces que iba y venía con cosas gremiales, por su

capacidad enorme de dar. A mi vieja por el Amor, así, con mayúscula y con todo lo que eso implica para lo que no caben palabras. A los dos por ser la fuente de mi preguntar por la escuela y mi sensibilidad por la desigualdad. Por enseñarme que la docencia tiene todo que ver con el amor. Por apoyarme siempre, tanto. Por las contradicciones y los aplausos que fueron y son el mejor empuje. Por ser mi mejor refugio.

A mis hermanos Mariu, Juan y Mati, por elegirnos, por la risa y las catarsis. Por bancarme en mis ataques políticos en que se me da por discutir por todo. Por su confianza, su mirada atenta a todos mis pasos, su aplauso. Por la risa, las birras de tardecita de cabeza cansada y los mates salvadores. Gracias por el aguante y la magia que se genera cuando estamos juntos. A Lauti y Luli por la ternura y el amor inconmensurable que me enseñan todos los días, porque la pregunta “¿y tía, cómo va la tesis?” me empujó más de una vez a sentarme en estos últimos meses. A Juanca por las charlas, los consejos y las ganas de compartir. Por hacerme saber que confía en mí, haciendo que me plante y yo también crea en lo que tengo para decir. A Juanca, Trini y Maga por ser familia.

A mi padrino, Carlitos, por las charlas de sobremesa eternas y discusiones sin salida tan divertidas. Por enseñarme a desdramatizar, por lo mucho que aprendo de nuestro hermoso vínculo.

A Andrés, mi compañero que se bancó horas y horas de computadora y libros desparramados en la mesa del comedor y las corridas entre Ensenada, San Martín y Los Hornos. Gracias por sus abrazos que me devuelven los pies a la tierra y me recuerdan las prioridades. Por acompañarme siempre, siempre. Por lo que somos juntos, los proyectos y animarnos a saltar en busca de lo que queremos ser. Gracias por el amor.

A mi familia toda entera por la vida. Por darme vida todos los días, por el camino en que vamos juntos aprendiendo de qué se trata a los tumbos, independientes y con alas pero muy juntos. Definitivamente gracias a mi familia que siempre está al pie del cañón.

Miro el espacio ocupado a los agradecimientos y sospecho que me excedí. Sin embargo, no podría ser más sintética. Tuve el lujo de transitar estos años con muchísimo amor y no puedo más que agradecer porque este trabajo condensa una trayectoria de formación que no es escindible de mi crecimiento y los rumbos que este tomó. Gracias entonces por ser parte de todos los movimientos que implica el punto final de esta tesis.

Laura.  
Julio 2018.

## **Introducción**

En el desafío de la hoja en blanco siempre resuena un por qué. ¿Qué nos motiva a construir lecturas de la realidad y volverlas tesis? ¿Qué decir de todo aquello que acontece en una jornada escolar y por qué hacerlo? ¿Por qué insistir en preguntarnos sobre la escuela secundaria y sus actores? ¿Desde qué lugar hacerlo?

Las bibliotecas académicas reservan varios estantes para los estudios preocupados por la educación y particularmente por la escuela secundaria. La problemática del campo educativo es recurrente en investigaciones, debates y políticas. Los diarios y medios nacionales, por su parte, dedican páginas y portadas a la juventud y la escuela. Las preocupaciones en torno al campo educativo parecen inagotables, tanto que sobre el nivel recaen una serie de demandas y expectativas disímiles que van desde la preparación para el trabajo y los estudios superiores hasta conocimiento sobre la seguridad vial y la salud sexual y reproductiva (Nuñez y Litichever, 2015). A su vez, hace más de una década que algunos autores denuncian que la escuela secundaria está en crisis, principalmente en lo que refiere a su sentido y función, que cada vez más se asocia a contribuir a procesos de socialización y formación para la vida, que a la preparación para el trabajo o los estudios superiores (Tenti Fanfani, 2003; Dussel, 2007; Corica, 2012).

Distintas lecturas señalan que los soportes sociales tradicionales como son la escuela, la familia y el trabajo se encuentran cuestionados en su capacidad de generar lazo social (Martuccelli, 2007; Corica, 2012); sin embargo, la escuela es una de las pocas instituciones con las que los jóvenes establecen una relación de manera masiva y sostenida por un período de tiempo. A su vez, el consenso social civil en torno a la relevancia del tema, el trabajo de especialistas, la apelación al Estado a dar respuestas, la existencia de indicadores y categorías hacen que el tema se establezca en la arena pública y se consolide como un problema público (Kessler, 2014).

En los titulares de los diarios, en las actitudes de los jóvenes y adultos persiste la escolarización como valor imprescindible. La escuela como espacio que permanece, a pesar de las reformas, las crisis, las acusaciones y las dudas (Southwel, 2009). La experiencia escolar mantiene centralidad en las trayectorias de vida de los jóvenes y en la experiencia total de juventud como ya hace tiempo afirmaba Willis (1979), aunque más no sea por el tiempo que pasen allí dentro. Redondo refuerza esa línea al sostener que incluso quienes no asisten a clase *“no abandonan definitivamente la escuela. Entran, la rodean, ocupan sus techos, se aproximan, la agreden e incluso la violentan, pero en cualquier caso la requieren y*



*la demandan*” (Redondo, 2004:135). De allí que la escuela permanezca en el centro de la escena pública y que se insista en indagar la experiencia escolar de los jóvenes y que con ello persista la pregunta por lo que acontece en la escuela, cómo lo hace y qué posibilidades habilita, tanto más cuanto los conocidos procesos de segmentación y fragmentación educativa permean la experiencia escolar.

El telón de fondo de estas preocupaciones es el reconocimiento de los numerosos trabajos que han analizado las consecuencias que la fragmentación y segmentación educativa tienen en nuestro país, algo que vuelve necesario el abordaje de la experiencia escolar en clave de la desigualdad (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Duschatzky, 1999; Redondo, 2004; Tiramonti, 2008, entre otros). El propio funcionamiento del sistema educativo -atravesado por las políticas y consecuencias de distintos modelos económicos- acabó por conformar circuitos educativos que profundizan la diferenciación de las clases sociales, muy lejos del viejo ideal de la secundaria como garantía de la homogeneidad de destinos (Puiggrós, 2002; Filmus y Miranda, 2001). La supuesta igualdad en la oferta educativa entró en contradicción con la masificación de la escuela y el reconocimiento de puntos de partida desiguales (Dubet, 2005). En este contexto, con la Ley Nacional de Educación (Nro. 26.206) la educación secundaria se vuelve derecho y obligación universal, traduciéndose en una igualdad formal en lo que al acceso respecta. Con espíritu democratizador, pero también en línea con discursos según los cuales la formación es el camino para la inserción laboral y ascenso social, el Estado se presenta como garante del derecho a la escolarización como signo de igualdad de oportunidades. Jóvenes históricamente excluidos ahora acceden al nivel medio aunque con enormes dificultades y quedando muchas veces truncas las trayectorias. A decir de Montes y Ziegler (2010) la escuela secundaria funciona como un colador o una malla que retiene a algunos sectores, mientras que otros fluyen quedando otra vez fuera del sistema educativo. Dubet (2005) muy atinadamente plantea que en la escuela moderna, la igualdad de oportunidades ha derivado en una escuela que permite la igualdad en el acceso, pero que en su interior va creando mecanismos de selección sobre la base de la meritocracia.

Aun así, tal como los trabajos de Feijoó y Corbetta (2004) y Tenti Fanfani (2000) llaman la atención, se pueden encontrar nuevas subjetividades en la escuela dado que la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos que ingresan a instituciones educativas, cuyo formato ha permanecido inalterable. Ahora bien, al momento de realizar esta investigación, tal como señalan Nuñez y Litichever (2015), estos jóvenes que acceden a la educación secundaria ya no son nuevos en la escuela. Por el contrario, mucho de lo que a inicios de década aparecía como sorpresivo en la escena

escolar, hoy forma parte del cotidiano, en las representaciones de los docentes, los criterios de clasificación de escuelas, las políticas públicas. Los autores sostienen entonces que

*“más que miradas nostálgicas sobre “la escuela de antes” o “los jóvenes de otro tiempo”, creemos que es preciso pensar desde las coordenadas actuales, a partir de las formas de ser joven, del tipo de sociedad y de las características de la propuesta escolar existente”* (2015: 2)

A esto agregamos que es preciso atender aquello que efectivamente acontece en la escuela, los modos en que se la habita y se construye la experiencia, porque si la escuela es para los jóvenes -para todos- el desafío que persiste es cómo hacer de la escuela un lugar para todos, conocer las estrategias, tensiones y negociaciones que los distintos actores ponen en juego en ese camino. Y más ¿qué ocurre cuando los jóvenes acceden a experiencias escolares desiguales producto de la fragmentación del sistema educativo pero también por la condensación de múltiples desigualdades que se encuentran en la experiencia escolar y la constituyen, aunque a primera vista parecen exceder a la institución como son las condiciones estructurales de vida, la segregación urbana, el sexo, entre otras?

En esta línea, la comprensión de la experiencia permite tender puentes entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales como la polarización, la fragmentación y la desigualdad que son expresiones sociales de los diversos procesos de acumulación de desventajas (Kessler, 2014; Saraví, 2009).

En las páginas que siguen proponemos un recorrido por las discusiones teóricas que llevaron a la construcción de la pregunta de investigación. En primer lugar dedicamos un apartado a la noción de experiencia, experiencia escolar y sus actores, los jóvenes. En segundo lugar presentamos las discusiones en torno a la conceptualización de la desigualdad para, finalmente presentar las preguntas de investigación y el abordaje metodológico.

### **Los actores y la pregunta por el proceso: jóvenes y experiencia.**

La pregunta por la experiencia implica un sujeto que experimenta y un proceso de experimentación. Si nos detenemos en los jóvenes como actores de la experiencia escolar no podemos desconocer las discusiones respecto de la definición de la juventud. Trabajos recientes como los de Corica (2012) o Roberti (2017) sistematizan grandes enfoques para estudiar la juventud que comparten la intención de dar complejidad a la lectura sociodemográfica según la cual son criterios etarios los que definen a la juventud. Por un lado ubican a la perspectiva culturalista y, por otro, al enfoque del curso de vida.

A grandes rasgos la perspectiva del ciclo de vida entiende que la juventud es el

momento de la vida donde se opera una serie de pasajes o transiciones organizadas que marcan el camino hacia la adultez que podría ser caracterizado como un binomio autonomía/emancipación. Si tal como se desprende de lo dicho, la juventud es ese período que se da entre la infancia y la adultez, siguiendo a González (2014) podemos observar que se da por sentada la posibilidad de postergar responsabilidades ligadas a la obtención de ingresos a partir del trabajo y la creación de una familia de modo que solo serían jóvenes los sectores medios y altos, quienes logran hacer uso de esa moratoria social (Margulis, 2005) mientras que las clases populares no tendrían juventud debido a la temprana toma de responsabilidades ligadas al mundo adulto. De allí que autores como Casal (2000), Margulis y Urresti (1996) propongan articular lo juvenil con lo cotidiano, con el fin de captar la heterogeneidad desde las diversas realidades en las que se desenvuelven los jóvenes. Asimismo la idea de transición se asocia a una sucesión ordenada de acontecimientos entendidos de manera lineal y homogénea invisibilizando desigualdades pero también prácticas y producciones simbólicas por parte de los jóvenes (Chaves, 2004).

Chaves (2009) reconstruye el estado del arte de los estudios sobre juventud en el país desde la vuelta de la democracia en 1983 y encuentra que la categoría hegemónica de juventud es producto una construcción histórica que responde a un doble proceso de cronologización de la vida –según la cual la vida se organiza en etapas sucesivas en el camino de un desarrollo cronológico individual y progresivo medido en unidades temporales por calendario- e institucionalización del curso de vida pautaada por la intervención del Estado a través de la escolarización, la salud pública así como el discurso jurídico, la legislación penal, civil, electoral y laboral, el discurso científico y la transformación del sistema de producción económica hacia un sistema de mercado. A través de las instituciones se transmiten con carácter de norma universal aquellas acciones deseables, posibles y sancionables que se espera de los sujetos a medida atraviesen los grupos de edad ingresando y egresando de las diferentes instituciones. Ahora bien, recuperando el legado de los estudios culturales, pioneros en el campo, la autora propone pensar la juventud como una construcción social, relacional y en plural. En coincidencia con otros autores, esta perspectiva supone denunciar que la condición juvenil no se ofrece de igual forma al conjunto de los integrantes pertenecientes a dicha categoría estadística, sino que como muestran trabajos como los de Criado (1998) y Reguillo (2000), hay múltiples y desiguales modos de ser joven de modo que la heterogeneidad es un punto de partida insoslayable (Bourdieu, 1984; Chaves, 2004; Reguillo, 2012).

En el caso argentino, la juventud definida de manera universal responde al estereotipo

de un joven de sector medio o medio-alto en período de moratoria social, mientras que los aquellos de bajos ingresos solo son considerados como tales cuando se trata de encontrar casos caso testigo de cuestiones valoradas negativamente (Chaves, 2004). El desafío es entonces reconocer a los jóvenes como actores completos, complejos e inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas ubicados en un espacio y tiempo determinados que le inscriben mayor complejidad.

Es pertinente recuperar en este punto la propuesta de las investigaciones de Saraví (2009; 2015). Sin desconocer las discusiones que se describían líneas atrás, el autor construye una mirada que busca combinar transiciones y experiencia como posicionamiento teórico-metodológico que le permite, a través de nociones del curso de vida, operacionalizar la idea de juventud para poder abordarla en términos de desigualdad. La juventud es más que una palabra, pero al mismo tiempo es preciso encontrarle límites en tanto objeto construido por los investigadores. Decíamos entonces que Saraví (2009; 2014) entiende que la perspectiva del curso de vida aporta una solución práctica ante el interés por estudiar las experiencias desiguales de juventud. El autor señala que las biografías son guiadas por *“un patrón de sucesivos eventos y roles asociados con la edad, el cual se encuentra inserto en un contexto sociohistórico particular”* (Saraví, 2009:27). Tradicionalmente planteado desde la demografía, el curso de vida busca recuperar las *trayectorias* de los individuos en tanto grandes líneas por las que transcurre la vida alrededor de la sucesión de roles socialmente establecida como secuencia normativa. De modo que la juventud estaría definida por una serie de transiciones que conforman el proceso de ganar autonomía y hacerse adulto, particularmente: el paso de la escuela formal al mundo del trabajo, la composición de una nueva familia -por unión conyugal o maternidad/paternidad-, el abandono del hogar de los padres obteniendo independencia residencial, y, la construcción de una propia identidad (Saraví, 2009). Se propone así concebirla como *un tipo ideal* que establece patrones construidos socialmente acerca de las transiciones que cada joven experimenta de distinta manera. En palabras del propio autor *“lo que define a la juventud no son las edades específicas ni hechos fácticos sino las expectativas sociales de la ocurrencia de esas transiciones durante un período particular que (...) tal como muestran las estadísticas demográficas, efectivamente ocurren en dicho período de edad cronológica”* (2009:38). Es decir, lo importante para el autor es analizar cómo se dan esas transiciones y cómo esto repercute en las trayectorias de vida en términos de acumulación de ventajas y desventajas.

Lo interesante es que el establecimiento de este tipo ideal le permite al autor realizar investigaciones comparativas que den cuenta de las desigualdades en juego a la hora de

experimentar la juventud como momento particularmente vulnerable del devenir de las trayectorias, contribuyendo a la comprensión de los procesos de acumulación de desventajas ya que transiciones tempranas condicionan las posteriores transiciones (Elder, 2000). En otras palabras, si efectivamente se han establecido transiciones, investiguemos el modo en que estas son experimentadas, puestas en tensión y a convivir entre sí. Indagar en la “caja de resonancias” en las juventudes permite entonces ahondar en los procesos de desigualdad y con la posibilidad de iluminar el modo en que se construyen *rutas de superación, reproducción o exclusión* (Mora y Oliveira, 2014).

Ahora bien, este trabajo trata de la experiencia escolar y no de la juventud. Sin desconocer la diferencia entre la *edad social* y la *edad biológica* (Bourdieu, 1990)<sup>1</sup> en esta etnografía la población viene dada por los marcos institucionales y legales. En otras palabras, por aquellos que la ley define como en edad escolar y, más aún, por los que efectivamente asisten a la escuela. Aun así la referencia a las discusiones en torno a la juventud resulta rica en tanto permiten caracterizar a la juventud, completan lo dicho respecto de la heterogeneidad que habita las instituciones escolares y brindan un marco de referencia a la hora de pensar las trayectorias biográficas de los protagonistas de este trabajo, y las condiciones de desigualdad en que se insertan ya que pertenecen sectores que históricamente han encontrado su experiencia escolar tensionada por otros espacios y roles asociados a transiciones tempranas a la adultez –principalmente el trabajo extradoméstico y doméstico y la maternidad/paternidad-.

En este marco se inserta la pregunta por la experiencia escolar en tanto que la escolarización ocupa un lugar central entre las expectativas sociales asociadas a la juventud, al tiempo que el paso por la institución acarrea una serie de consecuencias disímiles en las trayectorias. Así se logra triangular las condiciones estructurales de existencia, los propios actores y las relaciones generacionales o de otro tipo que los mismos establecen. De este modo, la perspectiva biográfica –que en buena medida recuperamos- parte del actor social entendido como sujeto histórico y protagonista de su trayectoria, sujetos completos, con capacidad de hacer, productores de sentido y, en términos de Chaves (2004), *de sociedad*.

Distintos trabajos se han interesado particularmente por la experiencia y los relatos que los propios sujetos elaboran para la comprensión de fenómenos sociales más generales vinculando el tiempo biográfico y tiempo histórico (Longo, 2011; Corica, 2012). Tomemos el ejemplo de Bourgois (2010) quien busca reponer la experiencia de *los jóvenes de sectores*

---

<sup>1</sup> Bourdieu concibe estas dos edades relacionalmente pero señala que las categorizaciones al estilo joven-viejo son arbitrarias, son relaciones vacías que se construyen socialmente a través de luchas no ajenas de poder. Reguillo Cruz caratula esto mismo como la construcción sociocultural de la juventud, cambiante y discontinua.

*más pobres en la ciudad más rica del mundo.* Con el propósito de discutir con lecturas que responsabilizan y culpabilizan a los sujetos por su situación de pobreza, el autor repone las condiciones estructurales de vida de los jóvenes, al tiempo que reconoce su capacidad de agencia, sus decisiones y acciones. Más allá de que el foco en los consumidores de crack por momentos parece fomentar el estereotipo negativo de la vinculación entre pobreza-drogadicción y delincuencia, interesa el esfuerzo que su trabajo supone para desandar estereotipos a partir de un doble anclaje: en la agencia y en la estructura que ubica a la experiencia como mediadora. En esa investigación la experiencia opera como lugar de encuentro entre las condiciones estructurales, relacionales y subjetivas que dan forma al andar cotidiano. Este esfuerzo permite echar luz sobre la agencia de los jóvenes, del mismo modo en que Willis (1979) conceptualiza como *cultura contraescolar* a la praxis colectiva mediante la que los jóvenes de clase obrera –*colegas*– en apariencia se resisten, pero acaban reproduciendo su posición de clase. A partir del estudio de la experiencia, el autor logra tender puentes entre las trayectorias de los jóvenes y sus relaciones y la posición social que les da marco. Este juego pone en escena mucho más que la reproducción, al construir un relato comprensivo del modo en que los jóvenes significan, se apropian, se resisten y reapropian de esa posición como un acto en sí mismo de resistencia. Particularmente en lo que respecta a la escuela, en la línea de trabajos desarrollados en nuestro país como son el de Auyero (1993), Saintout (2009) o Paulín y Tomasini (2014) la institución aparece como un espacio culturalmente ajeno pero, al mismo tiempo un espacio de integración aunque sea por apropiación u oposición a los bienes culturales legítimos que la institución trasmite.

Chakrabarty (2008) hace el esfuerzo de tender puentes entre conceptos con pretensión totalizadora y universal y el modo en que estos son alojados a nivel local. Pensar la experiencia escolar persigue ese objetivo: conocer qué acontece efectivamente en una escuela con sujetos reales que se encuentran con sus historias y condiciones de vida particulares; qué hay allí de los discursos de la inclusión, de la juventud teórica, de la escuela tradicional, de los discursos globales pero mucho más, qué hay allí de la subjetividad y las relaciones concretas que se tejen conformando cada escuela y experiencia en su especificidad. Es así que esta tesis partiendo de la experiencia, del estar ahí, comparte el propósito con el trabajo de Bourgois respecto de cómo trayectorias que parecen individuales pueden resultar iluminadoras de procesos más generales: “*Los adictos y traficantes de este libro representan respuestas extremas y quizá algo caricaturescas a la pobreza y la segregación. No obstante, nos ayudan a entender los procesos que experimentan poblaciones vulnerables*” (2010: 41)

En suma, para poder aportar a discusiones respecto de lo que le pasa a los jóvenes y a la escuela -como espacio que debería albergarlos y dar solución a todos sus problemas- consideramos necesario descentrarnos de nuestro lugar de estudiosos para ir en busca de la comprensión de la experiencia y los sentidos que los mismos jóvenes le atribuyen, reconstruir la perspectiva del actor. El abordaje desde la experiencia es una estrategia que aporta a la heterogeneidad de voces y variables como herramienta para captar la profundidad y complejidad de lo que acontece en la escuela, sus actores, significados y disputas. Al mismo tiempo, encontramos en la experiencia el modo de preguntarnos por los puentes entre el nivel de las biografías de los jóvenes y procesos generales más amplios. Ahora bien, ¿no es acaso la experiencia una categoría también muy difundida en las ciencias sociales que exige ser definida? ¿Qué es la experiencia?

Los estudios culturales interesados por la experiencia de la clase obrera en el Estado de bienestar, han puesto el eje argumental en los significados, las posiciones o las relaciones, cuestiones que entendemos se articulan y entrelazan al nivel de la experiencia. Ahora bien, tal como señala Scott (1999) es preciso trabajar con el término y definir su significado dado que su ubicuidad en el lenguaje cotidiano, así como en numerosas investigaciones del campo de las ciencias sociales en general y de la sociología de la educación en particular, llevan a la ambigüedad de su uso.

Al igual que en los estudios de juventud, la historia de esta categoría es vasta y atravesada por numerosas discusiones. Williams (2000) señala que una vez caduca la asimilación de la experiencia al experimento se instalaron dos usos del término. En primer lugar, aquel que sintetiza la experiencia como el saber reunido a partir de eventos pasados por observación consciente o por consideración y reflexión de modo tal que la experiencia es principio legitimante que justifica las posturas presentes. En segundo lugar, la experiencia del presente, entendida como el encuentro entre pensamiento y sentimiento, generando un tipo particular de saber.

Williams (2000) encuentra que la primera de estas lecturas, ubica a la experiencia como la fuente última del sentido y de la acción, ignorando las condiciones y las categorías desde las cuales se vive y se aprehende el mundo que nos rodea. En la misma línea, Dubet (2008) llama la atención respecto de que la experiencia no es una *esponja* que absorbe el mundo sin más, sino que es una actividad cognitiva que estructura el carácter fluido de la vida, que construye los fenómenos. La segunda de las lecturas, por su parte, reduce la experiencia al encuentro –imposible- entre sujeto y realidad suponiendo que puede accederse

a una vivencia en estado “puro” invisibilizando la multiplicidad de mediaciones socioculturales que intervienen en el modo en que los sujetos nos acercamos a la realidad y la experimentamos. Dubet (2008) en relación a esto sostiene que el primer sentido que conlleva la noción de experiencia es el de ser una manera de sentir, de representar lo vivido pero que no es evidente sino que está conformada por una dimensión individual, privada, y otra compartida, articulada con el todo social. De modo que, al preguntarnos por las experiencias debemos tener presente que estas *no son anteriores o exteriores a lo social (es imposible el contacto prístino entre el sujeto y la realidad) pero tampoco son sus efectos ulteriores (que implica reducir a productos dimensiones constitutivas de dicho proceso)*. (Segura; 2010: 22)

En la línea de las discusiones en torno al curso de vida, para Williams la experiencia y la acción son constituidas en –y, a la vez, constitutivas del proceso social total: “*esta vida campestre tiene para mí muchas significaciones en cuanto a sentimiento y en cuanto a actividad, en relación con la región y en relación con la época*” (2001: 28). En esta cita puede verse el lugar que el autor da a la experiencia como fuente de conocimiento. Al mismo tiempo se hace presente la estructura del sentir como eje de la experiencia subjetiva donde la significación y la vivencia se entrelazan. Por último, puede observarse que la experiencia no acontece en el vacío sino que hay un marco espacial y temporal que hacen a la misma. Barnett (en Jay, 2009) critica este punto a Williams señalando que evidentemente la experiencia es un instrumento vital de descubrimiento, pero que las leyes del movimiento del capitalismo, por ejemplo, solo pueden ser relevadas por medio de un argumento abstracto. Es decir, sus consecuencias pueden ser experimentadas, pero la realidad del proceso que las respalda no podrá ser revelada por la experiencia. Sin embargo, el planteo de Williams que pretendemos condensar en la cita anterior, pareciera poner a la experiencia como mediadora, como instancia que a nivel micro puede iluminar procesos generales que la hacen posible en el sentido de la descripción densa de Geertz (1987) y sus objetivos.

De manera similar a Barnett (en Jay, 2009), Scott (1999) llama la atención sobre el riesgo de que la experiencia aparezca como algo que la gente tiene, excluyéndose los procesos de construcción del sujeto y descontextualizando la agencia como un atributo inherente a los individuos, de modo que se invisibiliza la naturaleza construida de la experiencia y se dejan de lado la historia, el mundo simbólico y su productividad. Scott (1999) tiene puesta su atención en las identidades, de ahí que sostenga que los individuos son constituidos por la experiencia. Lo interesante de la propuesta de Scott es el énfasis puesto en la necesidad de ver los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y dan lugar a sus experiencias. De ese modo evitamos naturalizar la agencia de los sujetos, y



podemos, en términos de Geertz (1987), interpretar las conductas y significaciones como “pizca de cultura”. En la línea de las últimas consideraciones realizadas sobre el trabajo de Williams, recuperamos a Scott (1999) para dar fuerza a la consideración respecto de que comprender cabalmente la experiencia supone pensar a los sujetos en sus posiciones, ya que las experiencias y sus significaciones no son aisladas.

A esto, el trabajo de Thompson (1995) suma la necesidad de reponer las relaciones y los sentidos. La gran virtud de su texto es captar la complejidad de los motines como acción colectiva que no puede explicarse a partir de una única variable económica, demostrando que los motines dan cuenta de toda una lógica de relaciones sociales y sus actores. Es la experiencia compartida la que acaba dando forma a la identidad obrera. Aquí la experiencia tiene una función mediadora que une lo individual y lo estructural que culmina en la articulación de la conciencia social. A los ojos de Scott (1999), Thompson escencializa la identidad al ubicar la experiencia de clase como fundamento ontológico de la identidad, la política y la historia de la clase trabajadora. Aun con los recaudos necesarios para evitar estar linealidades y captar la heterogeneidad de las experiencias, recuperamos el uso que el autor hace de la noción en lo que respecta al carácter relacional y compartido de la experiencia. Cabe señalar que este aspecto también aparece fuertemente en el trabajo de Williams (2001).

En suma, en busca de nuestra definición de experiencia volvimos sobre aquellas tres dimensiones que los estudios culturales destacaban como claves explicativas de la cultura: los significados, las relaciones y las posiciones. En otras palabras, toda experiencia tiene una dimensión subjetiva, individual y otra compartida, social. Comprender la experiencia nos exige poner en diálogo estas distintas dimensiones sin a priori respecto de la primacía de alguna de ellas. A lo largo de este trabajo intentaremos recorrer estos tres andariveles con el objetivo de aportar a la comprensión de la experiencia escolar en toda su complejidad.

La pregunta de investigación que nos convoca es por las experiencias escolares en tanto noción que habilita la indagación al conjunto amplio y heterogéneo de lo vivido allí donde no hay lógicas únicas y lineales que expliquen la acción (Dubet, 2008). En esta búsqueda la categoría experiencia debe ponerse en juego libre de toda carga normativa. Con esto nos referimos al *“establecimiento, generalmente a priori o por medio de la comparación, de un deber ser de la experiencia que, en la medida en que no se verifica, cuestiona la posibilidad misma de la experiencia o la pondera en términos de su mayor riqueza o pobreza. Esto deriva en cerrar de antemano la indagación en tanto se mide con la vara de esa experiencia normativa”* (Segura; 2010: 18). En el caso del estudio que nos convoca, el distanciamiento de este tipo de lecturas supone alejarse de interpretaciones que expresan

nostalgia por los *'tiempos dorados'* del establecimiento, *cuando a la escuela secundaria 'no iban todos'* (Fretes Frey, 2012: 132), las cuales llevan a un diagnóstico de la experiencia escolar según el cual el problema está en los “nuevos jóvenes” que entran a la escuela. En suma, en lugar de establecer una vara de medida para comparar, propondremos adentrarnos en la vida cotidiana de la escuela para que los actores ocupen el centro de la escena.

Por otra parte, hablar de experiencia supone partir de la subjetividad pero no como mera individualidad sino a sabiendas de que allí se traduce algo de lo general. En tanto socialmente construida la experiencia se encuentra entreverada con procesos de exclusión y desigualdad más generales, tal como repasábamos en el trabajo de Bourgois (2010). Este punto de partida implica que la noción de experiencia es el de ser una manera de sentir, de representar lo vivido pero que no es evidente sino que está conformada por una dimensión individual, privada, y otra articulada con el todo social.

En suma, siguiendo a Segura (2010) y Bayón (2015) definimos las experiencias, como construcciones sociales que constituyen maneras de ver, hacer y sentir, en otras palabras, de construir lo real, de constituir socialmente una subjetividad propia dentro del inventario cultural disponible por parte de actores social y espacialmente situados que en la experiencia vinculan cotidianamente lo articulado y lo vivido (Segura, 2010), es decir que *“como representación de “lo vivido”, la experiencia social es en sí misma ambivalente; es la superposición de la sociedad y la conciencia individual”* (Bayón, 2015: 80). De este modo, la categoría nos permitirá ver, en primer lugar, prácticas y sentidos captando lo común y lo singular, lo que se reproduce y lo que emerge; en segundo lugar, lo individual y lo social, la biografía y los procesos generales en los que se enmarca y hacen a la experiencia, es decir, nos permitirá tender puentes entre agencia y estructura. Con esto cabe señalar la experiencia no es panacea de explicación, es decir, si bien su análisis permite captar los puentes entre individuo y sociedad, no explica completamente las condiciones de las cuales es producto, en todo caso la pregunta debe enfocarse justamente en los modos en que uno y otro nivel se vinculan (Dubet, 2008; Williams, 2001).

En la misma línea, Saraví (2009) considera que la experiencia se conforma en microescenarios de interacción donde se entrelazan trayectorias y combinan distintos condicionamientos estructurales al tiempo que, en tanto espacio de relaciones, pueden funcionar o no como estructura de oportunidades. La escuela puede ser pensada en estos términos como de encuentro atravesado por patrones de desigualdad así como por la centralidad de su experiencia como enlace social. En este sentido, cabe a la escuela la pregunta por cómo la socialización contribuye a la fragmentación, es decir, qué pasa cuando

accedemos a la escuela pero habitamos experiencias distintas, cómo se combinan las condiciones del *afuera* de la institución con las del *adentro*. A lo largo del trabajo volveremos sobre esta distinción entre el afuera y el adentro en tanto que está presente en la cotidianeidad escolar por parte de los propios actores, pero también para poner en duda esta separación e indagar si realmente es tan tajante, cómo se dan los intercambios entre las dos partes, cómo ingresa la juventud y qué tiene la escuela para hacer con ello (Chaves, 2009).

Entonces, si nos detenemos en lo que hace específicamente a la experiencia escolar, encontramos una serie de dimensiones o ejes que hacen a su construcción. En primer lugar, es preciso delimitar la opción por la indagación en torno a la experiencia escolar y no la educativa. Esto responde a que consideramos que lo educativo excede a la institución escolar, aunque suele depositarse en ella como la tarea magna. Hecho este encuadre, la experiencia escolar, tal como la venimos definiendo, involucra una dimensión personal, individual que supone: a) el modo en que significan la educación en general y su escuela en particular, el modo en que los estudiantes interiorizan los componentes institucionales, normas, pautas, espacios; b) el modo en que transitan la escuela secundaria y las tensiones con otros espacios que les exigen lógicas de acción diferentes c) la construcción de estrategias que permitan o no la continuidad escolar en simultáneo con otras de las esferas de la vida; d) el modo en que género y edad intervienen en dichas significaciones y prácticas. Y, por otro lado, una dimensión compartida donde se incluye: a) las relaciones que se tejen al interior de la escuela, pero también en los límites entre la escuela y más allá de sus muros, aquello que los actores llaman afuera y contiene otras lógicas y códigos, b) el modo en que el discurso de esos otros interviene en la construcción de la experiencia; c) el modo de habitar y usar los espacios escolares.

Nuestra preocupación por los vínculos entre desigualdad y educación pone a la experiencia en el centro de la escena como plano subjetivo que aporta a la comprensión de escenarios mayores y complejos que se “hacen piel” en los sujetos, en los jóvenes pobres. Tal como hace ya tiempo señalaba Rockwell (1990) AL indagar en la experiencia escolar, podemos dar cuenta de la forma en que esos recorridos, vivencias y sentires “individuales” se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situadas. De ahí que la lectura de las diferentes dimensiones que hacen a la experiencia tal como hemos intentado esclarecer, es inseparable de la comprensión de las posiciones que estos jóvenes ocupan en el espacio social y que hacen a las condiciones de la experiencia escolar. Es por esto que la experiencia sólo puede comprenderse en su propio marco temporal y espacial: hoy tenemos una ley de

obligatoriedad de la escuela secundaria que convive con la persistencia de fuertes y múltiples desigualdades que se conjugan al nivel de las biografías. He aquí el desafío y la riqueza del aporte que la noción de experiencia arroja a la investigación en curso en particular y a los debates por la escuela en general.

### **Las condiciones: la desigualdad**

Los conceptos de pobreza y desigualdad son políticos y se encuentran en íntima relación. Lejos de limitarse a cuestiones técnicas su definición es una construcción que emerge en contextos sociohistóricos y espaciales específicos y su discusión afecta la distribución de recursos e inspira políticas y programas sociales. En ese sentido, tal como Bayón (2015) recupera, lo sociológicamente pertinente no es la pobreza como tal sino la relación entre la población que se designa como pobre y otros grupos, es decir el lugar que los pobres ocupan como ciudadanos de segunda clase en la trama relacional de la sociedad en cuestión. La distancia entre los grupos sociales se traduce en la institucionalización de la pobreza en servicios de baja calidad —como escuelas, hospitales, transporte público, infraestructura urbana, vivienda— destinados a los pobres contribuyendo a la producción y reproducción de la desigualdad. En términos de Bayón (2015) se trata de una *integración excluyente* donde los actores sociales acceden de manera desigual a los recursos materiales y simbólicos así como a las oportunidades.

Siguiendo los planteos de Reygadas (2004) se entiende que las desigualdades son múltiples y dinámicas. Un modo de adentrarse a su análisis y evitar lecturas monocausales es observar articuladamente sus dimensiones individual, relacional y estructural. Esto implica poner en juego las propias características del sujeto que se vuelven factores de desigualdad, pero sin perder de vista que funcionan de ese modo en un marco relacional que las legitima y da sentido. Es decir, que la desigualdad se define relacionamente al tiempo que los vínculos pueden funcionar como potenciales herramientas u obstáculos para la superación de la desigualdad. A su vez, este carácter relacional de la desigualdad solo puede explicarse por las condiciones estructurales que condicionan la distribución de oportunidades y recursos.

Ahora bien, con Kessler (2014) cabe preguntarse *¿desigualdad de qué?* (2014: 23) e inmediatamente contestar “de ingresos” ya que es lo primero que suele asociarse a la desigualdad. Sin embargo, los debates en torno a las nociones tanto de desigualdad como de pobreza y exclusión, arrojan que si bien no debe negarse la centralidad del factor económico, es preciso pluralizar la lectura de estos fenómenos. En esta línea, la opción por la pregunta por la desigualdad responde a la capacidad que esta noción tiene de comprender la situación

de un grupo respecto de otro, y la posibilidad de visibilizar desigualdades intragrupo, incorporando múltiples dimensiones más allá del ingreso y echando luz sobre los procesos por los que dichas dimensiones se articulan y combinan con el riesgo a la exclusión como resultado final (Kessler, 2014; Saraví, 2009).

En relación al último punto, como adelantábamos líneas atrás, Reygadas (2004) señala al menos tres lecturas a combinar para una cabal comprensión de la desigualdad: individual, relacional y estructural. En relación a la primera dimensión, el autor hace referencia a las características propias del sujeto que interceden en la posibilidad de obtener éxitos o fracasos, es decir, resultados desiguales, en un contexto social dado. Ahora bien, estas condiciones particulares se estructuran en base a criterios relacionales de valoración, de allí la necesidad de incorporar la segunda dimensión. En este punto Reygadas (2004) hace referencia al modo en que las interacciones dentro de los campos sociales inciden sobre la desigualdad. Esto incluye las estrategias simbólicas que intervienen en la construcción de la desigualdad, en términos de Tilly (2000) los sistemas categoriales que clasifican y estructuran el espacio condicionando la distribución de oportunidades y recursos, pero también, el capital social, las redes. Por último, es imposible comprender el carácter relacional de la desigualdad si no se lo ubica en un marco más amplio de reflexión. Esta última dimensión, la estructural, es el panorama global de las relaciones de poder en que se anclan dichos vínculos e individuos.

Estas tres teorías, recomienda el autor, deben articularse teniendo en cuenta que no son independientes sino que se combinan y conjugan generando procesos de acumulación de ventajas y desventajas en distintos ámbitos como expresión biográfica de procesos sociales más generales como son la fragmentación y la desigualdad (Saraví, 2009). En este sentido es que Kessler (2014) señala que la opción por estudiar la desigualdad se corresponde con una necesidad de comprender los procesos y no los grupos o las personas, pero que una lectura plural de la desigualdad debe articularse con reflexiones en torno a la pobreza, la exclusión y la fragmentación que permitan volver de los procesos a los sujetos.

La desigualdad es entonces el proceso por el cual los sujetos acumulan ventajas/desventajas de manera relacional y multidimensional en función de una serie de condicionamientos sociales. Por esto, Kessler siguiendo a Ricoeur (1995 en Kessler; 2014) llama la atención sobre la necesidad de optar por un “pluralismo controlado” (2014: 35) de dimensiones a considerar ya que la vida moderna multiplica los espacios a ser leídos con la lente de la desigualdad. En este marco, la presente investigación se emplaza en la educación como una esfera signada por la desigualdad.

Para finalizar, se comparte con Saraví (2009) el interés en indagar la complejidad propia de la multidimensionalidad de los procesos de desigualdad a través de los sentidos, poniendo en consideración las expectativas, percepciones y sentidos atribuidos a la escuela, así como al trabajo, la familia y a otras experiencias en el propio proyecto de vida, como así también la capacidad de interpelación que los distintos espacios tienen sobre el sujeto en la construcción y reconstrucción de un proyecto de vida. En este sentido, no alcanza con dar por sentado cuáles son los sentidos de la escuela y posicionarse en el binomio reproductivista-panacea según el cual la escuela reproduce linealmente desigualdades o basta con que los jóvenes pasen más horas en la escuela para saldar toda desigualdad. Lejos de esto, es necesario comprender la experiencia de los jóvenes en este tránsito. Con esto se espera contribuir a las reflexiones acerca de la institución escolar, aportando a la comprensión de los puentes presentes entre las biografías de los jóvenes vulnerables, particularmente en lo que respecta a su experiencia escolar, y los procesos sociales de desigualdad que los contienen. A su vez, permitirá atender a la posibilidad de la experiencia escolar de operar en favor de la diferenciación y desigualdad o, por el contrario, de la igualdad generando movimientos materiales y simbólicos de distinta envergadura en las biografías. En palabras de Saraví (2004) esto se traduciría en cómo la experiencia escolar contribuye al proceso de acumulación de desventajas o de ventajas en su condición de espacio fundamental para la juventud y las transiciones que la definen repercutiendo en el trayecto futuro. De allí que, con el autor, nos interese la experiencia escolar en clave de desigualdad por el grado particular de vulnerabilidad que la juventud reviste en el curso de vida reviste en tanto transición además del lugar que la escolarización ocupa en las expectativas sociales asociadas a la juventud.

Por otra parte, si recuperamos los estudios respecto de la fragmentación educativa así como el diagnóstico de la institucionalización de la pobreza, reconstruir los modos de estar en una escuela concreta y las estrategias de sus distintos actores contribuye a visibilizar los tejidos de experiencias escolares particulares, a la comprensión de distintas dimensiones de la desigualdad que se conjugan en la escuela pero también aportar herramientas para hacer de eso una oportunidad para los aprendizajes y posibilidades en la experiencia escolar.

En síntesis, sigue vigente la pregunta de los estudios clásicos de Bourdieu y Willis: ¿Cómo se conjugan las desigualdades en el ámbito escolar? ¿Qué puede la escuela hacer con ello? ¿Cómo se traducen en las experiencias escolares de los jóvenes? ¿Cómo hacen los jóvenes para permanecer en una institución en principio no pensada para ellos? ¿Cómo opera la desigualdad cuando ya no hay una escuela única o igual posible?

### **El desafío: presentación del problema y el abordaje metodológico**

Comenzábamos este trabajo preguntándonos por qué insistir en indagar sobre la escuela secundaria y sus actores. Del recorrido de las páginas que siguieron puede extraerse una respuesta y es que, retomando lo dicho por Bayón (2015) respecto de la pobreza, la pregunta por los vínculos entre desigualdad y educación es política. Hemos intentado explicitar los pilares conceptuales con los que construimos la mirada analítica en busca de analizar los vínculos entre educación y desigualdad a partir de la comprensión del modo en que los jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza. Para ello las dimensiones subjetiva, relacional y estructural de la experiencia y de la desigualdad son los carriles por los que se desarrolla el trabajo con la pretensión de captar la complejidad de estos procesos en su totalidad.

Ahora bien, el desafío de pensar desde dónde escribir una tesis sobre estos campos temáticos no solo se responde con la explicitación de los marcos conceptuales que afinan la mirada, sino que es preciso también dar lugar a los lineamientos metodológicos y la justificación de su elección, así como a la reflexión acerca del posicionamiento subjetivo desde el que este trabajo se gesta.

En lo que refiere al primer punto, se optó por la etnografía como estrategia metodológica. Guber (2011) define la etnografía como aquel enfoque que busca comprender el fenómeno social desde la perspectiva de los actores, apuntando no sólo a conocer la racionalidad de otros, sino también incluir las necesidades, objetivos y decisiones de todos los actores que intervienen significativamente en una determinada situación. Esto vuelve a la etnografía una perspectiva pertinente para la búsqueda de representaciones y significados, en tanto se interesa por la significación (Velasco y Díaz, 1997; Guber, 2004, 2011; Rockwell, 2011; Balbi, 2012).

La decisión fue entonces estar en la escuela para captar la cotidianeidad de lo que allí acontecía. Redondo (2016) en su investigación acerca de los modos de hacer escuela de una institución de Villa Scasso, utiliza la metáfora del caminante cuyo andar le permite ser parte gradualmente “*sin ser visto*” y habilita intercambios con los distintos actores: Caminar la escuela, andar estos pasillos desde la mirada del asombro que busca desnaturalizar mis propios imaginarios y recuerdos sobre la escuela secundaria pero también las miradas naturalizadas de los actores y reconocer la heterogeneidad y pluralidad de lo que allí acontece. Este habitar el espacio, dice la autora, “*conlleva una posición vinculada al tiempo, al reconocimiento de las otras temporalidades que se cruzan en la vida de una institución en*

*red con otras, a un cierto andar despacio en el espacio y el tiempo, para que se ahonden otros modos de andar y otros tiempos puedan tener también lugar”* (Redondo, 2016: 39).

Desde este estar es que definimos a la etnografía<sup>2</sup> como un enfoque o *perspectiva cognitiva* (Guber, 2011), *enfoque metodológico global* (Velasco y Díaz, 1997) que supone una “*concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los miembros (entendidos como actores, agentes o sujetos sociales)*” (Guber, 2011:16). Escoger la etnografía es entonces optar por una perspectiva cognitiva que nos posiciona epistemológicamente con un modo particular de entender la construcción del conocimiento y el encuentro con los otros. El resultado se reflejará en un texto descriptivo en detalle siguiendo el legado interpretativista de la descripción densa de Geertz, pero sin descuidar las construcciones teóricas y los vínculos entre el conocimiento de lo particular con prácticas y fenómenos más generales (Balbi, 2012; Guber, 2011; Velasco y Díaz, 1997) ya que siguiendo a Rockwell (1986) entendemos que toda descripción presupone el trabajo teórico y analítico donde entra en juego la voz de los sujetos para lograr profundidad en la comprensión de las realidades sociales.

En este trabajo el investigador tiene un lugar central, ya que es su experiencia en el campo la que permite la construcción de conocimiento etnográfico. En este sentido Vera Lugo y Jefferson (2007) sostienen que, en definitiva, la etnografía es una *posición del investigador* que hace al modo en que se lee e interpreta la realidad y que está en íntima relación con la experiencia del estar en el campo. La posición del investigador se traduce en el modo en el que el *estar ahí* (Guber, 2004; 2011), en que esa experiencia vivida es representada y condensada en una forma textual y significativa, una escritura que produce descripciones sobre la vida de quien escribe y la de aquellos sobre quienes se escribe; supone un asunto de montaje, de representaciones, una integración dinámica de perspectivas (Balbi, 2012).

El estar ahí conlleva dos principios fundamentales. En primer lugar, aun consciente del recorte derivado de la imposibilidad de ubicuidad del investigador y de la performatividad de su mirada, la etnografía persigue *la utopía de la totalidad* (Velasco y

---

<sup>2</sup>Distintos autores se han preocupado por distinguir acepciones confusas acerca de la etnografía, a saber: la asimilación de la etnografía con una técnica, particularmente con la observación participante; la definición de la etnografía como un método; y la homologación entre etnografía y trabajo de campo (Guber, 2011; Velasco y Díaz, 1997; Rockwell, 1985; 2011; Vera Lugo y Jefferson, 2007). Para más información sobre estas discusiones puede consultarse el trabajo “La etnografía: un recorrido necesario a la hora de su elección como estrategia” disponible en <http://www.sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51653>



Díaz, 1997). El holismo resulta una utopía guía del trabajo etnográfico en pos de captar la complejidad de los fenómenos sociales en su totalidad para estar atentos y abiertos a lo que el campo pueda presentar. En segundo lugar, el ejercicio permanente de reflexividad (Guber, 2004; 2011; Bourdieu, [1975] 2008) que exige al investigador *poner en entredicho su etnocentrismo* (Barrio Maestre, 1995 en Álvarez, 2011). Para los investigadores en educación supone desprenderse de todo aquello que resulta familiar por haber asistido a la escuela como estudiantes y, en muchos casos como el que nos convoca, como docentes. El enfoque etnográfico justamente en este sentido parte de la construcción del objeto por el investigador desde una premeditada ignorancia en busca de comprender un mundo que le es desconocido (Guber, 2011).

En suma, la etnografía no se define por ser un conjunto de técnicas sino *“por las claves epistemológicas que fundamentan el procedimientos por el que los etnógrafos tratan la información en un proceso general de investigación. Cómo se establece relación con el objeto, cómo son recogidos, procesados e interpretados los datos”* (Velasco y Díaz, 1997: 126). En palabras de Rockwell (2011) o Achilli (1987), la etnografía es una construcción teórico-metodológica del objeto de estudio. Con Rockwell (1986) destacamos el potencial de la etnografía para comprender la escuela, en tanto complejiza la lectura de la experiencia escolar y las escuelas para pensar su transformación en tanto el estar ahí permite captar sentidos, saberes y dinámicas que no son necesariamente nombradas y verbalizadas por los actores sino que solo son susceptibles de ser recuperadas al calor de la observación y la interpretación contextualizada.

A su vez, como venimos sosteniendo, el trabajo etnográfico permite captar los procesos en juego en la construcción de la experiencia escolar que se ubican en línea con la utopía de totalidad, la etnografía con foco en la experiencia permitirá tender puentes entre procesos macro, asociados a las posiciones estructurales de los sujetos, a las condiciones del sistema educativo y las políticas sociales y educativas así como procesos de desigualdad con las prácticas y sentidos con se dan en el micro nivel de la cotidianeidad donde los jóvenes tejen su experiencia. En este sentido es que la autora sostiene que *“la transformación más importante que logra la etnografía (...) debe modificar la manera de mirar los procesos educativos y sociales”* (en Álvarez, 2011: 277). Ahora bien, la transformación ocurre también en el investigador ya que al igual que la experiencia escolar, la experiencia etnográfica no ocurre en el vacío. Estar ahí significó un caminar en que mi propia posición y mirada fueron moviéndose al ritmo de la cotidianeidad escolar y los vínculos con los actores escolares puntales. Fue preciso andar y desandar los propios trayectos en relación a la educación y la

desigualdad para poder construir conocimiento genuino; romper los moldes de un problema de investigación preestablecido para ver qué otras cosas tenía para decir el campo; atender a la complejidad. ¿Cómo poner palabras a la complejidad de trayectorias urgentes, de problemas perdidos en un rincón del Gran La Plata pero reflejo de procesos mayores que marcan biografías de sujetos concretos?, reponer algo de todo eso dejando en suspenso el modo en que lo pensaba para no ubicarse –como tantos discursos actuales- en juez que ubica a los jóvenes, a los docentes y/o a la institución en el banquillo; construir un discurso con la mirada crítica que hace falta pero también con la sensibilidad y empatía necesaria para ser justos con lo que efectivamente en las aulas y pasillos acontece. Estar ahí tejió este compromiso que tal cual plantea Redondo

*“no aspira a revelar una verdad esencial ni a hallar soluciones mágicas para la problemática de la educación en sectores populares, sino que asume un posicionamiento teórico que no se propone formular verdades sino renovar las preguntas, ampliar la mirada. No se privilegian las respuestas certeras sino las preguntas inquietantes...”* (2016:46).

En esta línea, el propósito de esta investigación es comprender la red compleja en que los y las jóvenes de sectores populares construyen su experiencia escolar para con ello aportar a una mirada más profunda que habilite nuevas preguntas y caminos en el debate siempre vigente respecto de qué escuela y qué puede la escuela hacer con la desigualdad. Para ello nos preguntamos por las condiciones de vida de los jóvenes que asisten a la escuela: ¿Cuáles son las dimensiones de desigualdad que atraviesan la vida de los jóvenes de la población de estudio? ¿Cómo entran en juego a la hora de transitar la experiencia escolar? ¿Cómo estas posiciones intervienen en la experiencia escolar y en su posibilidad de generar cambios materiales y simbólicos en las primeras?. A su vez consideramos preciso caracterizar la ESB 54 y revisar los rasgos que la vuelven una institución particular: ¿Cómo el equipo directivo y docente presenta a la institución? ¿Cómo quieren que sea? ¿Cómo entienden su lugar en la comunidad y a la escuela secundaria en general? ¿Cómo se inscribe en procesos y políticas públicas de su época?. Esta escuela que es habitada por jóvenes ¿Cómo lo hacen? ¿Qué significados atribuyen a la educación en general y a su escuela en particular? ¿Cómo la experiencia escolar se entreteje con las proyecciones a futuro? ¿Qué estrategias se dan los jóvenes para permanecer en la escuela?. El estar ahí amplió este interrogante a la relación entre la escolaridad y otros espacios por los que circulan los jóvenes como son la familia, el trabajo, el barrio, etc. ¿Cómo se relacionan? ¿Qué negociaciones deben llevar adelante jóvenes y adultos para llevar adelante la convivencia de esos espacios y lógicas de acción que

en principio ocurren “por fuera” de la escuela? En este recorrido -como veremos a lo largo de las páginas subsiguientes- el binomio adentro/afuera es utilizado por los actores escolares con frecuencia de modo que se convirtió en un aspecto a recuperar y problematizar. De allí que producto del estar ahí, se entienda que la escuela no es una isla sino que las fronteras entre el adentro de la escuela y el afuera existen pero son porosas. Como lo señala Noel (2009), la escuela posee una lógica específica que no se explica únicamente por lo que ocurre dentro de sus muros pero tampoco únicamente por referencia a la dinámica social en general.

Por otra parte, si bien la pregunta central es por los jóvenes, la dimensión relacional de la experiencia escolar y el lugar que el vínculo pedagógico ocupa en la cotidianidad de la institución hicieron necesaria la pregunta por los modos de estar de los propios profesores para pensar cómo unos y otros actores sociales se encuentran. ¿Qué vínculo pedagógico proponen los docentes? ¿Cómo significan su propia labor docente? ¿Cómo definen a los jóvenes? ¿Cómo se encuentran unos y otros? ¿Cuánto de esos modos de estar de unos y otros actores da cuenta de procesos de larga data que se inscriben en las trayectorias de vida?

Para contestar estos interrogantes, como veníamos planteando, fue preciso estar ahí. Esto consistió en asistir a la Escuela Secundaria Básica Nro.54 entre tres y cuatro veces por semana a lo largo de entre cuatro y seis hora por vez de manera tal que se compartiera parte de la jornada del turno mañana y parte de la del turno tarde. Durante este tiempo que se extendió entre mayo del 2015 y noviembre del 2017 se desarrollaron distintas tareas asociadas al rol de investigadora como son observación de clases, recreos, almuerzos y actos escolares, la realización de entrevistas entendidas como conversaciones informales con distintos actores. Además, hubo otras actividades que fueran improvisadas -ante una hora sin profesor o circunstancia puntual- o planificadas al calor del trabajo de campo, que funcionaron como oportunidades para establecer vínculos con los actores, consolidar la confianza y conocer otras miradas: colaboración con tareas administrativas, planificación y desarrollo de actividades en horas libres con diferentes cursos, acompañamiento en reuniones de padres y/o con estudiantes junto con el equipo psicopedagógico, participación en actividades extraordinarias como el intento de armado del Centro de Estudiantes, ferias para recaudar fondos o jornadas especiales.

Todas estas instancias fueron registradas en un diario de campo que se analiza a continuación. El mismo fue elaborado siempre a posteriori, salvo en los momentos de observación de clases donde se optó por tomar nota in situ porque el marco áulico así lo facilitaba. En estos casos, siempre que los actores hicieron preguntas sobre lo que anotaba las notas estuvieron a su disposición. En el resto de los momentos compartidos se privilegió el

estar en situación no solo por la dificultad de tomar nota cuando se está ocupando otros roles u observando espacios con dinámicas de movimiento y atención que lo dificultan, sino también por estar disponible para ocupar los roles a los que se me convocara y, a su vez, no resultar disruptiva en la escena escolar general que limita la toma de notas al espacio áulico.

De la lectura, relectura y análisis del diario de campo nace este trabajo que no es más que un intento de poner palabras al trabajo y las experiencias de actores sociales concretos que transitan la escolaridad en un barrio periférico del Gran La Plata, el barrio San Martín<sup>3</sup>. La elección del mismo responde a dos grupos de criterios interrelacionados. En primer lugar, a la actividad de investigación y extensión que venimos desarrollando en la zona que hacen al conocimiento del barrio, sus problemáticas e inquietudes que ubican en el centro de la escena a la juventud y la educación. Por otro lado, sus características asociadas a la pobreza estructural: casas y casillas precarias, hacinamiento, calles de tierra, pasillos internos, carencia de servicios básicos que vuelven pertinente y necesaria la pregunta por la desigualdad.

Pasemos entonces a recorrer este desafío que hemos planteado en los interrogantes descriptos. Desde el marco conceptual presentado y con el *estar ahí* como estrategia, se configuró esta tesis que no es sino un intento entre otros posibles. Como toda lectura de la realidad representa un recorte que si bien deja dimensiones y eventos compartidos durante el trabajo de campo afuera, busca reflejar la densidad de las jornadas escolares en las escuelas secundarias emplazadas en barrios populares donde las dimensiones estructural, subjetiva y relacional se entremezclan y confunden.

En el siguiente capítulo, jugando con el binomio adentro/afuera que mencionábamos líneas atrás repasamos fuentes estadísticas vinculadas a dimensiones propias de la juventud en niveles macro que nos permiten poner en contexto a los jóvenes del Barrio San Martín. A su vez se hará un repaso por la educación a partir de las políticas públicas del campo en tanto estas establecen estados de situación y significación que se reflejan en las estadísticas, así como en las experiencias y posibilidades de los jóvenes que las últimas representan. Finalmente se describe el *afuera* más próximo, es decir, el barrio como territorio particular en que las políticas descriptas se encuentran con los sujetos.

---

<sup>3</sup> Los nombres del barrio, institución y actores que aparecen a lo largo de todo el trabajo son ficticios en vistas a garantizar el anonimato.

Por otra parte, sin desconocer las discusiones en torno al lenguaje inclusivo y su valor en el camino hacia la eliminación de la violencia simbólica, esta tesis enfatiza la distinción de género en los casos en que resulta relevante al desarrollo de la idea únicamente con la intención de agilizar la lectura y despejar la redacción.

A partir de allí la propuesta en el capítulo dos es *entrar* en la escuela, presentar su historia, sus espacios y actores. En el capítulo tres trabajamos los modos de estar en la escuela que los jóvenes construyen. A partir de la reflexión en torno a la temporalidad escolar (entendida como espacio-tiempo) recorreremos una serie de negociaciones que los estudiantes llevan adelante para sostener la escolaridad. Acto seguido pasamos al análisis del modo en que los docentes habitan la escuela y el modo en que proponen, definen y transitan el vínculo pedagógico. A su vez se analiza el modo en que perciben y definen a los estudiantes y su vínculo con ellos. Finalmente se propone un capítulo donde se ponen a dialogar los anteriores. Frente al imaginario difundido entre los adultos de la escuela de que la cotidianeidad es *caos*, proponemos una lectura del movimiento como característica de la lógica y experiencia escolar, al ritmo de decisiones exigidas por los juegos de adentro/afuera, de presencias de los actores y sus relaciones, teniendo en cuenta que esto acarrea posibilidades y desbordes de la institución.

## **Capítulo uno. El marco**

Tal como ha quedado definido ninguna experiencia acontece en el vacío sino que, muy por el contrario, se construye en diálogo con procesos más amplios y con condiciones estructurales de existencia. Este capítulo tiene el objetivo de analizar al marco general de la experiencia con la intención de reponer la dimensión estructural de la misma. A estos fines, el recorrido se organiza como un embudo: en un principio se repasa el derrotero histórico de la política educativa del nivel medio así como las investigaciones y discusiones que tuvieron lugar en el campo académico. Este nivel analítico del Estado y la política aparece en el discursos de los actores como parte de lo que nombran como el *afuera*, una dimensión externa y ajena a la cotidianeidad pero que aun así está presente permanentemente de modos más o menos indirectos y que muchas veces se relaciona con las situaciones que acontecen en la escuela más allá del calendario y el curriculum escolar.

Este relato es complementado en un segundo apartado que repone datos estadísticos que buscan dar cuenta del estado de situación de la juventud en general y en lo que a la escuela secundaria respecta en particular. Se espera que esta breve mención aporte a la comprensión de las posiciones que los jóvenes de la ESB 54 ocupan en un espacio social amplio, en tanto las biografías y experiencias escolares se tejen al calor de procesos sociales, políticos y económicos más generales.

Finalmente pasamos a la descripción del barrio como territorio donde las políticas descritas se encuentran con los sujetos pero principalmente como el *afuera* más nombrado en esos términos dada su presencia permanente y explícita en la cotidianeidad escolar. Esta caracterización se basa en datos del Registro Público de Villas y asentamientos de la Provincia de Buenos Aires a cargo del Ministerio de Infraestructura, en diálogo con datos etnográficos propios y de investigaciones antecedentes.

### **1.1. Revisitando la historia: breve repaso por la política educativa.**

Cada política pública es una pieza de un conjunto de políticas más amplio de modo que es caja de resonancia pero también condicionante de procesos sociales y económicos más generales (Tamayo Sáez, 1997). A su vez, si entendemos a la política pública como “*un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil*” y que dicha intervención supone direccionalidad y orientación normativa cabe sostener que en cada política el Estado toma

posición (Ozlak y O'Donnell, 1984: 112). En nuestro país, el surgimiento de la escuela fue acompañado de una marcada centralidad del Estado Nacional que tempranamente centralizó el sistema educativo en los términos en que Viñao (2002) lo define: se consideró la educación como un asunto de interés público, los organismos públicos se hicieron cargo de las tareas y funciones relacionadas al tiempo que se conformó una administración y burocracia centralizadas y se profesionalizó la formación docente, todo en vistas a responder a la necesidad de lograr una identidad nacional homogénea.

Ahora bien, la toma de posición respecto de la educación responde al *papel político* que esta cumple en toda sociedad y época histórica en la medida en que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia, asumiendo distintas formas particulares vinculadas a la cultura dominante (Tedesco, 1993). Entonces, la educación conlleva un componente valorativo que hace las cuestiones públicas (Tamayo Sáez, 1997) y las vuelve espacios de disputa en tanto la definición de la política supone establecer para qué, para quiénes y de qué modo ha de entenderse y por lo tanto, las formas de intervención sobre la posibilidad o no del acto educativo, esbozando sus límites y fronteras (Martinis, 2006). Según Puiggrós la *“educación es una práctica compleja que involucra a sujetos sociales en una dinámica de transformación, producción o reproducción, en donde unos (educadores) ponen en acción dispositivos que les permiten incidir sobre otros (educandos) en un proceso de subjetivación”* (en Castro y Ferrari, 2013: 36). De allí la centralidad que la definición del sujeto pedagógico tiene como eje articulador de la educación ya que establece quiénes son educables y de qué modo, con las resonancias en la experiencia escolar que esto supone. Es en este sentido que cada ola expansiva del sistema educativo disputa la construcción del sujeto pedagógico y problematiza la homogeneidad en la definición de qué jóvenes son sujetos de la educación y la escuela.

El siglo XIX fue testigo del largo proceso de constitución del Estado argentino. La integridad territorial, la organización de un régimen político y una identidad nacional fueron grandes focos de conflicto al calor de luchas civiles en torno a la definición de un proyecto nacional. En este marco, la concepción de una ciudadanía moderna y liberal según la cual todos los individuos de un Estado-nación son tratados de forma igual, permitía homogeneizar la población para la construcción de una identidad política nacional, al tiempo que regulaba derechos y obligaciones de la ciudadanía. Para ello, especialmente luego de haberse alcanzado la reunificación de Argentina en 1860, la educación se establece como un campo estratégico. La escuela primaria, portadora oficial de cultura y civilización, fue definida como asunto público y político, forjadora de los ideales republicanos bajo dos imperativos

orientadores: la integración social –formación de una moderna ciudadanía a través de la unificación cultural- y la regulación estatal –centralización del gobierno escolar para guiar dicho proceso (Giovine, 2001).

En contraste con la masividad de la escuela primaria común, la secundaria nace con fines selectivos. El objetivo del nivel era formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos y administrativos, excluyendo otros objetivos como por ejemplo la formación para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza media se convirtió en patrimonio de una élite preocupada por perpetuar su posición. Cabe destacar que el decreto elaborado por Mitre en 1863 para la creación de los colegios nacionales, que algunos autores como Tedesco (1993) consideran el inicio de la educación secundaria formal, establece explícitamente al nivel medio “para pocos” con capacidad de obrar sobre las masas.

De este modo el nivel se configura con criterios elitistas y de manera fragmentada entre los colegios nacionales –ubicados en las capitales provinciales y dedicados a la formación para los estudios universitarios, la administración pública y la actividad política- las Escuelas Normales -abocadas a la formación de maestras y en menor proporción maestros- y las escuelas profesionales especializadas –con el objetivo de brindar formación profesional para contener la presión de los grupos que completaban la educación primaria y alejarlos de las pretensiones de poder- (Tedesco, 1982). Habría que esperar varias décadas para que la escuela secundaria tensionase su carácter selectivo de origen.

La primera mitad del siglo pasado en Argentina se caracterizó por una ampliación en la estructura de oportunidades y por el origen de la dinámica de ascenso social. El peronismo incidió en la distribución de ingresos y con ello en la incorporación de sectores trabajadores a circuitos de intercambio de bienes y servicios de los que antes estaban excluidos, entre ellos, la educación. La ampliación de la matrícula se condijo con las necesidades de una economía en vías de industrialización así como con la necesidad de cubrir puestos en un Estado en crecimiento que buscaba incorporar a nuevos sectores más leales al gobierno popular (Tedesco, 1993). De allí que la expansión del nivel secundario con el peronismo haya sido principalmente a través de la conformación de un sistema de Educación Técnica oficial, como parte del proceso de construcción de un discurso hegemónico en articulación con procesos políticos-culturales más amplios que suponían un cambio de valores, cuya traducción en el sistema educativo fue incorporar a los jóvenes de clase obrera como sujeto pedagógico privilegiado (Dussel y Pineau, 1995). El consecuente crecimiento de la matrícula significó la primera *explosión de acceso de la escolaridad secundaria* (Rivas, 2010).

El proceso de masificación vía escuelas técnicas es interpretado por ciertos autores



como abono a la fragmentación del sistema educativo, ya que entienden que lejos de incluir a los sectores obreros los perpetuaba en su posición. Tiramonti (2009), por ejemplo, analiza el mito de la sociedad igualitaria y de la escuela pública como vía por excelencia para dicha igualdad y señala que lejos de incluir a todos por igual la masificación de la educación se basa en una incorporación diferenciada, dado que se crean nuevas escuelas para los distintos grupos en los diferentes momentos históricos de ampliación de la matrícula. La autora recupera las lecturas de Tedesco y Wiñar quienes consideran que el peronismo creó el circuito técnico con la finalidad de incluir este sector pero sin favorecer el ingreso a la universidad o continuidad de los estudios, de modo que contribuía al mantenimiento de las distancias entre los sectores sociales que recorrían circuitos paralelos diferenciales. Plotkin (1993), por su parte, comparte esta interpretación y agrega que la escuela técnica funcionó en realidad como un espacio de adoctrinamiento de jóvenes confirmando el papel político de la educación y de la escuela secundaria. En la vereda contraria, autores como Dussel y Pineau (1995) consideran que de lo que se trató fue de generar un espacio diferente que rescatara saberes prácticos acordes a las culturas de origen de los alumnos y neutralizara las tendencias a la exclusión o selección negativa que ejercía sobre este grupo la lógica escolar tradicional. A su vez, la diversificación de la formación funcionaba como multiplicación de herramientas entendiendo que la formación para la administración y la política no agotaba las inserciones de los jóvenes que presionaban por ingresar a mayores niveles de escolaridad.

De cualquier modo, si bien queda latente la pregunta por la fragmentación de origen de la escuela secundaria, el crecimiento de la matrícula protagonizado por jóvenes de sectores trabajadores es un dato estadístico innegable. Las condiciones estructurales que supuso la bonanza económica de los años 50 y 60, junto con un modelo económico que apostaba al desarrollo a través de la inversión educativa, permitió a un sector social postergar la inclusión de sus hijos al mercado laboral (Braslavsky, 1980) volviendo a la escuela secundaria un espacio de integración para los jóvenes (Nóbile, 2016).

Este crecimiento de las escuelas técnicas se detiene considerablemente durante la dictadura militar del '76 coherente con el proceso de desindustrialización, apertura económica y desempleo, suspendiéndose también el imaginario de la escuela secundaria que había tenido lugar las dos décadas anteriores (Pineau, 2006). El gobierno militar consideró que el gran problema de las secundarias era el exceso de participación por parte de los estudiantes que volvía a estas instituciones “usinas de subversión”, para lo que la solución era restituir el orden jerárquico (Tedesco, Braslavsky y Carcofi, 1985). Bajo los lineamientos del autoritarismo pedagógico se revalorizaron los bachilleratos y se volvió al predominio

humanista clásico de antaño, redundando en una acentuada diferenciación entre establecimientos educativos y un notable vaciamiento de contenidos socialmente significativos.

El retorno a la democracia y la eliminación de los exámenes de ingreso en este nivel da inicio a la segunda ola de masificación de acceso al nivel secundario (Rivas, 2010). En este período la escuela se instaló en la agenda de las ciencias sociales y la política con cierto consenso respecto de la necesidad de sancionar una ley que ordenara la educación básica en remplazo de la Ley N°1420 de 1884, y que diera puntual atención a la educación media hasta entonces relegada. Estos debates se cristalizaron en la Ley Federal de Educación (N° 24.195) sancionada en abril de 1993, como la primera legislación orgánica del sistema educativo nacional.

La década del '90 se caracterizó por el agotamiento y abandono definitivo del modelo de acumulación keynesiano para dar lugar a modernización del Estado acorde a las exigencias de un mundo globalizado (Tiramonti y Suasnabar, 2000). A la globalización, que conlleva una pérdida de autonomía de los Estados nacionales frente a capitales trasnacionales, se sumó la deslegitimación de la política como organizadora social producto de años de dictaduras y de la profunda crisis hiperinflacionaria. A su vez, el mercado de trabajo se volvió cada vez más expulsivo trayendo como consecuencia la desafiliación y polarización social (Tiramonti, 2001). En este marco se identificó -una vez más- a la educación como el motor del cambio en pos de la modernización productiva y ciudadana para insertar al país en el mercado mundial, lo que exigía apropiarse de los valores del mercado con el objetivo de alcanzar mayores niveles de formación y competitividad (Krawczyk, 2008).

En 1992 como corolario de un paquete de políticas destinadas a reestructurar el Estado y en el marco de redefiniciones financieras se estableció la descentralización del sistema educativo a través de la transferencia de la administración de las escuelas a las provincias, aunque cabe señalar que este traspaso no fue acompañada de los recursos necesarios para poder llevar la gestión adelante.

Un año más tarde se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE) que si bien tuvo su eje en el nivel inicial, modificó la estructura académica de todo el sistema educativo. Estableció la Escuela General Básica (EGB) dividida en tres ciclos de tres años cada uno: EGB 1, 2 y 3, el último de los cuales agregó dos años de la antigua secundaria en carácter de obligatorios. De este modo la obligatoriedad se extendió a 10 años (incluyendo un año de preescolar y 9 años de EGB), mientras que los últimos tres de la escuela secundaria se transformaron en el nivel polimodal no obligatorio con 5 orientaciones posibles. Tiramonti

(2001) llama la atención respecto de que lejos del origen diferenciador de la secundaria, en este caso no se busca generar un circuito diferente sino ampliar la formación general para todos pero sin abrir el acceso a la escuela secundaria sino primarizando parte de ese ciclo formativo.

Si atendemos a las cuestiones de organización y logística, a los problemas presupuestarios de cada provincia se sumaron las dificultades edilicias para contener la nueva disposición de los niveles. Como consecuencia, la ampliación de la escolarización obligatoria fue acompañada de múltiples combinaciones de decisiones sobre la localización edilicia y administrativa del EGB3 y el polimodal, así como sobre las características y el alcance de la puesta en marcha de la transformación educativa en las distintas jurisdicciones. El resultado fue una oferta diversificada y fragmentada en tantas partes como provincias que administraban la educación de manera independiente y desarticulada. En esta heterogénea configuración convivieron numerosos modelos de organización institucional, acarreado dificultades en lo que respecta a la articulación en lo que se refiere a contenidos, equivalencias, titulación, etcétera. A modo ilustrativo cabe mencionar que sobre principios de 2005 se pudo conocer que en la Argentina convivían más de 50 modelos de organización de la secundaria (Manera y Romer, 2010).

Más allá de la autonomía de las provincias que llevó a esta multiplicidad de modelos y condiciones de desigualdad entre los mismos producto de los desequilibrados presupuestos provinciales, el Estado Nacional mantuvo su potestad frente a la formulación de curriculums, la red de formación docente así como de la transferencia de fondos y administración de préstamos internacionales para fines educativos. Fiel a los valores de la época dictados por el mercado, la nueva tecnología para la asignación de recursos nacionales fue la evaluación de resultados. Autoridades competentes establecían objetivos para los que cada provincia debía construir los caminos y de cuyo alcance dependía obtener mayores recursos. La misma lógica competitiva se encontraba en el financiamiento por proyectos. El nuevo paradigma guiado por la lógica del cálculo racional instrumental ingresaba al sistema educativo por medio de mecanismos competitivos para la asignación de recursos. Las escuelas, muy desiguales en recursos y problemáticas, fueron libradas a su suerte y cada vez más ancladas en las demandas y posibilidades de su contexto. Como consecuencia de este sistema tuvo lugar una transferencia de recursos a favor de la constitución de un *circuito de elite* ya que las escuelas con mayores recursos para alcanzar resultados y elaborar proyectos recibían la mayor cantidad de recursos. En suma, lo que acaba resultando es una *reconversión de las escuelas* a tono con *la redefinición de su espacio social* (Tiramonti, 2001).

Por otra parte, la LFE fue acompañada por el Plan Social Educativo cuya intención era atender las diferencias socioeconómicas que incidían negativamente sobre los resultados educativos. Así las políticas educativas junto con otras tantas del campo social, pasarían a caracterizarse por su carácter focalizado constituyéndose en un espacio privilegiado para el desarrollo de intervenciones sobre los pobres, coherentes con los criterios racionalizadores y eficientistas del gasto público. Esta perspectiva implicó trabajar con paliativos por discriminación positiva como un reconocimiento implícito de desigualdades tan profundas que ya no pueden resolverse por políticas igualitarias. Martinis (2006) denuncia que estas políticas que recorrieron América Latina en los '90 dan por sentado que determinado contexto necesita cierto tipo de escuela y docente diferencial en tanto *“el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia, uno de cuyos efectos es construido como la imposibilidad de aprender.”* (Martinis, 2005: 2). En la misma línea Suasnábar y Rovelli (2010) encuentran que las políticas focalizadas en un marco de aumento exponencial de la pobreza y desigualdad no hicieron más que reforzar los circuitos diferenciados de escolaridad.

En suma, las políticas educativas de los '90 caracterizadas por la práctica descentralizada y focalizada terminaron desdibujando la mirada estructural de los problemas educativos lo que trajo como consecuencia el abandono del sentido universalista de dichas políticas. Los valores del mercado -racionalidad, eficiencia y, sobretudo, la individualización de las responsabilidades- tiñeron la escena escolar. Los logros y avances de las reformas educativas, así como el aumento de la tasa de escolarización de nivel secundario, se dieron en paralelo a una mayor fragmentación social y pérdida de calidad educativa.

Son numerosos los trabajos que se han dedicado al estudio de este período, los cuales subrayan las consecuencias de las políticas económicas y sociales del menemismo y su vínculo directo con la situación y reforma educativa. A grandes rasgos podríamos decir que estas lecturas corren por dos grandes vías en íntima relación: las consecuencias de la reforma educativa y su entrelazamiento con las condiciones sociales de la década.

A modo de presentación de estos grandes grupos de investigaciones y sin ánimos de exhaustividad, vale mencionar que en la primera línea encontramos la crítica asociada estrictamente a la reforma y sus consecuencias. De este modo, lecturas como la de Krawczyk (2008), Puiggrós (2006) entre otros, denuncian que la reestructuración del sistema educativo supuso una primarización de los primeros años del secundario al mismo tiempo que, a causa de los necesarios ajustes curriculares, se transferían docentes de un área de conocimiento a otra sin capacitación. Por otra parte, trabajos como el de Kessler (2002) y Krawczyk (2008) se

encargan de denunciar que la descentralización del sistema educativo no tuvo un correlato en la delegación de recursos, de modo que la decisión aparece más como una estrategia acorde con la reestructuración y achicamiento del Estado que como una planificación pedagógica profunda. Cerletti (2003) va un paso más allá en esta lectura denunciando que la descentralización no respondió a criterios de federalismo o democracia, sino que significó un modo de descentralizar la crisis fiscal sin atención a las condiciones reales de las diferentes jurisdicciones de hacerse cargo de la red educativa, provocando la pauperización de las escuelas y el fortalecimiento de circuitos educativos diferenciales. La prueba está en que la transferencia se hizo efectiva a través de la Ley de Presupuesto de 1992. Tal como señalan Tiramonti y Suasnábar (2000), el Estado Nacional se desligó del conflicto presupuestario al tiempo que se profundizaron las desigualdades entre jurisdicciones con recursos dispares para afrontar este cambio.

De este modo, la ola expansiva del sistema educativo que acarrió la LFE acentuó procesos que Braslavsky (1986) había denunciado prematuramente: el funcionamiento del sistema educativo al viejo estilo genera circuitos educativos diferenciales para los distintos sectores sociales de modo que se da una fuerte segmentación del sistema educativo que refuerza las desigualdades sociales. La autora centra su denuncia en las consecuencias de las políticas neoliberales en la educación que, a grandes rasgos, supusieron un corrimiento total del Estado. En suma, Tiramonti y Suasnábar (2000) así como recientemente Gorostiaga (2012), sostienen que si bien el período significó una ampliación de la matriculación - particularmente de los grupos más pobres- no fue un proceso profundamente democratizador en tanto no significó ninguna amenaza para los procesos de selección y diferenciación social que continuaban sostenidos por la fragmentación del sistema educativo y por la fuerte diferenciación en el nivel terciario y superior.

Siguiendo en la primera línea de investigaciones, años más tarde al diagnóstico de la segmentación, Tiramonti (2004) reemplaza el concepto de segmentos educativos por el de fragmentos ya que mientras que el primero hace referencia a la existencia de un campo integrado, los fragmentos carecen de referencia a una totalidad común o un centro que los coordina de modo que cada escuela funciona como una isla (Kessler, 2002). El concepto de fragmentación postula la ruptura de una regulación general por una total descentralización de las instituciones educativas acarreando innumerables desigualdades (Kessler, 2014). Como consecuencia de este proceso, la socialización entre “nos” reemplaza a la socialización entre diferentes, dando lugar a “una socialización entre los iguales, social y culturalmente” (Tiramonti, 2004: 13).

Aun así, con estos diagnósticos a cuestas, la matrícula creció en todos los niveles que la LFE promovió<sup>4</sup>. Dussel (2010) califica este comportamiento *contracíclico* por su contraste con la dimensión de la crisis socioeconómica y política que atravesaba el país. El contexto de pobreza extrema y crisis creciente hizo que recayeran particularmente en las escuelas públicas infinidad de demandas sociales y asistenciales para las que no tenían recursos con que responder. En palabras de Puiggrós

*“Aunque las estadísticas oficiales seguían mostrando a la Argentina como un país con altas tasas de escolarización, el sistema estaba estallando hacia adentro: miles de chicos se matriculaban pero fracasaban en el aprendizaje, aunque seguían concurriendo a la escuela porque era el único espacio social donde podían permanecer y recibir alguna atención a sus necesidades básicas”* (Puiggrós, 2003: 194).

En este punto vale la pena incorporar la segunda vía de análisis del período. Numerosos son los trabajos que han atendido este contexto político, económico y social en relación a la educación. Las consecuencias sociales del paquete de políticas de corte neoliberal de la década volvieron

*“al sistema educativo y a la escuela en agentes mitigadores de un escenario social que arrojaría a más del cincuenta por ciento de argentinos por debajo de la línea de pobreza (...) Así, va cristalizándose –progresiva y persistentemente– un fenómeno de reconfiguración de sentidos al instalar la contención social como parte de las funciones del sistema educativo y, especialmente, de la escuela pública”* (Martignoni, 2013: 23).

Ante el achicamiento del Estado la escuela apareció como la última institución en pie para las familias y los jóvenes excluidos del sistema. Las escuelas cada vez más se vieron abocadas a la atención de problemas vinculados a la alimentación, la salud, las relaciones familiares, la documentación, viéndose necesaria y significativamente recortada la posibilidad de

---

<sup>4</sup>Este comportamiento de la matrícula en contextos de crisis se repite en otros países. Saturnino Martínez García (2017) encuentra para el caso español que la matrícula crece en épocas de crisis y arriesga la explicación de que ante las bajas probabilidades de encontrar trabajo los jóvenes deciden racionalmente invertir ese tiempo en la educación y así mejorar su posición en el mercado de trabajo. Creemos que esta hipótesis no puede importarse sin reparos para el caso argentino en que las funciones de la escuela pública y su lugar en las redes comunitarias fueron profundamente redefinidas como consecuencia de la misma crisis. Sin embargo, es pertinente reconocer este antecedente en tanto va contramano del sentido común según el cual ante la crisis crece el abandono escolar por ejemplo, por la necesidad de que más miembros de la familia se incorporen a la actividad laboral.

desarrollar la enseñanza curricular en las escuelas públicas y modificándose la cotidianeidad escolar toda (Kessler, 2002).

En lo que respecta a la transmisión -tal como señalaba tempranamente Braslavsky (1986)- a la supuesta homogeneidad del sistema, se contrapusieron posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente al interior del mismo nivel de modo que la igualdad en la posibilidad de acceso dista de ser sinónimo de igualdad de resultados, mucho menos de integración. En la línea, Martinis (2006) sostiene que tras las reformas del '90 y sus consecuencias la escuela se adosó a su contexto, es decir, que la circulación del conocimiento quedó limitada a las escuelas ricas mientras que en los barrios pobres se abandonó la tarea de enseñar debido a que se concibe a los y las niñas desde la carencia, desde la falta que los vuelve "no educables". Cabe solo mencionar que esta visión del niño carente fue acompañada del establecimiento de cierta linealidad entre niñez, marginación y peligrosidad, de modo tal que la escuela pobre era, a priori, establecida como peligrosa. De este modo, la expansión que Feijoó (2002) reconoce como un paso hacia la distribución equitativa del conocimiento, tiene como fundamento la idea de que es mejor que los niños estén en la escuela para que pasen menos tiempo en la calle donde es más probable que entren en contacto con círculos delictivos (Martinis, 2006). Lo que hay detrás es el fortalecimiento de una concepción del sujeto pedagógico según la cual en ciertos sectores sociales la transmisión sigue siendo el eje organizador, mientras que en otros la victimización o criminalización de los jóvenes supone el relegamiento del acto educativo en sí mismo.

En esta línea de escuelas diferenciadas por sector social, Dubet (1996) para Francia así como Veleda (2005) para el caso argentino, demuestran que incluso en la escuela pública se desarrollan un conjunto de mecanismos selectivos que dan como resultado públicos escolares desiguales en términos de recursos y de expectativas, y acentúa las separaciones a lo largo de los recorridos. Así, la escuela contribuye a fabricar sujetos de naturaleza diferentes: al cabo del recorrido, solo ciertos alumnos están verdaderamente formados en la escuela, mientras otros son *aplastados por el mismo recorrido* (Dubet, 1996: 452). Justamente, el mismo autor llama la atención respecto de que el sistema meritocrático basado en la igualdad de oportunidades ignora que el sistema educativo se encuentra en una sociedad desigual, donde las desigualdades sociales condicionan a los jóvenes antes de entrar en la escuela. Cerletti (2003) por su parte, sostiene que la escuela bajo el modelo neoliberal abandona el ideal homogeneizador. Si antes bajo la idea de integración se negaba toda diferencia y se pretendía homogeneizar la desigualdad estructural, ahora, la escuela misma, tal como señalan Bourdieu y Saint Martin (1975) y Bourdieu y Passeron (1977), legitima dichas desigualdades.

En este marco de fragmentación las investigaciones se orientaron a la pregunta por las características de la experiencia educativa de los jóvenes, en particular acerca de sus percepciones respecto de sus sentidos en un contexto de desestructuración de los marcos de integración social. Quizás sea Tenti Fanfani (2000) quien logra resumir estas preocupaciones al señalar que en la escuela masiva y atravesada por la desigualdad se desdibujan los sentidos iniciales, de modo que el significado de la experiencia no es evidente: *“hoy, para qué ir a la escuela (a la escuela que tenemos, se entiende) es una pregunta pertinente, que la mayoría de jóvenes y adolescentes se hacen a diario”* (Tenti Fanfani, 2000: 8). En esta línea, las investigaciones sobre las experiencias juveniles incorporan complejidad a la lectura de un ámbito que se presentaba como igualitario y homogéneo. Así, nociones como la de *“experiencias de baja intensidad”* acuñada por Kessler (2002) suman a las denuncias sobre la desigualdad la certeza de que no alcanza con la masificación del acceso para la igualdad. En línea con planteos de Saraví (2009, 2015) para el caso mexicano, Kessler al estudiar la experiencia escolar comparando distintos sectores sociales encuentra que en las clases populares la escuela ha perdido centralidad en la trayectoria de vida de los y las jóvenes cediendo lugar a otros espacios de pertenencia y referencia. Sin embargo, como contrapunto, años más tarde Dussel (2007) en una investigación de alcance nacional encuentra que la escuela sigue teniendo un valor simbólico fundamental como posibilidad de ser alguien, en el sentido en que Auyero (1993) definía el valor de ir a la escuela *“para que no”*, como espacio de superación y distinción frente a aquel otro que no asiste a la misma.

Por su parte Jacinto (2006), preocupada por la inserción de los jóvenes en el mercado laboral y su relación con la escolaridad, coincide con Kessler en el diagnóstico respecto de que los tradicionalmente excluidos de la escuela ahora acceden al título deseado, pero éste ya no tiene el mismo valor social en la medida en que no alcanza para cumplir las promesas de movilidad. La preocupación por la experiencia escolar y, particularmente, por las experiencias desiguales se instala definitivamente en el campo replicándose en distintos trabajos como el de Duschatzky (1999; 2000), Duschatzky y Corea (2002), Duschatzky y Birgin (2001) preocupados por el lugar de la escuela en un contexto de declive de las instituciones en tiempos de fragmentación y el estatuto de la experiencia escolar en las biografías de los jóvenes y en sus proyectos a futuro; otros como Neufeld (2000), Feijoó y Corbetta (2004) atendieron la relación entre la familia y la escuela signada por la reconfiguración social. A su vez un grupo de trabajos preocupado por el llamado fracaso escolar acuñó el concepto de educabilidad (López y Tedesco, 2002; López, 2005) y su puesta en discusión como en el caso de Neufeld y Thisted (2004) y Baquero (1997; 2001).



Habernos detenido particularmente en la década del '90 no es casual dado el profundo alcance de las consecuencias que las reformas tuvieron en el campo educativo, pero también, en la estructura social: los aumentos exponenciales del desempleo y la pobreza fueron característicos. Si bien los jóvenes protagonistas de esta etnografía transitaron la escolarización en la segunda década del nuevo milenio, lo hacen en una institución-atravesada por los procesos de segregación urbana y fragmentación escolar. A su vez, son jóvenes cuyas trayectorias de vida están marcadas por procesos de desigualdad social que hundan sus raíces en las consecuencias de largo plazo de las políticas neoliberales de esta década: habitan en un barrio donde la ausencia del Estado condiciona la vida cotidiana, en familias marcadas por el desempleo y la pobreza estructural. Las consecuencias necesariamente se instalaron a largo plazo y dejaron su huella en estos jóvenes y en esta escuela.

Retomando el hilo histórico de la presentación, los '00 fueron testigos del *“boom de los commodities”* producto del crecimiento de China y consecuente demanda de materias primas (Suasnábar, 2017). Este viento a favor económico coincidió con la llegada de un gobierno progresista que se propuso recuperar la centralidad de la intervención del Estado. En este sentido, las políticas educativas fueron parte de un conjunto de iniciativas de reparación social, que tuvieron como idea fuerza la expansión de derechos (Suasnábar, 2017). En este contexto expansivo se sanciona la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) con el objetivo explícito de *“garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”* (LEN, 2006)<sup>5</sup>, quedando a su vez definido como derecho todo el trayecto escolar de 14 años, 6 de los cuales corresponden a la escuela secundaria.

Ahora bien, la matrícula del nivel medio venía en crecimiento sostenido durante todo el siglo pasado. De allí que autores como Nuñez y Litichever (2015) consideren que la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el año 2006 legalizó un proceso de masificación que venía dándose de hecho. La escuela secundaria se instaló definitivamente como una institución atravesada por una doble obligatoriedad, ya que a la obligación legal se suma la social (D'Aloisio, 2014; Tenti Fanfani, 2007). En muchos casos, la escuela secundaria aparece como una institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres– deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es

---

<sup>5</sup>[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

conceptualizada muchas veces “la calle”, particularmente “la esquina”.

Haciéndose eco de diversas lecturas científicas sobre los efectos de la descentralización y fragmentación que mencionábamos, esta nueva reforma se propone actualizar la integración del sistema educativo con eje en un modelo educativo nacional. Para ello reunifica la estructura del Sistema Educativo Nacional, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades. Anula la EGB, establece una primaria y secundaria de 6 años cada una y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en tanto garantes del derecho a la educación en toda su extensión ahora de 14 años obligatorios.

Entonces, lo novedoso de la LEN no es tanto ser motor de una nueva ola expansiva, sino el de redefinir el lugar que toma el Estado en relación a la cuestión pública de la educación. De este modo, una batería de políticas de corte universalista acompañaron la LEN, reubicando al Estado Nacional en el centro de la escena. Es el caso de la Ley de Financiamiento Educativo (Nro. 26075/05) según la cual se establecía un aumento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente con el objetivo de garantizar la capacitación gratuita a lo largo de toda la carrera docente, el establecimiento de una paritaria nacional como garantía –al menos nominal- del salario docente y de 180 días de clase. A su vez, políticas como la Asignación Universal por Hijo y Conectar Igualdad, la producción y distribución de libros gratuitos buscaron llegar a la totalidad de la población en vistas a garantizar el derecho a la educación. El rasgo distintivo de estas políticas se encuentra en su carácter universalista posicionando a los y las niños y jóvenes como sujetos de derecho, y al Estado -en sus distintos niveles- como garante no solo del acceso sino también de la permanencia y el egreso. Así, el sesgo asistencial de la década anterior da un giro hacia lo educativo en una visión más integral de lo que este proceso supone (Suasnábar y Rovelli, 2010). La Ley de Educación Sexual Integral (Nro. 26.150/06) y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Nro. 26.061/05)<sup>6</sup> se ubican en esta línea, buscando un abordaje integral de las trayectorias de los niños y jóvenes en pos de los aprendizajes acordes a los nuevos tiempos. La Doctrina de la Protección Integral cambió radicalmente la mirada sobre la población infanto-juvenil, ya que engloba a la totalidad de las personas que integran este grupo de edad y apunta a garantizar el conjunto de derechos de todos los niños, adolescentes y jóvenes que

---

<sup>6</sup> A nivel de la Provincia de Buenos Aires estas políticas se tradujeron en la Ley de Educación Provincial (Nro. 13.688) y Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (Nro.13.298).

dejan de ser receptores de acciones tutelares y asistenciales por parte del Estado para pasar a ser sujetos de derecho, ciudadanos.

En esta línea Gorostiaga (2012) entiende que la ampliación de la obligatoriedad significó la incorporación de nuevos estudiantes a la escuela al tiempo que supuso también una redefinición del sujeto pedagógico, un cambio en los fines y la naturaleza del nivel secundario, en tanto deja de ser considerado una instancia selectiva para pasar a ser un derecho de toda la población. Bracchi (2014) considera que este movimiento respecto de la concepción del sujeto pedagógico atado al mandato de inclusión que recae sobre las escuelas, rompe con el sello de origen selectivo del nivel secundario y se moviliza a partir de un mandato democratizador movilizad por políticas en pos de garantizar el derecho social a la educación.

De allí que el espíritu inclusivo de la política comprenda tanto el acceso, la permanencia y la terminalidad en los diferentes niveles como también la acreditación de los conocimientos en una aspiración a la calidad como elemento central para la justicia en el sistema educativo (Manera y Romer, 2015). En esta línea se buscó mejorar el (re)ingreso y retención de sectores previamente excluidos del nivel medio (Gorostiaga, 2012). En el marco de la “vuelta del Estado” se llevan adelante estrategias como el Programa Nacional para la Inclusión Educativa en cuyo marco se desarrollaron las líneas de acción “Todos a estudiar”, “Volver a la escuela” y “PNIE Rural” todas orientadas a que los niños, jóvenes y adultos que por algún motivo hubieran dejado la escuela pudieran volver y concluir sus estudios. De este modo se incorpora a la noción de sujeto pedagógico, educable, a todos aquellos que por distintas razones habían abandonado la escuela, al tiempo que amplía la obligatoriedad escolar hasta completar la escuela secundaria.

En síntesis, la LEN tiene el mérito de pretender ser motor de la democratización de la educación secundaria. Atenta a los resultados arrojados por investigaciones en el campo durante la década precedente, la letra de la Ley aboga por el saneamiento de desigualdades sociales, para lo que sortear la fragmentación educativa es un paso necesario. Esto fue de la mano con un marco ideológico que establecía valores guiados por la igualdad, la inclusión y los derechos. En lo que respecta a los actores, la LEN conlleva el desafío de rearticular relaciones entre el centro de conducción del sistema educativo y cada una de las instituciones encargadas de la educación, aunque respetando ciertas autonomías. Esto supone saldar numerosas secuelas de la LFE donde la LEN logra escasos resultados. La fragmentación del

sistema y las repercusiones en las lógicas y los actores hacen que la situación no se resuelva únicamente con el aumento de recursos. A su vez, perduran las desigualdades entre provincias en la inversión educativa por alumno y los salarios docentes (Gorostiaga, 2012) y, si se atiende la cotidianeidad escolar se observa que la redefinición del sujeto pedagógico no llegó a todas las esferas del campo educativo en tanto en el imaginario docente aún es fuerte la añoranza por los “tiempos dorados” y en determinados sectores que no se ajustan a ese ideal de alumno y escuela, el saber seguirá quedando relegado (Fretes Frey, 2012).

Nuñez y Litichever (2015) proponen la imagen de un crecimiento amorfo del nivel: aumentó la cantidad de establecimientos, se expandió la matrícula de manera más dinámica en los márgenes, en entornos rurales o donde no existía infraestructura, proliferaron intentos de cambio en el formato, se proyectaron nuevas escuelas universitarias –dependientes de universidades en el conurbano bonaerense– pero todo esto acompañado por un crecimiento heterogéneo que sostiene desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución a la cual se asista. En suma, la nueva normativa supone una redefinición política respecto de la educación y la escuela secundaria pero no logra revertir el proceso de fragmentación.

Las cifras parecen acompañar esta hipótesis de un proceso de masificación educativa desordenado y con restricción de recursos (Jacinto y Terigi, 2007), en el cual formalmente todos acceden a la escuela pero efectivamente se transitan experiencias educativas desiguales. Esto deviene de cuestiones vinculadas a la infraestructura, el equipamiento y las características y condiciones de trabajo de los planteles docentes. El espíritu inclusivo hace ruido con las desigualdades sociales pero también con el hecho de que todos los y las jóvenes acceden a la educación secundaria, pero lo hacen en escuelas distintas y transitando experiencias escolares desiguales. Persiste la pregunta acerca de qué puede hacer la escuela con la desigualdad. A la luz de este comportamiento de *tendencias contrapuestas* señala Kessler “*es necesario preguntarse, al comparar con el pasado, si es más igualitario un sistema que es homogéneo pero más excluyente u otro que tiene desigualdades internas pero ha realizado un proceso de inclusión*” (2014: 127)

En el marco de las políticas llevadas adelante con la intención de variar el formato, una discusión de la última década ronda la inquietud circulante en los estudios sobre educación y desigualdad acerca de si una escuela igual para todos es sinónimo de igualdad (Terigi, 2008). Iniciativas como las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires y el Plan FinEs a nivel nacional se proponen como alternativas a la escuela secundaria tradicional, que a partir de ciertas variaciones del formato escolar posibiliten el reingreso y terminalidad

de la población que por distintos motivos no concluyeron el nivel. El paso por el Plan en tanto experiencia escolar y obtención del título secundario habilita experiencias que es preciso atender a la hora de reflexionar en torno a esta política pública y su relación con la escuela (Crego y González, 2015). Vale señalar que la puesta en marcha del Plan se encuentra con ciertas dificultades. En primer lugar, la precariedad de recursos destinados a las sedes que acaban por saldar la falta apelando al compromiso de los distintos agentes, incluidos los y las docentes (Finnegan y Brunetto, 2014). En segundo lugar, siguiendo a Tiramonti (2011) cabe la pregunta respecto de si al construir una propuesta diferente para chicos socialmente diferentes no se contribuye a la fragmentación educativa en tanto se basa en la segregación. En palabras de Southwell (2009) entre lo universal homogeneizante y expulsivo y lo particular, hay que tener cuidado de que *“la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro”* (2009: 9).

La pregunta en todo caso es por la democratización del conocimiento. Es decir, el Plan FinEs es un fuerte signo democratizador de la educación que acompaña a la LEN, hecho que en sí mismo supone cambios cualitativos en biografías signadas por la desigualdad. A su vez, es una propuesta del Estado como garante del derecho a la educación secundaria de toda la población. Es también una política democratizadora ya que pone en jaque la idea de inclusión entendida ciegamente como homogeneización y abre opciones para pensar, *desordenar* (Southwell, 2009) el sistema educativo y la escuela formal tal como la conocíamos y -demostrado está- que resultaba excluyente. El desafío sigue siendo el modo en que esta propuesta se inserta en un sistema desigual y fragmentado, cómo lograr que el mérito de restituir derechos de ciudadanía postergados para los sectores más desfavorecidos redunde en democratización del conocimiento y en la multiplicación de oportunidades.

En este estado de cosas llegamos al año 2015 en que comienza el trabajo de campo<sup>7</sup>. En las últimas semanas de dicho año se consuma el cambio de gobierno que queda en manos de la alianza política Cambiemos con un proyecto de corte neoliberal que, entre otras cosas, supone la liberalización de los mercados, la apertura comercial -que profundiza la matriz primaria exportadora y la desindustrialización- la reducción de la inversión y gasto público y el deterioro del mercado de trabajo y condiciones laborales (Filmus, 2017; Natanson, 2018).

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar que la referencia al año 2015 se corresponde con el momento en que comenzó sistemáticamente el trabajo de campo en la escuela en vistas al presente escrito pero mi presencia en el barrio – por actividades militantes y de extensión universitarias- llevaba para entonces algunos años.

Discursivamente la educación ocupó durante la campaña un lugar central que sostiene durante la gestión, coherente con la importancia que este tema tiene históricamente en el país en tanto problema público que atienden especialistas, periodistas, políticos, sindicatos, padres, docentes y los propios estudiantes. Sin embargo, el proyecto político educativo reflota ideas como la rentabilidad, las exigencias del mercado laboral, la competencia y muy particularmente el mérito, invisibilizando las condiciones sociales de desigualdad, las oportunidades de los sujetos y desplazando el ideal de educación como derecho social hacia el concepto de mercancía (Piovani en Moretti, 2016). Al mismo tiempo, se reflota la teoría del capital humano según la cual la escuela debe formar recursos humanos competitivos y de excelencia (Filmus, 2017). Los fundamentos alrededor de la idea del mérito como mecanismo del mercado para dirimir entre éxito y fracaso, responsabilizan –como podía observarse en la década del '90- a los individuos de su suerte. Con esto y coherente con un proceso mayor de achicamiento del Estado, se llevaron adelante una serie de medidas de ajuste (desfinanciamiento del Instituto de Formación Docente, discontinuidad del Plan Conectar Igualdad, irregularidades en el Plan FinEs, despidos en el Ministerio, eliminación de las paritarias nacionales, conflictos con el financiamiento a comedores escolares en la Provincia de Buenos Aires, desprestigio y desjerarquización del trabajo docente, entre otras).

Este estado de situación es el que funcionó como marco contextual que hace a la experiencia etnográfica como posibilidad y como texto. Es decir, que hace a las experiencias escolares de los jóvenes pero también a mi condición de tesista. Escribir una tesis cuya columna vertebral es la educación y la desigualdad en un contexto político de desfinanciamiento y desprestigio de la escuela pública así como de recrudescimiento de la criminalización de los jóvenes de sectores populares, redobla el carácter político de toda construcción del conocimiento. Vuelve a la etnografía en su carácter de texto un compromiso por visibilizar la experiencia, los vínculos, el entramado de biografías que se teje condicionado por las crecientes desigualdades.

## **1.2. ¿Qué tal van las cosas “afuera”? Algunos números.**

En este apartado repasamos algunas estadísticas generales que ubican a los y las jóvenes del barrio San Martín de la ciudad de La Plata en un mapa social mayor.

Según la Serie de Informes de Coyuntura del Observatorio Social (2015) en base a datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado por el INDEC en el país, en 2010 había 6.842.216 jóvenes de 15 a 24 años de edad, representando alrededor del 17% de la población total.

El mismo informe avanza en una caracterización del estado de situación de la juventud argentina analizando los últimos datos disponibles de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondientes al segundo cuatrimestre del 2014. Entre las cuestiones que se informan se destaca que el 48% de los y las jóvenes se concentraban en el 30% de los hogares con menores ingresos. Si hacemos la lectura en dirección contraria encontramos que la tasa de pobreza para este rango etario alcanza el 29,2%<sup>8</sup>.

Seguidamente el informe continúa su caracterización con eje en los y las jóvenes *Ni-Ni*, es decir, aquellos que no estudian y no se encuentran buscando trabajo. Si bien consideramos que esta clasificación invisibiliza múltiples situaciones frecuentes en sectores populares como pueden ser el trabajo doméstico y -sobretudo- las entradas y salidas esporádicas de los y las jóvenes a la escuela y al mercado de trabajo, interesa el dato en tanto hecha esta salvedad permite visibilizar condiciones de particular vulnerabilidad: según los datos disponibles el 14,7% de los jóvenes se encuentra fuera de ámbitos centrales para la integración social como son la escuela y el trabajo. Entre estos jóvenes más del 60% se concentra en el decil con menores ingresos.

La Encuesta Nacional de Jóvenes (ENJ) elaborada por el INDEC para el mismo año aplicada a jóvenes de entre 15 y 29 años residentes en centros urbanos de 2.000 o más habitantes agrega algunos datos interesantes. En lo que respecta a la inserción laboral poco más de 3 de cada 10 de los y las jóvenes que tienen entre 15 y 19 años trabajaron alguna vez dando cuenta de tempranas inserciones. Si bien la encuesta no discrimina por sector social, podemos arriesgar que la mayor proporción de estos jóvenes pertenece a sectores populares.

Atendiendo a este dato es preciso comentar un trabajo realizado en la ciudad de La Plata con el objetivo de conocer cuántos jóvenes y niños trabajan en la calle y cómo lo hacen (Rausky, Crego, Peiró y Santos, 2016; Rausky, Crego y Peiró, 2017). La investigación arrojó que del total de los 449 NNAYJ trabajadores casi el 65% eran jóvenes, entre los que primó la presencia de varones. Si bien el foco estaba puesto en los y las niños, adolescentes y jóvenes trabajadores que desarrollan su actividad en el espacio público, los resultados constituyen un

---

<sup>8</sup>Tal como el informe aclara “Desde enero de 2014, el INDEC dejó de publicar los valores de las canastas básicas alimentaria y total, a partir de las cuales se calculan las líneas de pobreza e indigencia. Por lo tanto, como primera aproximación y en ausencia de una mejor opción, se considera en su lugar los valores de esas canastas calculados por la Fundación FIEL para el mes de mayo 2014. Luego, utilizando la Encuesta Permanente de Hogares del segundo trimestre de 2014, se aplica la metodología desarrollada por el INDEC para calcular las líneas de pobreza e indigencia para cada hogar en función de sus características y establecer las tasas de pobreza e indigencia para cada grupo poblacional de interés” (2015:2)

complemento para pensar la juventud en la ciudad en tanto resultan un ejemplo del tipo de inserciones que experimentan los jóvenes principalmente de barrios periféricos de la ciudad.

Volviendo al relevamiento llevado adelante por la ENJ es interesante la incorporación de las tareas de cuidado. En relación a esto, los resultados de la encuesta indican que un 34% de los jóvenes cuidaba niños habitualmente habiendo un claro predominio de las mujeres quienes duplican la cantidad de horas que los varones dedican a estas tareas, siendo también ellas quienes en mayor proporción han visto relegadas otras actividades como el trabajo extradoméstico y el estudio en función del cuidado de menores y las tareas reproductivas.

Ahora bien, habiendo descripto brevemente las estadísticas disponibles para caracterizar la juventud, cabe preguntarnos por la cuestión de la escolaridad y su traducción en datos que ilustren el estado de situación y cobertura de la secundaria así como su relación con la desigualdad.

Como venimos sosteniendo, en Argentina el tramo de escolarización obligatoria se extiende por 14 años, formando parte del grupo de países latinoamericanos en donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel (junto con Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Si bien la masificación de la escuela secundaria tuvo un ritmo más tardío que el nivel primario, si se compara con otros países de la región se observa que la secundaria en Argentina se organiza y masifica tempranamente. Para 1955 el 80% de la población terminaba la primaria, pero el nivel medio aún permanecía reservado para una elite que rondaba el 20%<sup>9</sup>. Pasarían casi dos décadas para rondar el 42,2% en 1980 y diez años más para, a mediados de la década del '90, superar el 50% de los y las jóvenes escolarizados al calor de la ampliación de la obligatoriedad de la LFE: 59,3% en 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001 (Cappellacci y Miranda, 2007). La LEN es gestada con un 82,06% de los y las jóvenes en edad de cursar la escuela secundaria en las aulas para alcanzar el 85% en 2011 (DINIECE, 2013) y al 86,63% en el año 2015 según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SiTEAL).

Este crecimiento sostenido se debe, como señala Kessler (2014), a la masiva entrada de sectores populares a la escuela, lo que disminuyó las diferencias de años de escolaridad entre clases: en 1993 solo el 41,9% de los y las jóvenes de los pertenecientes al 30% de hogares menores ingresos iban a la escuela media, mientras que en 1998 lo hacen el 68,2% y

---

<sup>9</sup> Datos extraídos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SiTEAL) Atlas Desigualdades educativas en América Latina disponible en: <http://atlas.siteal.org>



en 2011, 81%. Sin embargo, el crecimiento se vuelve más lento en la década de los '00 en parte por la persistencia de núcleos de exclusión que hacen difícil captar poblaciones alejadas de la escuela como parte de procesos de profunda y persistente exclusión social o territorial. De este modo, los datos dan cuenta de la presencia de desigualdades en la escuela secundaria, que coexisten con dinámicas hacia la igualdad en las posibilidades de acceso al nivel.

En diálogo con el final del apartado anterior, junto con Manera y Romer (2010) podemos sostener que

*“nos encontramos frente a la paradoja de una escuela definida por la nueva legislación con la cual la mayoría de los actores coinciden y otra en la realidad, que se muestra incapaz de alcanzar las metas en cuanto a resultados y calidad de los aprendizajes”* (2010: 8).

Sin ánimos de entrar en la discusión de la calidad, lo que nos interesa resaltar en este punto es el hiato entre la política y la cotidianeidad de las escuelas. Las políticas públicas resultan un puente que hace a horizontes de posibilidades en las trayectorias de vida, pero que aún con espíritu universalista no logran estar al alcance de todos.

Ahora bien, la lectura de estas cifras optimistas no debe desconocer de dificultades a la hora de sostener la escolaridad, ya que las tasas de abandono escolar se incrementan en los tres últimos años de la estructura del nivel (9,64% en el secundario básico y 15,83% en el nivel secundario orientado para el total del país, de acuerdo a datos de la DINIEE para 2010/2011). Si a esta lectura sumamos los datos disponibles para 2013 según el Informe Estadístico Anual de la Dirección Nacional de Información Estadística y Educativa (DiNIEE, 2015) podemos diferenciar dos dinámicas según se trate del ciclo básico -donde se advierte una importancia relativa mayor en los indicadores de repitencia con respecto a los de abandono (11,6% vs 8,4%, respectivamente)- o del ciclo orientado donde cobra peso el abandono por sobre la repitencia (14,5% vs 6,4%, respectivamente).

Volviendo al crecimiento de la matrícula, cabe señalar que fue protagonizado por varones y mujeres de modo parejo: para el 2015 los varones representaron el 50,8% en los años de formación básica (primero, segundo y tercer año) mientras que la tendencia se revierte pasando las mujeres al frente representando un 52,5% de la matrícula en el ciclo orientado (cuarto, quinto y sexto año). Si bien la diferencia no es estadísticamente significativa, permite complementar el dato correspondiente a los estudios superiores donde las mujeres representan el 69,8 % de la matrícula.

**Tabla 1. Indicadores del nivel secundario. Años 2013/2014**

Tasas	Ciclo Básico				Ciclo Orientado			
	Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		1er año	2do año	3er año		4to año	5to año	6to año
Tasa de Promoción Efectiva 2013	80,05	89,58	74,6	75,61	79,13	76,17	84,86	76,69
Tasa de Repitencia 2013	11,58	7,9	14,64	12,16	6,35	9,9	5,86	1,59
Tasa de Abandono Interanual 2013-1024	8,37	2,52	10,76	12,23	14,51	13,93	9,28	21,71
Sobreedad	34,7	29,46	37,69	37,04	34,41	37,86	34,18	29,61
Tasa de Egreso	73,2				59,4			

Fuente: Diniee. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2015. Características del sistema educativo argentino.

Haciendo una lectura en clave de género, se constata que las mujeres acceden a mayores niveles de formación (Tuñón, 2011) al tiempo que en términos de estrategia de reproducción familiar, son los varones los que ingresan más temprano al mercado laboral extradoméstico.

Vale aquí recordar los hallazgos de trabajos como los de Jacinto (2006) o Salvia y Tuñón (2003) quienes llaman la atención respecto del valor desigual del título para los y las jóvenes de distintos sectores sociales. Los y las jóvenes en general ingresan al mercado de trabajo en condiciones de precariedad y vulnerabilidad pero mientras que la precariedad juvenil es un fenómeno virtualmente generalizable a toda la juventud, para algunos jóvenes esa precariedad resulta una acumulación de experiencias y aprendizajes para la trayectoria laboral que cambiará su curso en un tránsito hacia la estabilización, mientras que para otros el trabajo precario y expuesto a condiciones de vulnerabilidad extras -como ocurre en trabajos callejeros o de tareas vinculadas a la construcción- puede transformarse en una condición permanente de relación con el mercado de trabajo, confirmando trayectorias de exclusión y precariedad. Así, ante la polarización de oportunidades laborales, el haber realizado el esfuerzo de terminar la educación secundaria no alcanza para garantizar un buen empleo, debido no solo a la crisis del mercado laboral, sino también a que los y las jóvenes pobres tienden a acceder a las peores escuelas y reciben títulos poco valorados (Filmus, 2001).

En esta línea Tuñón (2011) denuncia que la mejora de los indicadores generales de escolarización secundaria tuvo siempre como correlato una constante brecha de desigualdad.

Si tomamos la tasa de escolarización secundaria en el 2014 era del 86,63%<sup>10</sup>, sin embargo al desagregar este dato según el clima educativo<sup>11</sup> del hogar se observa que esta cifra ascendió al 65,3% entre los jóvenes que habitan en hogares con clima educativo bajo, mientras que para el caso medio fue del 86,7% y en los hogares con clima educativo alto se excedió del promedio hasta llegar al 89,3% de tasa de escolarización secundaria. Los alrededor de 30 puntos de distancia entre los niveles alto y bajo se mantienen relativamente constantes cuando se mira este dato a lo largo del tiempo, lo que da cuenta de una fuerte persistencia de la desigualdad en lo que a la educación respecta a pesar de la disminución de la brecha entre hogares organizados en función del clima educativo.

**Tabla 2. Tasa neta de escolarización secundaria para Argentina según clima educativo**

	1993	1998	2003	2008	2013	2014
<b>Bajo</b>	28,33	53,81	65,7	56,25	61,6	65,83
<b>Medio</b>	52,95	76,91	85,16	79,29	83,19	86,74
<b>Alto</b>	72,86	91,97	94,86	89,04	92,36	89,29

Fuente: IPE - UNESCO / OEI en base a EPH del INDEC

De modo que la inclusión fue despareja según el sector social, al tiempo que fue de la mano con expulsión a medida que se avanza en el ciclo escolar. Como señalan Ziegler y Nobile (2014), se ha logrado que los jóvenes ingresen a la escuela pero no que permanezcan ni que egresen con conocimientos significativos que les permitan fortalecer sus proyectos de vida. Respecto a esto Kessler (2014) entiende que es posible reconocer un núcleo de exclusión ya que si en 2010 los y las jóvenes de 17 años no escolarizados llegaban al 17%, este dato escalaba al 63% en los y las jóvenes de los sectores sociales más bajos y descendía al 5% en los más altos. En la misma línea, a medida que se desciende en la escala social crecen las probabilidades de no finalizar la escuela: para 2011, entre los jóvenes de entre 20 y 22 años que iniciaron la escuela secundaria, solo el 64% culminaron el nivel. Ahora bien, en los sectores populares el 49% de quienes ingresaron obtuvo el título frente al 81% para el caso de los sectores superiores.

<sup>10</sup>Dato extraído de Siteal: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/base\\_de\\_datos/consulta](http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta)

<sup>11</sup>Una de las formas de observar las desigualdades en el acceso es cruzando la información de asistencia con el clima educativo de los hogares. El clima educativo es un indicador que considera el promedio de años de escolaridad de la población de más de 18 años que habita en cada hogar. Se considera con bajo clima educativo a los hogares que tienen adultos que no han completado la escolaridad primaria (6 años de cursada o menos), con clima educativo medio a quienes tienen un nivel secundario incompleto y finalmente, con clima educativo alto a quienes tienen en promedio más de 12 años de escolaridad (un nivel secundario completo como piso).

Este dato es central a la hora de pensar la escuela y su universalización: la inclusión en el acceso no debe invisibilizar que las trayectorias escolares son muy desiguales. Justamente es la persistencia de estas desigualdades hacen que siga siempre vigente la pregunta por la experiencia escolar en clave de la desigualdad. ¿Qué pasa cuando se universaliza el acceso a la escuela secundaria pero se accede a experiencias escolares desiguales? ¿Cómo operan las desigualdades que marcan las trayectorias de vida de los jóvenes en la escuela?.

\*\*\*

En síntesis, experiencia escolar y política educativa se entrelazan en distintos niveles: la política se despliega en cada escuela, es allí donde toma cuerpo y forma, al tiempo que funciona como contexto de posibilidad de la experiencia en tanto, por ejemplo, sectores históricamente excluidos del sistema educativo ahora deben asistir a la escuela obligatoriamente. A su vez, lo interesante de los datos estadísticos está su carácter diagnóstico. Es así que este repaso por las condiciones de la juventud en Argentina arroja un panorama del contexto general en que las biografías de los jóvenes del barrio San Martín se enmarcan. Los fenómenos que las estadísticas ilustran se hacen piel en las trayectorias de jóvenes particulares. De allí que el recorrido por las políticas públicas y por los datos estadísticos aporten a la construcción de la mirada con la que leer lo que resta de este trabajo.

De este modo la descripción del barrio San Martín que desarrollamos a continuación, así como las experiencias escolares que analizamos más adelante y las trayectorias de los jóvenes y sus familias, no suceden en el vacío sino que llevan la huella de los procesos socio históricos que acompañaron las políticas educativas descriptas.

### **1.3. Acercándonos a la vida cotidiana: El barrio**

Si en los apartados anteriores el objetivo fue reconstruir el contexto general del que los y las jóvenes protagonistas de esta tesis son parte, a continuación se busca reconstruir el barrio como el nivel del “*afuera*” más referenciado por los actores.

Bourdieu (1999) conceptualiza el espacio social como el conjunto de campos en el que los agentes sociales se constituyen como tales. De modo que en el espacio social los agentes se encuentran ubicados en distintas posiciones que pueden leerse relacionamente por la distancia entre unas y otras. Por otro lado se encuentra el espacio físico como sustrato objetivo del espacio social de modo tal que el primero -habitado y apropiado- aparece como un reflejo, en palabras del autor, una *simbolización* del espacio social jerarquizado. En suma, la relación entre el espacio físico y el espacio social es uno de los componentes del proceso de reproducción social. En la misma línea, Harvey (2008) sostiene que “*la urbanización siempre*

*ha sido, por lo tanto, un fenómeno de clase*” (Harvey, 2008, p. 24). En pocas palabras la distribución en el espacio físico tiene un correlato con la distribución en el espacio social.

Pensando puntualmente en la ciudad de La Plata encontramos que la organización geográfica se estructura a partir de un centro que coincide con lo que se conoce como “casco fundacional”, cuyos límites conforman un cuadrado delimitado por las calles 1 y 31, y 32 y 72. Éstas aparecen como un cinturón –circunvalación- que delimita el centro o casco urbano de la ciudad de La Plata por fuera del cual se ubica, hacia los cuatro lados del “cuadrado”, la periferia, que se suma conformando en conjunto el Gran La Plata. De esto resulta *un patrón residencial de segregación espacial clásico del tipo centro-periferia* (Segura, 2006; 2012). Hacia el norte, zona antiguamente destinada a casa quintas, se encuentra el sector con mayor desarrollo de la ciudad, representado por el eje Buenos Aires-La Plata, con enclaves de clases medias y medias altas. En el extremo opuesto, al sudeste del casco fundacional de la ciudad, se encuentra el barrio San Martín en cuyo caso -en coincidencia con el de otros barrios ubicados al oeste y sur del casco urbano- la posición periférica se traduce en condiciones de vida más desfavorables en relación al centro y con menos presencia de espacios y servicios públicos. Efectivamente hacia el sur, oeste y el este del casco urbano los centros comunales (barrios) presentan condiciones de vida más precarias en relación al centro, distancia que se acentúa si se los compara con los barrios ubicados hacia en el norte. Mientras tanto, dentro del casco urbano se encuentran mayoritariamente residencias de sectores de clase media con una amplia participación del mercado inmobiliario enfocado en la población estudiantil universitaria proveniente de ciudades del interior del país.

Si profundizamos esta descripción desde las antes citadas lecturas de Harvey (2008) o Bourdieu (1999) según las cuales la posición y los capitales habilitan a la apropiación y vínculos con el espacio geográfico y la ciudad, puede observarse que el sector norte tiene una comunicación –en términos viales y de transporte público- más ágil y fluida, con mejores accesos, mayor cantidad de líneas de colectivos y frecuencia. De este modo la distancia en términos del espacio físico no se condice linealmente con la distancia en el espacio social. Las dificultades para la circulación y el acceso hacen que la distancia objetiva en términos de kilómetros sea menor que aquella que opera en términos simbólicos en el espacio social. Podemos observar entonces cómo la circunvalación opera como barrera física material y a la vez simbólica. En términos de Cosacov y Perelman (2011) definimos a ese cinturón como frontera. Los autores, separándose de conceptos como el de ciudad fragmentada -donde se da por supuesto que los fragmentos son homogéneos al interior e independientes unos de otros- colocan en el centro del análisis las interacciones entre grupos con diferentes capacidades

materiales y simbólicas de apropiación del espacio urbano. La frontera da cuenta de la circulación, de los intercambios, las relaciones, el conflicto. En este interés por ver justamente los márgenes, las fronteras es que los autores señalan que las mismas pueden ser físicas y/o simbólicas. La circunvalación de la ciudad de La Plata opera en ambos sentidos: físicamente en tanto avenida de seis carriles más un boulevard que funciona como divisoria del transporte público y, simbólicamente en tanto opera como límite diferencial en las significaciones y clasificaciones que los habitantes de uno y otro lado hacen al categorizar a las personas. De ahí la importancia de observar las fronteras, para captar la dimensión relacional del espacio social y físico, tal como encuentran los autores en las interacciones entre cartoneros y vecinos. Puede verse, como observa Segura para el mismo barrio, que “*los residentes no solo viven afuera, sino también lejos de los bienes y servicios necesarios para la reproducción de su vida*” (2010, p. 166). De este modo la distancia no es solo una cuestión cuantitativa, sino que tiene además un componente vinculado a la accesibilidad (cantidad de transportes públicos, distancia con las paradas de colectivos).

En suma, lo que encontramos es una distribución social del espacio residencial en los términos en que Duhau (2013) lo plantea, como una división social del espacio caracterizada por “*la relación entre la composición social y de clase de un grupo y su manifestación en la estructura del espacio habitado*” (2013, p.73). Es interesante cómo, en la línea de las reflexiones críticas de Harvey (2008), el autor sugiere que ante la ausencia de *segregación en sentido fuerte* (es decir, sin la existencia de políticas explícitas de exclusión o medidas coercitivas directas) la distribución del espacio se da en parte por el funcionamiento del mercado inmobiliario que con los valores establece la divisoria de aguas en función de los recursos materiales. De este modo las poblaciones más vulnerables solo podrán acceder materialmente a territorios desvalorizados, sin acceso a servicios, con riesgo de inundaciones, por ejemplo. Al mismo tiempo esto conlleva el acceso a apropiaciones simbólicas de la ciudad; a modo ilustrativo podemos señalar que en la periferia de La Plata (exceptuando la del eje que une la ciudad con la capital del país como se dijo) hay una cantidad considerablemente menor de plazas y espacios públicos, no hay grandes cadenas de supermercados ni de entretenimientos.

San Martín es un Centro Comunal creado como tal por la Municipalidad en 1992 que tiene una población de alrededor de 40000 habitantes<sup>12</sup> con una importante proporción de migrantes provenientes del interior del país, principalmente de la Provincia del Chaco y Corrientes, y de países limítrofes, principalmente de Paraguay. Estas dimensiones poblacionales se condicen con su amplia y heterogénea extensión. Según destaca la información municipal<sup>13</sup> el uso predominante de la zona es residencial de vivienda permanente con una concentración comercial en dos de sus calles troncales que también concentran los escasos espacios de apropiación social con que cuenta el barrio, entre los que se destaca una plaza con juegos.

Lejos de presentar homogeneidad, esta zona presenta enclaves de clases medias y altas conviviendo con sectores más pobres. Sin que esto sea contradictorio con lo que hemos venido sosteniendo, es preciso tener presente que la heterogeneidad interna de los barrios y sus subdivisiones no implica que no existan jerarquías socioespaciales entre ellos (Duhau, 2013). En nuestro caso la diversidad aparece a partir de la crisis de los ferrocarriles, fundamentalmente en los '90, cuando la zona se expande con la creación de asentamientos y barrios precarios. En esta línea coincidimos con trabajos antecedentes sobre la zona (Segura, 2012; Bravo Almonacid, 2015) en que las condiciones económicas, habitacionales y urbanas desmejoran a medida que uno se aleja de la avenida 72 (límite del trazado fundacional) hacia el sur donde las vías de ferrocarril fuera de servicio marcan un límite separándolo de zonas periurbanas y quintas (Bravo Almonacid, 2015).

Esta caracterización coincide con la disponible en el Registro Provincial de Villas y Asentamientos Precarios creado por el Ministerio de infraestructura y Servicios Públicos de la Provincia de Buenos Aires<sup>14</sup> en el marco de la Ley 14.449 como una herramienta única y centralizada de diagnóstico provincial de este tipo de urbanizaciones. Según la definición que esta herramienta promulga, una villa es una

*“urbanización informal producto de ocupaciones de tierra urbana vacante o de la afectación de tierras fiscales por el Estado para asentar a las familias provisoriamente, cuyas características son tramas irregulares (no son barrios amanzanados sino organizados en intrincados pasillos), viviendas construidas con*

---

<sup>12</sup> Los últimos datos oficiales arrojan una población de 30.192 habitantes (<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/datosccAltosdeSanLorenzo.htm>). Sin embargo, la cifra que citamos se corresponde a trabajos posteriores que se entiende que actualizan esa cifra (Segura, 2010).

<sup>13</sup> Información disponible en <https://www.laplata.gov.ar/#/ciudad/centroscomunales> visitada en septiembre de 2016.

<sup>14</sup>[http://www.mosp.gba.gov.ar/subsecretarias/reg\\_vilyasent.php](http://www.mosp.gba.gov.ar/subsecretarias/reg_vilyasent.php) visitada en septiembre de 2016.

*materiales precarios, alta densidad poblacional, escaso o nulo espacio verde e infraestructura autoprovista”<sup>15</sup>.*

Esta definición no es diferenciada claramente de la que atribuyen a los asentamientos precarios a los que se refieren como

*“barrios informales con trazados urbanos que tienden a ser regulares y planificados, y que generalmente (aunque no de modo excluyente) cumplen algunas de las siguientes características: son decididos y organizados colectivamente, los ocupantes buscan legitimarse como propietarios, las viviendas tienen algún grado de firmeza y su ubicación puede encontrarse en tierras degradadas”.*

Partiendo de estas definiciones el aplicativo confirma que San Martín presenta una amplia heterogeneidad que combina villas, asentamientos precarios y sectores de clase media urbanizados, concentrando condiciones de precariedad en el límite del barrio más alejado a Circunvalación.

De hecho, a medida que se avanza en esta dirección aumenta la falta de conexión de agua potable formal y cloacas, al tiempo que las conexiones de electricidad de los hogares son precarias y carecen de servicio de gas. A su vez, cambia progresivamente la morfología del trazado urbano y las viviendas: escasean las calles de asfalto dando lugar a calles y pasajes de tierra con casas construidas en gran parte con chapa, madera y cartón, con piso de tierra o cemento y sin servicio sanitario.

La Escuela Secundaria Nro. 54 se ubica en este último sector donde priman características asociadas a la pobreza estructural y definida por el Registro Provincial como asentamiento precario, donde entre un 20 y 50% de la población no tiene acceso a la red de agua potable y entre un 80 y 100% no cuenta con conexión a red cloacal y lo mismo para la conexión a red de gas dando como resultado un acceso insuficiente a servicios básicos.

La segregación urbana tiene como consecuencia el acceso diferencial a bienes materiales y simbólicos (Grafmeyer, 1994, en Veleda, 2005) al tiempo que repercute en las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos sociales y los diversos modos de apropiación del espacio público. En lo que respecta a los servicios públicos en el barrio San Martín, el Centro Comunal cuenta con dos salas de atención primaria de la salud; sino los vecinos deben trasladarse al casco urbano, tal como se ha visto en numerosas referencias al Hospital de Niños o San Juan de Dios. Un panorama similar encontramos en el campo educativo.

---

<sup>15</sup>Información disponible en <http://190.188.234.6/registro/publico/> visitada en septiembre de 2016



Tal como sistematiza Veleda (2005) desde los '80 se ha producido un gran cuerpo teórico respecto de los procesos de desigualdad entre circuitos de escolarización signados estos por el contexto geográfico y el nivel socioeconómico. Es así que las características asociadas a las posiciones en el espacio social vinculadas a criterios de clase inciden en la oferta educativa dando lugar a oportunidades diferenciales en el acceso a la educación. En esta misma línea, Salvia y De Grande (2008) señalan la importancia de explorar el peso del espacio residencial como factor de vulnerabilidad educativa en tanto encuentran que la segregación residencial, -entendida en los mismo términos en que aquí la hemos definido siguiendo a Harvey (2008)- reduce los espacios de interacción derivando en segregación educativa y laboral, contribuyendo con esto a la acumulación de desventajas (Saraví, 2009). Ahora bien, a esto se suma, tal como estos mismos autores encuentran en su trabajo de investigación en el área Metropolitana de Buenos Aires, que en los territorios pobres hay un déficit de oferta educativa al tiempo que trabajos como el de Filmus, Miranda y Zelaya (2003) llaman la atención respecto de visibilizar las variables que el mismo funcionamiento del sistema educativo otorga diferencialmente: recursos, infraestructura, modos de asignación de cargos docentes, etc. y que hacen a una fuerte desigualdad en la calidad educativa recibida según el sector de procedencia. Volviendo al caso que nos compete desde estas consideraciones, el barrio San Martín cuenta con jardines de infantes y tres escuelas primarias, mientras que la ESB 54 es una de las únicas dos escuelas secundarias del barrio<sup>16</sup> que se emplaza en el límite asfáltico del mismo, es decir con la zona más precaria. Cabe señalar que hasta julio de 2015 funcionaba desagregada en aulas prestadas por dos escuelas primarias, ya que no contaba con un edificio propio.

Hecho este recorrido por las condiciones que hacen al marco estructural en que la experiencia escolar de los y las jóvenes de la ESB 54 se desarrollan a continuación proponemos adentrarnos en la escuela, su historia y características para, acto seguido abordar el modo en que los actores la habitan, transitan y significan.

---

<sup>16</sup>Dato confirmado por el registro de establecimientos de la Dirección General de Escuelas disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/establecimiento2.cfm>

## **Capítulo dos. En la escuela.**

Descriptas las condiciones que hacen a la vida cotidiana de los jóvenes del barrio San Martín, nos proponemos en este capítulo adentrarnos en la escuela. De allí que dediquemos este capítulo a la descripción de la misma con el objetivo de ilustrar la cotidianidad escolar donde la experiencia transcurre y toma forma de manera articulada con ese “adentro”. Siguiendo a Duschatzky (1999) entendemos que la escuela no es solo el edificio sino que se define por las relaciones que se tejen en ella y las significaciones que sus actores le otorgan cotidianamente. Atendiendo a esto y al juego del binomio adentro/afuera que venimos trabajando, en este capítulo nos adentramos en la escuela en un doble sentido. Por un lado, en la institución como edificio, describiendo sus espacios, sus usos y representaciones en tanto hacen a la experiencia escolar y dan cuenta de sus desigualdades. Por otro, el modo en que la escuela 54 se presenta simbólicamente, es decir, la concepción de educación y escuela que se esgrime desde el equipo directivo como marca de identidad de la institución. En suma, se busca describir el marco donde la experiencia escolar se desarrolla con sus límites y posibilidades.

### **2.1. Un edificio propio**

Cuando inicié el trabajo de campo en el año 2015, la ESB 54 funcionaba de manera descentralizada en aulas prestadas por las dos escuelas primarias emplazadas en el mismo barrio con alrededor de 20 cuadras de distancia entre una y otra. De este modo una única escuela funcionaba en dos edificios separados, con condiciones estructurales disímiles, estudiantes que no se cruzaban y dinámicas cotidianas diferentes. El trabajo del equipo docente, directivo y psicopedagógico se veía también segmentado entre las sedes de modo tal que se dividían días y horarios de trabajo para poder cubrir las dos sedes en sus tres turnos: mañana, tarde y vespertino, lo que redundaba en que muchos docentes no se conocieran entre sí.

Tras varios años de promesas de un edificio propio, en el 2015 las obras avanzaron y la mudanza se palpaba como inminente aunque en un clima de preocupación más que de fiesta:

*“Es sumamente necesario que al fin tengamos nuestro edificio, lo peleamos. Pero la unión de las sedes va a ser un tema...porque está el tema de la organización familiar, de los pibes que traen a sus hermanitos a la primaria y ahora nuestro edificio queda lejos. Además eso, está más lejos, yo tengo dudas de si perderemos matrícula por eso.*

*También está el tema de la pica entre las sedes, hay chistes que han llegado a conflictos porque ellos no se reconocen como de la misma escuela y vamos a tener que aprender a convivir, vamos a ver cómo manejamos eso (...)*

*Eso es el otro tema, cómo sostener los turnos. Al estar en sedes de primaria, por disposición de aulas, el ciclo superior está en el turno vespertino pero no sé si van a poder sostenerse las divisiones en todos los turnos o si nos las van a abrir en realidad. Si los pibes están organizados, sus familias, con el turno que están ahora y llegan a tener que cambiar es un riesgo, yo creo que vamos a perder matrícula, nos mandan a tierra de nadie. Pero bueno, por lo menos el vespertino no lo pueden cerrar porque tienen que garantizarlo.”*

(Miembro del equipo directivo, julio 2015)

Los temores del equipo directivo vuelven a ubicar la institución en una foto más general. El nuevo edificio queda aproximadamente a ocho cuadras de cada una de las sedes, sin embargo las distancias subjetivas son mayores. Ir al nuevo edificio supone pasar a “*otra parte del barrio*” según los y las docentes, “*a otro barrio*” en palabras de los y las jóvenes. La nueva escuela se encuentra en la última calle de asfalto que funciona como límite con la zona más precaria del centro comunal, a escasas cuadras de la parada terminal de la única línea de transporte urbano que llega hasta ese sector del barrio. Si las sedes anteriores se encontraban en zonas de clara urbanización y calles de asfalto, el nuevo edificio aparece como límite. En pocas cuadras cambia la fisonomía del barrio: más allá de la escuela, alejándose de circunvalación, comienza a desdibujarse el trazado urbano para dar lugar a las calles de tierra angostas y pasillos, al tiempo que es considerablemente menor la presencia de casas de material y mayor la de casillas y casas precarias de cartón y chapa. Menos autos y más carros como signo de las condiciones laborales de la población.

La expresión de estar en *tierra de nadie* habla de estas distancias y límites. Si retomamos en este punto las reflexiones respecto de la segregación urbana del capítulo precedente, en relación a la nueva sede se ponen en juego las distancias simbólicas según las cuales unas cuadras pueden representar una gran distancia así como significar para los actores un cambio de barrio, aun cuando desde las delimitaciones oficiales no se los reconozca. Así como los adultos califican la nueva ubicación de la escuela como *tierra de nadie* debido a la mayor distancia respecto del casco y cercanía de la zona más precaria, para varios estudiantes la escuela queda en *otro barrio* aunque no sean más de quince cuadras las que la separan de sus hogares.

*“Gaspar me cuenta que con sus amigos se juntan en la canchita y ahí siempre la ve a Aldana porque vive en la calle. Ella enseguida dice*

*-Yo no vivo en la calle, vivo en una casa de material nene*

*-Pero ya sé, si vivís por mi casa- replica Gaspar, me mira a mí y me explica*

*-No es que viva viva en la calle, no duerme en la calle pero está todo el día en la calle. Yo sonrío mostrando que entiendo y les pregunto cómo es una casa de material:*

*-Que no sea de madera- dice Martina.*

*-Claro de ladrillos- dice Aldana- acá si vas para atrás de la escuela no hay tantas de material ¿viste?*

*-O vos te pensás que vivimos ahí profe, ¿me tratas de pobre?- remata Gaspar riéndose - Mira acá está la escuela, seguís por esta derecho, doblas un poco y está mi casa, va la de mi tío y al lado la mía” me explica haciendo un dibujo “y si seguís, está la canchita y esta es la esquina donde está todo el día la Aldana” vuelve a reírse.*

*-Pero entonces ¿esto es otro barrio? -digo señalando el dibujo- ¿o es el mismo barrio de la escuela?*

*Los chicos me dicen que no es el mismo y esa parece ser la razón por la cual entre sus amigos no cuentan a los compañeros de la escuela “porque tienen amigos en el barrio”*

*-¿Y a qué escuela van los de su barrio entonces?” vuelvo a preguntar*

*-Algunos vienen a esta, pero a la mañana- dice Gaspar*

*-Mi novio va a Albert Thomas y sus amigos también- me cuenta Aldana*

*-Otros ni van profe- agrega Martina.”*

(Nota de campo, abril 2016)

Las distancias no son solo geográficas y no se miden únicamente en relación al centro sino que también representan distancias sociales que los jóvenes reconocen. La zonificación del barrio según el material predominante de las viviendas va acompañado de una clasificación de la que ellos buscan distanciarse. Las características de la casa aparecen como demostración de no vivir en la calle y no ser pobre, aún cuando estos mismos chicos habiten en condiciones de pobreza y necesiten, entre otras cosas, la comida, materiales escolares y ropa que brinda la escuela. Hernández, Cingolani y Chaves (2015) señalan que desde el sentido común se reproduce un estereotipo de la pobreza acompañada de una espacialidad con modos específicos de organizar y usar esos espacios. En nuestro caso los propios jóvenes comparten ese sentido común que invisibiliza heterogeneidades y la complejidad del fenómeno. Se

apropian de una construcción de la pobreza y el barrio como signo de distinción porque su casa es de material y, por lo tanto, escapa a la *tipificación estereotipada* según la cual la pobreza se aloja en casas de cartón y chapa.

Retomando la conversación con el equipo directivo y el gabinete psicopedagógico, es interesante detenerse en la suposición de que la nueva ubicación pueda repercutir en los modos en que escuela y organización familiar se articulan. Explicitando el lugar de los hermanos mayores en el cuidado de los menores y en la sincronización de la rutina familiar reconocen que compartir sede con la primaria era una ventaja que facilitaba estas tareas. De allí que una vez concretada la mudanza, el equipo directivo decida habilitar estrategias posibles para que las familias se reacomoden. Este reconocimiento del lugar de los jóvenes en las familias no es independiente de la dimensión territorial y de clase que hace a la matrícula de la escuela. Como señalan Eguía y Ortale las estrategias familiares de reproducción *“están condicionadas por las características del mercado de trabajo y de consumo, el accionar del Estado y las condiciones de vida de la población, así como por el proceso político y las determinaciones ideológicas que configuran un espacio de participación determinado para los grupos estudiados.”* (2003, p. 2). En este marco, las consideraciones respecto de las dificultades que podía significar la mudanza para las familias supone un reconocimiento del lugar de los jóvenes en esas estrategias ya sea en su dimensión cotidiana como económica (Cariola, 1992). Sobre este punto volveremos más adelante.

Finalmente y sin demasiada anticipación que permitiera planificar la mudanza, la directora recibió la llave del nuevo edificio en plena campaña electoral.

*“Unos días después de las vacaciones me acerco a una de las sedes de la escuela. El portero me cuenta que la secundaria ya se mudó y ante mi sorpresa comenta que fue de un día para otro, antes del receso invernal.*

*La nueva sede única de la ESB 54 está al lado de un Jardín de Infantes de modo que el ‘ruido a escuela’ de murmullos, timbres y voces docentes que sobresalen ocupa todo el espacio como rasgo distintivo de la cuadra.*

*Por orientación de Miguel –auxiliar de cocina- me dirijo al gabinete donde me reciben Alma –orientadora educacional- y Mercedes –vicedirectora-. Me cuentan que están todos muy contentos pero que todavía “no podemos arrancar, como que no volvemos a la normalidad. Hoy por ejemplo hay un solo curso”.*

*Ante mi asombro por la repentina mudanza Mercedes me cuenta “Siempre era inminente y de golpe ya estaba. Todo muy rápido. No te digo que nos llamaron y no*

era de hoy para mañana, era de hoy para hoy que teníamos que ir a buscar la llave...Eso fue un martes, el día después de la jornada institucional que vos estuviste allá pretendían que el jueves estemos mudados. Imaginate que les dijimos que de ninguna manera, ¿cómo pretenden mudar una escuela en un día?”

*Dentro del desorden de la comunicación y los tiempos políticos que rara vez se ajustan a los de la vida escolar, el gabinete psicopedagógico tenía convocadas reuniones de padres por curso por otras cuestiones la semana que recibieron la llave, de modo que aprovecharon para comunicar la mudanza a todos. Ese viernes no hubo clases para desarmar las dos sedes y finalmente realizar la mudanza ese fin de semana. El martes siguiente realizaron un acto con la comunidad en el edificio nuevo. Mercedes, pone mucho énfasis en la cantidad de padres que había porque eran “muchos” y se muestra esperanzada por lo lindo que había estado.*

*El relato sigue: “y creíamos que con eso ya estábamos para arrancar pero el lunes nos dijeron que iban a hacer un acto, acá, con el ministro de educación...a todo esto nosotros veníamos medio de a poco incorporando los chicos, dábamos las dos primeras horas para que pudieran acomodarse en las casas por el tema de los hermanitos y todo eso, ahora que los grandes vienen acá. O sea, fuimos dando clases pero también flexibilidades para que la familia se organice...Después de eso vinieron las vacaciones de invierno y ahora, hoy, me llamaron porque el intendente quiere hacer otro acto. Es año de elecciones viste, no entienden que yo quiero dar clases”. Alma agrega indignada “nosotras queremos que nos dejen en paz...necesitamos arrancar de una vez, ellos vienen se sacan la foto y se van pero nosotros tenemos trabajo que continuar.”*

(Nota de campo, agosto de 2015)

El relato nos ubica de lleno en el nuevo edificio de la escuela 54. Esto exige, por un lado, la descripción de los espacios de la escuela y sus dinámicas; por otro lado, abre una serie de reflexiones respecto del lugar de la política en la cotidianeidad escolar sea por actos electorales, conflictos gremiales o posicionamientos docentes. Desconociendo o ignorando el trabajo que la mudanza de una institución implica y a días de las vacaciones, se establece la urgencia de hacerla efectiva por los tiempos de la política. El tiempo electoral y la política “entran” en la escuela incluso contra la jornada escolar que es interrumpida, se suspenden las clases para dar lugar a múltiples actos inaugurales que denotan el valor público de la educación y su peso en la campaña electoral.

En la misma línea, la alegría del equipo por la cantidad de padres presentes aparece como deseo la intención de desdibujar la aparente frontera que los y las adultos mencionan entre el *adentro* y el *afuera* de la institución y, con ello, dar espacio justamente al *entre*, al encuentro, sin rejas. Esta intención se repitió en varias ocasiones en que se propusieron jornadas de puertas abiertas: el aniversario de la mudanza, jornadas por el día de la primavera, muestras especiales, ferias para recaudar fondos. En estas ocasiones las actividades se planteaban como abiertas a la comunidad, distintas de aquellas que no lo eran. Esta posibilidad de interacción es potenciada por el edificio propio ya que antes, al compartir la infraestructura con otro nivel el uso de los espacios y los tiempos implicaba negociaciones más complejas. A su vez estas actividades fueron posibles por la voluntad e intención de un grupo de docentes que las planifican, organizan y ejecutan más allá de sus horas formales de trabajo.

## **2.2. Un día en la escuela**

*“Eran las 9.30. Con el timbre del recreo sale un chico desde el gabinete y, atrás de él, Alma. Nos saludamos y me cuenta que sigue –desde hace dos semanas- haciendo las evaluaciones de alfabetización. Desde el pasillo de las aulas llegan dos profesores. Empiezan a comentar cuestiones de la cena que tuvieron todos los y las docentes el viernes a la noche. Una profesora dice “como dice eso cuando tenes información sobre otro?” “¿extorsión?” le dice Alma, “eso, Carrasco nos puede extorsionar a todos con los videos de la fiesta” se ríen. Edgardo repone una situación que provoca que Alma se siente hasta llorar de risa. Andrea prepara mate. Yo estoy en la puerta con un pie adentro de la sala y otro afuera.*

*Veo que los chicos se amontonan formando un círculo en el medio de la galería. El ruido no es diferente al de cualquier otro momento del recreo. De entre el tumulto sale Soledad –preceptora- llevando del brazo a una chica toda despeinada y con la campera de algodón a medio sacar. Hubo una pelea. Corta, rápida pero pelea al fin. La atmósfera de la escuela sigue exactamente igual, en el durante y en el después. En la sala de profesores nadie parece haber notado nada. Me llama la atención la cantidad de cosas que suceden, quizás incluso al mismo tiempo, y como hay espacios de la escuela que ni se mosquean.*

*En la escuela no hay ninguna autoridad presente aunque nadie sabe bien porqué. La chica es llevada al gabinete. La otra estudiante en cuestión, al baño. Soledad cuenta que estaban agarradas de los pelos, que las vio porque desde la puerta del comedor notó el círculo que se había armado y se tuvo que asomar por sobre las cabezas a ver qué pasaba.*

*Cuando le preguntó a los compañeros porqué no ayudaban a separarlas en lugar de filmar le contestaron “no profe, mirá si me ligo una piña encima” Soledad lo toma con humor: “yo me metí ahí poniéndome en riesgo, al final tendría que haber dejado que me den una piña y mandar ART como hacen otros acá por cualquier cosa” haciendo alusión a la licencia de un auxiliar.*

*El recreo sigue. Los chicos se desparraman. En la sala de profesores Carrasco me cuenta que hay una chica en 1er año en el turno tarde a la que ve “muy dejada y dispersa”, que la madre sostiene que es porque hace unos meses falleció el papá, “entre otras cuestiones familiares”. La profesora Adriana sale hacia el baño diciendo que sino después no puede ir “porque 2do es bueno pero hay que estar mirándolo todo el tiempo”. Justo aparece Marcos, de ese curso, en la ventana y ella dice “a él”, y sonríe casi con ternura. Marcos genera eso. Lo aman y lo odian.*

*Le comento a Edgardo que las chicas de 1ero me habían contado un episodio del jueves pasado cuando le habían ido a pegar a un estudiante en la puerta. Cuando me está por dar su versión entra un chico a sala de profesores con la cabeza inclinada hacia el costado, recién cuando le toca el brazo al profesor notamos que sangraba. Carrasco deja todo lo que tiene en la mano y empieza a preguntar qué pasó, repetidas veces. Tiene un tajo en la cabeza. El chico –Cristian- contó que lo habían empujado y se había chocado con la puerta del comedor.*

*Una profesora empieza a llevar a los chicos al aula porque se estaban amontonando y ya había terminado el recreo aunque el timbre no había tocado. Me llamó la atención este gesto práctico. Mientras, las preceptoras presentes no se dan por aludidas excepto Sol que corre a buscar el botiquín y al mismo tiempo pide a otra profesora que llame al 107<sup>17</sup>. Edgardo toma un pañuelo de papel y le dice al chico que se la tenga contra la herida sin mover la cabeza. Vuelve Sol con el botiquín abierto en la mano, indignada porque la mitad de las muy pocas cosas que tiene están vencidas. Al entrar estaba pisando la sangre. Paula –preceptora- le gritaba “Sol, Sol” y le señalaba el piso. Cuando finalmente gira y la mira, ordena “no pises”. Las chicas del gabinete fueron avisadas por lo que Paola se acerca diciendo que no se puede comunicar a ninguno de los números que tienen en el registro de la familia y sentencia que no hay más opción que ir a la casa del chico a avisar.*

---

<sup>17</sup> Número de emergencias médicas al que las instituciones escolares deben recurrir en estos casos. Cabe señalar que muy pocas veces el equipo de emergencia se hace efectivamente presente en la escuela por falta de personal y móviles pero aun así siempre es preciso llamar para que quede asentado el hecho como prueba de que la escuela siguió los pasos estipulados para la resolución de este tipo de situaciones.



*Sol ofrece su auto mientras Alma sale de la biblioteca poniéndose el guardapolvo que usan cuando tienen que hacer alguna intervención en el barrio pero cuando llega a la puerta decide quedarse insistiendo en el llamado al 107 que no contesta.*

*Hay una camioneta que obstruye la salida del auto de Sol. Ella le pide a un chico que estaba esperando para entrar a la clase de educación física, que avise al profesor que corra la camioneta. Cuando finalmente estaban por salir Paola se da cuenta que no sabe el nombre del chico entonces vuelve a la puerta para preguntar al mismo tiempo que Paula se acercaba con una chica -hermana de Cristian- con un número de teléfono correcto. Logran comunicarse con la familia. La tensión cede.*

*Alma y Paola vuelven al gabinete a continuar trabajando con la chica de la pelea, pidiendo que se les avise cuando llegue la mamá de Cristian. Él estuvo todo el tiempo sentado en una silla en preceptoría sin decir nada. Cada tanto alguien le pregunta si necesita algo, si le duele. Sol llama al compañero que había sido autor del empujón que viene rápidamente. Entra e inmediatamente se hace cargo pidiendo perdón y explicando que estaban jugando. Cristian refuerza “estábamos jodiendo ...hoy yo justo no lo empujé pero siempre jodemos así” Sol les llama la atención respecto de que era peligroso, “tiene un corte, no es joda” Y levantando el tono agrega “¿Por qué no joden en su casa? Nosotros los profesores cuando queremos joder nos juntamos afuera de la escuela y no les cagamos la vida a ustedes, jodan en su casa y acá vengan a estudiar”. Los chicos se quedan callados. Se acerca un profesor con tres chicos –una mujer y dos varones- diciendo que se estaban peleando en el aula. Sol, enojada les dice “¿qué les pasa a ustedes ahora? Primero este que por “joder” se abre la cabeza, tenemos a la otra encerrada allá porque por joder se agarra de los pelos con otra, ¿y ahora ustedes?, ¿qué pasó, qué pasó?”. Uno de los chicos dice que él no tiene “nada que ver”, que el profesor lo sacó de sopetón. La chica dice que el problema era con el otro varón que le decía “piojenta y yo me calenté y me defendí”. Sol pregunta qué significa eso y el joven en cuestión asegura que no sabe, lo que es retomado por Sol “Ah, yo no te puedo creer, encima ofendes usando palabras que ni sabes lo que son, hay que pensar un poco antes de querer quedar como vivo y andar lastimando. Y vos –dice girando hacia la chica- antes de irte a las manos vení y avísame a mí”. Lleva a los dos al aula y, delante de todos los compañeros de la división hace que el chico le pida perdón.*

*Momentos más tarde, Sol me cuenta que siempre que este estudiante le pide algo la compañera se lo presta, que es muy buena pero él “la tiene fija con la pobre chica, la forrea digamos”. Al final de la mañana estando con Sol en la puerta, veo que la misma joven se acerca y le dice “perdóname Sol si te traté mal o falté el respeto”. La preceptora*

la abrazó diciendo “no te tengo que perdonar. Lo único que te pido es que no vayas a las manos porque si no no te puedo defender porque vos también te la mandaste”. La joven sonrió y se fue.

Volviendo al relato cronológico, cuando Sol vuelve del aula, sin que alcance siquiera a sentarse, llega la madre de la chica que había empezado la pelea en la galería. Soledad, la preceptora de la joven, va con ella hacia el gabinete.

En una de las paredes hay una pizarra blanca donde apuntan las ausencias docentes. Sol anota un nombre mientras comenta en voz alta que un profesor de educación física tiene licencia 15 días porque tuvo un accidente y muestra la foto del pie que acababa de llegarle al celular. Alma se acerca a buscar un cuaderno de actas para dejar registro de la pelea mientras dice en voz alta que ellas no pueden poner sanciones, que eso lo tiene que determinar el equipo directivo pero que no hay nadie. Al salir Alma se cruza en la puerta con un profesor que trae a dos estudiantes porque estaban en el aula tirando papeles con cerbatana. Sol redacta un acta y les llama la atención poniendo énfasis en lo peligroso que es para los ojos y les recuerda que el acta implica que al día siguiente no van a poder entrar en la escuela si no es acompañados por un mayor.

Paula, otra preceptora presente, manifiesta “¿Sabes lo que pasa? Que se hacen actas acá y allá y no pasa nada de nada, y los pibes no son boludos, lo saben. Lo que hay que hacer es cumplir con que no entren si no es con un mayor porque no se da bola. Cumplilo y vas a ver” cierra. El profesor y los dos chicos vuelven al aula. Cristian, el joven con la cabeza cortada, sigue allí sentado testigo de todas estas situaciones.

Sol se sienta y empieza a sumar las inasistencias. No termina la primera cuenta cuando llega la mamá de Cristian. Las dos preceptoras le explican lo sucedido. La mamá, sin escandalizarse comenta que va a acercarse al hospital. Además, la señora solicita retirar también a Matías, su otro hijo, que cursa primer año porque “no lo deja ir solo ni loca”. Mientras espera que Matías venga comenta que la hija más grande que cursa sexto año hoy no vino a clases porque “anda buscando un médico que le vea un dolor terrible en la boca y anda boyando de hospital en hospital porque están todos de paro”. Soledad, preceptora del curso de la chica le responde que no se preocupe, que ya indicaba en el registro que se trataba de una ausencia justificada. Se retiran.

Me ofrezco a arreglar el mate y comento que parece haber un “efecto dominó”. El conjunto de preceptoras se muestra de acuerdo y Soledad remata “todo dentro de la normalidad de lo que es esta escuela”. Alma se asoma desde la biblioteca y anuncia que la chica involucrada en la pelea se retira con la madre y solicita que redacten la nota

*correspondiente. Actas y notas, siempre todo queda por escrito en hojas borrador que profesores llevan de sus casas o de otros trabajos porque son las únicas que tienen. Redactada la nota le indican a la madre que su hija no vaya a la clase de educación física hoy “para no cruzarse con la otra”.*

*Alma se dispone a buscar el número de la familia de la otra participante de la pelea, particularmente el de la tía. Mientras hace la llamada desde su propio celular porque la escuela no cuenta con teléfono, Alma comenta que las que acaban de irse, madre e hija, se habían reído toda la reunión en el gabinete: “¿viste cuando no le importa nada? Yo no sé qué hacer...la madre llegó como con cara de enojada pero cuando vio a la piba la abrazó y se empezaron a reír a coro así que no llegamos a mucho, la mina se lo festejaba”.*

*Tocan el timbre para ir al comedor.”*

(Nota de campo, mayo 2016)

El relato de una mañana arroja tres primeras cuestiones que hacen a la cotidianeidad y complejidad de la escuela. En primer lugar los diferentes espacios con sus lógicas y pautas. A su vez, la multiplicidad de actores que integran la escena escolar y, finalmente el movimiento permanente que hace del estar ahí una experiencia intensa donde -aunque no están todo el tiempo ni todas las jornadas sucediendo las cosas que se reflejan en el relato- hay movimiento constante, situaciones donde los actores toman la escena y deciden, intervienen, actúan.

A continuación nos dedicamos a los dos primeros puntos empezando por un recorrido por los espacios de la escuela en tanto habitados y significados por jóvenes y adultos, para luego pasar a presentar a los actores. El tercer punto, por su parte, lo retomaremos en el capítulo cinco.

### **2.1.1. Las “partes” de la escuela.**

Una tarde de 2016 realizábamos un dibujo de la escuela con un grupo de 3er año, una estudiante es objeto de burlas de sus compañeros por la concentración con la que resolvía la consigna. Milagros contestó “y bueno nene, hay que hacer todas las partes” Yo intervine preguntando a qué se refería “¿cómo partes? ¿es como si la escuela tuviera muchas escuelas?”, a lo que ella sentenció “no profe, tiene partes, ¿ve? Yo ando por acá, acá no ando porque me cagan a pedos, acá vengo a charlar y así” señalando distintas secciones de su plano. De allí que haga falta este repaso por *las partes* de la escuela como escenario de la experiencia escolar.

- La puerta y la frontera.

A medida que se avanza hacia la escuela se va imponiendo el clima escolar. Tal como señalamos líneas atrás, el eco de risas y conversaciones que lo denotan acompaña la última cuadra de recorrido hasta la puerta de la escuela.

El nuevo edificio se desarrolla en una sola planta, es blanco, con espacios grandes y luminosos. A diferencia de las sedes anteriores, aquí no hay rejas que separen la calle de la puerta de entrada. En la puerta letras metálicas señalan el nombre: Escuela Secundaria Nro 54. A los pocos días empiezan a faltar algunas letras porque -según sentencia una preceptora- “*ya se las robaron*” igual que el timbre, que también dura poco. Debajo un grafitti, “Rodri, ASL” como marca de territorio que se fue multiplicando.

Afuera varios chicos esperan a que se haga el horario de entrada. La puerta está cerrada con un cerrojo desde el lado de adentro de modo que hay que golpear sobre el marco de metal de la puerta para que se escuche y alguien –adulto- se acerque a abrir. La decisión de trabar la puerta está naturalizada entre jóvenes y adultos, aunque en circunstancias puntuales es puesta en cuestión. Las regulaciones de la delimitación, en este caso material, entre el adentro y el afuera ponen en juego también representaciones de la escuela. Detengámonos un momento en este punto.

Todo umbral supone una separación en el afuera, marca simbólicamente distancia, diferencia entre lo que está de un lado y del otro de la puerta. La puerta cerrada indica que hay cosas que pueden entrar y cosas que no, así como momentos estipulados para que eso suceda.

Los alumnos esperan afuera hasta que suena el timbre de entrada a su turno o hasta que es la hora de inicio de la clase de educación física o construcción ciudadana que se da en pre-hora para el turno tarde. En estos casos es el docente a cargo quien se acerca y abre la puerta autorizando el ingreso de los estudiantes. Cuando salen, una preceptora permanece en la puerta certificando que se retiran quienes deben hacerlo, es decir que ya no tienen clase durante esa jornada. Ahora bien, hay estudiantes que ingresan por fuera de los horarios establecidos.

*“Hacía alrededor de una hora que el timbre de salida del turno mañana había tocado cuando Sol se asoma a la puerta a hablar por teléfono y ve que la policía que suele estar en la puerta en los horarios de entrada y salida está con Bruno, de 5to año. En cuanto Sol se asoma, Bruno se desmarca de los dos policías señalando a la escuela y diciendo algo. Sol le dice que entre y le confirma a los uniformados que es alumno de la escuela y pregunta qué había pasado. Los policías comentan que Bruno se estaba*

*prendiendo un porro. Sol manifiesta que va a hablar con él y sin mayores intercambios vuelve a entrar a la institución. Bruno se defiende “yo no hice nada” a lo que Sol responde aconsejando “no te quedes acá pelotudeando, sabes que la policía está porque nosotros la pedimos encima. Tenes que ser más vivo porque acá podes entrar y listo, pero no hagas lío”.*

(Nota de campo, agosto 2016)

La policía tiene un límite en la puerta de la institución que rara vez traspasa por cuestiones burocráticas vinculadas a su presencia en los horarios de entrada y salida. Para los estudiantes, pasar ese umbral es signo de seguridad, ser alumno funciona como pasaporte, al menos cuando están en las inmediaciones de la escuela.

En relación a salir en horarios que no son los estipulados por el organigrama, mencionamos que una preceptora cumple el rol de controlar quiénes salen luego de cada timbre y chequear que las notas de los cuadernos de comunicaciones estén firmadas en caso de que algún curso se retire antes. En más de una ocasión algún estudiante se retiró sin tener que hacerlo camuflado en el montón de jóvenes saliendo de la escuela.

*“Como siempre en el horario de salida algunos se fueron al comedor y otros tantos salieron hacia la calle. En el montón se escapó Ulises que tenía pos hora. Hace no muchos días pasó algo similar con Gemima que se fue sin tener la nota firmada. Mónica, la directora se mostró muy enojada “ustedes tienen que estar más atentas porque si a ese chico le pasa algo en esa hora estamos fritos, no nos salva nadie” Emilia -preceptora del turno mañana que en el turno tarde oficia de secretaria- se defiende: “Pasa que yo a los míos los conozco pero de los otros cursos hay caras que se me pasan, y estoy sola ahí”.*

*Sucede que en el horario del cambio de turno solo hay dos adultos en la escuela: Emilia que suele quedarse en la puerta y Sol que se encarga del comedor. Las otras preceptoras del turno mañana ya se retiran con el timbre, igual que la vicedirectora; los del turno tarde –incluida la directora- llegan más tarde. Sol refuerza lo dicho por Emilia “Sabes que pasa Mónica, que no podemos con todo. Esto es una escuela no una cárcel, yo no voy a hacer de policía que está viendo quién sale y quién no. Son pibes grandes. Se tomará lista ni bien vuelven al aula después del comedor y el que no está se le pone falta y se avisa a los padres. Punto. No podemos ponernos a controlar porque no nos da la vida y por eso, porque bastante con que cerramos la puerta con llave y más o menos controlamos pero no es una cárcel, no. Y sino que todos cumplan bien su horario, que sea una cárcel para los chicos y para los grandes así no somos solo*

nosotras dos, son cuatro ojos para no sé cuántos pibes”. *Mónica da por terminado el intercambio diciendo que va a pensar alguna estrategia*”.

(Nota de campo, mayo 2016)

El lugar simbólico de la puerta y cómo manejarse con ella abre discusiones entre los docentes y sus representaciones de esta institución así como de la escuela en general. La puerta cerrada y el control aparecen como una clase de institución a la que algunos docentes no quieren asemejarse. Sin embargo, entre los chicos no aparece la representación de la cárcel, por el contrario, el que la escuela esté cerrada con llave es un hecho sumamente naturalizado.

Una tarde esperando que nos abran, conversé sobre esto con Jerónimo y Mía. Esta última comentó *“Más vale que tiene que estar cerrado, sino capaz pasa de todo. Yo me caliento cuando por ahí hace un frío tremendo o llueve y no se dan cuenta de abrirnos o nos dicen que no tenemos que llegar tanto antes pero ¿si no puedo? Y bueno ahí me molesta pero tiene que estar cerrado porque por ahí pasa cualquiera y se manda cualquiera como la vez de Amparo<sup>18</sup>”* Pregunté si ellos, los alumnos también podían abrir la puerta y me dijeron que solo si los autoriza algún “grande” de la escuela. En mi caso, abrir la puerta vino de la mano con la cotidianeidad. Estar en la escuela hizo que empezara a conocer las caras de los profesores y conociera dinámicas que llevaron a la confianza como para ofrecer abrir la puerta cuando golpeaban y, más tarde, a hacerlo sin preguntar.

- Pasando el umbral

*“Una vez que traspasada la puerta vidriada y enrejada, te recibe una galería amplia que todavía tiene olor a pintura fresca. Esta galería recorre el edificio de punta a punta siendo el eje de la distribución espacial que forma una especie de H. A cada lado de la galería hay un patio que da luz natural a todo el edificio. A la izquierda de la puerta, recorriendo la galería se encuentra un pasillo donde se ubican los baños y aulas a ambos lados, todas con luz natural ya sea porque dan a la calle o al patio principal. Todas las aulas tienen también ventanas hacia el pasillo.*

*Siguiendo por la galería por la izquierda queda el patio principal donde se desarrollan los recreos y las clases de educación física. Finalmente, en el otro límite de este patio, la cocina y el comedor que todavía no tiene mesas ni sillas.*

---

<sup>18</sup>Hace referencia a una ex alumna de la escuela que se presenta con recurrencia en la escuela generando distintas tensiones en la comunidad educativa. Será desarrollado en el capítulo 3.

*Recorriendo la galería por el lado derecho a la puerta de entrada encontramos un laboratorio, una sala muy pequeña pensada para ser preceptoría, que por ahora está vacía y es nombrada por los docentes como “la pecera” por ser toda vidriada. Luego la biblioteca, dentro de la cual se encuentra la sala del modem de las computadoras del Programa Conectar Igualdad. Al lado, un pequeño patio que solo funciona como pulmón de luz para el pasillo y la biblioteca. Del otro lado de este patio un salón que ocupa el gabinete psicopedagógico. Es grande, luminoso, muy distinto a las diminutas salas donde trabajaban la orientadora social y la educacional en las sedes anteriores. Al lado, otro salón muy chico, vidriado, donde se ubica la secretaría. Finalmente la dirección, sin ventanas hacia la galería ni el pasillo.*

*Lo nuevo del edificio me despierta alegría que se alimenta por la felicidad de Mercedes, la vicedirectora y las chicas del gabinete con quienes me siento a charlar mientras Paola dice “¡viste el lugar que tenemos ahora!”*

(Nota de campo, agosto 2015)

En las semanas siguientes, a medida que la cotidianeidad iba volviendo a su curso, en cada una de mis conversaciones informales con los y las jóvenes pregunté por la mudanza y por el nuevo edificio, atenta a los temores que los y las docentes y directivos habían manifestado. La respuesta fue unánime: la nueva escuela *está buenísima, nos encanta, es todo nuevo*. Entre las mujeres los baños ocupan el lugar predilecto como sintetiza Dalma “*el baño es mi lugar favorito, tiene el agua que apretas y después termina sola y unos espejos gigantes*”. Desde la dirección, cuando les comento esta coincidencia entre las mujeres completan contextualizando “*Y, si comparas con el modo en que viven ellas esto es gigante, se pasan ratos mirándose al espejo, viste el tamaño que tienen*”. Los varones, tardaron un poco más en decidirse por su lugar favorito, sin embargo, escondidos tras un “todo” resaltaban el patio y el comedor como los espacios más nombrados.

Sin ánimos de adentrarnos demasiado en esto, interesa mencionarlo porque el denominador común de las primeras semanas fue la alegría de los y las jóvenes. En trabajos anteriores reflexionábamos sobre la violencia que representan las condiciones edilicias de las escuelas: escuelas sin calefacción, con techos a punto de caer que acaban atentando contra el sentido de pertenencia, pero más importante aún, contra la asistencia escolar y las representaciones de los jóvenes sobre sí mismos y lo que merecen en tanto *las escuelas del barrio no son como las del centro* (Crego, 2012). La mudanza parece reposicionar a los y las

jóvenes en relación a esas reflexiones. Un edificio propio, único, nuevo, con luz natural, con espacios como laboratorio y biblioteca propias, un baño con espejo.

Sin embargo, como contrapunto, dos sucesos puntuales al iniciar el ciclo lectivo 2016 vuelven la lupa al lugar del Estado. Por un lado, al acercarse a la escuela en febrero los auxiliares y directivos se encontraron con que no había gas. Cuando hicieron el respectivo reclamo, desde la empresa que brinda el servicio se les informó que se había cortado el servicio a partir de una denuncia –de la que no supieron el autor- por la que habían descubierto que la ESB 54 desde su inauguración estaba “colgada” a la red del Jardín de Infantes lindante. La ausencia de gas se extendió hasta mitad de año con la consecuencia directa de que fuera imposible cocinar y calefaccionar. Como estrategia se recurrió al armado de sándwich y el reparto de frutas cada vez que podían. La empresa no daba respuestas y desde la Dirección de Escuelas se intercedió solo cuando con motivo de una escalada de reclamos, el equipo directivo amenazó con llamar a los medios de comunicación y *“llevar la comunidad a la calle”*.

Por otro lado, el 6 de agosto del 2015, escasas semanas después de realizada la mudanza, la escuela se inundó por primera vez. El terreno está más bajo que la cuadra que le sigue, por lo que recibe todo el agua que fluye desde allí. No se hizo el relleno correspondiente, de modo que la entrada de agua en distintas proporciones se volvió regular cada vez que las lluvias eran intensas. Esto llevó en algunas ocasiones a suspender las clases porque entre docentes y auxiliares no llegaban a desagotar el agua antes del horario de entrada. Para los y las jóvenes esta situación aparecía como normal. La naturalización de la suspensión de clases así como del hecho de que el edificio recién estrenado presente estas falencias vuelve la idea de la escuela pobre para pobres, que entre los y las adultos aparece con la sentencia *“era sabido que esto iba a pasar”*.

Los espacios descriptos fueron cambiando de función a medida que la cotidianeidad pudo retomarse y que, contra todo temor y pronóstico, la matrícula creció.

En un principio, ante la ausencia de un espacio planificado como sala de profesores y lo limitado del lugar de la supuesta preceptoría que resultaba incómoda, el laboratorio fue ocupado para cumplir estas funciones. La mesada y canilla eran útiles para armar el mate, además como era espacioso se pudieron poner dos muebles donde guardar los útiles que una vez por año provee el Ministerio de Educación y que quedan en la escuela para cada vez que los chicos necesitan: reglas, compases, hojas, lápices, témperas, entre otras cosas. De este modo, espacios a los que estos jóvenes tenían acceso por primera vez en su trayectoria



educativa se ven obturados por deficiencias edilicias de un edificio recién inaugurado. Si bien estaba la posibilidad de usar el laboratorio nunca se utilizó con esos fines, menos aún cuando un año más tarde su función sería una vez más redefinida para pasar a ser un aula.

Llegado ese momento, sala de profesores y preceptoría se trasladaron unificadamente a “la pecera”. Con cuatro bancos de aula enfrentados se formó una mesa de trabajo grande, un profesor trajo un taladro para poder colgar un pizarrón de avisos y una cartelera con los horarios. Además se agregó una quinta mesa para apoyar la pava eléctrica y equipo de mate y, finalmente, en un rincón dos pequeños muebles de melamina donde los preceptores guardan cuadernos, libros de temas, libro de firmas y demás. Todo queda dispuesto de modo tal que si alguien entra y necesita algo del mueble, por ejemplo, quienes están en la mesa tienen que pararse. No hay sillas extras para los profesores ni demasiado espacio.

El espacio destinado a la secretaría, al fondo de la galería, tiene una estética parecida. Con vidrio hacia el exterior está enfrentada al comedor y al lado de la dirección. Este pequeño espacio también se reformuló para ser un aula, particularmente de 6to año ya que tiene muy pocos alumnos. La secretaría pasó a compartir espacio con la dirección que contaba con una sala amplia con ventana hacia un pequeño patio interno. El salón destinado al gabinete psicopedagógico también se convirtió en aula, siendo la sala de la central de Conectar Igualdad ahora el espacio de trabajo del gabinete. De este modo el edificio pudo alojar a todos los y las estudiantes redefiniendo sus espacios.

Con el incremento de aulas el equipo directivo se encontró con que no tenían pizarrones para todas ellas. Ante esta situación la vicedirectora consiguió dos que estaban en desuso en la institución en que trabaja a contraturno. Un par de profesores trajeron pintura y taladro para pintarlos y colgarlos. Hasta que esto se concretó dos aulas compartían el pizarrón turnándose o, de no ser posible usaban afiches de los dos lados a modo de pizarra. En el cotidiano parte de la dinámica escolar depende de las estrategias que se dan los y las docentes, unos más, otros menos. Modos diferentes de *hacer escuela* (Redondo, 2016), de intentar dar con las condiciones que la hagan posible aunque sea en su dimensión más tradicional de contar con un pizarrón donde exponer los contenidos, pero también material y concreta de sacar el agua para poder dar clases o comprar pan porque no alcanza lo que fue enviado al comedor.

- Los encuentros en el comedor.

El comedor es un espacio neurálgico de la cotidianeidad escolar. Son muy pocos los estudiantes que no pasan por allí al menos una vez al día. Allí se sirve el desayuno –en el

único recreo de 15 minutos que tiene el turno mañana-, el almuerzo –en dos tandas, una para los y las jóvenes del turno mañana, otra para los y las de la tarde-, la merienda –en el único recreo de 15 minutos del turno tarde-.

*“Cuando los chicos llegan al comedor ya están las tazas y los platos con pan en las mesas. A medida que se van sentando una auxiliar les va sirviendo mate cocido. Sol se queda sobre un costado y va saludando a los jóvenes que entran a medida que les pide que se saquen la gorra –la visera, corrigen ellos-, que compartan el pan que hay, que se sienten bien. Los y las jóvenes se van sentando en pequeños grupos de amigos, algunos se “mezclan” con chicos de otros cursos. Charlan, se ríen. Llega Dalma y el grupo de chicas de segundo que está sobre uno de los bordes de la mesa la recibe a los gritos y abrazos. Hacen chistes a Sol, a los auxiliares, incluso a mí cuando me acerco a llevarles más pan.*

*Una vez más el comedor aparece como espacio de encuentro. Incluso aquellos alumnos que no toman el desayuno pasan, dan una vuelta obligada por el comedor durante el recreo. Como parte de un ritual pasan, saludan, se sientan. Algunos en cuanto terminan llevan la taza a la cocina y vuelven a salir, otros se quedan ocupando ese espacio. Unos pocos están solos. Si alguno amaga a irse sin levantar la taza se detiene ante el “esto no es un restaurant, ¿no te olvidas algo?” que les dice fuerte Jenny, la auxiliar.*

(Nota de campo, junio 2017)

Esta nota de campo se condice con otras tantas, sirve de muestra del lugar del comedor como espacio específico de la cotidianeidad escolar, del encuentro como su rasgo distintivo pero también de los códigos establecidos para el estar ahí. La escuela no es una cárcel, el comedor no es un restaurant. Es un espacio sumamente apropiado por los jóvenes que se sientan siempre –a veces más a veces menos- en el mismo lugar, que saben que tienen que juntar cuando terminan, que si quieren repetir tienen que preguntar en la ventana que hace de pasaplatos hacia la cocina. Las pautas propias del comedor hacen a su particularidad y, a diferencia de otras normas de la escuela, estas se respetan y no se cuestionan.

Así y todo no es un espacio en que se circule en horas de clase. Su uso está limitado a los horarios de recreo y almuerzo:

*“En cuanto me asomo al comedor, Manuel –auxiliar- me ofrece un plato del menú de turno: arroz con azafrán y algunas verduras. Las primeras veces intentaba decir que no porque no estaba segura de que correspondiera. Pero él siempre insistía en que cómo iba a estar sin comer y me servía. “Cuando hay, hay” dijo alguna vez Jenny*

*adivinando mis sensaciones. De modo que entendí que el comedor era también un tiempo y espacio de encuentro para mí. De hecho, algunos docentes de turno participan de los desayunos, almuerzos o meriendas. Algunos optan por sentarse con los chicos en las mesas, otros circulan. Los recreos en general y el comedor en particular habilitan un diálogo diferente con esos profesores que participan del momento de las comidas.*

*-Está rico hoy profe ¿viste?- Me dice Milagros mientras me siento al lado suyo ya picando un tenedor del plato de arroz.*

*-Sí, está buenísimo...¿me puedo sentar acá?- pregunto.*

*-Bue profe si ya te sentaste- se ríe Brisa.*

*-Es verdad, pero capaz no les gustaba o estaban hablando de algo- trato de justificarme.*

*-Naaa, a veces Carrasco se sienta con nosotros y charlamos*

*-Ah, ¿les gusta eso de comer con los profes?*

*-No vienen mucho, pero con los que vienen sí porque charlamos un rato, boludeamos con ellos también*

*-El arroz es lo que mejor les sale y encima sirven un montón- cambia de tema Milagros.*

*Yo vuelvo a asentir pero retomando el tema:*

*-Qué bueno que volvió el comedor después de tanto tiempo sin gas y sin mesas*

*-Sí. Está bueno que comamos acá. En mi casa me da vagancia al desayuno y al mediodía también, siempre almorzamos en la escuela y después nos vamos.*

*-A mí me gusta porque comes siempre con mis amigas además de comer re rico (...)  
Miguel, el auxiliar, se acerca a Antonella –cuya situación complicada en la casa era un secreto a voces entre los adultos- y le preguntó si quería más. Fue la única que ese día tuvo la posibilidad de repetir en el almuerzo. Esta acción otros días era reemplazada por una fuente de plástico –que los y las docentes van llevando- con porciones de comida para llevar a las familias.”*

(Nota de campo, abril 2016)

Así, tal como encuentra Cafiero (2007) para otros barrios de la ciudad de La Plata, la escuela representa un lugar de provisión de diversos recursos y servicios (alimentación, útiles, ropa) donde el comer en el comedor aparece como una práctica sumamente naturalizada y necesaria para las familias. Por otro lado, la elección de estar más allá de la necesidad objetiva y

concreta: comer con las amigas, charlar un rato, aporta un valor agregado a la experiencia en una escuela donde se va a estudiar y también a comer.

- De a ratos en la biblioteca.

En la misma línea cabe mencionar la biblioteca como espacio apropiado por los jóvenes, en este caso principalmente por los del turno tarde. En el turno mañana no está creado el cargo de bibliotecaria de modo que son las preceptoras quienes deben dejar asentado los préstamos en un cuaderno que luego revisa Dolores, la bibliotecaria del turno tarde. El hecho de que ella no esté presente hace que muchas veces la biblioteca permanezca cerrada gran parte de la mañana.

Hay numerosos ejemplares de libros de cada materia para evitar que los estudiantes compren manuales. El profesor o profesora pide la cantidad que necesita y los devuelve al finalizar la jornada. La mayor parte de las veces son los y las estudiantes los encargados de buscarlos, saben perfectamente dónde están y los agarran sin problema al tiempo que avisan la cantidad a alguna preceptora o a Dolores que luego cuenta que se devuelvan todos los ejemplares.

Cuando en el turno mañana la biblioteca queda abierta porque es el día en que está trabajando el gabinete o porque simplemente no se volvió a echar llave, los y las jóvenes lo incorporan al circuito que recorren en los recreos o cuando salen del aula con alguna excusa (buscar hojas, lápices, un diccionario, ir al baño). Muchas veces van a la biblioteca como resguardo: dan unas vueltas por el pasillo y se excusan con necesitar un libro, una vez entre los estantes se quedan largos minutos simulando buscar algo para no volver al aula. Así, a diferencia del comedor, la biblioteca es espacio de circulación a toda hora. Si está Dolores o Sol –que suele llevarse los registros y tareas de preceptoría a la biblioteca a la que llama “mi despacho”- se quedan conversando sobre cualquier tema retardando la vuelta a clase.

En el turno tarde la presencia de Dolores marca la diferencia. Conoce el nombre de casi todos los y las estudiantes de la escuela pero muy particularmente los de su turno. Son muy pocos los que pasan algún recreo leyendo pero son muchos los que circulan, piden un libro, devuelven otro y –sobre todo- entran a saludar. Dolores siempre los llama por su nombre y les da un beso. Mientras les busca lo que piden les pregunta qué tienen que hacer y en fechas cercanas a las mesas de examen regulares o previas los invita a ir a estudiar a la biblioteca para ayudarlos. Pasar todo el recreo en biblioteca es corriente en este turno, a veces hablando con Dolores, otras simplemente sentados en una mesa mirando el celular o hablando con algún compañero.

La biblioteca es, además, donde transcurren la mayor parte de las horas libres cuando falta algún profesor. Sobretodo cuando son cursos a cargo de Sol: lleva a los y las alumnos a la biblioteca para que adelanten tareas mientras ella avanza con las propias en un clima de intercambios más o menos cálidos y fluidos dependiendo del día y del curso.

*“Tercero está en hora libre por lo que Sol, como siempre, los llevó a la biblioteca. Dolores ordena los estantes con ayuda de William mientras que Sol les pregunta en qué materia tenían tareas pendientes. Milagros va y viene al celular que enchufó para cargar la batería. Sol la interpelló “¿Podes parar con el telefonito? Estás en la escuela, el telefonito se queda afuera. Acá aprovechamos a estudiar, dale. Sacá la carpeta y vamos a completar lo que necesites, aprovecha que está Dolores, los libros, Laurita” y me miró sonriendo “siempre te pongo a trabajar, mira que sino hacemos los registros.”*

*Yo le insisto a Tomy que haga la guía de naturales. Dolores nos busca el libro mientras él cuenta que había estado en los festejos de Villa Lenci porque si gana el próximo partido pasa a la A. Cuenta que hicieron caravana, bocinazos, etc. “Bueno acá está, ahora ponete a trabajar” le dice Dolores dando por terminada la anécdota mientras le da el libro (...)*

*En otra mesa están Sol y una profesora de literatura hablando fuerte cuestiones del gremio, hay ruido. Tomás cada dos por tres dice en voz bien alta, para que ella escuche, “Sol pide que estudiemos pero yo así estudiar no puedo, mirá como grita” ella le hace alguna cara y los dos se ríen.*

*La profe está en hora de clase pero salió a tomar un mate. Pamela, alumna de 3ero se lo marca: “profesora usted no tiene que volver al aula, los chicos están solos”. La profesora riéndose dice “me voy porque la preceptora Pamela me reta”. Y Sol aprovechó a pedirle “Ya que no estás haciendo nada Pamela tomá lista” le dice dándole directamente el registro. William reflexiona “estas cuando estamos en clase se la deben pasar tomando mate si ni lista toma la loca, yo quiero ser como vos Sol”, se ríe y ella le sigue el chiste “Hacete preceptor, después busca alguien que te haga el trabajo y listo...son estos papeles que hay que llenar todo el tiempo, a mí me gusta hacer otras cosas”.*

*En eso entra Antonella, de Iero, a buscar un ajedrez porque tenían un rato libre dado que la profesora de Plástica se había ido 15 minutos antes que toque el timbre - esto pasa bastante, llegan tarde, se van antes-. Antonella le pregunta a los y las estudiantes de 3ero si Paula, su hermana, ayer había entrado a la escuela.*

*Algunos chicos le dicen que sí pero que a las 15hs porque entraban a esa hora. Antonella comenta que desde ayer “no apareció más en casa”. Tomás, que sabe todo lo que pasa en la escuela, la tranquiliza “debe estar en lo de tu mamá, a veces se va con la Abi a lo de tu mamá, mirá que va a desaparecer...sí vino, entró a las tres ponele y se fue a las cinco como siempre”. Antonella vive con el padre quien, al igual que ella, prácticamente no tiene relación con la madre que vive a pocas cuadras de la escuela (...)*

*Entra Guido a buscar un lápiz, “Eh que hacen acá gatos” Saluda con la mano a un grupo de chicos de tercero y se quedan hablando de que una de las chicas fue a la cancha de Boca. Unos diez minutos más tarde Dolores le dice “Ya está bien de sociales ¿no? Vamos volviendo al aula Guido” a lo que contesta Tomy en tono de chiste “Eh, che que estamos charlando” Guido se fue y Tomy retomó su trabajo de naturales”.*

(Nota de campo, junio 2017)

La biblioteca toma así dimensión áulica en ciertas ocasiones. Se hacen tareas al mismo tiempo que se dan múltiples encuentros entre docentes, entre jóvenes, entre estudiantes y profesores. En esos encuentros circula información -como es el caso de Antonella- y también chistes, en un marco de códigos que se ven en la actitud de Dolores, dejando hacer unos minutos pero marcando un límite. Toma dimensión áulica pero con la particularidad de que siempre está Dolores, al tiempo que puede haber distintos compañeros de otros cursos. A su vez, estar en la biblioteca habilita un encuentro diferente con las preceptoras y docentes, la posibilidad de ver un detrás de escena: las charlas entre profes, el mate, las bromas.

- El aula

Cuando toca el timbre que anuncia el final del recreo los y las jóvenes empiezan a volver lentamente a las aulas. La mayoría de las veces escoltados por alguna preceptora que les confirma que el recreo terminó, que hay que *volver al aula*. Los y las estudiantes van entrando pero son pocos los que inmediatamente se sientan en sus lugares. Varios permanecen parados conversando. Otro grupo importante sostiene el ritual de quedarse en la puerta del aula, hablando con compañeros/as de otros cursos hasta que llega el profesor o se acerca alguna preceptora a pedirles que entren. Los salones tienen una disposición tradicional: un pizarrón y un escritorio al frente, bancos de dos en dos para los estudiantes. En todas las clases observadas los y las docentes usan el escritorio y pasan parte de la clase sentados. Los

y las estudiantes no tienen lugares fijos y puede que se cambien de banco más de una vez por clase.

Rara vez el profesor entra a un aula tras el timbre y encuentra que los y las jóvenes están sentados. Yo entro a las aulas acompañando al docente que, a veces, me presenta o marca mi presencia, otras simplemente me indica un banco. En distintas observaciones ocupé distintas ubicaciones, al fondo, en el centro, adelante. Es interesante la cantidad de microescenas que transcurren en el aula. Desde redes de solidaridad y enfrentamiento, hasta el humor y el silencio como síntoma de malestar de algún joven. En el desarrollo de la tesis ilustraremos el aula en distintas situaciones, sin embargo como espacio por excelencia de la escuela nos interesa aquí pensarla como escenario delimitado en el que distintas historias y trayectorias, de estudiantes, docentes y, en este caso también la mía, se encuentran. De allí el movimiento, la palabra y el cuerpo.

Contra lo que indica la disposición tradicional que habilita el prejuicio del salón silencioso y quieto mientras un/a docente en el frente expone su clase, muchas veces son los mismos docentes los que evocan el movimiento como estrategia de imponer el deseado orden:

*“La profesora comienza la clase. A los pocos segundos le llama la atención a Carlitos que está parado. Marcos se para también. La profesora los manda a sentarse “se sientan, se callan la boca y copian”. Se da vuelta para seguir copiando pero las chicas del centro del aula conversan en un susurro por lo que la profesora se da vuelta de repente y las cambia de lugar para que no estén más juntas. A los minutos se repetiría esta estrategia 3 veces más con distintos chicos. Ellos se ríen, agarran la hoja y una lapicera y se cambian para pasar a hablar con señas cada vez que la docente se da vuelta”.*

(Nota de campo, noviembre 2015)

Este movimiento disminuye a medida que se avanza en los niveles de la escuela media. A partir de tercer año los cambios de lugar son cada vez menos frecuentes. Hay bancos y compañeros/as de banco que se repiten cada jornada. El aula tiene sus pautas marcadas por ser el espacio de clase, de trabajo. Sin embargo el movimiento parece ser parte de las mismas. No es un movimiento aleatorio sino que, en la gran mayoría de los casos, hay grupalidades que se respetan y se reflejan en la disposición áulica.

En este marco, la trasmisión como tarea por excelencia a desarrollarse en el aula es un desafío que cada docente y grupo atraviesan a su manera. El movimiento y la circulación por el espacio áulico es una estrategia muy utilizada por una parte importante de los y las profesores/as mientras que otros optan por permanecer en el escritorio la mayor parte de la

clase. La relación entre la quietud de unos y el movimiento de otros no es en absoluto lineal, sin embargo es de destacar que los y las docentes que ocupan ellos mismos el espacio mantienen un intercambio más fluido con los estudiantes durante la clase y suelen ser, además, quienes buscan materiales y herramientas más diversas de trabajo.

- Los momentos extraordinarios en el patio

El patio central tiene pintada en el piso una cancha de vóley que los profesores de Educación Física se encargan de reparar periódicamente. La red de vóley la atan de las rejas de las ventanas de las aulas a un lado, del comedor del otro. Con los límites del edificio se acaba también el sector del patio de material después de lo que sigue un patio de césped. Sobre el final del material el mástil. Es un espacio amplio cuyo uso se limita a los recreos, algunas horas libres –sobre todo en meses de calor- y las clases de educación física.

En los momentos compartidos por todas las divisiones de la escuela (actos, recreos, alguna jornada particular) los y las jóvenes se ubican sobre los laterales, no ocupan todo el espacio sino que el centro queda libre, salvo por algún grupo que circula o por escasos estudiantes que en muchas ocasiones salen corriendo, atraviesan el patio bailando, ocupando el espacio.

En esta línea, es el espacio de la escuela en el que la corporalidad tiene otro protagonismo. Si como decíamos, en el aula la disposición tradicional del cuerpo de los estudiantes hace que otras manifestaciones irrumpen en la lógica esperada, en el patio presenta otras posibilidades aunque con sus propias lógicas específicas: en el patio –a diferencia de la galería y los pasillos- se puede correr, bailar, circular, gritar. Con esto no se pretende decir que en los recreos primen siempre estas acciones sino simplemente que puede hacerse, lo que se hace más evidente en jornadas específicas. Por ejemplo:

*“Para el día del estudiante los propios jóvenes propusieron hacer una jornada de festejos y feria donde vendieran comida y otras cosas que se pudieran donar. Entre las cosas planificadas estaba la visita de una murga en el que participa una auxiliar, un baile protagonizado por alumnas de tercer año y la pintada de un mural.*

*La jornada empieza después del recreo. Los jóvenes que al tocar el timbre estaban deambulando se sumaron a las paredes del patio. En el centro, esta vez empezó a sonar música y un grupo de chicas ingresa bailando. Representan una coreografía de canciones enganchadas. El resto hace palmas, algunos filman. Las chicas son las que hace unos meses vienen intentado dar forma a un centro de estudiantes, que*



*hace un año eran tímidas y se quedaban en un rincón del comedor. La murga era el número que seguía pero no había llegado, tampoco la profesora de artística encargada del mural. Después de unos largos minutos las chicas seguían riéndose en el medio del patio aunque su parte había terminado. Sol se asoma por una puerta y explica la situación a lo que María José contesta “bailamos de vuelta, y vos también”. La música volvió a sonar”*

(Nota de campo, septiembre 2017)

Es interesante observar que la ocupación del espacio del patio es más evidente en los y las estudiantes del ciclo superior, entre los de menor edad, los circuitos que recorren en los recreos se agrandan a medida que avanza el ciclo lectivo: al principio solo van del comedor al patio, luego incorporan la galería, los baños, dar una vuelta por el patio. Esto se hace notorio en el modo en que se representan la escuela: en una ocasión trabajando con estudiantes de primer año que estaban en hora libre en la biblioteca sugerí que dibujáramos la escuela

*“Gaspar con mucha prolijidad dibuja la escuela, sorprendido encuentra que el edificio tiene forma de 7. Dibuja el patio, su aula y las del resto del pasillo -las que siempre tuvieron esta función- pero solo reconoce cuál pertenece a la otra división de primer año. Dibuja la preceptoría/sala de profesores, la biblioteca y el comedor. Entre la biblioteca y el comedor no hay más nada, no están las aulas del fondo, ni la dirección. Tampoco dibuja el gabinete, el patio interno. Entra Bruno, de 5to año y nos pregunta qué hacemos. Le cuento que los chicos están en hora libre y le pregunto qué hace él. “Salí a buscar un libro”. Bruno siempre deambula por la escuela, en cualquier hora uno se lo puede encontrar en cualquier lado. De allí que cuando me dice esto lo miro e irónicamente le pregunto cuál. “Bueno profe hay que tomar aire” dice mientras agarra el dibujo de Gaspar que lo cargaba por esta actitud. “Eh guachin -expresión que usan frecuentemente los estudiantes para referirse a los más chicos- te faltó media escuela” a lo que Gaspar responde “¿qué? ¿qué no hay?”. Bruno empezó a enumerar pero Gaspar lo interrumpe justificándose “Bueno, qué sé yo qué hay ahí”.*

(Nota de campo, noviembre 2015)

Volviendo al patio, entre los y las mayores es más frecuente ocupar el espacio del centro con una pelota, muchas veces de papel, con la que improvisan algún juego. Cuando consiguen una

pelota grupos más o menos reducidos de varones y mujeres de distintos cursos dedican los recreos a jugar al fútbol en el espacio vacío del centro, el resto de los cursos apoyado sobre las paredes laterales.

En las horas libres o de educación física prima el vóley. De hecho, anualmente se realiza un torneo de vóley entre cursos a cargo de un profesor de educación física. De este modo también, el patio oficia como lugar de encuentro con otros. Sin embargo, cabe señalar que en los recreos son siempre los mismos grupos mientras que en las jornadas especiales, como por ejemplo el torneo de vóley, esa ocupación es tomada por otros jóvenes.

El patrón común del patio es la posibilidad de esa presencia corporal, que no siempre toma protagonismo en forma de movimiento aunque lo habilita. Aparece como un espacio distinto, con objetivos diferentes y sus propias lógicas:

*“La clase está muy dispersa. Edgardo ya no llama al silencio sino que ahora opta por estar callado en el frente mirando a los y las estudiantes que parecen no darse cuenta. Hablan, se paran, se cambian de lugar. Edgardo al frente y yo en una mesa del fondo permanecemos totalmente invisibilizados para los y las jóvenes. De repente Edgardo dice que formen una fila y salgan al patio. El bullicio ahora lo monopoliza la sorpresa. Van por el pasillo empujándose, hablando. Llegamos al patio y les pide que formen una fila y les da directivas de un juego que parece improvisado pero que a grandes rasgos hace que los y las chicos/as vayan resolviendo consignas según las cuales cuando uno no cumple, pierden todos. El juego termina. Mientras caminamos hacia el aula Edgardo me cuenta “Esto lo hago a veces, lo de sacarlos al patio para que liberen energía. Vos viste que estaban muy pasados. El juego lo inventé pero así se mueven un poco y vuelven al aula más en condiciones de tener una clase” Cuando llegamos al aula le dice a los y las estudiantes que la clase es como el juego: si uno está “en cualquiera” el resto tiene que colaborar a que vuelva porque sino “perdemos todos””.*

(Nota de campo, agosto 2015)

El patio permite esa energía, un uso del cuerpo distinto del aula. Una estrategia “inventada” para poner en juego la corporalidad de un modo diferente a la esperada en el aula, la biblioteca y hasta el comedor. Eso se hace y se logra en el patio.

En suma, los momentos en el patio incluso en los recreos aparecen como instancias de disfrute, de exposición y encuentro pero también de conflicto. Una sola preceptora está presente en los recreos en el patio, de modo que la extensión del espacio hace que muchas

veces distintos jóvenes se enfrenten por tensiones surgidas en el momento o que tienen más larga data. En ocasión de una pelea entre dos chicas, Sol cuenta *“se fichan y terminan agarrándose...y te digo, son más mujeres que varones, que me miró mal cuando pasé, que no sé qué. ¡Y muchas veces por pibes! Que una estuvo con el de la otra y no sé qué”*.

### **2.1.2. Los actores**

Estos espacios son habitados por alrededor de 400 estudiantes repartidos en 18 secciones distribuidas en los tres turnos: mañana, tarde y vespertino. En su gran mayoría son jóvenes que viven en el barrio San Martín y que fueron a alguna de las escuelas primarias del mismo. Como ya fue mencionado, esta etnografía se centró los turnos mañana y tarde. A su vez, debido a la dinámica propia del estar ahí atravesada por las horas libres, por la mayor o menor disposición de los y las profesores a abrir el aula y por los y las jóvenes con los que se logró mayor empatía, encontraremos en las páginas siguientes estudiantes o grupos de estudiantes que se repiten con mayor frecuencia. El trabajo con primer y tercer año del turno tarde, así como con primero, cuarto y quinto<sup>19</sup> en el turno mañana sobresalen por sobre los momentos compartidos con otras divisiones.

El plantel docente cuenta con alrededor de 30 profesores de distintas disciplinas. Entre ellos se destaca un grupo de nueve docentes quienes condensan una gran carga horaria y que, además, comparten una participación muy activa en el gremio –aunque no son los únicos afiliados sí son los que tienen una militancia activa en el sindicato- por lo que sobresale su presencia y modo de actuar en la escuela.

El equipo cuenta además con un gabinete psicopedagógico compuesto por la orientadora educacional –Alma- y la orientadora social –Paola-. Es un único gabinete para toda la institución de modo que dividen los días de la semana para estar presentes algunos días en el turno mañana, otros en el turno tarde y disponibles para cualquier cosa que pudiera surgir en el vespertino pero sin compartir la jornada.

Por otra parte, la limpieza de la escuela y las comidas están a cargo de un equipo de 6 y 9 –variando a lo largo del trabajo de campo- de auxiliares que se dividen en los tres turnos para realizar las tareas de limpieza y cocina. Pasan la jornada entre la cocina y el comedor conversando sobre distintos temas entre los que es frecuente la discusión respecto de conflictos sindicales. Generalmente tomando mate y cocinando el almuerzo se pasa el turno mañana, mientras que el cambio de turno se lo lleva la limpieza de las aulas. Son ellos

---

<sup>19</sup>Cabe señalar que se tomaron como año de referencia los cursos del primer año de trabajo de campo aunque la relación continuó en los años siguientes.

mismos los encargados de pasar por las aulas a preguntar cuántos jóvenes almuerzan en la escuela para calcular la cantidad de almuerzo a preparar. Los insumos con los que cuentan varían según el momento del calendario escolar, pero los encargados de la cocina siempre se jactan de hacer “*magia con nada*” como dice Miguel “*los días del pastel de papa te chupas los dedos y no tenemos ni una cebolla*”. Durante el turno tarde son sólo dos mujeres que pasan mayor cantidad de tiempo junto con las preceptoras con el mate como mediador constante. En relación a los y las estudiantes son pocos los y las auxiliares que conocen a los chicos y siguen sus trayectorias, sin embargo sí es frecuente la preocupación por que los y las jóvenes coman y, cuando las cantidades lo permitan, se lleven una vianda a la casa para compartir con la familia a la hora de la cena. Para ello, los y las auxiliares recolectan bandejas descartables que tienen guardadas para estas ocasiones.

Finalmente la conducción de la escuela está integrada por una directora –Mónica- y una vicedirectora –Mercedes- que, al igual que el gabinete, deben darse estrategias para estar en todos los turnos. De este modo, Mercedes está presente durante las mañanas y Mónica por las tardes, a partir de las 15 hs. dado que luego continúa su jornada en el turno vespertino. Esta dinámica complica el trabajo en equipo y muchas veces la comunicación. Mónica y Mercedes tienen perfiles de trabajo diferentes que tiñen diferencialmente la dinámica de los dos turnos. Mercedes conoce los nombres, familias y trayectorias de todos los estudiantes y es reconocida por los jóvenes y docentes por “estar siempre disponible” para resolver las situaciones que haga falta, desde hacer el reclamo por sillas faltantes hasta hacer visitas a los hogares o intervenir en situaciones áulicas concretas. Mónica, en cambio, no conoce a todos los estudiantes de su turno y, fiel a su rol directivo, en sus preocupaciones privilegia el cumplimiento de la normativa, los tiempos burocráticos y pedidos formales. El trabajo de una y otra se corresponde con lo que se espera de sus roles en la institución y se complementan. Sol, la preceptora que está en los dos turnos, es quien opera como continuidad y acaba siendo una referencia a consultar por todos debido a que concentra mucha información, producto de la cantidad de horas que pasa en la escuela pero también de su tendencia a resolver y hacer cosas todo el tiempo. Dada esta dinámica, ante situaciones concretas afloran ciertas tensiones:

*“Mira que yo con Mónica la mejor eh...pero porque yo le soy muy frontal. Ella en seguida se lava las manos, no resuelve. Había un quilombo bárbaro en el aula y en lugar de ir ella como directivo va pero me lleva a mí atrás. Yo lo que digo es “resolvé loca”. O voy yo y vos quedas como última instancia o vas vos pero no me lleves como guardaespaldas. Y como hoy es siempre. No resuelve. Complica lo que es fácil pero porque no quiere quedar pegada a nada. Y es igual con lo que pide,*

*desde delegación le mandan a pedir notas parciales para no sé qué y me hace correr a los profesores de hoy para mañana. Yo se lo digo, que magia no hago y que los profes hacen mil cosas así que “que no se haga la caliente, si ella no avisa con tiempo, nosotros no tenemos porqué poder responder” Comenta Sol con un dejo de enojo. Andrea -profesora- como quien busca dar por cerrada la cuestión dice “y bueno, es que son muy distintas, por ahí Mercedes es más como nosotras viste, le pone más el cuerpo”.*

(Nota de campo, agosto 2016)

Líneas atrás, al describir la jornada, nos deteníamos en el movimiento, en la intensidad que suponía una sucesión de cosas que afloran y que hay que resolver sea a los golpes, hablando, elaborando actas, buscando materiales. Esa misma intensidad se replica en los actores que se destacan en la cotidianeidad escolar o en sus modos de habitarla. Entre jóvenes y docentes hay un punto en común que sobresale en el modo en que protagonizan y habitan los sucesos a partir del mandato de *“poner el cuerpo”* como manifestaba una docente en la última cita.

*“Marco tiene que entrar a educación física a las 14 hs. Unos minutos antes entra en la bicicleta por la galería haciendo wili a toda velocidad. Mónica –la directora- lo ve y grita “¿señor usted qué hace?” a lo que él contesta riéndose “entro señora ¿no ve? Callese”. Sol sale de la preceptoría a toda velocidad y se ubica frente a Marco que planeaba dar la vuelta en el fondo de la galería de modo que tuvo que frenar. Ella agarra la bici por el manubrio y muy calma le dice a Marco que podía retirarse ya que él así no iba a hacer educación física. Él insiste en que sí, “voy hacer porque quiero” es la respuesta que enciende a Sol que sentencia “yo no te estoy consultando, te estoy informado que no vas a hacer gimnasia...y si tantas ganas tenes salís y entras a la escuela como corresponde para entrar a una escuela a ver si empezamos a registrar la diferencia querido” y señala la puerta. Marco se baja de la bicicleta sin decir una palabra y como si nada hubiese pasado. Sale mientras Mónica pregunta “¿ahora qué hace?” Sol interviene diciendo “déjalo, dejalo”. A los segundos Marco vuelve a entrar con la bici en la mano gritando “hola, hola a todos vengo a gimnasia” riéndose.”*

(Nota de campo, junio 2016)

Como puede observarse en este breve relato, la intensidad no se vincula únicamente con situaciones de violencia o conflicto. Si bien en la actitud de Marco hay un rasgo desafiante, lo

que interesa aquí es el uso del cuerpo para ocupar la escena. De Sol, por un lado, y de Marco, por el otro. Esta intensidad la encontramos también en otras situaciones y acciones. Por ejemplo, en la profundidad con que una parte importante de los y las docentes conoce las trayectorias de los jóvenes; en la disposición a la escucha -particularmente del gabinete- que está con casos particulares por horas, el seguimiento de algunas historias en particular, el acompañar fuera del horario escolar, abrir sus casas.

Si, como señalábamos líneas atrás, el aula tradicionalmente suponía cuerpos fijos e inmóviles ocupando un lugar determinado en el aula y un silencio, también inmóvil que se garantizaba, fundamentalmente, a partir de los principios de autoridad, obediencia y disciplina (Pineau, 2001; Dicker, 2005), aquí encontramos presencias que tensionan estos presupuestos históricos. En esta línea Armella y Dafunchio (2012) nombran a este modo de habitar la escuela signada por la circulación y el movimiento como *permanencias nómadas* haciendo referencia a aquellas comunidades que se trasladan de un lugar a otro pero, al mismo tiempo a aquellas que no lo hacen, que permanecen. De este modo, los jóvenes circulan por el aula, por el patio, por la biblioteca, cambian de compañero, de banco o andan solos, salen del aula con o sin permiso, entran en otras. Circulan. Se mueven. Tal como señalan las autoras, son *cuerpos presentes*.

Claro que no todos los y las docentes y estudiantes comparten esta intensidad pero son estos los que imprimen la dinámica cotidiana, generándose como consecuencia un juego de visibilidad-invisibilidad de presencias. Mientras aquellos que hemos definido como cuerpos presentes sobresalen, se hacen visibles y “ponen el cuerpo” como modo de ocupar los espacios, otros pasan desapercibidos, como si fueran invisibles. Incluso mi presencia por momentos ocupó este segundo lugar: *“un joven permanece parado contra la pared todo un recreo, todos pasan a su alrededor pero nadie parece verlo”, “Bruno se para y sale del aula sin que nadie diga ni haga nada, como si no lo vieran”, “un chico entra por la galería en bicicleta están Sol y Emilia hablando, mirando en dirección a la puerta pero parecen no registrarlo”, “las preceptoras se quejan de las fallas del sistema y la inutilidad de las sanciones frente al estudiante que esperaba la suya, hablan simplemente como si él no estuviera”; “me llama la atención que Manuela estuvo toda la clase igual, en su rincón del fondo sin decir palabra. Toda la clase aconteció como si no la vieran”* son algunos de los tantos registros de otros cuerpos y otras presencias.

Hasta aquí hemos presentado a grandes rasgos los espacios y actores de la ESB 54. Un rasgo común los atraviesa: el encuentro. Cada espacio escolar tiene sus propios códigos de

funcionamiento y relación con diferentes actores pero en suma, siempre se trata del encuentro entre trayectorias de vida diferentes, entre sujetos que desde sus roles y modos particulares de habitarlos que dan forma a la experiencia escolar. A continuación completaremos la caracterización de esta escuela a partir de la reflexión en torno al modo en que los y las profesores definen su práctica docente como política y cómo esto se traduce en el modo en que la institución es presentada y definida.

En este capítulo se buscó ilustrar el “adentro”, la fisonomía y funcionamiento de la ESB 54, con sus límites y posibilidades, intenciones y tensiones que hacen a la experiencia escolar de los jóvenes. Cabe aclarar que no consideramos que lo descrito sea un rasgo excepcional de esta institución que no suceda en otras escuelas, pero sí que su abordaje es central como parte de la cultura escolar en que la experiencia acontece. A su vez, las tensiones ponen de manifiesto la heterogeneidad que la escuela supone. La escuela como expresión monolítica y homogénea no existe, ni tiene entidad en sí misma por fuera de los actores que la componen con todas sus contradicciones. De este modo, el capítulo permite dejar en claro esta salvedad: cuando en el relato hacemos referencia a la escuela no ignoramos la heterogeneidad y las disputas que conlleva. Del capítulo se desprende la heterogeneidad y, sobretodo, la escuela –en tanto espacio y tiempo particular- como encuentros y desencuentros entre trayectorias biográficas de jóvenes y adultos donde las resultantes son múltiples y dinámicas: el patio para mostrarse o circular, la biblioteca para leer o charlar en complicidad, enseñar y/o militar, estudiar y “boludear”, poner el cuerpo o volverse invisible.

### **Capítulo tres. Estar en la escuela: los jóvenes.**

En este capítulo se abordan los modos de habitar la cotidianeidad escolar que los y las jóvenes construyen en el marco de las condiciones y posibilidades descritas en los capítulos precedentes. Para ello comenzamos por una breve introducción, seguida de un repaso conceptual que funciona como piedra de toque para la lectura analítica del presente capítulo para, finalmente, abordar distintos modos de estar en la escuela de los jóvenes del barrio San Martín.

*“Llego a la escuela alrededor de las 11.30 am, seguramente minutos más tarde porque las preceptoras de la mañana suelen irse en el preciso instante en que están habilitadas a hacerlo y ya no están. En la puerta hay pegado un cartel con la estética de Jurassic Park invitando al “Salón Jurásico”: una jornada especial en que dos cursos de primer año del turno mañana presentan meses de trabajo sobre “dinosaurios” y “eras geológicas” con los profesores de Ciencias Naturales y Sociales. Trabajo que incluye el armado de dinosaurios de papel y la visita al museo de Ciencias Naturales.*

*En cuanto entro me intercepta Lorena, profesora de Naturales quien muy entusiasmada me dice “vení, vení” sin interrumpir su camino hacia el aula. Ahí están los y las chicos/as de primero con remeras con una estampa del dibujo del cartel de la entrada y la misma inscripción: “salón jurásico”. Un grupo de ellos está explicando un afiche a chicos y chicas de otro curso que recorren la muestra. Esta consiste en carteles con dibujos e inscripciones, maquetas de los hábitats y eras geológicas donde se ubican los dinosaurios de papel, un video y hasta un audio que cada tanto emite sonidos de dinosaurio. En suma, el recorrido por el aula representa la evolución. Hay, además, fotos de los chicos en el museo. Los y las estudiantes anfitriones son completamente protagonistas y toman activamente esa posición.*

*Cuando ingreso, el grupo espectador ya está terminando el recorrido de modo que se retiran a los pocos minutos, al tiempo que ingresa Mónica - la directora - y pide a los y las chicos/as de Iero -especialmente a Pablo al que felicita particularmente- si pueden volver a la tarde para compartirlo con los y las compañero/as de ese turno porque, además, había invitado a la inspectora: “La invitamos para que vea lo que se*



hace en esta escuela” dijo Mónica. La esposa del profesor de Ciencias Sociales<sup>20</sup> que está al lado mío me dice por lo bajo “esto es material para después reclamar cuando las estufas no andan y todo eso, la inspectora tiene la pauta de que trabajan así, que trabajan bien”.

Pablo contesta que no sabe si puede porque tiene que cuidar a su hermanita de 4 años, ante lo que Mónica sin dudar y buscando complicidad de los y las adultos presentes con la mirada le insiste diciendo que venga con ella, que “la cuidamos entre todos”. Otros dos alumnos confirman que vendrán mientras que el resto se niega sin mayores explicaciones.

Suena el timbre del almuerzo, voy al comedor y me encuentro con Sol. El menú de hoy es sándwich de carne, con un olor muy fuerte a especias. Todo transcurre en un clima festivo, hay mucha gente circulando. Los y las protagonistas de Iero están felices, van y vienen con una sonrisa grande de protagonistas. El resto de lo/as alumno/as muestran intriga al ver las remeras estampadas y tanto despliegue. Todos charlan.

Vuelvo hacia la entrada donde ingresan los y las estudiantes del turno tarde. Veo a Gaspar -alumno de primer año del turno tarde- que en cuanto me ve, se desvía para saludarme. Está desabrigado. Charlamos un poquito y me cuenta que al día siguiente ingresa a las 15hs. e indirectamente me invita a encontrarnos antes. Él quiere estar en la escuela. Varias veces fue aún sabiendo que no tenía clases, en reiteradas ocasiones aprovechamos a trabajar juntos en tareas pendientes o a jugar, de modo que poco a poco comencé a oficiar de enlace para poder estar en la escuela sin que los preceptores le digan nada. Acepto la invitación, a lo que, sonriendo, él agrega que va a invitar a su compañera, Aldana, así vienen caminando juntos. Da media vuelta y sigue su camino hacia el comedor.

Se acerca Ernesto, el profesor de Ciencias Sociales y además de felicitarlo le ofrezco ayuda, ya que el plan inicial no era sostener la muestra en el turno tarde. Me cuenta, cansado, que el recorrido arranca con un video, que me sume cuando este termine. Nos interrumpe un golpe en la puerta, no hay preceptores cerca así que voy a abrir. Es la mamá de Benjamín y Jeremías. Le aviso a Sol quien le explica que las chicas del gabinete están por llegar pero que en todo caso la convocaron a una reunión a causa de las reiteradas faltas de Jeremías. La mamá se muestra sorprendida y moviendo la cabeza dice que no tenía idea de que su hijo no estaba yendo a la escuela (...)

---

<sup>20</sup>La jornada era abierta a las familias. La esposa y la hija del profesor estaban presentes porque, además, habían colaborado activamente en el armado de las maquetas de los hábitats.

*Charlamos unos minutos con Sol hasta que veo a Ernesto salir del aula donde se proyectaba el video haciendo señas para que vaya. Entramos todos al aula de Iero D, algunos chicos todavía están con el sándwich de carne a medio comer. El olor invade el aula. Yo me siento con Sara, mientras que Gaspar no tiene silla y habla con dos chicas. Lorena empieza a hacer algunas preguntas a modo de enlace entre lo que había sido el video y lo que verían en la muestra. En un susurro le digo a Gaspar que se siente y me contesta que no tiene silla, le señalo la que está al lado de Elvira pero ella rápidamente me dice “ni loca, no para de moverse”, él le hace una mueca y se queda parado pasando el peso de su cuerpo de un pie a otro. Lorena sigue explicando algunas cosas. Un grupito adelante escucha atento y contesta las preguntas, otro grupo, disperso, parece estar en otra dimensión, algunos charlan. Sin demasiadas repercusiones Lorena los invita a pasar al aula de al lado donde está la muestra.*

*Como no están los chicos del turno mañana, es Lorena quien empieza a explicar un afiche ubicado al lado de la puerta –en realidad lo lee más de lo que lo explica-. Los y las estudiantes están muy dispersos, ella pide silencio con un “shhh” pero apenas la escuchan algunos ante lo que gira y murmura algo a Ernesto quien inmediatamente entra en escena para pedir silencio con total éxito y prosigue con la explicación. Los y las chico/as circulan, tocan las cosas, hablan en un susurro. Se detienen particularmente en las fotos de la visita al museo –que ellos y ellas no hicieron-. Ulises se me acerca y me pregunta “¿por qué a nosotros no nos llevaron?” a lo que no sé bien qué contestar. Se me acerca también Elvira a preguntarme si puede sacar una foto con todo el curso cuando termine el recorrido. Ambas preguntas me llamaron muchísimo la atención porque son dos de los jóvenes que parecen más “desafectados” del grupo y de la escuela. A medida que llegan a la zona de las fotos –sobre todo a aquellas donde los chicos de la mañana aparecen con las tablets del salón virtual del museo- la pregunta de ¿cuándo vamos a ir nosotros? empieza a multiplicarse: “nosotros también queremos hacer todo esto” resume Julián sin prestar ninguna atención a la explicación pero compenetrado en las fotos y maquetas, en los objetos. No es el único, en general los chicos se interesan sobre todo con la muestra, los colores y las maquetas, no necesariamente con la explicación del profesor. Ante estas intervenciones Lorena interviene diciendo “que salgan proyectos así depende de ustedes, si ustedes se portan bien y se comprometen lo pueden hacer con el tema que quieran, se tienen que comprometer a que van a trabajar, porque estos chicos de la mañana trabajaron muchísimo”.*

*En eso llega Pablo, el alumno de la mañana., con el mismo entusiasmo con que se había ido. Los chicos de Iero D se van a su aula. Se acerca Sol a pedirme un mate pero antes que pueda agarrarlo nos interrumpe Gisela, profesora de matemática de los años más chicos y dice “Sol tenemos un problema con dos chicas –las nombra, Laura y Vanesa- que se están maquillando en el aula, tienen los labios rojos como una puerta y no trabajan, y tienen un montón de trabajo para hacer”. Sol sin largar el mate le dice que las mande a la biblioteca y me pide a mí que la acompañe. La profesora explica que ya se le dijo a las chicas que salieran del aula pero ellas se negaron, “por eso te digo que vayas vos porque a mí no me dan bolilla”. Sol va hacia el aula y yo a la biblioteca donde rápidamente entra con las dos chicas mientras les va diciendo “los profesores no hacen asamblea para ver qué es lo que ustedes quieren hacer. Si un profesor les dice que hagan algo ustedes obedecen, y punto. Que sea la última vez que yo me entero que le contestan a una profesora así porque la próxima que me entere no voy a ser tan buena, las voy a dejar dando vueltas como un trompo” Las chicas siguen en silencio. Sol prosigue “yo no entiendo ¿a qué vienen a la escuela? en serio...A vos Laura se te cambió de curso porque se te antojó de la noche a la mañana, pensando en vos te cambiamos sin motivo real pero se te cedió eso ... y vos –dirigiéndose a la otra chica- venís a la escuela con mucha suerte una vez por semana, no entiendo a qué vienen...porque si es así, si van a venir a molestar suspendemos todo y ya está, yo todo el tiempo le estoy diciendo que no a chicos que vienen a buscar lugar en primero, y me duele decirles que no, no quiero decirles más que no a los que quieren venir a la escuela... acá se viene a estudiar, entonces si ustedes van a venir a boludear no vengán más a la escuela y de paso yo puedo empezar a decirle que sí a otra persona” Por su parte, las chicas siguen en completo silencio. Las manda a sentarse con la orden de quedarse ahí sin decir ni una palabra hasta que a la profesora se le pase.*

*En ese momento sale Pamela, la orientadora social, del gabinete psicopedagógico con una lista en la mano de chicos que están faltando mucho, y pregunta por una chica en voz alta. Laura cuenta que es su mejor amiga del barrio y que había empezado a faltar hasta decidir dejar “porque no tenía ganas de venir”. Yo le pregunté qué hacía y sin tiempo para responder Sol agrega “¿se la pasa en la calle?”. Laura nos dice que no, que se queda en la casa limpiando con la mamá. Con interés le pregunto si limpia su casa o casas ajenas pero no logro entender completamente la respuesta: yo entendí que la suya, Sol por lo que me dijo después, entendió que ajenas.*

*(...) A la hora de la merienda noto que falta una auxiliar así que voy al comedor a ayudar. Todo se alarga un poco más de lo habitual para alegría de los y las jóvenes. Me saluda Tomás. Dice que me estaba buscando porque necesita ayuda para rendir Naturales que la tiene previa y para aprobar le dieron un cuestionario -a él y a William-. Me comprometo a ayudarlo la tarde siguiente. Un alumno que no conozco pone música fuerte, toma una silla y se va solo contra una pared. Cuando le pregunto si va a merendar contesta que sí, entonces lo invito a venir a la mesa mientras los compañeros le gritan chistes como “esto no es hotel gato, hay que servirte a vos” y él se acerca riéndose.*

*Termina el recreo y vuelvo a la biblioteca donde ya están varios chicos y chicas de tercero. La profesora de arte está en el patio empezando un mural con algunos alumnos mientras el resto debe adelantar un dibujo sobre la libertad. Algunos están haciendo directamente un cartel con la palabra. Tomy dibuja dos manos abiertas con un fondo de todos colores tipo wimpala y cada uno de los dedos tenía una consigna tales como “amistad”, “respeto”, “diversidad”, “honestidad”, cosas que él entiende hacen a la libertad. William, por su parte, avanza con el dibujo de una mano que tiene una paloma tatuada en posición de salirse de los límites de la palma, como si estuviera liberándose. Como a algunos no se les ocurre nada les proponemos buscar en libros de construcción de ciudadanía e historia. Entonces les pregunto qué es para ellos la libertad, cuándo se sentían libres. Quimey – un alumno de 18 años que después de haber probado suerte en el FinEs volvió a la escuela hace unas semanas porque “la escuela es mejor” - me dijo “para eso dibujo la cancha de estudiantes y la tribuna”, le pregunté por qué y me dijo que “cuando estoy en la cancha puedo gritar un gol y me siento libre” le dije que me parecía una buena idea.*

(Notas de campo, junio de 2016)

El relato de este día en la escuela, que en lo que hace a su dinámica podría ser cualquier otro, ilustra la cotidianeidad escolar de los distintos actores, particularmente de los y las jóvenes. Diferentes modos de ocupar los espacios, tiempos y vínculos escolares. Desde el querer estar en la escuela aunque no haya clases hasta el abandono, desde el comedor como espacio de encuentro lúdico hasta la atención en una clase, los y las estudiantes construyen distintos modos de habitar la escuela que no son definidos de una vez y para siempre sino que, muy por el contrario mutan y dialogan. Los y las jóvenes transitan la escuela marcando la impronta de lo cotidiano. Ahora bien, el diálogo es también con otras esferas de la vida de los y las

jóvenes: la familia, el trabajo, el llamado *afuera* que irrumpe en las distintas dimensiones del *adentro* tensionando la experiencia escolar. Si de antemano podemos afirmar que no hay un modo único de ser alumno y estar en la escuela ¿Cuáles son algunos de esos modos? ¿Qué negociaciones entre lo escolar y otros espacios de pertenencia de los y las jóvenes deben llevar adelante para poder estar en la escuela? ¿Cómo eso se traduce en modos de habitar la escuela? ¿Es lo mismo estar en la escuela que estar escolarizado?

Por otra parte, la jornada descrita presenta distintos actores con roles diferentes que ponen en juego representaciones sobre la escuela y sobre los y las jóvenes que también es preciso atender. El mostrar *cómo trabaja esta escuela* vinculado a estigmatizaciones de larga data hacia las escuelas de sectores populares, incluso mi propia sorpresa ante la pregunta interesada de algunos estudiantes, supone significaciones y a su vez prácticas, que no son independientes de los modos en que los jóvenes dan forma a la experiencia escolar. Hay allí una disputa por cómo se debe estar en la escuela y qué se espera de ello.

En este capítulo proponemos desgranar la noción de *estar en la escuela* partiendo de las subjetividades de los jóvenes, con sus particulares condiciones de vida que se enlazan con una institución con mandatos y expectativas específicas sobre ellos. Es la tensión entre el sujeto alumno pretendidamente universal y las particularidades biográficas que aparecen en el cotidiano como desafío y apuesta, como nuevos modos de estar en la escuela: el que deja, el que vuelve, el que atiende, el que falta mucho, el que está en clase pero *boludea* en un espacio definido para *estudiar*, el que está en la escuela aunque no haya clase. Allí emerge lo cotidiano de la experiencia, poniéndose en juego la corporalidad, el discurso, los vínculos, los criterios de clasificación, de justicia, de libertad, de valor. Allí lo puramente escolar es forzado a entrar en diálogo con aquello que a primera vista excede a la institución pero que en última instancia la constituye.

### **3.1. Estar en la escuela, ser alumno.**

Este apartado repasa las especificidades de la escuela y el rol de ser alumno para luego avanzar en el análisis de cómo estas dimensiones se juegan en la experiencia escolar de los y las jóvenes del barrio San Martín. Específicamente, se define teóricamente a la escuela en su condición de tiempo y espacio particular, separado y diferente de otros espacios de la vida cotidiana. A continuación se aborda el rol del alumno esperado definido por pautas y expectativas que responden a las especificidades de la escuela. En suma, se presenta un marco conceptual que permita luego analizar cómo operan realmente en la cotidianeidad.

La experiencia escolar tiene la particularidad de desarrollarse en un espacio y tiempo específicos y a primera vista independiente de otros ámbitos. Estas coordenadas definen un tipo de relación social inédita<sup>21</sup>, distinta a cualquier otro tipo de relación y autónoma de cualquiera de ellas: la relación pedagógica (Vincent, Lahiere y Thin, 1994; Fattore, 2007; Southwell, 2011). Esta relación se da en un lugar exclusivo y propio -la escuela- con su tiempo también específico -el tiempo escolar- que es a la vez tiempo cotidiano y tiempo/etapa de la trayectoria de vida. Es así que la forma escolar históricamente establece usos del tiempo y el espacio que hacen a la configuración de las prácticas y subjetividades de sus actores.

Pineau (2001) enfatiza en la fuerza de este tipo de socialización que *triunfó* sobre otras posibles, al punto de que rasgos de su configuración histórica gestada en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII permanecen inmutables en normas, rituales, prácticas, expectativas que hacen al formato escolar que ha resistido múltiples reformas del sistema educativo. De modo que la definición de esta relación contiene, al menos en parte, un carácter prescriptivo en tanto moldea definiciones sobre el ser y quehacer de docentes y alumnos así como de sus relaciones.

Goffman (en Lindón, 2000) sostiene que la noción de experiencia supone necesariamente esta doble dimensión espacio-temporal. Es decir, al analizar un momento se da cuenta de un espacio y un tiempo y no solo de los procesos de sociabilidad:

*“Para las sociologías de la vida cotidiana, la dimensión espacio-temporal supone el reconocimiento de que la acción práctica siempre tiene un posicionamiento en un aquí y un ahora desde donde se ve al otro, desde donde se ve de una particular forma al mundo...”* (Lindón, 2000:11).

En suma, hablar de tiempo o temporalidad incluye siempre, en su propia definición, un espacio. En el caso de la escuela, el tiempo de la jornada escolar, su forma de administrarlo y habitarlo son indisociables de la administración y uso del espacio pautado por normas explícitas e implícitas de las cuales los jóvenes al construir su experiencia, se distancian más o menos. De cualquier modo, las coordenadas de tiempo y espacio escolares y su lógica relacional particular prescriben prácticas y códigos concretos para sus actores.

En el caso de la escuela secundaria el ser alumno supone ser joven, con hábitos y pautas de estudio así como con herramientas para la comprensión de las normas, las nociones de tiempo y su administración con momentos y rituales diferenciados así como pautas de

---

<sup>21</sup>Distintos trabajos la definen como una relación inédita no porque sea nueva/novedosa tras siglos de educación tradicional sino porque entienden que en su forma y definición las relaciones y experiencias son inéditas en tanto únicas y diferentes a las que pueden ofrecer otros espacios de integración.

convivencia que la escuela plantea. Las reglas que hacen a la definición misma de la escuela configuran el formato y gramática escolar profundamente naturalizados (Tyack y Cuban, 2000; Puiggrós, 2003). De este modo, la graduación de los cursos por edades, la organización de los estudiantes por cantidades, el currículum de carácter enciclopédico por disciplinas y la formación docente consecuente, la promoción por ciclo aprobado completo, la presencialidad y la contratación de docentes por hora cátedra son algunos de los rasgos que definen la forma escolar hegemónica desde los inicios de la escuela, que han permanecido inalterables a lo largo de todo el siglo XX. De hecho, su naturalización hace que sean hoy estas características las instaladas como el imaginario de “escuela secundaria” (Ziegler, 2011; Southwell, 2011).

La administración del tiempo escolar es central en tanto regula la cotidianeidad de la institución al punto que se vuelve medida de éxito o fracaso de las trayectorias educativas: siguiendo una línea enciclopedista y organizada alrededor de la edad, se determinan los contenidos mínimos que cada grupo de edad debe alcanzar indistintamente (Crego y González, 2016). Esto supone a su vez una administración particular de los espacios y, con ello, de los cuerpos que deben adaptarse a las pautas espaciales según sea momento de trabajo o de ocio. Por un lado, el aula con una reglada y homogénea disposición de los estudiantes en fila mirando al profesor en el frente, dan una pauta de orden y de lo que es y no posible hacer en ese espacio. Por otro lado, el recreo, con otras lógicas acordes al descanso y al ocio. En el caso de la escuela 54, la biblioteca y el comedor se suman como espacios intermedios con sus propias normas.

La traducción de estas pautas en la relación pedagógica puede sintetizarse afirmando que

*“esta forma escolar prefigura un tipo de relación entre docentes y alumnos, reforzada por la materialidad de la escuela, que ubica al docente en un lugar de autoridad al poseer aquello de lo que carece el alumno, el conocimiento. De esta forma, las interacciones entre docentes y alumnos están atravesadas por esta asimetría constitutiva de la relación, que refleja las condiciones diferenciales de unos y otros al interior de la institución”* (Nóbile, 2013: 142).

En suma, el modelo organizacional se define de manera uniforme con independencia de las características de la población. En parte coherente con los orígenes fundantes de la escuela en Argentina y su intención homogeneizadora para la constitución del sujeto de la nación naciente, en parte por definición del formato de la escuela moderna, el hecho es que se prescribe un tipo de estudiante único definido por la posibilidad -reificada por el formato con

fuerza de obligación- de una juventud signada por la moratoria social. Siguiendo a Margulis y Urresti (1998), esto significa que la escolaridad secundaria aparece destinada a aquellos grupos que postergan la edad de matrimonio, inserción en el mercado de trabajo y procreación como pautas de pasaje a la adultez y durante un período cada vez más prolongado, tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza que, simultáneamente, se expanden en la sociedad. Es decir, la idea de juventud como

*“el período en que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares (...) sería la juventud paradigmática, la que se representa con abundancia de símbolos en el plano mass mediático (...) La moratoria social propone tiempo libre socialmente legitimado, un estadio de la vida en que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige”* (1998: 5)

Esta definición coincide con el tipo ideal de alumno que el formato escolar propone. Nobile, coherente con los planteos de Bourdieu, sostiene que este supuesto de homogeneidad de la población subyace al modelo organizacional del nivel secundario argentino de modo tal que

*“el formato escolar único establece trayectorias escolares “esperadas”, construyendo una mirada normalizadora que delimita un estudiante ideal, con un tiempo específico para dedicarle a la escuela y al estudio y en el que las etapas de la vida están secuencial y claramente delimitadas. De este modo, el modelo organizacional contribuye al mandato selectivo propio del secundario, ya que en lugar de igualar a los estudiantes como en el nivel primario, este patrón opera como mecanismo seleccionador de aquellos que “merecen” permanecer en el sistema”* (Nobile, 2013: 151).

Tal como adelantábamos en la introducción de este escrito, numerosos trabajos denuncian que la conceptualización de los jóvenes vinculada a la moratoria social, reserva la juventud para ciertos sectores sociales acomodados (Urresti y Margulis, 1998; Margulis, 2005; Chaves, 2004).

La centralidad del tiempo escolar así como su correspondencia con cierto ideal de juventud no es casual si, siguiendo el trabajo de Simons y Masschelein (2014) entendemos que

*“desde su origen en las ciudades Estado griegas, la escuela fue una fuente de “tiempo libre”- la traducción más común de la palabra griega schole- para el estudio*



*y la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como “bien común” (2014: 11).*

De allí que para los autores el potencial igualitario de la escuela se encuentre en esta característica radical de la escuela: su capacidad de generar tiempo libre, de transformar conocimientos y destrezas en bienes comunes, abandonando lo conocido para ir por más, sin importar los antecedentes de los jóvenes. En este sentido para la pedagogía tradicional, el tiempo escolar se define por ser una temporalidad diferente a la de la vida “*no se trataba del tiempo biológico e individual de una vida particular, sino del tiempo histórico y colectivo de la cultura, tiempo donde el pasado se recogía y se asumía y se renovaba para abrir el futuro*” (Larrosa, 1996: 583, en Fattore, 2007). El tiempo-espacio escolar, entonces es una interrupción, una separación del mundo exterior para prepararse para la vida. Tiempo que, como venimos sosteniendo, se define en relación al espacio particular escuela y las pautas según las cuales debe ser habitado.

De lo anterior se deduce entonces, que al ingresar a ese espacio y tiempo particular que es la escuela, es necesario un trabajo de traducción entre lógicas y prácticas ajenas a la institución y las que ésta propone, un trabajo de (re)conocimiento en tanto ingreso a una cultura en la que se es ajeno y se ingresa unas horas al día. En otras palabras es preciso adquirir el oficio de ser alumno. Saraví (2009) define este oficio como el proceso de socialización y subjetivación a través de los cuales se incorporan y significan los saberes y prácticas necesarias para sobrevivir en el espacio escolar. Ahora bien, este trabajo debe ser realizado por la totalidad de los estudiantes y no es una tarea que se resuelva de una vez y para siempre. Sin embargo, por la matriz histórica propia de la escuela y para quienes fue pensada, así como por características del hogar y la socialización, hay jóvenes que de antemano se encuentran familiarizados y cercanos al ideal, que conocen el formato escuela y las reglas de ese juego definido en tiempo y espacio. En línea con ciertas lecturas de la escuela como institución que reproduce desigualdades podríamos decir que *los herederos* son aquellos capaces –por sus capitales- de realizar exitosamente esta traducción, mientras que ciertos sectores sociales entran en mayores tensiones y conflictos a la hora de esa traducción.

Con la universalización de la escuela secundaria embanderada por la idea rectora de la inclusión, la escuela y su gramática se tensionan al ingresar nuevos públicos que se alejan de ese ideal de alumno en línea con la población destino de la institución. Trayectorias juveniles heterogéneas irrumpen en la escena escolar como contracara de la selección implícita persistente, tal como denotan las estadísticas. El tiempo uniforme, disciplinante con su

correlato en los usos preestablecidos del cuerpo y los espacios acorde a los objetivos homogeneizantes de la institución, desconoce al menos una cuestión fundamental: que las biografías de estudiantes por fuera del tiempo/espacio escolar tienen como guías de acción otros códigos, otros tiempos y formas de sentir, hacer y estar presentes; trayectorias que no se definen por la moratoria social e incorporan en el tiempo/espacio escolar otras lógicas. No estamos afirmando que esto sea un fenómeno novedoso ya que, como mencionamos líneas atrás el trabajo de traducción, el aprender a ser alumno es propio de lo escolar en tanto tiempo y relación inédita. En cambio, lo que afirmamos -en consonancia con trabajos como los de Duschatzky y Corea (2002) y Antelo y Abramowski (1999)-, es que nos encontramos ante nuevos modos de habitar la escuela: al masificarse la escolarización estas negociaciones de lógicas que eran dadas por sentadas y sorteadas de modo más o menos invisibles, ahora se explicitan en la cotidianeidad escolar con diferentes grados de intensidad y conflicto.

Es interesante en este punto volver sobre los aportes de la sociología de la educación francesa donde en la última década se problematizó la articulación de lecturas del mundo del trabajo y el escolar. Con sus raíces en definiciones weberianas, pensar el ser alumno como oficio, alude al rol como una actividad donde el sujeto se ve involucrado en todas sus dimensiones y donde lo importante no es tanto la forma coherente y racional de ejercer una actividad sino el resultado. Es decir, entre la definición del rol y lo que el sujeto efectivamente hace, hay un abanico de posibilidades que hacen a la experiencia.

Barrère (2003) señala que, como toda actividad laboral, el trabajo en la escuela tiene un componente coactivo y se caracteriza por estar organizado y normado dando lugar a la ejecución de tareas múltiples de distinta naturaleza cuyas dinámicas tienen efectos intrínsecos en los individuos. Poniendo reparos<sup>22</sup> en la comparación en tanto la relación pedagógica tiene particularidades que la distancian de nociones del mercado de trabajo, la autora destaca que el pilar del puente entre ambos mundos está en que hay un sujeto que es a la vez objeto de transformación. Perrenoud (2006), por su parte puntualiza que un oficio se define por ser una ocupación permanente, reconocida por la sociedad y de la que se pueden obtener bienes para la subsistencia. De modo que, dice el autor, ser alumno es un oficio: el alumno aprende a manipular objetos y destrezas específicos en relación a otros que definen y reconocen la

---

<sup>22</sup> La autora señala que el hecho de que las “tecnologías escolares” no son tan precisas ni estables como las tecnologías de la fábrica en la transformación de su objeto, la naturaleza del objeto de trabajo, el carácter invisible e informalizable de ciertas modalidades de la acción, la pluralidad de objetivos del trabajo escolar, no permite ubicar al trabajo en la escuela en un marco común con el modo industrial. Sin embargo, hay continuidad en el hecho de que hay una realidad que transformar y el trabajo se articula alrededor de ello.

utilidad social. El oficio de estudiante, idealizado por los adultos, estaría definido por aprender sin descanso, hacer preguntas cuando no entienden, organizarse, concentrarse, darse prisa para llegar a tiempo, para tomar en serio las consignas, "no tener la cabeza en otra parte", asimilar los conocimientos sin resistencia, etc. Para sobrellevar estas exigencias los alumnos construyen estrategias diversas. Subsistir como alumno en ese marco es producto de la adquisición del oficio, del trabajo para sobrellevarlo.

En suma, de estos aportes nos interesan principalmente dos cuestiones. Por un lado, la idea de oficio, que habilita a pensar el trabajo que los sujetos deben realizar para estar en la escuela, un esfuerzo de construcción de estrategias y del propio rol. De hecho, la adquisición del oficio supone distintos grados de distancia entre el sujeto y el rol (Goffman en Correa, 2001). Este aporte permite desnaturalizar la idea de que al traspasar el umbral de entrada al edificio hay un único modo de estar en la escuela, un ser alumno unívoco y cuantificable únicamente por nociones de éxito o fracaso en relación a la norma. Por otro lado, la consideración de que el oficio de alumno es una ocupación permanente donde se enlazan aportes de las relaciones entre familia y escuela, la pedagogía, la evaluación, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito. Entonces, el oficio del alumno no es estático, pero además se construye como experiencia en diálogo con otras esferas del mundo de la vida de los jóvenes.

En el cotidiano este quehacer supone un diálogo entre una definición ideal del oficio devenido de la política y la pedagogía, con los sujetos reales y sus biografías. Esta conjugación da lugar a múltiples estrategias y matices que definen el oficio o, en nuestros términos, los modos de estar en la escuela. Tanto más cuanto, a decir de Dubet y Martuccelli (1998), docentes y estudiantes ya no pueden reducir sus conductas al rol sino que por el contrario deben construir sentido cotidianamente para su tarea. A su vez, estos aportes permiten desnaturalizar las representaciones sobre el ser alumno con el que docentes y jóvenes llegan a la escuela para poder atender al trabajo particular de los actores reales con distintas estrategias, innovaciones y resistencias. Barrère (2003) señala que si las representaciones se apoyan en una temporalidad histórica más larga, en referencia a un pasado mítico de estabilidad, la invención y la rutina, los sentidos del éxito y de la dificultad se alternan y articulan en parte independientemente de la institución.

Al mismo tiempo, cada concepción pedagógica encarnada por las leyes educativas y por cada docente definen el oficio del alumno. De este modo, la LEN, como señala Ávila *“reformula y remueve las miradas en torno a los adolescentes prescribiendo que ese y no otro es el lugar para albergarlos, y por tanto lanza -renovada- a la arena de las luchas*

*simbólicas la vieja categoría de “alumno” para disputar con otras que pugnan por encorsetar a los jóvenes”* (2012: 9). Tal como describíamos en capítulos precedentes, las distintas olas de masificación de la educación secundaria (Tenti Fanfani, 2000; Puiggrós, 2003; Feijóo y Corbetta 2004) favorecieron el ingreso de sectores para los que tradicionalmente la escuela no había sido pensada. De este modo, nuevos estudiantes ponen en jaque esa definición de alumno esperado así como al tiempo escolar homogéneo. Sus modos de estar en la escuela tensionan esas pautas con las que la escuela fue pensada obligando al diálogo con otras temporalidades, otros tiempos subjetivos que hacen a sus trayectorias de vida y a su experiencia escolar (Crego y González, 2016). La puesta en tensión del formato tradicional no solo comenzó a darse por la ampliación de la definición del sujeto educativo, sino también por las apuestas de colectivos docentes en la construcción de una propuesta escolar de carácter democrática (Redondo, 2016; Cabeda, 2015) dando diferentes tonalidades y formas a la centralidad de la dimensión relacional de la experiencia en el modo de socialización escuela.

Entonces, ¿qué ocurre cuando la hegemonía de la temporalidad escolar triunfante es cuestionada por otras temporalidades que los jóvenes habitan cotidianamente? ¿Qué pasa cuando ese tiempo libre en los términos de *la scholé* es puesto en cuestión? En otras palabras, ¿es posible ese tiempo común, impoluto en las trayectorias de los jóvenes heterogéneas y fragmentadas? Y un paso más allá, ¿qué trabajo de traducción de temporalidades deben realizar los jóvenes para estar en la escuela?, ¿qué negociaciones hacen falta para ser alumnos?

### **3.2. La negociación del tiempo escolar**

En línea con indagaciones preliminares sobre este tema, definimos la noción de temporalidad como *“lógicas de acción e interacción que suponen las distintas esferas del mundo de la vida de los niños, jóvenes y adultos, lo que incluye disposiciones, vínculos y emociones, es decir, el uso del tiempo y la construcción de sistemas categoriales que organizan los vínculos y las acciones de los individuos”* (Crego y González, en prensa). Díaz Larrañaga sostiene que *“... pensar el tiempo y la temporalidad social es pensar las relaciones históricas, hegemónicas y de poder, ancladas en prácticas de sociabilidad que marcan nuestros modos de actuar, percibir, recordar u olvidar, pensar, ser sujetos sociales”* (2006: 8), de modo que tomar esta noción nos permite adentrarnos en esos modos de estar en la escuela como el resultado del diálogo entre ese ser joven y ser alumno. Ahora bien, no hay que olvidar que tiempo y espacio son dimensiones que se definen conjuntamente, puntualmente en lo que hace a la

experiencia escolar, vale volver sobre afirmaciones precedentes: la escuela se define por ser un tiempo y un espacio particulares y diferentes a otros. De este modo, hablamos de temporalidad para referirnos a esta doble dimensión, como categoría que engloba el binomio tiempo/espacio, los sentidos y usos de cada uno de ellos. La expresión tiempo al ser acompañada del calificativo escolar otorga el encuadre espacial que acaba de figurar los códigos, expectativas y prácticas que supone.

A continuación proponemos poner atención a modos de estar en la escuela que los y las estudiantes construyen. Este trabajo de traducción, como lo llamamos líneas atrás, supone la puesta en diálogo o negociación entre las diversas lógicas que adquieren sus prácticas sociales. Esas lógicas -familiares, laborales, barriales- deben ser negociadas con la que el tiempo-espacio escolar propone. A su vez, ese trabajo se encuentra mediado por las representaciones y significados que los y las jóvenes dan a la educación, particularmente a su escuela y a los docentes. Entonces, en este capítulo puntualmente repasaremos cinco modos estar en la escuela a saber: la escuela pausa, la escuela obstáculo, la escuela interrumpida, la escuela inevitable y la escuela permanente. Cabe señalar que no son excluyentes ni definidos de una vez y para siempre. Por el contrario, los y las jóvenes pueden combinarlos u optar estratégicamente por alguna modalidad según los actores con los que interactúa y el momento de su trayectoria biográfica y/o escolar que esté atravesando.

❖ Escuela pausa: la temporalidad escolar elegida.

*“Paula -preceptora del turno mañana-, se asoma por la puerta del gabinete y le indica a Alma -orientadora social- que convoque a Julián Gómez porque Marcos -compañero de Julián que sabe todo lo que pasa en la escuela- se acercó a decirle que Julián se tapaba la boca porque la tenía toda hinchada y pidió que le pregunten qué le pasaba porque con él “se hace el boludo y no dice nada”. Alma lo manda a llamar (...)*

*A Julián lo conozco desde que él iba a la primaria cuando yo estaba en el barrio por otros trabajos. Es el mayor de 7 hermanos por parte de madre, de quienes él es cuidador y responsable lo que le da la imagen de “nene grande”. En las actividades que en ese entonces desarrollábamos en una canchita del barrio él no terminaba de involucrarse porque estaba pendiente de dónde estaban y qué hacían sus hermanitos. Desde entonces, cada tanto lo vuelvo a cruzar por las calles del barrio vendiendo roscas que hace su tía. En aquel momento vivían en una casilla, pero se incendió y por gestiones de distintos trabajadores de Dirección de Niñez de la Provincia que hasta*

*hace un tiempo trabajaban fuertemente en el barrio consiguieron levantar una pequeña casita de material.*

*El año pasado, al empezar el trabajo de campo Julián estaba en primer año. Los profesores se quejaban de que era muy revoltoso, inquieto. Cuando le tocó el turno de tener una entrevista con el gabinete psicopedagógico de la escuela enumeró todas cosas que hacía en el día. La Orientadora iba a preguntarle cuándo tenía tiempo de estudiar con tantas actividades “¿y entre todo eso, tenes tiempo de ...?” pero él interrumpió sin dejarla terminar la idea para poner en juego sus propias preocupaciones, diciendo “¿Tiempo de jugar? Nunca...en la escuela jugaba... acá menos...pero algo boludeo”.*

*Este mismo Julián, ahora más alto y con la misma soltura para hablar de su vida que entonces, entra al gabinete. Yo amago con irme, pero Alma empieza a hablar. Como si no supiera nada y con total naturalidad le pregunta cómo está “Queríamos hablar con vos porque hace rato no charlamos” y me mira en complicidad. Unos minutos antes había mirado la asistencia y se agarra de eso para empezar la conversación “¿estás faltando un poco y vos no faltas nunca, qué anda pasando?”. Él contesta que no tanto que “a veces porque no me levanto”. Cuando le preguntamos por qué, nos cuenta que no tiene despertador, que él es el encargado de despertar a su mamá y a sus hermanitos pero que si bien se despierta generalmente solo cerca de las 6 de la mañana, a veces se duerme porque está cansado. Alma busca indagar sobre la causa y Julián contesta que se queda “boludeando” hasta tarde. Alma insiste en entender la causa y pregunta si su mamá sigue trabajando de noche y por eso se tiene que quedar hasta tarde. Julián le dice que ahora no tanto porque se le rompió el teléfono entonces “no le pueden avisar si tiene trabajo o no”. Inmediatamente la orientadora pregunta si es bueno o malo que la madre esté más en la casa y él dice “es un poco bueno porque tengo más tiempo para otras cosas” y cuenta que si la mamá trabaja de noche, de día duerme entonces él se tiene que quedar con los hermanos y no puede hacer nada. A raíz de eso empieza a enumerar varias actividades a las que va cada tanto, cuando puede, porque no tiene cosas que hacer en la casa “o para que no me enganchen en casa (...) voy a boxeo acá en el barrio -hace referencia a un taller dictado por personal del CPA-, computación, más el trabajo y la escuela”.*

*Hace un silencio que aprovecho para indagar sobre el trabajo, le pregunto por las roscas. Julián cuenta que a veces sale a vender pero que ahora lo que más hace es “levantar paredes con un vecino que me ofreció y yo le dije bueno dale”. Le paga 100*

*pesos por día a cambio de que arme el cemento y le alcance los ladrillos. Alma se intriga por lo que hace con esa plata pero Julián contesta enseguida que se la da a la mamá.*

*Con esa mención Alma retoma el tema del vínculo con la madre ante lo que Julián cuenta que la relación va bien, que la madre se enoja cuando él le contesta a los hermanos o se cansa y les pega a los más chicos. En esos momentos Claudia -la mamá- lo reta o le pega a él. “Igual no muy de cerca, me pega cachetadas o piñas pero no muy de cerca, así” comenta y se pega él mismo una piña cortita en la frente para mostrarnos. Alma le pregunta qué tan seguido pasa eso y él le dice “a veces profe...ahora un poco, más o menos, pero no tanto” y, espontáneamente, sigue “yo cuando me viene a pegar me quedo quieto, no corro ni nada...si tiene razón, la culpa es mía no le tengo que dar bolilla a mis hermanos, pasa que a veces me canso”. Alma le pregunta qué opina él sobre lo que hace Claudia “nada, es mi madre, tengo que hacerle caso” dice mirando para abajo. Alma le sugiere llamar a la mamá para charlar un día con ella. Él le dice que está bien pero no sabe qué le va a parecer a ella “ella lo va a pensar, va a reflexionar pero no sé” dijo defendiendo a la madre, pero con tono de quien la conoce muy bien. Y agrega que igual ahora anda enferma, que ayer se había quedado toda la tarde cuidándola.*

*Se hace un silencio que Julián aprovecha para pedir un cuaderno para dibujar porque el que le habían dado hace unas semanas ya se le terminó. Alma le dice que le pida a la preceptora. Mientras él se despide recuerdo que varias veces en sala de profesores se dice de él que “no es malo”, que se lo considera “buen alumno”, que “hace las cosas pero tiene días muy revoltosos y se la pasa dibujando ...y siempre depende de con quién se junta, tiene días y está en un grupo complejo”. Una vez que estaba dibujando en una clase que yo estaba observando le hice un comentario sobre lo lindo que estaba el dibujo. Me contó que dibuja todo el día. Cuando lo conocí escribía poemas, le pregunté por eso y me dijo que ahora dibuja porque se aburrió de escribir, pero que es lo mismo: “cuando estoy en mi casa y quiero estar solo me pongo a dibujar, si es que me dejan, o acá...acá en la escuela puedo dibujar, si termino la tarea me dejan...acá hago mis cosas, eso algo que me gusta...este lo empecé ayer a la noche pero me puse a pelear con el Tomás<sup>23</sup> y no lo terminé”.*

---

<sup>23</sup> Hermano menor de Julián.

*Cuando salgo del gabinete Paula le entregaba el cuaderno. Él se retira hacia el aula mientras que ella me mira y dice “un día me lo voy a llevar”. Nos sonreímos los presentes mientras nos empieza a contar que lo tuvo de alumno en primaria y una vez por mes lo lleva a su casa a pasar el fin de semana. Un día, puntualmente lo llevó a la casa y lo dejó que se bañe y él preguntó “¿cuánto dura?” acostumbrado a que tenía poca agua para bañarse. Además cuenta que fueron a la feria paraguaya a comprarle un pantaloncito porque andaba con todo roto y que cuando salían con las bolsas de nylon, Julián había dicho “qué bueno esto de ir de shopping”. Finalmente Paula cuenta que ahora está tratando de enseñarle a ir solo en colectivo”.*

(Nota de campo, abril 2016)

La escena de Julián sintetiza un modo de estar en la escuela que se repite en otro/as jóvenes. La escuela aparece como un tiempo y espacio propio. Julián falta muy poco, siempre se lo ve en grupo, hace chistes, conoce a todo el personal y es el segundo año que lo eligen delegado de su curso.

La suspensión del tiempo<sup>24</sup> no escolar es elegida y valorada, tanto más porque es la única de “sus cosas” que no se posterga por otras obligaciones familiares. Allí se suspende el tiempo del cuidado de hermanos y trabajo extradoméstico para poder “boludear”, dibujar y también estudiar. La pausa es efectivamente un tiempo libre de esas otras lógicas donde su rol es otro, los espacios reducidos y no hay tiempo para jugar. En contraposición habita el espacio escolar desde el deseo, transita la escuela con absoluta naturalidad y sin resquemores en decir lo que quiere y hacerlo sin que eso signifique renunciar al rol de alumno esperado. A su vez, la escuela significa a su vez otros vínculos, complicidades y realidades que dan la posibilidad de otras pausas como pasar un fin de semana en una casa que no es la propia y tiene agua caliente sin límite.

Por otra parte, Julián habilita una reflexión en clave de género. Ha sido ampliamente mostrado que el trabajo doméstico recae mayoritariamente sobre las mujeres, sin embargo aquí aparece como la temporalidad de la que más quiere distanciarse Julián. Él no nombra las tareas de la casa como trabajo ni localiza allí una dificultad, sin embargo es frecuente que las referencie al explicar sus ausencias o la falta de resolución de tareas escolares. El trabajo

---

<sup>24</sup> Vale dejar en claro que de ahora en más, tal como fue planteado en la introducción del capítulo, cuando se hace mención al tiempo no se está obviando el espacio sino que, por el contrario, se las considera indisociables. Se hará referencia a la temporalidad en esta doble dimensión especificando cuando se quiera puntualizar en una de ellas.



doméstico por parte de los niños y jóvenes se constituye en una de las estrategias de reproducción familiar naturalizadas aún a costa de la suspensión de sus otras actividades. El hogar es asociado al deber en los repetidos *tengo que*, la responsabilidad y el cuidado. Al mismo tiempo es un espacio chico, donde al querer hacer *sus cosas* los hermanos están muy cerca y molestan. En la escuela, en cambio, anda a sus anchas, circula por los pasillos, a veces elige sentarse solo apoyando los pies sobre una silla vacía y sabe que basta con acercarse en preceptoría para poder charlar un rato o pedir algo.

Esta negociación de temporalidades para la adquisición del oficio de ser alumno tiene como marca distintiva que el tiempo-espacio escolar es elegido tal como el formato tradicional lo define, es decir, como un paréntesis que pone en suspenso por un rato otras lógicas y códigos. Es interesante observar que este modo de estar en la escuela se da tanto en varones como en mujeres. Mientras que en los cursos más bajos varones y mujeres participan de este tipo de negociación de modo parejo, en el ciclo superior aparece con más fuerza entre las mujeres. No es casual, si pensamos la relación entre la pausa y el trabajo doméstico, relegado cada vez más a las mujeres a favor de los hombres a medida que crecen en edad, tal como señalan investigaciones en barrios de características similares de la ciudad de La Plata encuentran (Peiró, 2005; Cafiero, 2007).

Por otra parte, se destaca el lugar del vínculo en este tipo de negociación. Hay una clave de empatía donde se lo deja hacer, implícitamente se conforma una red de contención que los y las adultos no planean, pero que la escuela habilita. Esto se ve, por ejemplo, en que los jóvenes que desarrollan este tipo de negociación van a la escuela horas antes de su horario de entrada, simulan olvidarse el cuaderno de comunicaciones o no tenerlo firmado para no irse antes porque el objetivo es prolongar ese tiempo escolar y sus lógicas, diferente del extraescolar. Es elegir ese tiempo de estar en la escuela, mucho más allá de estar en clase.

*“En eso golpean la puerta. Una preceptora sale para abrir y al instante vuelve con Gaspar, preguntando a qué hora entra Iero D. Son las 12, el curso entra 15.15hs. La preceptora pregunta por qué vino tan temprano y él contesta que se olvidó. “¿Pero copiaste la nota?” insiste ella. Gaspar cuenta que se la copió un compañero porque él estaba terminando otra tarea. “¿No se te ocurrió leerla o preguntar qué decía?” Gaspar dice que no, mirando el piso. Otra preceptora le pregunta si la mamá firmó el cuaderno, él dice que sí dudando y rápidamente agrega que en realidad no sabe mientras revuelve la mochila en busca del cuaderno sin éxito. “Bueno, que seguido te pasa esto Gaspar...no queda otra que quedarte acá sentado tres horas (...) que tres, cuatro porque*

tu horario de entrada normal igual es a las 13 los miércoles, ¿por qué venís tan temprano?”

*Intervengo y pregunto si no tiene alguna tarea pendiente y él dice que sí. Propongo, mirando a Sol, ir a la biblioteca a hacerlo. Todos se muestran de acuerdo. Gaspar va casi corriendo. Hace mucho frío. Mientras yo salgo Sol me cuenta que pasa mucho que los chicos vienen igual aunque no tengan clase. Asegura que es claro que este chico sabía pero que no se quiso quedar en la casa “porque mirá como llueve, acá en la escuela están secos...y en el caso de Gaspar en la casa está solo o le dan mil cosas para hacer, prefiere estar acá”.*

*Cuando entro a la biblioteca Gaspar está buscando el libro para la tarea en la estantería equivocada ante lo que en tono de chiste hago un comentario sobre lo despistado que anda, primero lo del horario y ahora esto. Él se ríe y me mira con complicidad diciéndome “lo de la nota es más o menos verdad”*

(Notas de campo, mayo 2016)

Desde ese día en que nos conocimos, Gaspar sabe los horarios en que estoy en la escuela y siempre encuentra “algo” para hacer a deshora. Para que lo dejen entrar, argumenta que yo le pido que vaya. Es un secreto a voces que no es así pero todos jugamos ese juego al que se sumó Aldana diciendo “*en vez de boludear en la calle me dijo el Gaspar que vengamos acá a hacer tarea*”.

Lo mismo sucede en casos en que salían antes y sin que mi presencia juegue ningún rol. Por ejemplo:

*“Todo tercero ya se había ido y en la biblioteca seguía Micaela deambulando. “¿Todavía acá?, dale anda para tu casa” le dice Sol cuando entramos y la vemos. “No, dale profe, me quedo y te ayudo a tomar lista o algo...dale ni ganas de volver” Sol dudando le dice “Pero no trajiste la nota firmada vos? Aprovecha” y Micaela en tono irónico dijo “noooo” y todas sabíamos que había copiado la nota pero no había querido hacerla firmar”*

(Notas de campo, abril 2016)

Estas escenas se repiten cotidianamente. A veces los y las chico/as logran el objetivo, otras no. El estar en la escuela es buscado, incluso pese al trabajo adicional de inventar motivos y recursos para quedarse más tiempo. Un día era un dibujo, otro día era buscar un material sobre cualquier tema que se inventaban en el momento, otra mañana de primavera improvisar un partido de vóley en el patio y quedarse hasta terminado el turno tarde. El punto era entrar a

la escuela, o no salir. Estar. La valoración del tiempo y el espacio escolar y los sentidos asociados a la escuela tienen que ver con el tiempo libre de otras ocupaciones. Con la posibilidad de habitar el espacio desde el deseo, hablando con compañeros sobre chico/as, salidas, jugando: siendo jóvenes en la escuela. En este marco de significaciones la referencia a los contenidos, a aquello que se aprende queda solapado por la percepción de la escuela como el espacio propio donde hacer cosas y entablar relaciones diferentes.

Es interesante señalar que en esta elección del tiempo escolar, en el oficio de ser alumno, estos jóvenes se corresponden en gran medida al alumno esperable. Los profesores suelen referirse a ellos como buenos alumnos aunque tienen *sus días y sus juntas*. El estar en la escuela supone entonces una elección por el espacio y el tiempo como gratamente separados del *afuera*, una adopción de las relaciones en términos particulares y afectivos y también una acomodación a la tarea, a las prácticas esperadas del ser estudiante.

Para estos jóvenes a la escuela se va a estudiar y eso “sirve”, pero lo importante es otra cosa a lo que no acaban de ponerle nombre pero asocian a que en la escuela ello/as *pueden hablar, los escuchan, se divierten*. Aunque no lo nombren en ese orden de prioridades y, en los casos de chico/as de mayor edad hasta lo niegan con actitud superada y jocosa, lo importante de la escuela es la posibilidad de ese estar diferente a otras temporalidades y espacios con sus lógicas. Es esa pausa. Si la utilidad de la escuela que hace que *sirva* se ata al futuro (trabajo, familia, adultez), en el presente son los vínculos los que tejen el sentido. El oficio de ser alumno en estos casos resulta de la negociación de temporalidades que exige construir estrategias para estar más tiempo en ese espacio que da lugar a sus ganas, para estar más tiempo con las personas que están en la escuela. El caso extremo lo representa Aldana:

*“Estábamos leyendo cuando llegó Dani con todo un curso que necesitaba hacer un trabajo en la biblioteca. Entonces le propuse a Aldana que nos metiéramos en el gabinete que no había nadie. Ella va a abrazar a Dani y me sigue al salón acordado. Cuando entramos comenta que esos son sus dos lugares favoritos de la escuela: la biblioteca y el gabinete. Cuando le pregunto por qué, me dice mientras hojea el libro “porque sí. Porque acá vengo a hablar cuando estoy mal y cuando estoy bien. Acá está mi familia...eso, esta es mi familia. Yo me siento bien acá” dice enfatizando lo de la familia a raíz de la charla que habíamos tenido la semana anterior”*

(Nota de campo, agosto 2016)

En esa ocasión estábamos dibujando ante su pregunta de ¿qué puedo dibujar? Yo le propuse que a su familia. Antes de contestarme nada se quedó un largo rato con la hoja en blanco.

Dibujó a sus hermanos y medios hermanos rápido, y sin darme lugar a ninguna pregunta propuso hacer otra cosa. Mi pregunta por la familia en ese primer momento no contemplaba la posibilidad de que esta pueda ser definida por lazos diferentes a los sanguíneos. Aldana lo sabía bien y una semana después ella misma retomó la consigna para explicarme lo que era la familia.

Lejos de una lectura romántica, lo definitorio de este modo de estar en la escuela es que pone en evidencia esas *otras funciones* de la escuela. El contenido, la transmisión no aparecen más que en alguna referencia docente respecto de si esto/as jóvenes son *buenos alumnos*. Sin embargo, muchas veces esta calificación va asociada a la conducta, donde estos estudiantes son sumamente reconocidos y valorados porque los docentes comprenden el lugar que la escuela tiene para ellos como tiempo y espacio que los resguardan de otras lógicas, más allá de la escolarización en sentido estricto. La posibilidad de sentidos que parecieran exceder a la institución escolar tradicional está tramitada colectivamente ya que si bien son los y las jóvenes los que se dan las estrategias como “perder el cuaderno de comunicaciones”, “pedir un cuaderno para mis dibujos”, “olvidarse el horario de entrada”, “tareas extras”, el éxito de las mismas reside en parte la complicidad y el esfuerzo desde otros actores escolares.

❖ Escuela obstáculo: el tiempo escolar impuesto.

*“En eso viene una chica que yo no conozco, debe tener unos 16 años, Florencia. Una profe que está almorzando a mi lado en sala de profesores hace un chiste diciendo “acá viene la alumna que viene una vez por año” la saluda cariñosa mientras le pregunta en qué anda. Florencia saluda y cuenta que viene a la escuela a “darse de baja” porque no va a venir más. Las docentes presentes le preguntan por qué, a lo que contesta que necesita trabajar. Ana María -profesora- le pregunta por un curso de peluquería que hacía y por el que había empezado a faltar a la escuela pero Florencia explica que lo dejó –“por suerte habiendo pagado solo la matrícula”- cuando se enteró -“por suerte rápido”- que el instituto no tenía matriculación, que era trucho y muchos ex alumnos le habían empezado juicio. Las profesoras se manifiestan sorprendidas. Una de ellas dice “es sabido que son todas truchas igual yo digo ¿no? para cortar el pelo tampoco necesitas tanto, más que un poco de práctica y ya está”. Un comentario un poco desafortunado.*

*(...) Estábamos terminando los afiches para la actividad del Consejo de Convivencia y le comento a Alma que había visto a Florencia afuera. Me cuenta que es una chica de*

*5to que hace más de dos meses que no viene: “La tenemos en la lista de visitas pero no damos abasto, qué bueno que vino ella” Y como si estuviera programado, golpean la puerta y entra Sol con Florencia, a quien introduce diciendo “¿miren quién apareció? Se las dejo para que charlen un poquito” y salió cerrando la puerta. Miré a la orientadora en busca de un signo de si no era mejor que me fuera pero ella inició la conversación con Florencia como si nada. Entre mis múltiples roles, otra vez me tocaba hacer “de tercero que acompaña” que como modus operandi buscan en cualquier entrevista.*

*Ante la pregunta respecto de cómo se encuentra Florencia Rocío empieza a hablar sin pausa, hace, sin que se lo pidan, un repaso por su último año como con ede quien está dando explicaciones. Cuenta que se fue de la escuela casi terminando el año pasado para cambiarse a una técnica que funciona en el vespertino de una primaria del barrio: “fui, de verdad, pero dejé” enfatizando en el “de verdad” defendiéndose ante la posibilidad de la duda. La afirmación es seguida de un “pero no pude ir mucho...mi hermano tuvo un inconveniente con un chico del barrio en la escuela por el cual está preso mi hermano” –dice mirando el piso y usando esas palabras y siguió- “entonces yo por seguridad mía y de mi familia dejé...porque nos daba miedo por si pasaba algo”. Se hace un breve silencio y retoma el relato. Fue por ese incidente que volvió tan pronto a pedir el pase para volver a esta escuela, a principios de este año, ante la mirada sorprendida de todos: “Y empecé bien ¿eh? Y venía y todo, ahora hace una bocha que no vengo porque necesito trabajar. Ahora vine porque me quiero dar de baja porque empecé a trabajar y no puedo seguir la escuela”.*

*Le preguntamos dónde estaba trabajando, nos dijo que en la casa de una señora que “además tiene escuela”. Según nos cuenta la mujer empleadora le ofreció que dejara la escuela porque ella le podía enseñar. Hacemos un par de preguntas sobre este tema tratando de entender, pero como la cuestión no se aclara Alma volvió a orientar las preguntas hacia el trabajo. Florencia cuenta que “aunque quisiera no puedo hacer la escuela porque yo entro a las 5 de la mañana, después tengo un hueco entre las doce y la una y ahí sigo hasta las seis”. Siguiendo con la lógica de la propia Florencia, aunque quisiera, incluso un turno vespertino sería difícil de sostener con tantas horas de trabajo. Alma se muestra muy preocupada y propone pensar opciones: armar un formato flexible para que pudiera entrar un poquito más tarde en el turno vespertino, o ir menos veces por semana para terminar pero Florencia insistía en que aun si la reincorporaban ella no iba a ir “porque me conozco, voy a estar cansada y voy a dejar”*

*dice riéndose al tiempo que se explica “igual no puedo, necesito trabajar porque necesito la plata en casa ...vivimos cinco y solo trabaja mi mamá. Desde que se murió mi ahijado que mi hermano no está trabajando, andamos para atrás y bueno, tengo que ayudar”.*

*Inmediatamente, como si no quisiera hablar de eso Florencia vuelve sobre el tema de la escolaridad. Cuenta que tiene una compañera en el trabajo nuevo que va a la escuela tres veces por semana y que “eso capaz yo puedo” pero que cuando fue a averiguar le dijeron que solo aceptaban mayores de 18 y ella recién está por cumplir 17. Le preguntamos si no sería el FinEs y dice que no, que era otra cosa. Que tiene una cuñada que está terminando en el FinEs pero que ella no quiere porque “ahí les dan cosas muy pedorras, lo que aprenden es re pedorro, yo no quiero eso”. Que ella ve lo que hacía la cuñada en el último año “supuestamente viste y son cosas que yo ya recontra vi en la escuela en primero ponele...para eso no, yo quiero aprender algo mejor, aprender, ahí no se aprende nada”. Ella manifiesta querer terminar para tener el título pero no “así no más” entrando ese deseo en contradicción con sus declaraciones respecto de que no iba a poder y “me conozco, no duro nada en la escuela, cuántas veces me fui ya” que iba más allá de la lógica laboral del momento.*

*Alma propone pensar otras vespertinas, incluso llama desde su celular a un par de contactos en ese momento. En todos los casos, incluido en el FinEs, el problema es que Florencia tiene 16 años y tener los 18 años cumplidos es un requisito. Después de mucho dar vueltas Florencia se va ese día con el compromiso de acercarse a dos escuelas que quedan relativamente cerca del trabajo donde, si bien inscriben a partir de los 18, va a pedir una excepción de la mano de una carta de recomendación que enviaba la escuela armada en ese mismo momento. Si no tenía éxito en ninguna de las dos, Florencia promete que va a volver a la 54 por el formato flexible”.*

(Nota de campo, junio de 2016)

Florencia no volvió, y por contacto con las otras escuelas se sabe que allá tampoco se acercó. No se pudo de negociar el tiempo escolar y sus lógicas, con el laboral y las propias. No hubo modo de articular esas lógicas con las necesidades objetivas de trabajar. Más allá de la resolución particular de Florencia, el relato es muestra de escenas repetidas en que la temporalidad laboral tensiona la escolar al punto de poner en riesgo la propia experiencia escolar que en este caso se interrumpe. Aparece entonces la necesidad en el centro de la escena.

En términos de Saraví (2009) las condiciones objetivas de vida llevan a una nueva desventaja que es dejar la escuela e insertarse en el mercado laboral con un puesto que al mismo tiempo la aísla de otras actividades o relaciones posibles. La dificultad a la hora de explicar en qué consistía el trabajo, dónde era o cómo funciona aquello de que la propia empleadora diera clases, da cuenta de las precarias condiciones en que se inserta en la actividad laboral, no conociendo cabalmente las condiciones y depositando toda la confianza en la empleadora. El peso de esta acumulación de desventajas se refleja también en términos simbólicos, en el hecho de que Florencia tiene muy naturalizado la cantidad de horas que trabaja así como el abandono escolar. Dejar la escuela es algo que simplemente sucede, como algo que “toca”. Hay un reconocimiento del valor del título que se manifiesta en sus ganas de terminar la escuela pero no es prioritario, entre un proyecto a futuro y los frutos por venir de la obtención del título, gana el presente y sus necesidades objetivas.

En relación a la escuela hay dos cuestiones a destacar. En primer lugar el esfuerzo de la orientadora por compatibilizar ambas temporalidades, la escolar y la laboral. En este sentido, se recurre a la posibilidad de un formato flexible, es decir, que vaya menos horas, que entre cuando pueda y compense con tareas a resolver en la casa. Es la opción de un esfuerzo colectivo por no “perderla”. En segundo lugar, de la mano con esto, queda en evidencia cómo una ley que pretende ser inclusiva puede ser expulsiva por rigideces de forma. En este caso, el límite de los 18 años deja a Florencia sin espacio que haga posible la negociación entre trabajo y escuela, más allá de la declaración de “*me conozco*” según la cual ella no iba a sostener la escolaridad mucho más tiempo sin importar qué escuela fuera.

Por otro lado, es interesante resaltar el valor que ella otorga al aprender, incluso por sobre la importancia del título. El descarte de formatos alternativos como es el caso del Plan FinEs2 viene de su sospecha de que allí “*no se aprende*”. Si bien no es claro qué es lo que ella quiere aprender, parece que es eso lo que se privilegia, hay allí algo vinculado a la valoración de la calidad de la educación, de ahí que si la señora de la casa donde trabaja le enseña -aunque no haya título alguno- a Aldana le parece un plan posible.

No es casual que esta tensión se presente mayoritariamente entre los jóvenes del ciclo superior. Estudios preocupados por las estrategias de reproducción familiar (Cariola, 1992; Eguía, 1994; Peiró 2005; Rausky, 2009; Eguía y Ortale, 2007) sostienen que las unidades domésticas despliegan un conjunto de mecanismos, comportamientos y relaciones para lograr su reproducción integral en las mejores condiciones posibles, frente a las restricciones que su situación social les impone y allí los hijos tienen un importante lugar, tanto en la dimensión

cotidiana como económica de dichas estrategias<sup>25</sup> que repercuten en la organización familiar y en los roles de sus miembros (Peiró, 2005). En esta línea encontramos que los hijos mayores de las familias suelen ser quienes ingresan al mercado de trabajo ante la necesidad de generar ingresos. A su vez, como adelantábamos en el caso anterior, entre las mujeres prima el trabajo doméstico, que aunque no es el caso de Florencia sí es el de muchas de sus compañeras que faltan a clase, necesitan retirarse antes o tienen permisos para entrar más tarde en función de tareas domésticas que les están asignadas según las lógicas de organización familiar: “*el cambio de horario a mí me queda mal porque yo tengo que llevar a mi hermanito al jardín*” (mujer, 16 años), “*falté porque mi hermano trabajó y nadie se quedaba con mi hermanito*” (mujer, 15 años).

En línea con este comportamiento esperable, son los varones los que ponen en tensión la escolaridad por una inserción temprana y, la mayoría de los casos sumamente precaria, en el mercado de trabajo. El trabajo extradoméstico otorga algo a esto/as jóvenes que la escuela no. En principio, un ingreso, necesario objetivamente para la reproducción familiar o para los consumos personales. En biografías signadas por la acumulación de desventajas como son las de esto/as jóvenes, la posibilidad de dejar la escuela aparece como una opción real y efectiva, tanto que sostener la experiencia escolar aparece –no en todos los casos pero sí en gran parte– como una carga más a sus obligaciones diarias (Crego y González, 2016). En el esfuerzo de traducción o negociación de temporalidades, la escuela aparece como una apuesta necesaria cuyos frutos se verán en el futuro. Sin embargo, frente a otras esferas cuyo sentido tiene anclaje en el presente, la continuidad escolar pierde peso en la pulseada.

En el caso de Florencia, “*pedir la baja*” aparece como una decisión tomada producto de otras circunstancias de la vida que desembocan en la necesidad puntual de trabajar. Ella deja la escuela o es la escuela la que la pierde, prendiendo así una luz de alarma sobre qué pasa con aquellos chicos que no están en la escuela pero no tienen la edad suficiente para acceder a formatos alternativos. El límite en los 18 años es justamente poner en valor que los jóvenes antes de esa edad deben estar en la escuela secundaria básica tal como la LEN lo establece. Sin embargo, nuevamente un criterio unilateral del tiempo –qué es lo que jóvenes

---

<sup>25</sup>Siguiendo a Cariola (1992) entendemos las estrategias de reproducción familiar cotidianas como aquellas prácticas relacionadas con la reposición generacional, la socialización de los niños, el mantenimiento cotidiano de los miembros de la unidad doméstica y la transformación del ingreso doméstico en consumo. Por su parte, la dimensión económica se corresponde con la obtención de ingresos para asegurar la reproducción material de la unidad doméstica ya sea por la inserción en el mercado de trabajo, ayudas monetarias o en especies, de las ayudas institucionales y de la autoproducción para el consumo doméstico.



menores de 18 años se supone deben hacer- puede significar la operación de dejar fuera a Florencia y a otros tantos que, a diferencia de ella no se acercan a pedir la baja sino que simplemente dejan de asistir. En este sentido, el acercarse a realizar en trámite en principio innecesario da cuenta del interés de Aldana porque la escuela esté al tanto. Una vez más la institución o, mejor dicho, algunos miembros de la institución, habilitan un espacio de diálogo que la joven reconoce y carga de contenido: dejo la escuela pero sepan dónde estoy.

Así como líneas atrás mencionábamos al trabajo doméstico, vale detenernos un instante en la transición familiar o, más específicamente en la maternidad/paternidad como una temporalidad que entra también en tensión con la escolaridad y que exige negociaciones. Incorporarlo aquí corresponde por un lado, a la relación evidente entre el embarazo -con sus tiempos y cuidados-, el trabajo especial de los primeros meses de vida del niño asociados al cuidado intensivo por parte de la mujer y su continuidad escolar. Por otro lado, interesa ubicarlo en este punto porque muchas veces la búsqueda de inserción laboral de los jóvenes varones se ve desencadenada por la paternidad. Esto suele quedar invisibilizado en los casos de embarazo donde inmediatamente se piensa en la mujer, mientras que en los varones aparece el trabajo como causa primera de ausentismo y deserción, sin embargo no siempre son independientes.

De cualquier modo, lo que la maternidad/paternidad o transición familiar tienen en común con el trabajo doméstico y extradoméstico en tanto temporalidades que entran en tensión con el tiempo escolar es la necesidad de una negociación permanente. Particularmente en el caso de las mujeres, la escuela también habilita variaciones del formato para la convivencia de la temporalidad escolar con la familiar: algún compañero o docente se encarga de concentrar tareas especiales y de hacérselas llegar a la joven madre que luego promocionará las materias con trabajos prácticos o se reincorpora según el momento del año y las necesidades del caso.

En otros casos la negociación se desarrolla día a día y la escolaridad se sostiene gracias a la posibilidad de plantear variaciones del formato<sup>26</sup>, particularmente de la rigidez de la definición del tiempo escolar y su relación con el espacio escolar, para evitar la contradicción de temporalidades. Es el caso mencionado del permiso a entrar un poco más tarde un día a la semana porque a Lucila se le superpone su horario de entrada con el de su hermanito que tiene que llevar al jardín, o de no pasar la falta el día que le surge una changa a Guido. Hay una suspensión del formato escolar tradicional para dar lugar a la posibilidad de

---

<sup>26</sup>Cabe recordar algunas iniciativas formales en este sentido como fueron el Programa Todos a la Escuela, el Plan FinEs, entre otros.

convivencia del tiempo escolar y laboral. Es así que en estos casos, la posibilidad de estar allí, del ser parte del espacio escolar es producto de una negociación permanente donde la mediación de la contingencia interviene en las distintas posibilidades resultantes y donde los actores puntuales, de carne y hueso como Alma son centrales. Es decir, la preocupación por hacer del oficio del alumno una posibilidad, no es propia de la escuela como entidad reificada, sino que depende de voluntades y sentidos particulares que buscan las fronteras o grises que pueden tocarse a modo excepcional para lograrlo.

Por último, interesa resaltar el hecho de que ante otras esferas que resuelven necesidades o se presentan como oportunidades especiales –como aparecen nombradas muchas veces las ofertas laborales-, la escolaridad se vuelve prescindible al menos momentáneamente. La trayectoria educativa es susceptible de ser puesta en pausa porque después de todo la escuela siempre está y allí siempre se puede volver.

*“Entra Sol y ve a un chico –que yo no conocía- al que le dice “y vos qué haces acá?” El chico levantando un hombro y sin cambiar su posición corporal recostado sobre la silla le contesta “eso, volví a la escuela”, Sol parece no entender, sale de la biblioteca y vuelve a entrar preguntando “¿cómo que volviste? Vos faltaste tanto que ya ni sé si estás en lista ¿por qué viniste o porqué vuelves ahora, ya tan avanzado el año?” la respuesta del chico fue “porque se me antojó venir, porque sí.”*

(Nota de campo, agosto 2016)

La naturalización de que la escuela siempre está incluso esperándolos hace que la asistencia intermitente sea muy frecuente y que en gran parte de los casos la vida familiar no se organice para garantizar la escolaridad sino que, por el contrario sea la escuela la que deba pensar estrategias en su organización para garantizar la continuidad.

❖ Escuela interrumpida: el tiempo escolar arbitrario.

*Marcos está en segundo año, es conocido por toda la escuela: profesores, auxiliares y estudiantes de otros cursos. Y es que Marcos, desde que entró a mediados de primer año se destaca por no callarse, dice y hace todo lo que se le viene a la mente. Cuando lo conocí, a los pocos días que entró a la escuela increpó a una profesora diciéndole “¿qué me pide que haga qué si usted llega cuando quiere, llega siempre tarde, si hace lo que quiere yo también y no quiero hacer esto” se paró y se fue del aula en plena clase. Marcos vive con una abuela pero está mucho tiempo solo y según el equipo directivo y*

*el gabinete nadie le presta demasiada atención. Él mismo lo reconoce como hizo evidente en una discusión con una preceptora que hacía poco estaba en la escuela “¿qué decís? ¿Qué vas a llamar a mí papá?” le contesta riéndose mientras agarraba un registro que había sobre la mesa para hojearlo y siguió “llamá tranquila no va a venir nadie” y bajando el volumen sentenció “no tiene idea” mirándome a mí y moviendo la cabeza de un lado a otro”.*

*Cuando tiene una tarea que le interesa Marcos trabaja solo, en silencio y lo resuelve con una velocidad que marca la diferencia con sus compañeros. Pero cuando se aburre “agarrate”, como dicen los profesores (...)*

*La clase está tranquila. Algunos escuchan música con auriculares, otros comentan cosas con los compañeros y le preguntan a la profesora ‘¿de dónde a dónde copio la 2?’ o ‘¿dónde está la 4?’ y la profesora les señala el párrafo del libro correspondiente. En eso entra la preceptora y al ver a Marcos tan concentrado trabajando solo y sin hablar, le hace un mimo en el pelo y le dice sonriendo ‘te va a salir humo mirá que bien estás trabajando’. Él, sin levantar la vista le dice ‘no te preocupes profe, voy por la 8, ya termino y me pongo a romper las bolas y vuelvo a la normalidad’ (...) Marcos termina la tarea y, efectivamente, se pone a correr por arriba de las sillas y a inventar canciones que incluyen insultos o menciones a la vida sexual de sus compañeras. Ellas cada vez que escuchan su nombre se paran y lo empiezan a correr para pegarle. Marcos siempre está metido en situaciones así, de corridas o de simular que se va a pelear, sin embargo nunca lo vi en una pelea ni que nadie le pegara. Es como si fuera su modo de estar en la escuela, incluso el modo en que el resto ya espera que él se comporte, tal es así que la sorpresa es cuando ‘vino tranquilo’. Él es así, o lo aman o lo odian”.*

(Nota de campo, mayo de 2016)

Este relato está atravesado particularmente por la intensidad de la presencia de Marcos. Él ocupa el espacio: se mueve mucho, habla fuerte, insulta, habla de sexo todo el tiempo, corre, sale del aula y se mete a otras sin aviso, entra a la galería en bicicleta, baila por los pasillos. Los docentes dicen no saber qué hacer con él: algunos lo enfrentan, otros lo ignoran, elaboran actas. La estrategia más utilizada es sacarlo del aula y/o recurrir a una preceptora o a la vicedirectora que tienen especial llegada con él. Entre los docentes prima la imagen de que Marcos no hace nada y que molesta, incluso son recurrentes los comentarios respecto de querer esquivar ese curso porque si *él no falta en algún momento se desbanda todo.*

Sin embargo, lo interesante de la escena es que no hay una negación del quehacer escolar o una resistencia al mismo. Cuando él lo decide, se adapta a las normas de administración del tiempo y el espacio escolar. Participa en clase, resuelve las tareas rápido, incluso sin escribir tiene los resultados en matemática y puede elaborar respuestas en sociales. Aun así la intensidad con que él está en la escuela caracterizada por una fuerte postura del cuerpo y la palabra brusca, invisibiliza este aspecto. Son pocos los y las docentes que ven y registran los momentos en que Marcos se acomoda en el rol del alumno esperado, la vicedirectora por ejemplo enfatiza *“vuela de cómo piensa y lo rápido que resuelve las cosas y que podría llegar a lo que quisiera porque está al nivel de chicos de 4to, 5to año del colegio...vos querés explicar la meritocracia toma el caso de Marcos, se lo vamos a llevar a Macri y le vamos a preguntar dónde va a llegar este chico a pesar de que sabe más que el mismo Macri y razona mejor y más rápido que él”* cerró la reflexión angustiada.

Y es real, sin embargo, llegado un momento –dependiendo muchas veces del profesor con que se encuentre pero mucho más de la aleatoriedad signada por aconteceres del “afuera”- esa sincronía con la temporalidad escolar se desajusta para dar paso a otros códigos de acción. *“Pero si todo el tiempo es igual qué le sorprende profè”* me dice una de sus compañeras que es, además, su vecina. *“¿Cómo todo el tiempo? ¿No se cansa?”* *“No, si lo ves por ahí todo el día boqueando así a los gritos”* me cuenta.

Cuando está así, solo una preceptora con igual intensidad puede hacerlo calmar, en sus palabras *bajar un cambio*. A otros que lo interceptan a duras penas les permite intercambiar palabra. El equipo directivo y parte del plantel docente pueden anticipar cómo va a ser el día de Marcos por su apariencia al llegar a la escuela: los días que viene desabrigado, desalineado, incluso sucio es porque *“algo le anda pasando y se arma”* explica una profesora. Sin embargo, parte de la dificultad de abordar a Marcos deviene de que, a diferencia del primer grupo, él no habla. Cuando se lo convoca hace chistes, dice alguna frase al pasar a modo de pista de lo que anda pasando pero no se expone.

Volvamos un momento sobre el hecho que la escena grafica en relación a que, contra el pronóstico adulto, no hay una negación de la temporalidad escolar y tampoco se manifiesta un esfuerzo particular por su adopción, sin embargo esta sincronía no dura la totalidad de la jornada, en algún momento estos estudiantes irrumpen en la escuela con toda su intensidad. Es decir, se adopta la lógica escolar y los usos del espacio pero el problema aparece cuando se comportan sin adecuarse a las normas de convivencia básicas de la escuela: el vocabulario, el uso del mobiliario, el modo de dirigirse a los adultos y, sobretodo, la corporalidad. El uso del cuerpo es significativo, Marcos se impone desde su gesticulación y circulación por el espacio

cuando y como quiere, como si aquella pausa de otras temporalidades donde prima la corporalidad y la ocupación del espacio fuera más acotada y su duración no la estableciera el timbre de salida sino los propios jóvenes con sus prácticas. Charlando de esto con Mercedes, la vicedirectora en ocasión de un insulto que Marcos le dijo a una profesora y por lo que estaban pensando una sanción ella, clarividente con lo que pasaba me dijo:

*“¿sabés qué pasa? Estos pibes son acá iguales que como son afuera. Eso es lo que pasa con Marcos, yo le puedo decir mil cosas, ponele que lo suspendemos. Está dos días en la calle y vuelve potenciado, para él pasar la puerta no significa en lo más mínimo comportarse de otro modo, vienen y pretenden arreglar las cosas a los gritos y piñas, putean a todos por igual, deambulan como si estuvieran en el barrio... hay pibes que no llegan a ser alumnos digamos” me dice haciendo el gesto de las comillas con las manos”.*

(Nota de campo, agosto 2017)

Por un lado podríamos decir que hay una mediación para poder aprender a ser alumno que no acontece y significa un cortocircuito en la dinámica escolar. Lógicas propias de otros espacios interrumpen en la escuela dejando a los actores desorientados sin saber bien qué hacer porque justamente se escapa de lo predecible. Sin embargo, por otro lado, en los pocos jóvenes de los años avanzados que están en la escuela de este modo, hay una dimensión estratégica central. Característica propia del aprendizaje del oficio del alumno para poder subsistir en la escuela, esto/as estudiantes saben con qué profesores estudiar, a cuáles insultar, a quién pedir ayuda y a quién escuchar. Es decir, que si bien hay escenas impulsivas, no hay azar en los modos de comportamiento sino que responden a un profundo conocimiento de la lógica y los actores de esta escuela en particular. Marcos sabe que la vicedirectora tiene debilidad por él, que a él no lo sancionan, que a determinada profesora no le llevan el apunte pero que *tal otro* si cumplís te ayuda, o cuando aparece Sol en el pasillo es que hay que “*guardarse*”<sup>27</sup>.

No son muchos los y las estudiantes de este grupo, sin embargo comparten con otros esta característica de marcar el pulso de la jornada escolar con sus prácticas y modos de habitar la escuela. Nos referimos a que en la escuela puede adivinarse qué hora es sin mirar el reloj, usando como guía la cantidad de chicos que hay en los pasillos, ya que pasada la hora y media de clase el movimiento se incrementa como signo de que el recreo se acerca. En los cursos más avanzados los jóvenes piden ir al baño o sencillamente se paran y salen del aula

---

<sup>27</sup>Volver al aula.

cuando ya no quieren estar en clase. Manejan el tiempo y circulan por el espacio según sus propias reglas. Solo ellos pueden saber cuando la acomodación al tiempo escolar está por agotarse y van a salir de ese rol del estudiante esperado sin mayores mediaciones.

En coincidencia con los jóvenes del primer grupo, son estudiantes conocidos por todos los y las docentes, auxiliares e incluso por los y las compañeros de otros cursos. Esto se debe a la convivencia en los momentos compartidos (comedor y recreos) donde se comportan con igual intensidad pero también porque el uso que hacen del espacio escolar en todo momento se define por el movimiento, la circulación por el edificio, lo que incluye entrar y salir de los cursos:

*“En eso entra Bernardo, de 5to. Da una vuelta por el aula, saluda a algunos compañeros y recién ahí la profesora nota su presencia. Cuando le pregunta qué hace ahí él contesta “pasé a saludar profe, ¿cómo anda?” mientras se sienta en una silla libre. La profesora le pregunta si no debería estar en clase y él le dice que “en un toque arrancho, estaba aburrido”. Efectivamente a los 10 minutos se paró y volvió a salir del aula haciendo un chiste sobre la visera de otro compañero”.*

(Nota de campo, observación de clase 2do año, julio 2016)

La cotidianeidad de estas escenas hace que se naturalicen al punto de que muchos docentes tejen la complicidad de “dejar hacer” a esto/as chico/as, aunque no siempre sin conflicto.

Por otra parte, llama la atención el hecho de que estos estudiantes son todos varones. Las mujeres tienen mayor presencia entre el grupo de la escuela pausa y la escuela inevitable, pasando por la tensión con el trabajo doméstico invisibilizado y menos problematizado. En su discurso, estos varones se muestran desentendidos, manifiestan que la escuela no les interesa pero que van por mandato familiar. Sin embargo la adopción del oficio aunque más no sea por momentos, las pocas faltas y la intensidad de su presencia que busca hacerse notar parecieran no hablar de tal indiferencia.

En suma, la temporalidad escolar aparece para estos jóvenes como arbitraria. Como un modo de estar en la escuela que puede ser, como así pueden serlo otras. Ellos mismos eligen cuándo adoptar esa postura y cuando romper con ella, acciones que a los ojos de los adultos son también arbitrarias y hasta caprichosas. Ni siquiera lo/as adulto/as con mayor presencia en la escuela pueden anticiparse a los ritmos de estos estudiantes que interrumpen lo esperable según la lógica escolar. Con su intensidad suspenden estratégicamente la adopción del rol para ocupar el espacio a su manera, intensa, móvil. Igual que en los casos anteriores, este modo de estar en la escuela es posible por el actuar de ciertos docentes ya sea por

omisión –ignorarlos- o acción –enfrentarlos y/o construir un vínculo, lograr que estos jóvenes escuchen razones.

❖ Escuela inevitable: el tiempo escolar adoptado.

Este es el caso de aquellos estudiantes que no manifiestan una tensión con el tiempo escolar. Es decir, usando las expresiones que venimos adoptando, son quienes aprendieron el oficio del alumno acomodándose a lo que se espera de ellos sin mostrar contradicciones con las temporalidades de otras esferas de la vida.

Es interesante empezar por una reflexión propia del trabajo etnográfico: en toda la extensión del diario de campo son muy pocas las menciones y registros respecto de estos estudiantes, cuestión que se hizo evidente en el momento en que los modos de estar en la escuela se volvieron una preocupación ya avanzada la etnografía. No es casual este olvido en las observaciones donde simplemente se hacen referencias como “*Lisandro dinamiza la clase con sus participaciones*”, “*Luna y las chicas de alrededor resuelven el trabajo con intervalos en que charlan y se muestran imágenes en el celular*”, “*el grupo de adelante permanece en un silencio que desentona con el resto de la clase*”. Mis propias representaciones sobre lo escolar hicieron que pasara desapercibido el grupo de estudiantes que adopta el rol esperado, la temporalidad escolar y sus pautas dejando todo el protagonismo a aquello que irrumpe en lo esperado y predecible del ser alumnos. Sin embargo, lejos del prejuicio respecto de que en las escuelas de sectores populares la excepción la representan estos estudiantes, encontramos que no es un grupo menor.

Los y las jóvenes de este grupo adoptan el rol y saben jugar el juego: participan en clase, resuelven y demandan tareas, conocen los horarios y las lógicas de ocupación del espacio. Esto no es sinónimo de que les vaya bien en todas las materias o que trabajen todo el tiempo y con todos los docentes por igual, lo que buscamos marcar como pauta de esto/as jóvenes es que han aprendido el oficio, saben jugar el juego. Al igual que parte de los y las alumno/as del grupo anterior, el conocer el juego supone prácticas estratégicas según quién es el adulto que tienen en frente pero, a diferencia de aquellos, los y las estudiantes de este grupo responden al ideal del alumno esperado, es decir que adoptan también las formas propias del tiempo y el espacio escolar. No es casual entonces que su presencia crezca en proporción al tamaño del curso en los cursos del ciclo superior. Si atendemos a la fuerte reducción de matrícula que se da en los últimos años es esperable que sean esto/as estudiantes los que sostengan la escolaridad. A diferencia del grupo anterior con mayor presencia en los primeros

años, este grupo tiene mayor concentración en los últimos años y entre las mujeres.

Ante la mirada de los docentes estos estudiantes pasan desapercibidos o son señalados como buenos alumnos *“En este curso tenes un par rescatables que entienden algo, yo apunto a ellos y el resto si puede se acopla pero ellos son los únicos potables viste entonces intento trabajar ahí”* (Docente prácticas del lenguaje. Septiembre 2016). Como contracara de ciertas representaciones de que a los jóvenes de esta escuela *“no les da”* –con las consecuentes modificaciones de contenidos y expectativas docentes en sus materias- en los estudiantes de este grupo aparece para lo/as profesore/as una diferencia: a estos se los puede “rescatar” en tanto se ajustan al ideal alumno, ello/as son los que *“quizás lleguen a algo más”*. Esta expectativa se fundamenta en la confianza al ideal de alumno como experiencia educativa exitosa, el hecho de que *“con ellos sí se puede trabajar”* en los términos en que una clase tradicional los vuelve visibles frente a los docentes desde la potencia devenida de resolver bien las tareas y evaluaciones.

Para estos estudiantes sencillamente *“hay que ir a la escuela”*. La obligatoriedad social aparece en todos los grupos pero en este caso es acompañado del tono de lo inevitable, no por ser una carga que no se puede soltar sino porque no se cuestiona. Ante mi repregunta *“¿por qué hay que venir a la escuela?”* la respuesta que repetían era *“y...que sé yo, porque sí”*. La escuela es donde tienen que estar:

*“Tomi afirma “Yo no trabajo, soy chico para trabajar, va que sé yo. Yo estoy esperando que mi mamá me de todo pero porque yo tengo que venir a la escuela”. Milagros lo interrumpe con una carcajada y sentencia “¿no será que sos vago, no chico?” y se sigue riendo. Entonces yo le pregunto si ella trabaja y me cuenta que sí, que limpia casas a veces con su mamá a veces sola. Tomi vuelve en su defensa diciendo que él sabe que otros trabajan y “todo eso” pero que “en realidad nosotros tenemos que estar en la escuela y yo puedo venir y vengo...después el fin de semana la descontrolo todo” y girando hacia donde estaba yo me cuenta que el sábado un vecino hizo una fiesta”*.

(Nota de campo, septiembre 2016)

Tomi habla mucho y circula por el aula, es de los que hacen recurrentemente chistes y aunque siempre a último momento, hacen la tarea. De hecho, el día del relato estaban en hora libre en la biblioteca, yo me quedé con ellos mientras completaban tareas atrasadas. Cuando terminó lo suyo me pidió que le haga más preguntas a contestar con un libro de texto que tenía en la mano. Redacté algunas preguntas y se las di al mismo tiempo que él se quejaba porque no le



indicaba en qué hoja estaba la respuesta. Le dije el capítulo y al encontrar la página donde hablaba de los temas de la primera pregunta me preguntó “¿hasta dónde copio?” Yo pregunté cuál era la respuesta a la pregunta aclarando que podía no estar textual “¿Y entonces cómo lo hago?”. Si bien sobre este punto volveremos más adelante interesa aquí resaltar que la adaptación a las formas dispuestas por el rol no es sinónimo de aprendizaje ni de silencio absoluto.

Al repreguntar para qué ir a la escuela o para qué servía la escuela más allá de esas primeras respuestas de los jóvenes según las cuales “*hay que ir porque sí*” “*porque tenemos que estar en la escuela*”, aparece un tiempo futuro ligado al mandato presente de sostener la escolaridad. Asistir a la secundaria está fundamentalmente motorizado por el ideal de conseguir un mejor trabajo en el futuro porque “*para todo necesitas el título*”. Esto coincide con lo encontrado en investigaciones previas<sup>28</sup> donde llamamos a esto sentido utilitarista, otorgado a la escuela en tanto que el valor de la escolarización está ligado a un proyecto o expectativa futura, transitar y concluir la escuela es un medio necesario ya sea para conseguir un mejor trabajo o seguir estudiando (González, 2014). En ese sentido la escuela es útil y la decisión de “*puedo venir y vengo*” responde a entender que es necesaria para la concreción de otros proyectos. En lo que respecta al primer punto, un *mejor trabajo* supone mejores condiciones laborales que las de sus padres y hermanos mayores: “*no hacer changas, yo quiero un trabajo de todo el tiempo, que viva tranquila*” me explica una estudiante de 5to año, “*y...que si soy cajera como mi mamá me paguen mejor porque sé más y pueda tener vacaciones porque me pagan*” El mejor trabajo se asocia a las condiciones de un trabajo formal como un cambio cualitativo que esperan a su favor si terminan la escuela. En cuanto a estudiar en niveles superiores, es entre los jóvenes de este grupo en el que tiene mayor recurrencia el proyecto de continuar una carrera universitaria o terciaria al que refuerzan con ejemplos de ex alumnos de la escuela que empezaron alguna carrera, la hayan continuado o no.

Para este grupo de estudiantes la escuela aparece entonces como inevitable, como una temporalidad que hay que transitar porque corresponde con su edad pero también con sus expectativas futuras. La lógica escolar, sus pautas de manejo del tiempo, el espacio, el cuerpo son adoptadas como legítimas sin que haya contradicción visible con otras temporalidades que son nombradas pero como esferas separadas. Los vínculos con los adultos de la

---

<sup>28</sup> Hacemos referencia a la tesina “Juventud y escuela: un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza”. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.859/te.859.pdf>

institución en este grupo no aparecen de manera tan marcada en tanto la continuidad de la escolaridad no está mediada por los mismos sino por la experiencia escolar en sí misma, por la naturalización de la temporalidad escolar en ese tramo de la trayectoria de vida.

❖ Escuela que permanece: el tiempo escolar persistente.

Estar en la escuela no es simplemente permanecer. Como puede verse en los casos anteriores, el estar se define por los modos de poner el cuerpo, de habitar las tareas, de relacionarse con los otros –pares y docentes- y de significar la educación en general y la escuela en particular. Ahora bien, la escolaridad y su tiempo se organizan en torno a la transmisión como razón de ser de la institución. Sin embargo, hay estudiantes que están en la escuela pero no participan de la escolaridad en estos términos. Por un lado, encontramos un grupo no menor de alumnos de 1er y 2do año que van a la escuela pero que no están alfabetizados poniendo en evidencia que no alcanza la presencia física, regular y la adopción de la temporalidad escolar para la plena participación del acto educativo de la transmisión de conocimiento (A). Por otro lado, jóvenes que no forman parte de la matrícula de la escuela pero que aun así están en la escuela periódicamente (B). En cualquiera de los casos, el tiempo escolar persiste incluso cuando desde su definición no se participe estrictamente de él. La escuela aparece como lo estable, lo que permanece en tanto está allí disponible. Uno puede ir cuando quiera o cuando pueda, ya que la escuela en los horarios establecidos va a abrir sus puertas. Detengámonos un momento en las particularidades de cada una de estas situaciones para poder profundizar estas ideas.

A-

*“Mientras hacemos el collage entra Camilo y se sienta en una silla. Apoya los pies en el caño lateral de la mesa donde estaba Gaspar y se hamaca en la silla mientras nos pregunta qué hacemos. Gaspar le comenta que estamos haciendo un collage sobre la escuela. Camilo le dice que mejor cuente lo que hace en el barrio meta calle mientras agarra un diario que había sobre la mesa y hace como que lee. Gaspar se ríe, “pero si vos no sabes leer” “mira que no voy a saber gil...estoy leyendo las noticias” le contesta sin sacar la mirada del diario. Aldana se lo pide para cortar algo y así se cancela ese tema de conversación y me empiezan a contar que ellos a veces salen (...)”*

(Nota de campo, agosto 2016)

Camilo es uno de los entre 20 y 30 chicos de entre 12 y 14 años que han llegado a la escuela secundaria sin saber leer y escribir. Participan de la temporalidad escolar pero sin poder hacer

uso de ese “tiempo libre”, distinto a otras temporalidades. Toman los códigos, forman parte de los vínculos y desde allí construyen lo común con sus pares y la pertenencia pero permanecen ajenos en relación a los contenidos, trabajo definitivo del quehacer escolar.

Los casos fueron detectados por los y las profesores. Puntualmente un docente tiene la práctica incorporada de, al inicio de cada año, hacer un dictado *“porque yo venía notando que había chicos que copian del pizarrón pero no saben lo que están copiando y copiaban mal entonces un día hice un dictado y saltaron casos...sí. Desde ese año que lo hago y cada vez son más, este año solo en este curso tengo 10 ¿y qué hacemos?”*. El diagnóstico era compartido por otros docentes entre quienes el número ascendía considerablemente.

En el año 2016 el tema se instaló como problema institucional y el equipo psicopedagógico elevó la inquietud a inspección, al tiempo que se establecieron reuniones con los equipos docentes de las escuelas primarias del barrio con el objetivo de abordar la problemática con anterioridad, aunque solo se recogió la sensación de impotencia de las maestras. En lo que respecta a la primera vía, la inspectora consideró que no podían ponerse recursos complementarios y que, en cambio, los y las docentes de primer año debían trabajar la alfabetización transversalmente. En vistas a esto se organizó una reunión especial con todo/as lo/as profesore/as de primer año. La primera reacción, ya en los pasillos antes de ingresar era de preocupación mezclada con indignación, como un primer comentario de sentido común la pregunta que rápidamente surgía era *¿cómo es que esos chicos llegaron hasta acá sin saber leer y escribir?* Y con ello un nuevo problema del supuesto afuera llega a la escuela: la primaria que *“no cumplió su función”* afirma una docente antes de extenderse explicando que

*“a nosotros no nos preparan para alfabetizar. Yo soy profesora de matemática, le dedico todas las clases un rato a leer y escribir pero no se enseñar a leer, realmente no sé, pedagógicamente lo digo...ya ni me importa dar matemática pero pasa que tampoco puedo enseñarles a leer porque no se hacerlo, a los profesores nos forman para trabajar con chicos que ya saben eso”*.

(Profesora de matemática, agosto 2016)

Esta sensación fue compartida por gran parte de los y las docentes que oscilaban al menos entre dos grandes posturas: el enojo acompañado de cierta resistencia a hacerse cargo de la situación insistiendo en que ese trabajo corresponde a la primaria, es decir, que la causa última está “afuera” y son funciones que la secundaria no puede asumir. Por otro lado, se comparte la sensación de *desborde* pero se prioriza el actuar sobre la circunstancia: *“tenemos*

*tantas cosas que hacer, tantos incendios que a veces ni sé para qué estamos acá pero son nuestros pibes ahora y bueno, hay que ponerse a laburar en eso como podamos”* (Profesor de Ciencias Sociales, agosto 2016). Finalmente en el año 2017 se consiguió una maestra de refuerzo para cada turno pero que va dos veces por semana de modo que tampoco logra avances significativos para una pronta incorporación de estos jóvenes al acto educativo. Si bien en la escuela todos son conscientes de que no es suficiente, el hecho de conseguir el recurso calmó ansiedades porque abona la sensación de que se está haciendo algo al respecto aunque siga siendo necesario que cada docente dedique parte de su labor a la alfabetización.

Volviendo el eje del análisis a los jóvenes que cursando los primeros años de la escuela secundaria no saben leer y escribir, caben algunas reflexiones. En primer lugar, tal como se ve en el relato de Camilo, la vergüenza. Transitar la situación áulica de una clase sin poder seguir parte de lo que allí acontece es aburrido y al mismo tiempo excluyente. Camilo en el aula deambula, habla, “*molesta*”. Está en la clase a su manera, como puede porque lo que justamente no puede es adoptar el tiempo escolar, sus demandas y pautas que tienen como condición ineludible las destrezas de la alfabetización. Camilo, como la gran parte de los jóvenes en esta situación tienden a esconder la situación e incluso hacen chistes respecto del tema reconociendo que no están obedeciendo a los tiempos estipulados por el formato escolar. Estar en la escuela para estos jóvenes es transcurrir. La experiencia escolar es de baja intensidad (Kessler; 2004) no tanto por una intermitencia en la asistencia a clase sino por la debilidad del vínculo con la escuela que deviene de no poder participar de la transmisión. En su lugar, los sentidos de la experiencia escolar se construyen alrededor de los vínculos y de valoraciones en relación a la educación en general más allá de su propia experiencia “*es verdad, no faltó nunca pero porque la escuela es importante, a mí me gusta porque acá todos te tratan bien y tengo amigos pero es importante*”. De hecho, a simple vista pueden ser jóvenes que asumen el rol de alumno pero sin seguir la tarea, como si pasar desapercibidos fuera una estrategia de algunos que se quedan en un rincón, simulan que copian pero nunca, hasta haber sido detectado el problema, entregan un trabajo. En el otro extremo se encuentran los que, como Camilo, disimulan con el movimiento y el armado de una imagen desinteresada “*a la escuela hay que venir, pero bueno, yo jodo todo el día, qué voy a hacer*”. Detrás de estas afirmaciones hay una carga de malestar por participar de un acto donde no se entiende una porción central de lo que acontece, así como por la comparación con pares.

**B-**

Conozco a Amparo y a su familia desde hace mucho. En mis primeros trabajos en el barrio<sup>29</sup> retomaba el siguiente relato:

*“...Y la vi así, en pleno agite previo a salir a robar y me pregunto, ¿qué puedo hacer yo acá? Ella y su hermana más chica también estaba con toda una adrenalina encima subiéndose a una motito con un chico cada una...y no paro de pensar que ya los perdimos, cómo entramos nosotros, a lo sumo un rato para volver a perderlos” (Relato de trabajadora del CPA, 2011)*

Esa chica es Amparo<sup>30</sup>. Pertenece a una de las familias emblemáticas del barrio. Toda reunión de la mesa barrial<sup>31</sup> en que se nombra su apellido cualquiera que haya estado alguna vez en el barrio sabe de quién se trata. Familia que opera en este caso reforzando desventajas y donde la propia Amparo a veces se siente encerrada: dos hermanos mayores presos, padre ausente, madre adicta y vinculada a redes informales de delito del barrio. Amparo participa desde edades muy tempranas en estas prácticas. Por conflictos barriales les quemaron la casilla donde vivían y desde entonces deambula entre la nueva casilla, más pequeña y precaria, espacios públicos y casas de vecinos o parientes, pero nadie sabe a ciencia cierta dónde vive. En distintos episodios Amparo y su hermana –Jenny, también ex alumna de la escuela– oscilan entre la reproducción de prácticas delictivas que han atravesado sus biografías y la búsqueda de “otra cosa para la vida” como sentenció Jenny en un ataque de llanto. En todo ese proceso la escuela ocupa un lugar central.

El caso se presentó al Servicio Local, Servicio Zonal y Dirección de Niñez de la Provincia, en todas las instancias sin demasiado éxito. En este contexto, alrededor de septiembre del 2016 Amparo protagonizó una serie de robos en el barrio y, como consecuencia, ingresó a un Hogar de menores ubicado a más de 50 cuadras del barrio, lo que, en la distribución geográfica de La Plata significa en la arista opuesta del cuadrado del caso fundacional, es decir, “*en la otra punta*”. Esto significó que Amparo dejara de formar parte de la matrícula de la escuela y que no tuviera contacto con sus vecinos y amigos. El hogar tenía

---

<sup>29</sup> Hago referencia a la ya referenciada tesina de grado titulada “*Juventud y escuela : Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza*” disponible en la Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte859> elaborada con el fin de alcanzar el título de la licenciatura en sociología.

<sup>30</sup> Cabe señalar que relato y análisis del modalidad que Amparo construye para estar en la escuela responde a la reconstrucción de los hechos y de su experiencia a partir de numerosos diálogos con diferentes actores y de los acontecimientos que pude presenciar en la escuela.

<sup>31</sup> En el barrio se desarrolla una mesa de encuentro entre las distintas instituciones y agrupaciones que trabajan en el barrio, como parte del trabajo de campo se ha participado en algunas de ellas.

una estricta política de visitas a pesar de lo cual la única que recibió Amparo fue de las chicas del gabinete psicopedagógico de la escuela 54. Amparo nunca fue a la nueva escuela que se le había asignado cerca del hogar. A las semanas Amparo manifestó no aguantar más y por intervención de un abogado especializado en niñez, de la propia Dirección de Niñez, se consiguió el pase a un Hogar más flexible y cercano al barrio. En este tiempo desde inspección de escuelas se llamó la atención a la escuela 54 por dar tanto lugar a un caso que *“no forma parte de la matrícula, por lo tanto no es nuestro problema, con todo lo que pasa”*. No sin contradicciones porque sentían que era volver a abandonar a Amparo, ya invisibilizada por el Estado tantas veces, el equipo empieza a tomar distancia a sabiendas de que en ninguno de los hogares había registro de ningún familiar ni allegado de Amparo, solo del abogado.

Amparo se escapó a los pocos días. Tras unos intentos de llamadas sin respuesta al abogado, el hogar desistió y no avisó a nadie más que a la policía. Sin embargo en la escuela lo supieron de inmediato: Amparo en persona, la noche misma en que se escapó, llamó por teléfono a la vicedirectora (sabe el teléfono de memoria) para contarle que se había escapado. Sin saber su paradero la policía empezó a buscarla. Cuatro días más tarde Amparo, acompañada de un chico, se asomó por una ventana de la escuela que estaba abierta y tiró para adentro un cápsula de gas pimienta. La directora salió enseguida y al verla Amparo empezó a gritar *“vos, puta, me mandaste a la policía”* mientras se iba. Según relatan los presentes no se sabía muy bien qué hacer pero se resolvió suspender las clases de ese día y ventilar los salones. Respecto a Amparo no había opciones de contactarla, fue ella la que horas más tarde, tal como había hecho en episodios anteriores, volvió por sus propios medios a pedir disculpas, llorando.

La contracara del silencio de otras instancias estatales y el *“déjenla”* de la inspección de escuelas es la intensidad de Amparo que *“siempre explota acá, es sabido...y ahora está marcada en el barrio y va a explotar, en cualquier momento la tenemos acá”* dice preocupada Alma, del gabinete, llena de contradicciones porque *“estamos solos, ¿qué puede hacer la escuela? nunca se hizo nada por esta familia, Amparo y Jenny no pasan los 16 años...la tenías que ver llorando el día ese que quebró diciendo que quería cambiar de vida”*.

Más entrada la primavera, la situación en el barrio se fue caldeando de a poco. Amparo y un grupo de jóvenes daban vueltas y robaban a los vecinos, todos sabían quiénes eran y se quejaban de que la policía supuestamente no los encontraba *“¿Cómo puede ser si nosotros los vemos todos los días en el barrio? todos saben quiénes son, la Amparo y los otros”* me cuenta un grupo de estudiantes de tercer año a raíz de que uno de ellos relató que le habían robado en la esquina de la escuela. De hecho, se dieron casos en que jóvenes llegaban

sin mochila y contaban que era porque les habían robado en las inmediaciones del colegio cuando iban o volvían de clase. La escuela empezó a exigir que la policía cumpliera el compromiso de estar en la puerta de la escuela al menos en los horarios de entrada y salida de cada turno pero—acusación de insuficiencia de móviles mediante—rara vez se cumplía.

Una mañana, punto de inflexión, “*Amparo y los otros*” tajea las llantas de los autos de cuatro profesores y fuerzan la puerta de un quinto. Los y las jóvenes desisten su intento al ver a la policía doblar por la esquina. La vida cotidiana en el barrio se fue empastando con la escuela en el centro de la escena: chicos que faltan por miedo a que les roben en el camino, peleas por situación de robo en la puerta, autos dañados, profesores con miedo, vecinos queriendo hacer justicia por mano propia y hartazgo “*No damos más, estamos hartos... así no se puede trabajar*” “*¿dónde está la policía? Ya ni los días pautados<sup>32</sup> viene*” eran los comentarios de los docentes. Ante la impotencia y la falta de respuestas desde las jerarquías de la dirección de escuelas de la Provincia, los docentes, acompañados por el gremio decidieron ir al diario local a denunciar y visibilizar la situación.

El martes siguiente el clima parecía más calmo y las clases se daban normalmente sin respuesta aparente frente a la nota periodística. Amparo estaba dando vueltas afuera de la escuela. Una preceptora se acerca a la puerta y la entreabre mientras habla por el celular con alguien de su familia. Amparo la ve y le empieza a gritar “*estás llamando a la policía, te voy a matar*” y se acerca a forcejear con la puerta como para entrar a la escuela. La preceptora le dice que no y Amparo, aun forcejeando le pide que le muestre las llamadas y en una situación de tensión creciente la chica termina dándole una patada a la preceptora. En ese instante Sol, alertada por los gritos, sale y se interpone entre las dos. Hace que la preceptora entre y se queda con Amparo “*calmate Amparo, baja un cambio ¿qué pasa?*”, “*que esa está llamando a la policía y yo no soy chorra*”. Sol le explica que estaba hablando con el esposo, que nadie creía que ella era chorra y que nadie llamaba a la policía pero que ella así no podía entrar a la escuela. Amparo se va. La impotencia ocupa todo el espacio: la preceptora dolorida por el golpe y la situación, llora; los chicos se asoman de las aulas a ver qué pasó ya sabiendo que se trata de Amparo; el equipo directivo improvisa una asamblea con los docentes y auxiliares presentes y se resuelve suspender las clases hasta que haya respuesta. El equipo directivo toma la bandera y la defiende en inspección y en la distrital que en principio, solo en principio, apoyaron.

---

<sup>32</sup>Tras las reiteradas acusaciones respecto de la falta de móviles, se llegó al acuerdo de que la policía estaría en los horarios de entrada y salida los martes y jueves.

A las horas de todo lo ocurrido Amparo vuelve a la escuela a pedir disculpas. No se las pide a la preceptora en cuestión que ya no estaba. pero pide hablar con Sol y Alma: *“sin que la policía de la puerta la vea, sin que nadie sepa bien cómo ella se la ingenia para aparecer es increíble, cuando quiere se hace ver y cuando no nadie la ve...y es así, viene acá a explotar y después pide disculpas. Yo sabía que iba a volver, el mismo día vino, de golpe me doy vuelta en el pasillo y la tenía atrás pidiendo perdón sin poder mirarme a la cara”* relata Alma. Les recalcó que se había *“pasado”* pero que a ellas no les había hecho nada *“a ustedes nunca les hice nada, ¿o no?, nunca”*.

De esta situación se derivaron más noticias en los medios locales y una asamblea vecinal que tuvo lugar en la propia escuela. Los vecinos manifestaban saber perfectamente quiénes eran los jóvenes y entre algunos circulaba la idea de la justicia por mano propia. Los miembros de la escuela trataron de poner paños fríos. El resultado fue un pedido de captura de Amparo para llevarla a un instituto de menores de Mar del Plata ya que se evaluaba que estando lejos estaría más *“controlada”*, el punto era -en realidad- que estaría completamente sola. Amparo estaba anoticiada de esto y una vez más se escabulló de la policía y apareció en la escuela: ese día Amparo estaba triste y lo único que preguntó a las chicas del gabinete fue *“¿qué hicieron? y ¿por qué la policía me busca?”*.

Desde entonces Amparo no ha vuelto a aparecer por la escuela aunque por participación en otros espacios sabemos que está viviendo con otro grupo de jóvenes en la casilla de uno de ellos. Sigue participando en actividades delictivas y alimentando la imagen que tiene el barrio de ella. Es una referencia constante entre los chicos que, en su mayoría la asocian *“al bardo”* y le tienen miedo.

Amparo no está escolarizada, ni siquiera forma parte de la matrícula de ninguna de las escuelas. Sin embargo, hay algo de la experiencia escolar que persiste como tal en el vínculo particular que establece con la escuela. En una vida definida por el proceso de acumulación de desventajas -temprano ingreso a actividades ilegales vinculados a robo, drogas y prostitución, inestabilidad residencial asociada a los conflictos familiares, detenciones de miembros de la familia, episodios de violencia, abandono escolar temprano- y abandono del Estado, la escuela aparece como la única institución en pie.

La acumulación es expresión biográfica de procesos sociales más generales como son la fragmentación y la desigualdad (Saraví, 2009) donde el abandono escolar de Amparo aparece como respuesta a la tensión entre escolaridad y otras esferas de integración como el delito. Con Kessler (2007) podríamos plantear la hipótesis de que el acto delictivo es una



experiencia de alta intensidad en términos de la adrenalina y emoción que genera, que vuelve a la escuela aún menos interesante. Sin embargo, mientras que esto lleva al autor a señalar que la contracara es una experiencia escolar de baja intensidad, Amparo responde a este modelo sólo si se entiende la experiencia escolar como asistencia a clase. Es decir, en lo que respecta a estar escolarizado, resolver tareas, contar con los útiles, Amparo a primera vista tuvo una experiencia de baja intensidad que acabó en el abandono. Sin embargo, sus presencias esporádicas pero de gran intensidad, parecieran no abonar la misma idea. La experiencia escolar de Amparo parece fuertemente ligada a los vínculos con adultos puntuales pero también con la institución en sí misma. En una trayectoria de vida signada por la inestabilidad (de residencia, de vínculos y actividades) la escuela aparece como algo permanente, siempre en el mismo lugar como espacio al que recurrir. La escuela ha dejado su huella en la vida de Amparo como espacio en que las relaciones diferentes, donde rigen otros códigos y ella puede presentarse vulnerable.

La sociología del individuo plantea que el actor se ve obligado a construir soportes que hacen a su subsistencia, entiende que todos los sujetos, para poder *soportar la existencia, su peso*, deben encontrar—darse— soportes en el mundo social. En concreto, definen los soportes como aquellos vínculos, espacios, personas, actividades *gracias a los cuales los actores logran asumir el peso de su existencia*<sup>33</sup> (Martuccelli, 2007). No todos tenemos los mismos soportes ni están dados de una vez y para siempre, sin embargo lo que tienen en común todos ellos es que los individuos podemos sostenernos como tales en la medida en que nos apoyamos en un conjunto importante de ellos. Lejos de la autosuficiencia no podemos sostenernos sin soportes que son externos, en este sentido tienen un carácter activo y central en la vida. Podríamos pensar que la escuela funciona de este modo para Amparo, como aquello que oficia de eje o referencia. Tal es así que tras aquel “*qué hicieron*” no volvió más, al menos por ahora, como si la desilusión hubiese opacado la posible faceta activa de la escuela en los términos de vínculos diferentes. Frente a esto, otras actividades, espacios y consumos menos legítimos socialmente devienen probablemente en soportes de su vida.

La escuela aparece para Amparo como un lugar de referencia. No tiene una residencia fija, vive a veces en el barrio, a veces no, pero la escuela funciona como un punto estable, que está siempre en el mismo lugar donde ella vuelve y busca ser vista. Es la única institución en pie en la trayectoria de Amparo, donde muestra la cara provocadora, enojada con que se

---

<sup>33</sup>Interesa rescatar la categoría de soporte por las reflexiones que habilita más allá de las discusiones que el diagnóstico social y la escisión entre individuo y sociedad que estas teorías plantean y su pertinencia para el caso latinoamericano.

maneja en el barrio, pero también la que pide perdón y sacarse una selfie<sup>34</sup>. Ella demanda de la escuela que esté, que “*la banque*”, que no le mande a la policía. Al mismo tiempo en sus peores momentos “*explota*” en la escuela y después “*quiebra*” y pide perdón. Así es Amparo y su relación con la escuela. Intensa. Sigue su impulso, arrebatada pega, roba, amenaza, anda armada siendo la escuela al menos uno de los epicentros de sus acciones cuya intensidad y códigos son ajenos a lo que hemos venido nombrando como temporalidad escolar, pero que ésta y su equipo contienen o atraviesan como pueden.

Hay una temprana y vulnerable transición a la adultez que se ve interrumpida en ese quebrar donde Amparo deja aparecer las necesidades de joven, vulnerable. Es ella quien decide cuándo entra en contacto con la escuela y de qué modo lo hace. El equipo docente interviene más allá de los límites de los muros de la institución pero también de las respuestas de otras instancias gubernamentales. Y es que en el caso de Amparo los sentidos que atribuye a la escuela superan por mucho las horas de clase siendo los vínculos la fuente de códigos y de la posibilidad de ese estar allí.

Si a primera vista sugeríamos que la escuela parece funcionar como soporte (Martuccelli, 2010) es evidente que como tal no alcanza. Al igual que en “Los chicos en banda” de Duschatzky y Corea (2002) no se perciben marcas de la experiencia escolar en los valores de referencia, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en un futuro, sin embargo, al entrar a la escuela acontecen cosas diferentes al “*afuera*”. Frente a otras esferas de la vida cotidiana de Amparo, la escuela parece marcar una diferencia pero sin fuerza suficiente para competir, para establecerse como soporte de su existencia donde hacer pie aunque sí es piedra de toque. La escuela es la única institución en este caso que no abandonó. Ella dejó la escolaridad, pero la escuela encarnada en personas particulares no acaba nunca de desentenderse de Amparo, desde su propia intensidad de intervención insisten “*no podemos soltarla*” al tiempo que la joven no deja que la escuela “*la suelte*” por mucho que la inspección diga que así deben hacerlo incluso por cuestiones legales.

Es destacable el lugar que las relaciones con un puñado de docentes y preceptores tienen en la construcción de la experiencia escolar o vínculo con la escuela. En coincidencia con lo encontrado para los jóvenes escolarizados en la escuela 54, las relaciones particularmente con algunos adultos ocupan un lugar privilegiado en los motores para el sostenimiento de la escolarización y su valor. No es casual que el grupo de adultos se repita

---

<sup>34</sup> En una de las visitas que el equipo psicopedagógico le hizo a Amparo cuando estaba en uno de los hogares tuvo esta iniciativa después de toda una tarde de charlas.

en este tipo de referencias por parte de los chicos. La vicedirectora, Sol –preceptora-, Alma –gabinete- están en la escuela con una intensidad propia que logra congeniar con la que, en este caso Amparo, irrumpe en la escuela. Ahora bien, mucho de estas relaciones descansa entonces en características propias de la personalidad de estos docentes y no puede exigirse que sea haga extensivo a todo el personal. A la vieja sensación de “*a mí no me formaron para esto*” se suma que no es sólo dentro del aula donde las lógicas de acción de los jóvenes “*no esperados*” por la escuela irrumpen en su cotidianidad.

Luego del cambio de gestión política en la ciudad en diciembre de 2015, muchos espacios destinados a los jóvenes se dieron de baja: se cerró el polideportivo donde distintos grupos de trabajo dictaban talleres de boxeo, juegoteca, apoyo escolar. Producto de esta decisión la CPA dejó de tener un espacio de trabajo físico donde referenciarlos y se achicó considerablemente el equipo. Esta pérdida de espacios de referencia y posible integración significaron un corrimiento del Estado del barrio donde la escuela queda sola. Si bien hemos intentado poner sobre la mesa todo el tiempo al trabajo del equipo docente de la escuela 54 en tanto su compromiso fue más allá de los límites institucionales, no debe dejarse pasar esto: la escuela, especialmente en sectores vulnerables, trabaja en soledad y muchas veces los alcances y posibilidades del hacer más allá y más acá de los términos pedagógicos, pende del hilo de las voluntades individuales.

El caso de Amparo permite -en parte- volver a poner en valor la dimensión relacional de la experiencia escolar, el lugar simbólico que la escuela ocupa en las trayectorias de vida. No fue posible por diversas razones entablar un diálogo con Amparo para profundizar el análisis. El espacio escolar y el tiempo en que está en la escuela se asemejan al primer grupo en tanto tiene una dimensión de pausa buscada respecto de otras esferas y lógicas. Como contraparte, es preciso que se transforme una vez más en pregunta por la escuela y, en ese sentido, el relato del caso abre más interrogantes de los que salda.

¿Cuánto puede hacer la escuela con trayectorias como las de Amparo mientras se encuentra escolarizada? ¿Qué “faltó” para que pudiera constituirse como soporte lo suficientemente fuerte como para sostenerse/construirse en otra lógica? Más aún, ¿Puede la escuela cambiar el rumbo de las trayectorias atravesadas por tales condiciones de desigualdad? Algo de Amparo pone en valor los vínculos, el lugar de los adultos como referentes, sin embargo ¿Es esto propio de esta escuela? ¿Debemos dar por sentado que la escuela habilita este tipo de vínculo per se? ¿Qué herramientas tiene la escuela para ir más allá?

De cualquier modo, así como en el caso de los jóvenes que asisten a la escuela adoptan la temporalidad escolar en apariencia pero sin participar del acto educativo, la escuela permanece incluso a pesar de la falta de escolaridad. Es decir, la experiencia persiste con sus particularidades a pesar de que la temporalidad escolar definida en términos formales e ideales no puede adoptarse cabalmente, en un caso por no poder participar del acto educativo –al menos en correspondencia a las estipulaciones teóricas ya que en las escasas horas de alfabetización se espera haya transmisión- y en otro por no estar escolarizada legalmente, es decir, por no formar parte de la matrícula ni asistir a clase. En estas condiciones, sin embargo, siguen yendo a la escuela donde un grupo de profesores crean estrategias para dar continuidad y forma a ese vínculo con la escolaridad. Como en grupos anteriores, son vínculos puntuales que acontecen en el marco institucional los que logran que la escuela persista.

\*\*\*

### **Algunas notas al pie**

El recorrido de este capítulo deja planteadas una serie de cuestiones. En primer lugar, que el estar en la escuela no se encuentra definido de una vez y para siempre. Por el contrario, se trata de una negociación, de un trabajo donde el encuentro entre temporalidades -entendidas en la doble dimensión tiempo/espacio que configura toda práctica y experiencia con códigos y pautas específicas- y subjetividades da forma a esos modos de estar y, con ello, a la escuela. Si bien en un comienzo se hacía referencia únicamente a los jóvenes puede observarse cómo parte del equipo docente participa activamente en esa negociación. Habilitando variaciones del formato y espacios, abriendo puertas. Salvo en los casos en los que se hizo mención a la relativa invisibilidad, hay un reconocimiento del otro -joven estudiante- que se vuelve canal de negociación para “no perderlos” como los docentes manifiestan.

Este trabajo es diario y muta. Los estudiantes durante una misma jornada pueden combinar estos modos de estar en la escuela, muchas veces dependiendo del adulto que tengan delante, esto es parte del aprendizaje del oficio del alumno. Sin embargo, el recorrido planteado en grupos, según modos de estar en la escuela, se debe a que hay uno que prima sobre los otros en función de las trayectorias de vida. Por otra parte, a lo largo de la trayectoria escolar van mudándose de uno a otro modo ya que sostener la escolaridad va suponiendo otros desafíos y empieza a primar la adaptación a costa de quedar varios jóvenes en el camino.

A simple vista uno podría preguntarse dónde van esos jóvenes que ya no están en la escuela. Lo expuesto hasta aquí arroja algunas pistas. En los casos en que la negociación fracasa son otras esferas de la vida, -el trabajo, doméstico o extradoméstico, la formación de una familia propia u otros espacios de inserción barrial, las que priman por sobre la escuela. Caben, en relación a esto, recuperar dos cuestiones emergentes.

En primer lugar, el FinEs2 aparece como un formato alternativo que abre la posibilidad de concluir los estudios secundarios. Sin embargo, contra el pronóstico esperado en función de trabajos precedentes<sup>35</sup>, los y las jóvenes de esta escuela no lo consideran una opción salvo que sea absolutamente necesario. En parte puede deberse a la escasa propaganda que el equipo directivo y el gabinete hacen del Plan: *“yo creo que es una muy buena idea pero no estoy segura de lo que les enseñan viste...no sé, me parece que todavía le falta”* dice un miembro del gabinete y el equipo directivo coincide. De allí que privilegien las variaciones de formato que estén a su alcance en la propia institución antes de recomendar el esperar a las 18 para ir al FinEs. A su vez, esta mirada se reproduce también entre los estudiantes de mayor edad, que serían los que tienen posibilidades más cercanas de pensar la opción del Plan. Evalúan que es mejor *“tratar de terminar acá”*, basados en experiencias propias o de conocidos, dicen elegir la escuela.

En segundo lugar, el peso social de la obligatoriedad mucho más allá de su establecimiento por ley, que vuelve a la escuela institución legítima para la socialización donde los y las jóvenes deben estar (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) y que opera en muchos casos como refugio. Una vez lograda la presencia policial en el barrio tras los eventos protagonizados por Amparo, la pertenencia a la escuela se volvió una carta importante que jugar frente a cualquier intercambio con la policía. Enunciar que se es alumno de la escuela o simplemente entrar a ella, hace que los jóvenes se desmarquen de las preguntas oficiales para entrar al resguardo de la institución. Anunciar que se es alumno de la escuela da cierta imagen de que el joven no está *“completamente perdido”*. Entre los y las vecinos ocurre lo mismo. Estar escolarizado parece ser una garantía y, en el caso de la policía, sinónimo de que es la escuela la institución que debe encargarse de los jóvenes. Este imaginario es sostenido y defendido por la escuela y por las familias.

Por otro lado, quedan planteadas las contradicciones de la escuela en lo que respecta a la relación con las fuerzas de seguridad. Si bien fue el propio equipo docente el que pidió la presencia policial y parte del plantel manifiesta disconformidad cuando no están, al mismo

---

<sup>35</sup>Hace referencia al artículo Resonancias de la variación escolar (Crego, 2016).

tiempo buscan evitar situaciones de cacheo o de trato con los chicos que no sea necesario. En el caso particular de Amparo el grupo de docentes más involucrados con la historia lo vivió con grandes contradicciones, como relata Alma “y terminamos pidiendo policía, nosotros...que en realidad lo último que queremos es darle lugar a la policía con nuestros chicos...es terrible pero no sabemos qué más hacer y los profes lo piden y tienen razón” (Nota de campo, septiembre 2016). Es interesante esto en tanto policía y escuela aparecen como las únicas agencias del Estado con presencia en el barrio, tanto más desde el cierre del polideportivo donde funcionaban numerosas actividades que tenían como público privilegiado a la juventud del barrio<sup>36</sup>.

En suma, la escuela, el oficio que exige aprender para poder permanecer, su temporalidad funciona como marco dentro del cual los jóvenes construyen distintas experiencias, modos de apropiarse de ese espacio con sentidos, prácticas y estrategias heterogéneos. Así, en palabras de Duschatzky (1998) hacen a la escuela, la construyen en el cotidiano. Entre el rol esperado y lo que efectivamente acontece encontramos modos de estar en la escuela que resultan una puerta de entrada a las distancias entre una y otra cosa.

La noción de temporalidad y su abordaje a través de la lente del oficio y la negociación que implica, nos permite atender a lo que acontece en la escuela donde la agencia de los actores, en este caso los y las estudiantes, se encuentra con otros sujetos, normas y expectativas propias de la institución y con las condiciones estructurales en las que habitan. Es decir, nos habilita a atender el cómo hacer para estar en la escuela, a modo de complemento, los trabajos preocupados por la deserción escolar, la crisis de la escuela moderna y el sinsentido que la aloja. Si los y las jóvenes efectivamente continúan en las escuelas pese a esos pronósticos, ampliar la mirada observando la escolaridad como una temporalidad entre otras que habitan los y las estudiantes contribuye a comprender las prácticas y sentidos asociados a la secundaria. De esta forma la lectura pone en el centro la agencia, entendida como trabajo, de los estudiantes más allá de esas otras esferas que resultan, en palabras de Saraví (2009) *competidores de la escuela*. Este autor encuentra que, para el caso de los jóvenes mexicanos, la importancia de esos otros espacios de socialización acaban quitando toda centralidad de la escuela en las trayectorias de vida de los jóvenes y en su cotidianeidad dando como resultado una experiencia reducida, una *escuela acotada*. Frente a

---

<sup>36</sup>El polideportivo era un gimnasio donde funcionaba el equipo del CPA provincial y donde se concentraban las actividades que esta dependencia promovía así como otras: talleres de diferentes deportes, juegoteca, etc. Con el cambio de gestión en la ciudad tras las elecciones del 2015 el espacio se cerró perdiéndose el espacio de referencia y también espacios de participación.

diagnósticos como este la pregunta por el estar en la escuela permitió observar la construcción de sentidos y prácticas en ese tiempo y espacio específicos y acotados a la jornada escolar pero en permanente relación, diálogo y mixtura con las lógicas y demandas de otras temporalidades.

Ahora bien, en la cotidianeidad escolar los jóvenes comparten y dialogan con otros actores escolares. Tal como se desprende del recorrido del presente capítulo los y las docentes ocupan un lugar central en la construcción de la experiencia escolar. Dedicamos el siguiente capítulo entonces a los modos que los y las docentes habitan y significan la escuela para pensar el vínculo pedagógico y aportar al análisis de la experiencia escolar en su dimensión relacional.

## **Capítulo cuatro. Estar en la escuela: Los docentes.**

En el recorrido del capítulo anterior puede observarse que en los modos de habitar la escuela que los y las jóvenes construyen es permanente la referencia a los otros, particularmente a los y las adulto/as –docentes, directivos, equipo pedagógico- como actores centrales en el proceso de estar en la escuela. Los adultos construyen sus propios modos de estar en la escuela poniendo en juego los sentidos en torno a la educación, a trabajar en esta escuela en particular y a su profesión. La experiencia se teje en el encuentro de esos modos de estar por parte de jóvenes y adultos. Las formas de poner el cuerpo, de hablarse, de significar al otro de uno y otro lado hacen al vínculo pedagógico y, con ello a la dimensión relacional de la experiencia escolar.

Para empezar es preciso recordar una breve mención aclaratoria que anticipábamos capítulos atrás: por momentos el relato refiere a la escuela, o los esfuerzos que hace la escuela para que los y las jóvenes sostengan su escolaridad, entre otras cosas. Sin embargo, tal como quedó ilustrado para el caso de los estudiantes, la escuela no es un bloque monolítico y homogéneo, no tiene entidad más allá de las personas que la componen. Atentos a esto, cuando “la escuela” aparece mencionada como un actor en juego debe ser tomado como una licencia para favorecer la redacción, muy lejos de cualquier simplificación que pudiera solaparse en la expresión. Tal es así que este capítulo se propone aportar a una lectura de la complejidad a partir de un doble objetivo. Por un lado, reponer la heterogeneidad de los actores y las subjetividades concretas que hay detrás de las acciones y estrategias que no son naturales de la institución escolar sino que dependen de sujetos concretos con la voluntad y determinación de llevarlas adelante. Por otro lado, explorar los modos en que los y las docentes habitan la escuela con sus propias representaciones y oficio de rol para analizar cuál es el vínculo pedagógico que se construye entre jóvenes y adultos y cómo el mismo repercute en la experiencia escolar.

### **4.1. “La 54 nos amontona”: el docente ideal de la escuela en contextos de pobreza.**

Los procesos de segmentación y fragmentación educativas así como la masificación del nivel secundario, tal como hemos mencionado, fueron el correlato de la polarización y fragmentación social, así como del abandono por parte del Estado de su rol como elemento de integración. Esto sumado a las condiciones del sistema económico y mercado laboral acabó por hacer caer el mito integracionista igualitarista de la escuela argentina. Arroyo (2010)



describe esta caída a partir de dos movimientos: por un lado, el estallido de los sentidos ante la caída de la eficacia del Estado para interpelar a los sujetos y generar identidades medianamente homogéneas -en lugar de esto, las políticas públicas son diferenciales reflejando la fragmentación social-. Por otro lado, la masificación y obligatoriedad del nivel así como la proliferación de nuevas agencias de transmisión cultural desafían los sentidos y el reconocimiento del deber de la escuela asociados a esa matriz de origen, recreando sentidos diferencias según el sector social. Birgin agrega que *“hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan”* (2000: 18). En suma, se vuelve urgente resignificar los sentidos asociados a la experiencia así como al rol de docentes, auxiliares y alumno/as. Tal como señalábamos antes con Dubet y Martuccelli (1997) ya no alcanza con la asignación de un rol para construir sentidos sino que éstos deben ser construidos por los actores cotidianamente.

En la misma línea Poliak (2007) entiende que la fragmentación educativa de la que - como hemos mostrado- la ESB 54 es parte, tiene su correlato no solo en la matrícula que recibe sino también en los docentes que la conforman. El sentido de la tarea de los docentes en distintas instituciones pareciera modificarse de acuerdo con las poblaciones con las que trabaje: contener, garantizar el derecho a la educación y la inclusión social en algunas, transmitir conocimiento y la selección de cuadros políticos en otras (Arroyo, 2010). Cada escuela define y pregona por un determinado perfil profesional, un *docente ideal* (Poliak, 2007). A partir de mecanismos más o menos explícitos y coherentes con los sentidos que el equipo directivo así como la cultura escolar establecen sobre la enseñanza y el alumno se teje el modelo de docente esperado.

En el caso de las escuelas en contextos de pobreza este ideal pareciera demandar ciertos docentes cuyas características y concepciones sobre la educación y los jóvenes que asisten a la escuela, que no son evidentes ni universales. En la escuela 54 esto se traduce en la reiterada afirmación de que *“estas escuelas no son para cualquiera”*. El *ideal* en nuestro caso va de la mano con el ritmo y la intensidad de la cotidianeidad: *“acá nunca te aburrís, siempre pasa algo que te tiene a trote”* relata en distintas ocasiones y usando distintas expresiones un miembro del equipo directivo.

*“Llego a la escuela y me indican que pase al gabinete donde están Alma –orientadora escolar- Paola –orientadora social- y Mercedes–vicedirectora-. Las saludo y pregunto como va todo ante lo que sin mucha más mediación -y como si hubiesen estado hablando de eso justo antes de que yo entrara o como quien viene pensando mucho en*

*el tema- Mercedes afirma “Hay un grupo de docentes que es muy duro de llegar y es con el que más queremos trabajar porque viste nos preocupan un poco sus prácticas. Tenemos docentes que no terminan de dimensionar el contexto de desigualdad en el que están trabajando. Nosotras tratamos de hablar, de mostrar que no es que no les interese nada a los chicos sino que hay que ver a los pibes, entendes, verlos en serio digo, tener consideraciones. Por ejemplo, les dan pilas de tarea y si no la hacen mandan unos por todos lados, pero no dimensionan que quizás estos chicos no tienen mesa en el comedor, ni un lugar tranquilo porque viven todos en ese único ambiente, no están las condiciones ideales para la tarea” y sigue “no todos, pero hay un grueso que sí y no sabemos cómo más trabajar”. Asentí con la cabeza mientras ella continuó contándome que ven mucha resistencia en los docentes cuando se les trata de hablar diciendo que “no es que a los chicos no les interese nada”.*

*A raíz de eso empezamos a hablar de los y las chico/as. Todas coinciden en que es una prioridad de la escuela el contener: “que no dejen”. Con preocupación afirman que hay muchos que “debemos perder en el camino porque intentan cambiarse de escuela por los horarios, o empiezan a faltar por trabajo, o se complica la cosa en casa... y nosotras hacemos malabares para pensar formas distintas de poner normas, de escucharnos, de que no se vayan”. La orientadora social agrega “vos no sabes la de veces que los vamos a buscar...y a veces vuelven, otras no. Pero más no podemos a veces, no sabemos” Mercedes interrumpe “volvemos a lo mismo hay algo particular en trabajar en estas escuelas, son esos nuevos chicos que entran a la escuela y para los que los docentes no están preparados pero no por algo personal sino porque nos formaron para otras escuelas y eso se refleja en las prácticas de los docentes. Y pasa que la escuela y el discurso es inclusivo pero la normativa es excluyente porque si tiene tantas faltas lo tengo que dejar libre al pibe. Y nosotras no queremos, las faltas a veces mirá... hacemos magia, les llevamos trabajos para que compensen pero no queremos perderlos porque es una herramienta que terminen la escuela. Es un esfuerzo enorme seguir viniendo entre otras cosas que les pasan a estos chicos pero tienen que ver que vale la pena”.*

(Notas de campo, julio de 2015).

El relato arroja los interrogantes que ellas mismas se formulan entono catártico y para las que no encuentran respuesta. En una primera lectura sobresale el diagnóstico construido en relación a la situación de los y las jóvenes y de la escuela secundaria en particular. A tono con

materiales presentados en las Jornadas de Formación Permanente<sup>37</sup> que pudimos compartir en la institución, con el espíritu y justificación de la LEN así como con discusiones propias del campo académico, ellas ponen palabras al problema de su escuela: los nuevos jóvenes, la formación docente, el sentido de la escuela. Este reconocimiento y sensibilidad frente a las *condiciones de desigualdad en las que trabajan* es determinante en la configuración del tipo de profesor que se supone que las escuelas de barrios populares necesitan y, a su vez, funciona como parteaguas en las prácticas y vínculos pedagógicos. Por otro lado, en el relato aparece fuertemente la inclusión como objetivo central de la escuela planteado desde la normativa pero apropiado por estas docentes como marca distintiva de su escuela en particular. La escuela aparece como un espacio de peso central en las trayectorias de los y las jóvenes más allá de las tensiones que esto suponga con otros espacios, con otras necesidades y lógicas de acción que los y las jóvenes habitan cotidianamente y, también, más allá de los contenidos o la transmisión tal como trabajamos en el capítulo anterior.

El reconocimiento de estas trayectorias es pilar de la definición del docente que consideran que la escuela necesita: profesores que puedan dimensionar la historia de los chicos. Es interesante porque esto tensiona otro de los mandatos de la escuela tradicional según el cual los y las docentes son intercambiables: todos los docentes reciben la misma formación, son iguales y puede dar clases cualquiera en cualquier escuela; en lugar de esto la escuela 54 busca docentes dispuestos a pensar en las particularidades que estos estudiantes imponen al acto educativo. Esta conciencia redundaría, según el ideal, en fuerza y ganas de trabajar: *“tenemos un equipo de profes con garra y muchas ganas de laburar”*, afirma un profesor en una charla de pasillo donde me invitaban a formar parte de un proyecto para participar en el programa Jóvenes y Memoria. Es así que el compromiso con los chicos y con la escuela son un rasgo distintivo.

Respecto de este punto, Arroyo y Poliak (2011) encuentran que la experiencia profesional docente fragmentada hace que ya no funcionen los viejos mecanismos identificatorios donde lo central de la profesión estaba dado por su indiscutible utilidad social. Tal es así que los profesores se ven obligados a tejer nuevos y distintos sentidos así como mecanismos identificatorios para su tarea. En las escuelas de los sectores más desfavorecidos la vieja utilidad social se edita y reformula en el valor de contribuir a la reparación social de

---

<sup>37</sup>Estas jornadas forman parte del Programa Nacional de Formación Permanente que consiste en encuentros partir de materiales disparadores. Cada docente debe realizar todo el ciclo de PNFP en una misma escuela con el objetivo de fortalecer los equipos y de acumular el trabajo entre uno y otro encuentro. En la Jornada que aquí se referencia el tema a tratar era la escuela secundaria como derecho y la obligación de trabajar para la inclusión.

los sectores desfavorecidos. La utilidad social sigue en el centro de la escena en forma de lo que las autoras nombran como *misión trascendental* con eje en la vocación y el compromiso con la escuela pública en general y con los chicos de la 54 y sus derechos en particular. De allí que el núcleo duro de docentes que adoptan este ideal demanden lo mismo de sus pares:

*“Mientras volvemos a la escuela le pregunto por Paula, la otra preceptora que hace varios días que no veo. Me contestó que “ella siempre fue muy faltadora” y sin que yo diga nada agrega “sabes lo que me pasa a mí, que no soporto la gente que no tiene ganas de laburar, yo con los que tienen ganas conecto al toque, no pretendo que sean como yo que ando para todos lados pero que quieras laburar. Por ejemplo Silvinita, la de la tarde, le falta un montón, tiene que aprender un montón todavía pero es su primer cargo pero ella pregunta, pregunta, se para, siempre está dispuesta, le falta personalidad, le falta mucho, más para esta escuela pero quiere aprender, bueno, uno se curte, yo porque hace 30 años trabajo de esto. Pero bueno...eso, otros faltan y ¡vos viste cómo faltan! y no piensan en los chicos porque ellos se dan cuenta y después le exigimos cosas a ellos cosas que si no las ven en los docentes menos las van a hacer, cosas como valorar la escuela, la materia ...si el profesor no da clase ellos no van a comprometerse con la materia”, me muestro de acuerdo y Sol continúa, “más en estos contextos donde los chicos necesitan de docentes comprometidos en la escuela para que vean lo importante que es la escuela. Yo me di cuenta de eso cuando agarré el cargo en la 54 porque además cómo puede ser que haya grupos que con un docente trabajan impecable y a otro docentes no los dejan dar clase, eso es porque los pibes se dan cuenta de todo...y en la escuela hay de todo entre los profesores....pero hay algunos a los que no les gusta trabajar y vienen y hablan mal de los pibes pero es que no saben manejarlos con todo lo que se puede hacer con estos pibes, se quedan, no se compromete ni un poquito más de por contrato digamos” y volvió a justificarse “yo no pretendo que todos sean como yo porque yo ocupó espacios que no me corresponden, estoy aprendiendo porque si no termino metida en más quilombos, pero sí que hagas tu laburo que para las preceptoras es mucho más que llenar papelitos, es que te comprometas con los chicos. Yo estoy de acuerdo que hay un montón de cosas que estamos trabajando en condiciones terribles pero no podemos echarle la culpa de todo al Estado o reclamar y no hacer nada esperando al Estado porque entonces tenemos que cerrar y poner un quiosco...yo sé que la infraestructura, el salario, todo lo que quieras. Pero los que estamos acá con los pibes somos nosotros, tenemos que resolver el día a día y marcar la*

diferencia porque si todo le echamos la culpa al Estado hay que cerrar la escuela, ya está”

(Nota de campo, septiembre 2016)

Es interesante ver la tensión que se genera al interior del equipo docente a partir de la vara del compromiso. Desde los marcos del docente ideal, trabajar está asociado directamente a los chicos y el trabajo con ello/as, mucho más allá de las cuestiones burocráticas es tarea de los adultos mostrar que la escuela importa a partir del ejemplo. Por otro lado, si bien hay un claro diagnóstico en clave política de la situación de la educación y de las condiciones de vida de los jóvenes, hay un valor otorgado a la tarea diaria a la que todos son convocados. Es parte de la vocación de trabajar en *estas escuelas* el apostar a ese cotidiano porque se tiene la convicción de que el compromiso puede marcar la diferencia. De modo que el compromiso es vivido como una condición necesaria para trabajar en estas escuelas y se traduce en un proceso de selección de profesores. Tal es así que no llama la atención la cantidad de docentes del plantel que, como veremos a continuación, se ajustan a este ideal. Y esto porque en la escuela opera un mecanismo de selección implícito donde “van quedando” los profesores que comparten este compromiso por partida doble: por la escuela pública y por estos chicos. Hay algo en la experiencia compartida de trabajar en esta escuela que es muy valorado por los docentes aunque difícil de poner en palabras:

*“Cuando entramos al quincho donde iba a ser la cena y me vieron entrar a mí, Mónica intervino “Acá viene la que nos investiga, qué bueno, poné a grabar todo que acá vas a ver cómo quedamos los profes después de trabajar en San Martín... “las secuelas de la 54 ponele a tu tesis” me dice mientras me abraza y nos reímos. Sigue “y cuidado porque vos ya sos parte del plantel, vas a ver cómo quedas (...)” Horas más tarde, hablando de que la escuela todavía no tenía gas y comentado episodios de esa mañana con un profesor recién llegado a la escuela es ella misma la que dice “y sí...pasa de todo acá. Pero es una escuela linda, muy linda”, Felicitas interrumpe y dice “tan linda que los profes que caemos acá no nos queremos ir, yo no entiendo qué hago ahí pero no me voy ni loca...digamos que si caes en la 54 por algo es. Dios nos cría y la 54 nos amontona, estamos todos locos o algo tenemos medio particular digamos” Ana agrega “sí, que son las horas que quedan al fondo del tarro en los actos<sup>38</sup>” Todos nos reímos y el profe nuevo aporta su propio chiste del día que tomó*

---

<sup>38</sup>Hace referencia a los actos públicos de toma de posesión de cargos para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires donde las horas en escuelas periféricas suelen quedar libres, disponibles para los docentes que recién inician su carrera o con menor puntaje.

*las horas diciendo que él en realidad estaba barriendo la sala del acto público y como no había nadie más lo llamaron a él”*

(Notas de campo, junio 2016)

Este relato resulta sintetizador de varias cuestiones. En primer lugar, la referencia a la grupalidad que denota el sentido de pertenencia de los docentes con la escuela. Cabe señalar que, dado que esta escena ocurre en una cena, uno podría objetar que se trata de los docentes más involucrados y con más lazos en la escuela. Efectivamente así es, pero resulta llamativo que en aquel encuentro estaban presentes alrededor de 23 docentes, proporción significativa del total de los que conforman el plantel. A su vez, el correlato de esto es que aquellos que ingresan a la escuela y parecen no adaptarse, no “amontonarse” en estos términos no permanecen mucho tiempo trabajando en la institución. Son casos que pasan por suplencias cortas o que, habiendo titularizado, licencian. Cuando quedan horas vacantes se lo comunican entre los docentes para invitar a conocidos “del palo” a que vayan al acto público. Hay así un sistema de selección implícito que está dado en parte por las condiciones de trabajo y la cotidianeidad de la escuela que hacen que muchos docentes no la elijan, pero también por los propios docentes que fomentan y buscan determinado perfil. En mi caso, el pasar a ser “*parte del plantel*” se debió a la permanencia de muchas horas en la escuela, a conocer las historias de los chicos e involucrarme en la resolución de situaciones concretas.

Por otra parte, el imaginario respecto de que esta escuela no es para cualquiera sino que para quedarse hay que *estar un poco loco*, tiene su correlato en que muchas veces las horas tardan en ser ocupadas en el acto público. De allí que el plantel tenga una proporción importante de jóvenes, con menor puntaje y experiencia docente, porque quienes están mejor posicionados para elegir descartan la opción de la escuela 54. Más allá del carácter particular que esto imprime en el equipo interesa resaltar la conciencia del imaginario que pesa sobre la escuela y que, tras las apariciones en el diario en los conflictos de fines del 2016 podemos suponer que se fortalecieron. El recurso del humor, muy presente entre los profesores, tiene como trasfondo esa doble cara de *estar locos* pero no irse, de que *la escuela es un lio tras otro* pero que ahí *es donde hay que estar*. A los estereotipos que se construyen en relación a la escuela y a sus estudiantes, estos docentes contraponen las trayectorias de vida cargadas de desigualdades, el potencial y la convicción de que en sectores vulnerables la escuela es fundamental y puede marcar la diferencia. La defensa de los jóvenes ante los estigmas devenidos de su clase y de la segregación residencial aparece discursivamente en sus charlas conmigo como investigadora, pero también entre ellos y hacia “el afuera” donde la estrategia es también llevar adelante iniciativas concretas que buscan visibilizar, en palabras de un

docente de literatura, “*las personas que hay debajo de la gorra*” a partir de participaciones en el Programa Jóvenes y Memoria<sup>39</sup>, el Parlamento Juvenil<sup>40</sup>, concursos entre escuelas, etc.

#### **4.2. “*Hacemos lo que podemos*”: El docente real.**

Más allá –o más acá- del tipo ideal del docente que esta escuela se propone, las prácticas y discursos toman formas diversas en la cotidianeidad escolar porque es en las aulas y pasillos donde las potencialidades y limitaciones de recursos así como la propia construcción identitaria de los docentes se ven desafiadas por los jóvenes, sus historias, inquietudes y problemáticas en general, en la escuela en particular. Es allí, justamente, donde la garra para trabajar y el compromiso que definen al ideal se encuentran con el cansancio y hacen que los discursos y sentires docentes oscilen entre la impotencia y el optimismo. Es en la cotidianeidad de las aulas donde “*hacemos lo que podemos*”, tal como desliza un docente sin carga de desánimo, pero sí con tono de quien enuncia una realidad indiscutible.

Atentos a los docentes reales, en este apartado los presentaremos en una serie de grupos: A). Un estar intenso. La personalización del vínculo, B). Estar presentes. La regulación del vínculo y C) Estar como ausentes. El abandono del vínculo. Los mismos no pretenden ser excluyentes ni exhaustivos, al tiempo que, como todo intento de orden de la realidad, supone una cuota de arbitrariedad. Sin embargo, el esfuerzo de hacerlo busca aportar a la reflexión sobre el vínculo pedagógico, los supuestos sobre la educación, la escuela y los jóvenes por parte de docentes y estudiantes para avanzar en la comprensión de la dimensión relacional de la experiencia escolar. En cada grupo se intentará reconstruir el modo de convocar a los jóvenes al vínculo pedagógico y las representaciones que tienen los docentes de los estudiantes así como la traducción que esto tiene en sus prácticas y en la experiencia de los jóvenes.

---

<sup>39</sup>El Programa Jóvenes y Memoria, en Provincia de Buenos Aires, es una propuesta impulsada por la Comisión Provincial por la Memoria. Se convoca a equipos de docentes y alumnos a presentar producciones vinculadas a investigaciones que articulen la historia reciente con la propia historia o problemáticas actuales. Supone una investigación durante todo el año donde en reuniones periódicas docentes y alumnos se encuentran con otros colegios. Finalmente, en noviembre, todos los equipos participantes viajan a Chapadmalal a compartir su producción que pueden ser videos, obras de teatro, entre otros formatos. Para más información remitirse a <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa.htm>

<sup>40</sup>Es una propuesta del Consejo Deliberante de la ciudad de La Plata en la cual distintas escuelas públicas y privadas presentan proyectos legislativos en función de una investigación que la sustente. En el caso de los estudiantes de la escuela 45, realizaron una investigación respecto de la falta de recolección de basura que se traduce en malas condiciones habitacionales y la violación del derecho al hábitat. Los estudiantes investigan y desarrollan sus argumentos para, en una instancia final, presentar el proyecto en un debate parlamentario con otros estudiantes de otras escuelas.

❖ Un estar intenso. La personalización del vínculo.

*“Me siento entonces con las preceptoras para ayudarlas a pasar calificaciones de las planillas docentes a los calificadores. En eso se escucha a una profesora gritar. Sol se para rápido y se asoma a la galería. Se abre la puerta del aula y se escuchan gritos más fuertes. Es la profesora que le grita a Miguel porque prendió fuego algo en el aula. Las voces se van acercando hasta que la profesora ve a Sol y le dice que “el chico anda con un encendedor” y prendió fuego un papel. Miguel lo único que repetía era “pero si no fue para tanto”. Sol le dijo a la profesora que lo dejara con ella. Cuando la docente sale de la sala, Miguel mirando al piso ante los ojos enojados de Sol dice que “es una exagerada, fue un papelito, una boludez”. Sol, sin dar más espacio, sentencia “Miguel, vos sabes que yo te re banco, desde que llegaste a la escuela vos sabes que cualquier cosa me avisas y te banco, pero te estás pasando. El otro día con la pelea que casi me das una trompada a mí que quería separarte del otro, ahora vas prender fuego y yo esta noche tengo una fiesta, sabes lo que hace que no salgo y vos vas a quemar todo y me quedo sin fiesta” cierra cambiando el tono, jocosa. Miguel, sin levantar la vista sonríe y le dice “Perdón Sol” y la pregunta por la fiesta“*

(Nota de campo, junio 2016)

La escena ilustra el tipo de presencia del grupo de profesores que más se identifican con el ideal docente para escuelas emplazadas en contextos de pobreza, puntualmente para esta escuela. Representan una proporción importante del plantel ya que, como mencionábamos, la propia dinámica escolar hace que otros tipos de docentes roten con frecuencia. Son estos profesores quienes definen y recrean el ideal abordado líneas atrás según el cual el compromiso es la vara con la que se auto-adscriben a su tarea y el modo de desarrollarla así como para cuestionar a sus pares.

Si bien hay distintos niveles de intensidad en el modo en que estos docentes actúan interesa este relato porque permite ver en acción la máxima según la cual ser docente es *poner el cuerpo* como dicen los jóvenes, *estar* como lo llaman los adultos. Además, saben los nombres y las historias de los chicos y, en caso de que alguna situación surja y ellos no conozcan al chico actúan con la seguridad de quién sí los conoce por el simple hecho de estar en “su escuela”. Convocan a los estudiantes al vínculo desde ese lugar.



Ziegler y Nóbile (2012) en investigaciones acerca de las Escuelas de Reingreso<sup>41</sup> encuentran que una particularidad de este formato escolar alternativo se encuentra en el tipo de vínculo pedagógico que propician y por el que pregonan. Lo que define estas relaciones pedagógicas es la personalización a partir de la disponibilidad y compromiso como eje vertebral del vínculo entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad. Si bien este tipo de vínculo toma formas que van desde el apoyo escolar hasta las actividades personalizadas como son el acompañamiento, la escucha y el consejo, lo central es la apelación a un vínculo personal. Como mencionábamos, las autoras encuentran que este vínculo es favorecido por ciertas variaciones del formato escolar que hacen a las Escuelas de Reingreso, principalmente la población a la que están destinadas, los mecanismos de selección docente y la cantidad de estudiantes. Sin embargo, este primer grupo de profesores que aquí describimos parecen ajustarse a este modo de construir el vínculo. Es decir, la personalización parece asociarse mucho más al tipo de docente que trabaja en escuelas con sectores vulnerables que al formato escolar en sí mismo. En nuestro caso, el concepto de personalización nos permite pensar en un modo particular de posicionarse y apelar por respuestas de los estudiantes respondiendo a un criterio personal, específicamente entre los involucrados que construyen y comparten códigos que se vuelven a su vez base del vínculo.

Esto es claro en el relato, lo que se pone en juego para *llegar* al estudiante es un código personal al que se lo convoca desde el afecto. El *estar* para el otro es puesto como garantía del vínculo que necesita de las dos partes involucradas. Ahora bien, esta personalización no se define solamente por el modo en que se aborda a los estudiantes sino también por cómo estos docentes se presentan. Ellos mismos también se personalizan en el sentido de que no se presentan como una más apelando a normas o criterios uniformes sino que se humanizan poniendo en juego sus propias historias y preocupaciones al tiempo que ponen sobre la mesa los códigos compartidos. En suma son estos profesores los que logran con mayor éxito que los jóvenes “bajen”<sup>42</sup> tanto más cuando este tipo de intervenciones llega a interrumpir secuencias de retos como los que se ven en la escena. Apelar al vínculo compartido corta con esa situación en que el joven iba creciendo en intensidad discutiendo con la docente. En este caso es la fiesta, el contar que hace mucho que no sale, pero en otros

---

<sup>41</sup> Como política de reinserción en la escuela secundaria, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires crea entre los años 2004 y 2006, crea ocho escuelas de reingreso orientadas a los jóvenes que por distintos motivos no habían concluido el nivel o no se encontraban asistiendo.

<sup>42</sup> Expresión utilizada por los docentes para hacer referencia a cuando los chicos se tranquilizan luego de situaciones conflictivas o de mucho movimiento/intensidad de su parte.

casos es contar situaciones vividas en la propia juventud y experiencia escolar o el pedir perdón cuando es el docente quien se equivoca.

Por otra parte, la personalización se hace patente también en la corporalidad de estos docentes: son profesores que ocupan el espacio, circulan por el aula en el momento de la clase pero también por los pasillos, se quedan en los recreos con los chicos y se sientan a comer con ellos en el comedor. Además, en los diálogos o discusiones con los estudiantes exigen que los miren a los ojos, que se paren o sienten de determinada manera. Ponen literalmente el cuerpo en situaciones de conflicto dejando todo lo que estén haciendo:

*“Ni bien llego Sol me recibe diciéndome desde la otra punta de la galería ‘Todo lo que te perdiste ayer Laurita’. Nos saludamos y enseguida empieza a contarme que ayer al final del turno tarde, ya estaban todos saliendo porque había tocado el timbre y por ahí vuelve a entrar Ernesto –el profe de Sociales- con un chico desenchajado, sacado, que no registraba nada, golpeado. Estaba sacado y quería a toda costa volver a salir. Entonces yo salgo a ver quién había sido y había un tipo o un pibe pero grande ¿eh? Con un palo’. Ella lo increpó a ver si había sido él pero sin que ese chico diga nada una señora gritaba desde en frente que no, que había sido un pibe. El señor –o pibe grande- se defendió diciendo que no cuando Sol amenazó con hacer la denuncia. Antes de volver a entrar me cuenta riéndose que el auto de Ernesto estaba en marcha: “se ve que ya se estaba yendo pero bajó como chifle a sacarlo de ahí al pibito, y cuando vuelvo a entrar estaban ahí los dos profes intentando calmar al pibe pero no había caso. Estaba sacado, dando vueltas como un animal desenchajado entonces yo lo agarré del brazo y lo metí en preceptoría de un empujón porque no había caso y mirándolo a los ojos le grité que se calme y me mire a los ojos. No se la cantidad de veces que tuve que decírselo, yo hago mucho eso, como siempre quedo en medio del quilombo hago que me vean para que bajen porque ven que no es la persona con la que están enojados” y en chiste agrega “o porque me ven la cara de loca y les doy más miedo yo que otra cosa”. De cualquier modo insiste en la estrategia de apelar al “mirame a los ojos” o “me estas pegando a mí”. Así logró que el chico se calmara y contara que todo fue por, en palabras de Sol, un “problema de barrio”: Se habían peleado con el otro chico, que no es de la escuela, y ahora el otro había venido a vengarse.*

*En toda esa secuencia no había ningún miembro del equipo directivo asique ella y los dos profes que estaban decidieron llamar a la madre para que no se fuese solo a su casa ante las altas chances de que lo estuvieran esperando. “Decí que estaban estos” –dice haciendo referencia a los profes que acababan de entrar murmurando sobre el mismo*

*tema, si eran otros profes no sé qué hacía sola. Los profesores siguen completándome el relato: la madre llegó enojada a los gritos diciendo “así me cuidan al chico en la escuela” pero que sin darle lugar a nada Sol “con muy pocas pulgas” la increpó diciendo “escuchame, a tu hijo lo entramos a la escuela para que no lo maten, lo estamos defendiendo, esto es un problema del barrio que traen a la escuela, lo estamos cuidando” a lo que la madre refutó cuestionando por la presencia policial. “Pero no sabes cómo estaba, una firmeza terrible le dijo ‘anda a la distrital a quejarte por eso, el patrullero debería estar pero no lo mandan, quéjate con quien corresponde y no acá porque la escuela no puede más, vienen con estos quilombos del barrio, más los que tenemos adentro, no podemos más. ¿Y me venís a decir que no lo cuidamos? Por favor si casi nos pegan a todos por salir a buscarlo”. Ernesto suma “encima la madre desubicada le dice al pibe que iban a ir a la casa a buscar al otro. Imagínate. Sol se le plantó parada en frente y casi sin respirar y haciendo como que aplaudía le dijo “buenísimo señora, usted va y le pega, el otro viene con 3 primos y le vuelve a pegar, vuelve usted con 20 y lo vamos a terminar lamentando en serio ¿Por qué no la cortamos con la violencia? ¿no le parece?” terminan el relato mientras todos nos reímos pero al mismo tiempo nos admiramos de la capacidad de Sol de resolver estas situaciones, a lo que ella responde siempre ¿y cómo quieres que haga si no?”*

(Nota de campo, mayo 2016)

El relato pone en evidencia la intensidad de la presencia de estos docentes y la centralidad que la corporalidad tiene en ello. Intervenir poniéndose en medio de una pelea o saliendo a ver quién le había pegado, plantarse frente al chico desencajado o la madre conlleva una puesta en escena donde el cuerpo es central como signo de estar plantado y sin dudas. Por otra parte es interesante observar el reclamo por parte de la madre del estudiante, la demanda es porque se cuide a su hijo. Y, en esa misma línea el entrar a la escuela para el joven en cuestión fue el límite que le dio cuidado, seguridad. Como mencionábamos al final del capítulo anterior, las paredes de la escuela funcionan como límite de resguardo y eso es lo que Sol le resalta frente al reclamo de la madre. “Volver a entrarlo” a la escuela fue la estrategia de los docentes para cortar con la situación, un nuevo escenario donde volver a encajar al joven desencajado según lo describen. Queda en evidencia que ante situaciones de conflicto la prioridad son los jóvenes y los docentes lo tienen claro, no así en este caso la madre. En la respuesta de Sol se refleja esa combinación defensa de la escuela y de los chicos. La prioridad es que el joven no se pelee pero no ha lugar a reclamar más a la escuela que *no puede más*.

En toda la secuencia la intervención de estos docentes excede los muros de la escuela trayendo nuevamente a colación la distinción respecto de afuera y/o el adentro. Los docentes intervienen afuera -separando la pelea, explicitado la autoridad que la escuela tiene de hacer una denuncia- y marcan la distancia con el adentro –cierran la puerta y adentro el conflicto se resuelve o no, pero sin que los espectadores de la pelea lo sepan-, pero también en la frontera al interpelar a la madre en defensa del joven, de la escuela y juzgando el recurso de la violencia.

Otro rasgo de las situaciones de conflicto o en que estos docentes discuten o llaman la atención a los estudiantes es que no se presentan indignados sino que definen sus enojos como *desilusiones*, como “*no puedo creer que con todo lo que pasa me vengas con esto*”. Hay en este registro, nuevamente algo del vínculo puesto en el centro de la intervención. El enojo no está cargado de mandatos morales externos, sino de códigos intersubjetivos que quieren privilegiarse en la escuela donde la reciprocidad es un eje central tal como se refleja principalmente en la apelación “*¿alguna vez te fallé?*” “*¿alguna vez te falté el respeto?*” como introducción a pedir lo mismo por parte de los estudiantes: “*si yo te respeto y te gusta porque no bajas un cambio y miras cómo me estas tratando*” (Profesora de arte, 2do año. Nota de campo 2015). La personalización del vínculo se hace evidente en este modo particular de convocar personalmente a los chicos a la relación e incluso a permanecer en la escuela ya que en reiteradas ocasiones de casos de ausentismo o amenazas de abandono escolar estos docentes intervienen enfatizando en el vínculo personal y la cuota afectiva del mismo así como en que la escuela lo esperan particularmente:

“Bueno, te vamos a dar otra vez el banco pero vos esta vez no podes volver a dejar. Mira que yo estoy re contenta que estés acá de vuelta pero yo me la jugué por vos ¿eh? Yo me comprometí con la dire que esta vez te ponías las pilas y que no te ibas a la primera de cambio” *el chico le contesta* “Sí, profe está bien” y *ella insiste* “Dale salame, ponete las pilas” y *dándose vuelta hacia donde estaba yo mientras iba a abrazarlo dice* “sabes como lo quiero yo a este pero se me va” *él se sonríe y le devuelve el abrazo*”

(Nota de campo, agosto 2016)

Este recurso es una estrategia consiente de los profesores que buscan poner en valor la experiencia escolar por sobre cualquier amenaza, con la convicción de que la escuela es el lugar donde los jóvenes tienen que estar:

“*Gaspar venía faltando mucho, desde que la madre había pedido el cambio de turno prácticamente no había venido nunca. Hoy me lo encuentro en la puerta a la hora de*

*entrada del turno tarde, lo saludo contenta preguntándole porqué hacía tanto que no lo veía a lo que contesta que otra vez pasó a la tarde porque “la Alma convenció a mi mamá” mientras entramos al edificio. Allí la profesora de biología lo recibe con un grito abriendo los brazos en gesto de abrazo y diciéndole “no faltes tanto no ves que yo te extraño” y lo abraza. Gaspar le contesta con un chiste y sigue camino hacia el comedor. Unas horas más tarde le recuerdo la escena a la profesora que me dice riéndose “es una gran puesta en escena que es real pero que a mí se me activa cuando los veo, hago todo un revuelo para que vean que no nos da lo mismo que esté o que no esté aunque la clase es una maravilla sin él dando vueltas”*

(Nota de campo, junio 2017)

Aquí también es el estar para el otro, el “banca”, la puerta de entrada al vínculo. *No faltes porque yo te extraño, bancame porque yo te banco.* No es casual que estos docentes cuenten con una gran carga horaria en la escuela lo que facilita que conozcan a los chicos y que éstos los referencien, que se tejan redes de confianza y que se apele a la reciprocidad entre ellos.

A su vez, el esfuerzo porque sea notorio que no da lo mismo que *los chicos estén que no estén* en la escuela es muestra de cómo este grupo de docentes toma la inclusión como mandato ineludible de la escuela secundaria en general y de esta en particular. Esto se relaciona con que -tampoco casualmente- estos profesores participan activamente en actividades gremiales, algunos militan pero en cualquier caso, en la escuela promueven y participan en discusiones respecto de los paros, la educación y los chicos desde un fuerte sentido del compromiso político.

Asociado a esto cabe señalar que estos docentes, no sin contradicciones, ponen a los chicos en el centro de su discurso y, en distinta medida, de sus prácticas. Reconocen las condiciones de vida de los jóvenes y leen sus reacciones en esa clave. Esto va acompañado de un mandato “no juzgar” (Nóbile, 2011) a los jóvenes por sus experiencias previas. Como adelantábamos al definir el ideal, se suspenden los estigmas que recaen sobre estos jóvenes en los medios de comunicación y el sentido común y, en cambio, se asume una actitud de confianza frente a los alumnos, la cual no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca del comportamiento del otro. Desde ese lugar defienden a los chicos incluso frente a miradas externas que estigmatizan a los estudiantes como cuenta un profesor respecto de una salida educativa

*“Los chicos una maravilla, sabían todo, se portaron de 10, lástima la gente de ahí, los de seguridad. Parece que leyeron que íbamos de San Martín y ya cambiaron el chip viste? Los empezaron a perseguir por todos lados, como sospechando. Un chico pidió ir*

*al baño y el guardia le contestó muy mal, hizo que yo tenga que acompañarlo dando a entender que iba a romper algo...Me dio un asco, así que ahora estoy escribiendo una carta quejándome por violencia simbólica porque yo me peleé con el guardia y le dije que no lo trate así que no tenía derecho, que se calmara y obvio que a mí no me lo dijeron pero vos sabes cómo los miraban. Yo dejé que se dejaran puesta la gorra, más vale (...) toda la visita persiguiéndolos, guardias atrás de los pibes diciéndoles que no se acerquen a eso, que ojo con aquello y mirando con cara de sospecha y los pibes no hacían nada. Estoy seguro mirá, estoy seguro que fueron así de forros porque vieron que veníamos de San Martín”*

(Nota de campo, junio 2016)

Arroyo y Poliak (2011) encuentran que el compromiso –condición necesaria para trabajar en estas escuelas- presenta al menos tres puestas en práctica. En primer lugar, el compromiso militante caracterizado por una mirada fuertemente política de su tarea de educadores y con una visión muy crítica de las políticas de Estado. Sobre esta base se construye el sentido reparador de la escuela en las biografías de los jóvenes de sectores olvidados por las políticas. En segundo lugar, el compromiso redentor cuya tarea es la salvación de los jóvenes, de marcar la diferencia en sus trayectorias de vida provocando un punto de inflexión para que puedan construir futuros diferentes y en el mejor de los casos salir de la pobreza. Finalmente, el compromiso caritativo que toma forma en el vínculo construido sobre la base de la compasión con el estudiante, lo que implica muchas veces, victimizar a los jóvenes así como buscar la reparación a través de la contención.

En vistas a esta clasificación podemos observar que nuestro grupo de docentes combina el compromiso en sus diferentes formas aunque con primacía de uno sobre otros según la circunstancia, pero, en última instancia, la labor docente echa raíces sobre el reconocimiento de las biografías y condiciones de vida de los chicos cuya explicación última es la ausencia del Estado y el abandono de la escuela pública. Ellos se reconocen trabajadores del Estado pero entienden que los políticos y planificadores de políticas públicas están muy alejados, *“no tienen ni idea y tampoco les interesa lo que pasa acá en serio”*. La explicitación del carácter político que reviste a la educación y *la apuesta por estos chicos* se explica más por el compromiso militante y caritativo con y por la escuela pública que por un manifiesto reconocimiento de su propia labor como parte del Estado que en muchas ocasiones aparece nombrado como ajeno, interlocutor externo en los conflictos gremiales y demandas por las condiciones de la escuela.

Esto va de la mano con la consideración de que la escuela es la única institución que

ha quedado en pie para las poblaciones más vulnerables al tiempo que es la que puede, vía la acción de los docentes, generar un cambio en las trayectorias de vida para que no terminen “muertos” como refieren cada vez que un chico deja la escuela. La escuela puede marcar la diferencia aunque no sea necesariamente en términos de futuro materiales “ninguno va a llegar a médico pero que al menos tengan herramientas para que no los pisoteen” (docente, nota de campo julio 2015). Pareciera que la escuela tiene algo para ofrecerles en el presente y de allí que la guía del vínculo que establecen estos docentes sea el interés por reponer carencias, principalmente afectivas.

En la línea de los hallazgos de Vecino (2016), cuya investigación se ancla en una escuela de similares características, los adultos se alejan del discurso del pánico moral en los términos de Chaves (2010) que supondría a estos jóvenes como peligrosos, violentos y destinatarios de políticas represivas sino que, en cambio, son ubicados en la posición de víctimas de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. El reconocimiento de las condiciones de vida de los jóvenes se traduce en la convicción de que necesitan afecto y atención, de que la escuela puede marcar la diferencia y su propia tarea cobra allí una significación particular donde la especificidad de los contenidos y la transmisión queda desdibujada.

Es importante señalar que esta personalización del vínculo aplica a todos los casos por igual, sean chicos que estos docentes conocen a la perfección o cualquier otro. Hay una apelación al vínculo que se pone en escena aunque éste esté siendo definido en ese mismo momento, es decir, aunque el docente no conozca al estudiante en profundidad: “Ey, ey, para un poco flaco ¿alguna vez te falté el respeto yo a vos?” El chico contesta que no, “entonces calmate y volvamos a empezar” (Profesor, agosto 2016). La apelación a “flaco” es signo de que no recuerda el nombre del estudiante. Sin embargo, el tipo de vínculo manifestado en código del respeto es para todos por igual. Este valor compartido del respeto es un rasgo central del vínculo para estudiantes y docentes por igual. Unos y otros demandan respeto como símbolo afectivo pero más aún como una base de mínima para la convivencia escolar

*“Ulises, que en ningún momento había sacado la carpeta ni parado de gritar ahora se sube a la silla y agitando un gorro que le sacó a una compañera empieza a cantar un canción de cancha. Ernesto, que estaba escribiendo en el pizarrón se da vuelta visiblemente enojado. Lo llama por su nombre con voz firme y le señala la puerta. El resto del aula, por primera vez desde que entramos queda en completo silencio. Este grupo conoce bien a Ernesto: “cuando se enoja es porque nos vamos a la mierda” como me dice Aldana. El profesor sale del aula con Ulises, yo, sentada al lado de la*

*puerta llevo a escuchar que lo reta. Le dice que lo tiene cansado, que quién se cree que es para no dejarlo trabajar y otras cosas que se me hacen imperceptibles. Finalmente le ofrece una última oportunidad que aparentemente Ulises toma porque entra callado mirando al piso y se vuelve a sentar en su lugar. Al abrirse la puerta el curso acalla el murmullo que se había generado y vuelve a un silencio total. Ernesto, consciente del efecto de la situación les dice que ellos ya saben que hay un límite. Que él siempre los respeta y piensa en ellos todo el tiempo, en cómo están, en cómo hacer mejores clases, remarca que los trata bien y los interpelarepitiendo “¿o no?” hasta que los chicos finalmente salen del silencio para decir que sí es cierto. Entonces, concluye el profesor, “ustedes respétenme a mí, primero porque soy una persona igual que ustedes, segundo porque yo los trato bien y desde el amor y tercero pero no menos importante porque este es mi trabajo. Los profes venimos por ustedes, porque confiamos en ustedes y si los respeto es porque valen la pena. Pero también creo que yo también valgo la pena y espero su respeto” Una chica rompe el silencio diciendo “Perdón profe” y con eso se retoma el hilo de la clase (...)*

*Se me acerca Ernesto todavía algo incómodo con la situación y me dice que sacó a Ulises afuera del aula porque estaba demasiado enojado y no quería exponerlo tanto delante del grupo: “yo mientras salía bajé un cambio para hablar con él solo viste, yo los trato como iguales, hay que mostrarles que uno da mucho y eso, que los trato bien porque son personas y punto, no se necesita más, empatía, reconocernos...yo no sé cómo lo tratan afuera pero acá quiero que vean algo diferente, que nos encontramos cada cual con su quilombos pero no tratarnos mal...pero bueno...a veces me sacan pero trato de hablar bien, que se yo (hace un silencio) pero a veces me sacan”, vuelve a repetir.”*

(Nota de campo, observación de clase 1er año, mayo 2016)

El respeto es la demanda del profesor cuya legitimidad reside en que él mismo actúa con respeto aún en momentos de enojo. La reciprocidad es convocada en el discurso como un mandato lógico, si una de las partes actúa con respeto debería ser garantía suficiente para esperar lo mismo de la otra parte como código compartido. Entre los docentes, además, este trato atravesado por el reconocer al otro en su particularidad, en darle un lugar importante “solo por ser persona” como marca distintiva de los vínculos escolares. Asociado a esto aparece en el relato la necesidad de la empatía y de pensar en el otro que se define por pensar cómo está y cómo puede hacerse algo mejor del momento compartido (la clase). De este modo el mandato abstracto de ser persona vuelve a anclarse en el vínculo personal de



ese profesor con esos estudiantes donde se explicita la apuesta por el otro. A cambio se espera lo mismo, el reconocimiento, la atención en no naturalizar lo que en la escuela se hace por ellos como si aquella misión trascendental necesitara ser conocida por todos como parte del compromiso compartido que hace a aquello diferente que la escuela puede mostrar. Finalmente el relato deja en evidencia la tensión entre el ideal y el real en el enojo, el cansancio, el “sacarse”.

Volviendo al lugar del respeto como valor compartido como base de la construcción del vínculo cabe hacer mención al posicionamiento de los jóvenes en relación a esto. En los meses de mayo y junio de 2016, como iniciativa del gabinete psicopedagógico se empezó a trabajar en los cursos en torno a la constitución de un Consejo y el Acuerdo Institucional de convivencia. En los talleres respecto de qué escuela querían y cuáles eran las cosas que no querían, entre los estudiantes fue recurrente la referencia al respeto como norma escolar. Entre los más chicos la expresión “que nos traten bien” era seguida de la aclaración “con respeto, que no nos griten” pero también con que “nos expliquen muchas veces hasta que entendamos”. Entre los más grandes la demanda va un paso más allá “*Yo no digo “ah mirá ellos hacen mal” sino que lo que digo es que sea igual para todos porque sino lo que pasa es que yo fumo vio y siento el olor y me dan ganas y yo no puedo, no me dejan... ponele que lo acepto pero que me fume en la cara para mí es una falta de respeto*” (varón, 16 años) “*Claro porque nos dicen a nosotros que el celular no se qué y hay profesores que se escriben mensajes en clase*” (mujer, 17 años) “*No es que lo hacen en el colegio, los profesores hacen todo eso en clase, salen a fumar y nos dejan y eso...ponga profe ponga en el pizarrón ahí en los acuerdos que todos o ninguno*” (varón, 17 años) “*y nos cagan a pedos pero se van del aula y nos dejan solos, que nos den clase porque está piola no tener a veces pero si viene y se va del aula que después no agite, no es justo que sea lo que ella quiere*” (mujer 16 años). El pedido se recarga cuando alguien toca el tema de los horarios: “*eso, porque a los profesores no les ponen falta también...porque una vez te puede pasar que no podes venir o llegas tarde, pero avisa, eso también es respeto porque por ahí la estamos esperando y no viene nunca y no tenemos clase nunca o llega cuando quiere y no da casi clase*” (mujer, 17 años).

Es interesante como el respeto es definido de maneras diferentes según la edad. Mientras que los más chicos lo asocian a no tratarse mal, los grandes lo vinculan directamente a criterios de justicia. Sin usar las mismas palabras pero apelando a sentidos similares a los del docente del relato anterior, la justicia de todos o ninguno tiene el fundamento en que somos iguales al menos en lo que a ciertas decisiones como fumar u

obligaciones como estar en clase respetan. Ahora bien, la demanda por parte de los jóvenes aplica también a sus compañeros, en la misma clave de si pido respeto, tengo que darlo, luego de demandar ciertos acuerdos con los profesores señalan: *“y también es falta de respeto que algunos chicos se paran y salen del aula o joden y no dejan dar la clase”* (mujer, 16 años).

En la discusión necesariamente surgen nombres de profesores que los jóvenes sienten que se ajustan a estos códigos y, dado que estaban solos conmigo se soltaron a hablarlo sin reparos refiriendo para los casos afirmativos a docentes de este primer grupo: *“yo quisiera que todos sean como Ernest o como Mauro, que nos hacen trabajar pero están con nosotros y nos tratan bien, no como la de matemática que nos deja solos y después vuelve y nos caga a pedos porque no trabajamos, yo a veces le contesto que ella tampoco trabaja porque se va a fumar o a tomar mate en hora de clase entonces yo qué tengo que trabajar”* (Varón, 16 años).

En la misma línea, estos profesores son referentes para los chicos que acuden a ellos para lo que haga falta: preguntar por horas libres, por la comida, para contar los problemas. Siempre hay un espacio de diálogo que los chicos reconocen y valoran *“mi familia es la escuela...yo vengo acá y sé que cualquier cosa está Sol que me mira y ya sabe qué me pasa, o Ernesto... te ayudan (se sonríe sola y completa)también me cagan a pedos (risas)”* (mujer, 14 años).

La personalización del vínculo tiene su correlato en el espacio áulico y el desarrollo de las clases:

*“A mi me gusta viste que si algo surge darle lugar, que los pibes digan qué les parece, no me importa lo que diga el currículum hay otras cosas que aprender y laburar. Ponele, les traigo de disparador un video de este...Blajaquis ¿lo tenés? Bueno y el pibe es uno como ellos viste y sale el tema de la vida en el barrio, de ser joven, de la policía. Y eso está buenísimo, después tendré tiempo de volver con la revolución y qué se yo...O en historia, porque también les doy historia, pensarlo con su historia, con el presente...A mi no me importa, yo el libro lo lleno con cualquier cosa pero que en el aula los pibes tengan el espacio que quieran. En los chiquitos por ejemplo el tema del bulling viste, yo lo veía mucho y bueno, hay que parar la pelota y trabajar eso, lo que es importante acá viste...Lo mismo en la evaluación, a mí no me importa que repitan en los exámenes, yo les tomo más trabajos, los voy siguiendo clase a clase, quiero que hagan proyectos, pero la nota no me importa, es volver a etiquetar a pibes que ya*

*están muy etiquetados y estigmatizados viste, a mí no me importa, mientras trabajemos bien”*

(Profesor de sociales, agosto 2015)

Aparece aquí un rasgo propio de la temporalidad escolar vinculado a qué contenidos y en qué momento de la trayectoria escolar deben abordarse. Este profesor, pero no solamente él, lo pone en pausa para dar lugar a otras cosas que para él son importantes y que considera formativas de cualquier modo, no preocupados por el currículum y la normativa formal, dan prioridad a *otras cosas* con el eje articulador en los chicos y los deseos de los chicos. De allí que entre estos profesores se fomenten las salidas educativas y la participación en proyectos extraescolares. Se salen de aquello que la materia a dictar prescribe para poner en el centro de la escena a los chicos buscando que esa sea la diferencia de su hacer docente, darles espacio y voz.

Si la razón de ser de la escuela es la democratización de saberes socialmente relevantes, estos profesores entienden como parte del mandato, abordar lo que valoran relevante en esa comunidad. Hay además una insistencia en trabajar la autoestima, la perseverancia, la convivencia, el diálogo, los derechos, la no violencia para lo que los contenidos son pensados como excusa. Siguiendo trabajos como los de Southwell (2009) respecto de las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires, cabe dejar planteada la pregunta respecto del riesgo de volver a dejar a los jóvenes en los límites del mundo conocido. La autora señala que las escuelas emplazadas en el barrio donde los jóvenes viven vuelve a ubicarlos en la misma red vincular y, si sumamos el abordaje de temas que los propios jóvenes proponen es seguir en contacto con aquello que se conoce, entonces cabe preguntarse qué puede hacer la escuela con su potencial de ser ventana a lo nuevo, a lo distinto. El eje articulador del acto educativo puesto en la biografía de los chicos puede conllevar este riesgo, aunque acarrea, al menos en las intenciones, un importante peso en relación a la subjetividad de los jóvenes vinculada al valor de su palabra, al espacio para hablar y problematizar esa vida cotidiana, en el mejor de los casos y como muchas veces sucede, en diálogo con otras realidades.

Las prácticas pedagógicas suelen incluir el uso de materiales disparadores, generalmente videos y el trabajo con preguntas que incluyen la opinión de los estudiantes. Además, es importante el espacio reservado para el diálogo donde la explicación a cargo del docente se articula con la participación de los jóvenes. Manifiestan que *no les interesa demasiado la nota* sino que lo que puede pasarle a los chicos en la escuela, aunque sí hay una

puesta en valor muy grande en el “*esfuerzo*” de los estudiantes, en el mostrarse interesados y abiertos.

❖ Estar presentes. La regulación del vínculo.

Este segundo grupo, tal como el anterior, no es homogéneo. Muy por el contrario presenta un abanico de acciones y relaciones posibles diversos pero que comparten el plantear el vínculo pedagógico mediado por el rol docente de un modo más nítido que en el primer grupo. Si bien encontramos signos de personalización, lo propio de este grupo es el mantener cierta distancia gestionada de distintas maneras y percibida también de modos diversos por los jóvenes. El estar allí en calidad de profesor es la piedra de toque de las relaciones que tejen con los estudiantes aunque para con la institución la dimensión personal siga teniendo fuerza.

*“Al final de la clase una chica se acerca a Ana María para contarle algo respecto de un chico que gusta de ella en el aula y que la incómoda. Le relata cómo ella le dijo que “la cortara”. Ana María la escucha atenta mientras guardaba y le hace un comentario que no alcanzo a escuchar. Me llama la atención este momento. Durante la clase el rol de Ana María es muy claro, ella convoca a los jóvenes desde su lugar de profesora a trabajar, hace un seguimiento de las tareas sin sentarse nunca en la silla de su escritorio y guiando la resolución de tareas. Pero el timbre parece marcar un cierre que abre a otro vínculo que, si bien durante la clase la docente se muestra cálida, ahora resulta menos distante. Unos minutos más tarde, la profesora comenta esta secuencia en sala de profesores”*

(Nota de campo, observación de clase, agosto 2016)

En esta escena, cercana al primer grupo, hay un reconocimiento del otro estudiante al que se lo escucha y se lo convoca en la dinámica pedagógica en calidad de estudiante. Es decir, a diferencia del primer grupo, la centralidad de la clase y el vínculo está puesta en la tarea y en los contenidos a abordar según la planificación anual ya que “*no llegar*” con los temas resulta una preocupación presente entre estos docentes. La centralidad está en el rol y en el modo en que se lleva adelante, claro que esto incluye inevitablemente a los estudiantes y la resolución de tareas y evaluaciones:

*“En el recreo la diminuta sala que funciona como preceptoría y sala de profesores se va llenando. Yo me quedo en el umbral de la puerta desde donde llego a captar un poco lo que pasa adentro y otro poco lo que pasa en la galería. “Yo ya no sé qué hacer, a estos chicos no les interesa nada, están como desganados con todo” dice una*

*profesora de literatura a la que otra le contesta “sí, pero además les cuesta, viste que hay algunos...yo no estoy pudiendo avanzar con el programa no sé hasta dónde voy a llegar”*

(Nota de campo, septiembre 2016)

Se preocupan particularmente por la evaluación y por cumplir con todo lo que el rol implica incluyendo burocracias y pautas flexibles como llegar a tener las notas necesarias para cerrar cada trimestre. Esto, sin embargo, no significa un desinterés por los estudiantes sino que los conocen y dan oportunidades extras para ayudarlos a que alcancen la aprobación de la materia. El límite de estas oportunidades y acompañamiento lo determina el esfuerzo que los jóvenes muestran en relación a la materia. Tal como encuentran Chaves, Fuentes y Vecino (2016) en los discursos de los jóvenes, aquí se reedita cierto criterio meritocrático, en nuestro caso desde los docentes que utilizan la vara del estudiante secundario según el cual los alumnos quieren aprender y se comprometen en ese oficio, el mérito estaría asociado al esfuerzo más allá de los resultados, el esfuerzo tiene como garantía el éxito o, al menos, el reconocimiento del docente que premia la actitud.

En línea también con los docentes del grupo anterior, hay una preocupación por los chicos y sus historias pero no se involucran interviniendo con los jóvenes de manera directa. En lugar de eso recurren al gabinete y comunican lo que haga falta porque entienden que hay emergentes que exceden su rol y, sobretodo su formación. En una mínima proporción de profesores esta práctica lleva al límite de no resolver situaciones áulicas mínimas y recurrir a los preceptores o equipo psicopedagógico ante cualquier situación de desatención o “*falta de disciplina*”. El único vínculo posible con los estudiantes es el del contenido de la materia y lo que se atiene a lo estipulado por los roles teóricos de docentes y alumnos de modo tal que si un estudiante come en clase, le contesta, no copia, inmediatamente se recurre a otros actores escolares para resolver el emergente y poder dedicarse a la consecución de la tarea de dar la clase. La contracara de sostener la dinámica áulica únicamente desde la tarea del día es que el vínculo no llega a consolidarse y, consecuentemente, tampoco se logra una posición de autoridad por parte del docente, la cual pasa a basarse casi exclusivamente en la dificultad de la materia y la probabilidad de desaprobación y tener que rendirla en diciembre.

Como decíamos está presente la preocupación por los jóvenes y sus biografías pero la acción se remite a su función en la escuela y su compromiso es hacer lo posible porque eso suceda: no faltan, arman tareas extras, llevan material, etc. Esto a pesar de la representación que tienen respecto de lo que son capaces sus alumnos y los futuros que suponen les esperan.

Hay una representación que ata a los jóvenes a circuitos de reproducción de la pobreza según el cual la escuela tiene poco por hacer pero debe intentarlo obstinadamente porque *“alguno sale”*.

*“Yo se que ninguno va a ser médico...¿qué pueden ser estos chicos? Pocos aspiran a la universidad, porque es eso, ni siquiera lo piensan. Pero hay que confiar. Mira del año pasado una sigue en periodismo todavía y cuando me la crucé y me dijo “sí profe, sigo” para mí fue una felicidad tan grande...es así, alguno sale”*

(Profesora Prácticas del Lenguaje, septiembre 2016)

En lo que respecta a la perspectiva de los estudiantes sobre estos profesores los consideran, en el mejor de los casos, *exigentes pero buenos*. Valoran que estos docentes los *tratan bien* y que *“las clases están piolas porque te hace trabajar una banda pero te deja poner música y vamos haciendo algo piolas, hacemos chistes, cantamos y cuando nos pasamos nos caga a pedos”* (varón 15 años). En otros, *exigentes a secas* porque los hacen trabajar mucho y suele desaprobado una parte importante del curso. La relación de los y las jóvenes con estas clases y estos profesores se establece únicamente por el contenido y su dificultad.

Son docentes que dentro del aula se muestran serios y, en algunos cursos más que en otros, lejanos a los chicos. Sin embargo, entre los que más se acercan al primer grupo, ante cualquier inconveniente se preocupan por los estudiantes, se interesan por sus historias y son capaces de ir a contraturno a recuperar, ayudar, colaborar con lo que sea. Es interesante porque la mediatización del vínculo pedagógico a partir de la tarea -aspecto diferencial entre el segundo del tercer grupo- no es indiferencia ni desligue de la dimensión afectiva y personal, pero, a diferencia de los primeros, no se convoca a los jóvenes desde ese lugar. Estos docentes regulan la distancia siendo la clase y los contenidos medios para establecerla, sin embargo fuera del aula habilitan otros vínculos:

*“¿Qué hace acá esa?” Me pregunta Milagros, de 3ero. Le digo que vino a dar unas clases de repaso extra porque se acercan las mesas de examen de invierno “Ahora se hace la buena, ¿qué onda?” Sentencia. Le pregunto por qué dice eso y me cuenta que esa profesora suele irse del aula en plena clase y los deja solos porque “se va a fumar un cigarro o a tomar mate y cuando vuelve nos caga a pedos...si ella no trabaja nosotros tampoco, digo yo...y mirá que nos hace laburar eh”. Sin embargo, Fernanda en la sala de profesores siempre sabe qué le pasa a los chicos y se muestra predispuesta a lo que haga falta: ir a contraturno, llevar material de su casa, comprar*

*útiles que en la escuela no hay. Ella se reconoce antipática y exigente pero la he visto quedarse en recreos explicando a un alumno en particular algo que no entendió. Hay como una distancia pero que sin embargo no significa desentendimiento”*

(Nota de campo, 13 julio 2016)

En este relato se desatacan dos cuestiones. En primer lugar la demanda. En segundo lugar el “poner el cuerpo” -tan presente en el primer grupo- acá toma matices diferentes al anterior. En la línea de lo descrito para el caso del primer grupo, los jóvenes exigen al menos un vínculo menos distante. Sin embargo, pareciera que por decisión metódica, los docentes dentro del aula sostienen esa distancia. Reconocen a los chicos aunque no se interiorizan en sus historias ni entablan un diálogo en clave personal de ningún tipo con los estudiantes salvo, situaciones o conflictos puntuales en el aula que así lo exijan. Comparten con los docentes mencionados hasta ahora cierta sensación de que la escuela es de los pocos lugares que quedan en pie para esta población. Sin embargo entre estos profesores aparece con mayor frecuencia la idea de que estos chicos *no van a llegar muy lejos*. Expresiones como que a estos jóvenes “*no les da*”, “*¿y qué quieres si con lo que es ese chico...qué esperas?*”. Si entre los profesores que construyen el vínculo a partir de la personalización los estudiantes eran pensados y motivados desde la potencia que se veía en ellos, en estos docentes hay una cuota mayor de resignación respecto de las posibilidades del hacer. Por los motivos que fueran, la transmisión parece relegada en una serie de actividades repetitivas y de profundidad limitada:

*“La profesora entra al aula y sin saludar empieza hojear un manual de su asignatura. Los chicos conversan, se cambian de lugar en un clima que evidencia que se está volviendo del recreo. Finalmente Anabella, la profesora, los saluda y empieza a copiar un cuestionario de 10 preguntas en el pizarrón. Al lado de cada pregunta les anota la página del manual donde encontrar la respuesta. Solo uno de los alumnos pregunta si copian, el resto casi en su totalidad había empezado a hacerlo sin esperar la orden. Hay murmullo, Marcos con sus chistes marca el nivel de dispersión. La profesora sale y al instante vuelve con una pila de manuales. Reparte uno a cada uno y les indica que después de copiar resuelvan las preguntas. Ella se sienta en el escritorio y después de mirar unos minutos su celular lo enchufa para que se cargue y empieza a circular entre los bancos llamando la atención a aquellos que no estaban trabajando. Los chicos hablan, se escuchan risas pero el clima es de trabajo. Entre los que se levantan a preguntarle cosas sobre las consignas se repite la pregunta ¿hasta dónde copio? ¿es hasta acá? Y ella les marca desde dónde hasta dónde deben copiar para que*

*esté bien la respuesta. Me asomo a mirar el manual de Micaela, la chica con la que comparto banco y encuentro que cada pregunta se corresponde con un párrafo donde la palabra clave de la consigna, en el manual aparece resaltada en negrita. Ellos copian. Marcos deja pasar unos minutos y anuncia “voy por la 3” al rato, “voy por la 8”. Los compañeros se sorprenden de que vaya tan rápido. Yo me pregunto cuánto leyó -en el sentido cabal del término- más allá de lo que copió. Cuando terminó la profesora le corrigió el trabajo sin mayores explicaciones”*

(Nota de campo, mayo 2016)

A primera vista podríamos decir que, en estos casos, el trabajo áulico como acto mecánico deja en suspenso la transmisión en tanto no hay sujeto presente. El vínculo es entonces convocado desde la mediación de la tarea que los convoca -generalmente cuestionarios y exámenes de tinte tradicional enciclopedista pero sumamente direccionados- y que opera como distancia. Los estudiantes lo resuelven y se alegran pero no son logran reconstruir el contenido reproducido en la hoja. Es una tarea mecánica que en algunos casos los jóvenes naturalizan como modo único de hacer tareas y “*ser buen alumno*” al tiempo que no consideran que estos sean *malos docentes*, al contrario, reconocen que son profesores que *los hacen trabajar*, rasgo sumamente valorado como necesario para ser un buen profesor.

En relación a esto último es importante destacar que particularmente una de las profesoras de este grupo se cuestiona estas prácticas, en distintas conversaciones aseguró que no le gustaba hacer esto pero que había encontrado que era lo único con lo que lograba que los chicos se engancharan y resolvieran algo: “*A mí me encantaría hacer otra cosa, pensar otras dinámicas pero es difícil porque además no los puedes dejar ni un minuto sin tarea que resolver porque se desbandan, sobretodo los chiquitos, con los grandes es distinto pero con los primeros, los segundos yo les doy guías que son un embole pero así resuelven, ellos se enganchan*” (Profesora de Prácticas del lenguaje, mayo 2017)

Lejos de pretender juzgar a la docente respecto de las estrategias que se da, interesa retomar esta conversación en tanto nos vuelve al interrogante respecto del aprender a ser alumno. Los jóvenes alumnos de esta profesora saben jugar el juego de buscar respuestas en un libro y copiarlas, sin embargo la comprensión del texto y la construcción de respuestas propias queda pendiente.

Otra vez, podríamos preguntarnos qué representaciones acerca de los estudiantes hay detrás de ciertas prácticas y en este grupo de profesores encontramos que oscilan entre el reconocimiento de los jóvenes como víctimas y la asociación entre las condiciones de pobreza



y las de los jóvenes que van desde “*Esta población no siente frío ¿no ves cómo andan? Y nosotros todos encapuchados*” hasta la repetida expresión “*no le da*”. Esta definición del otro desde la carencia (Martinis; 2010) limita el acto pedagógico en tanto sentencia a priori las posibilidades de acción de los estudiantes, pone un horizonte muy cercano que obtura toda confianza en el otro para apropiarse de aquello que la escuela tiene para ofrecer en términos de conocimiento, quien se sale de esa norma aparece como sorpresa. Desde el tipo de consignas hasta el irse del aula podríamos decir que hay un relego de la transformación que el acto educativo supone.

Volviendo a la regulación del vínculo a partir del rol, es interesante tender un puente con emergentes del primer apartado y es el cuestionamiento de los estudiantes a ese rol manifestando que la distancia profesor-alumno en algunas cuestiones no es tal o, al menos “*no da derecho*” a determinadas actitudes por parte de los docentes. En algunos aspectos los jóvenes evalúan que estos profesores toman actitudes que son *faltas de respeto* o que *no son justas*. Como señalábamos líneas atrás, un claro ejemplo lo encuentran en el caso de docentes que se van del aula a tomar mate o fumar un cigarrillo, el uso del celular, entre otros. Pero, además, hay una cuestión vincular que los jóvenes demandan: “*la de matemática les dijo que no estaban enfermas que no pueden faltar, que solo están embarazadas...y hacía un frío bárbaro...para mí es una falta de respeto. Es verdad, no están enfermas pero cómo le va a decir eso y medio riéndose como diciendo si te embarazaste jodete...*” (mujeer 16 años).

Esta distancia vivida por los estudiantes como abuso -como “*irse de mambo*”- contrastan con otras actitudes de estos profesores en la escuela pero por fuera del aula. En el devenir de su estar en la escuela tienen un gran sentido de pertenencia y están siempre disponibles. Además, están informados sobre las problemáticas y cosas a resolver, así como de la orden del día en relación a conflictos o situaciones emergentes. El “poner el cuerpo”, tangible y central en el primer grupo, aquí aparece de un modo más satelital: estos docentes no irían a meterse al medio de una pelea pero se encargarían de que el resto de los estudiantes entren a los cursos, llamarían a la ambulancia en caso de ser necesario, se quedarían después de hora armando las actas correspondientes. Todas tareas también necesarias para la resolución de la situación. Cabe la hipótesis de que esta actitud esté más relacionada con la pertenencia a la escuela y al grupo de pares que por un valor particular atribuido por los profesores al vínculo con los chicos como era en el primer caso.

De cualquier modo, en lo que hace al vínculo puede observarse que esta presencia regulada donde la medida está dada por el rol. El vínculo lo conforma el contenido disciplinar,

las horas de clase compartidas. Hay casos en que este modo de estar en la escuela lleva a comportamientos ambivalentes con los que los jóvenes no se sienten del todo a gusto y traducen en demandas. Un dato respecto de esto es que los estudiantes nombran a estos docentes con el título de la materia que tienen a cargo, por ejemplo “*la de matemática*”. La despersonalización es, de este modo, también relacional.

❖ Estar como ausente. El abandono del vínculo.

Como los anteriores, más allá de los matices, en este grupo incluimos a aquellos docentes que comparten cierta actitud de abandono del vínculo producto de por un lado un modo de estar en la escuela definido por una presencia invisible, un andar ausente y, por otro, la invisibilización del otro –en este caso joven estudiante- parte de la relación.

*“Entramos con Marita al aula. Ella saluda, los chicos se ubican en sus lugares pero sin contestar el saludo. Me siento atrás del todo, con Juliana que está haciendo unos garabatos en una hoja mientras se hamaca en la silla con un auricular puesto. La profesora en el pizarrón pone la fecha y dice, mientras anota, cuál va a ser el tema del día: escala cromática. Ella habla en un tono y una quietud que parece de otra sintonía, ajena a la que la escena áulica proponía. Los chicos charlan, unos en tono de murmullo, otros más abiertamente. Las mujeres escuchan música y de a ratos cantan sin reparos. Solo 2 alumnos sacaron la carpeta de plástica. La profesora avanza con una explicación como si estuviera en otra aula. En un momento conecta con lo que pasaba en la clase y pasando de la voz propia de la explicación a una más resignada pregunta mirando a la fila donde yo estaba sentada porque no sacaron las hojas de plástica. Sólo uno de los chicos le contesta que no tienen. La profesora lo autoriza a ir a buscar hojas a preceptoría y sigue explicando. Frente a ella, “del otro lado” según la disposición áulica, sigue la charla, el murmullo incluso dando la espalda al pizarrón y la profesora, simplemente como si ella no estuviera. Uno de los chicos duerme. Vuelve Guido con las hojas y notablemente haciendo tiempo las reparte en un ritmo muy lento. Él y otro más se ponen a hacer aviones con el papel. Dos chicas ahora juegan al ta-teti, sólo una chica está copiando lo que la docente apunta en el pizarrón. La profesora mirando al frente un punto fijo que pareciera estar por fuera de los límites del aula, sigue la explicación. Todo ocurre como en dos escenas paralelas. (...)*

*Cuando termina de presentar el tema explica un trabajo que los chicos tienen que hacer, además explica que tienen que entregar ya que queda poco para el cierre de*

*notas del trimestre. Termina de decir esto y se acerca a mí y sin mediación cuenta que está haciendo un curso de adicciones “Lo hago porque da puntaje y quiero subir para poder elegir más donde trabajo...pero también porque yo quiero entender a los chicos pero yo no sé si la escuela tiene que encargarse también de eso viste. Yo no sé si podemos. Es como lo de la educación sexual, qué le puedo decir yo a estos chicos si saben más que yo sobre eso, yo estoy grande capaz (hace un silencio) pero no sé, hay chicos en otras escuelas que quieren aprender pero acá yo no sé qué hacer...miralos, no hacen nada” y se aleja para acercarse al banco de una de los pocos que estaban haciendo el trabajo a contestar una pregunta.*

*Las chicas que estaban adelante mío y que habían estado jugando y escuchando música me preguntan qué escribo. Les muestro el cuaderno mientras les pregunto porqué no hacen lo pedido por la profesora y si era así en todas las materias: “Es que hacemos cosas hasta que nos cansamos, cuando nos aburrimos ya fue”, la compañera completa riéndose “igual con esta vieja no hacemos nada...es re agria” subiendo el tono al final de la frase con clara intención de que la profesora escuche y sigue “si nos trata re mal, ¿no viste? No sabe ni quienes somos asique menos hacemos, es lo mismo, que se vaya”. La profesora ve que las chicas estaban con el celular y les llama la atención. Ellas hacen como que no escuchan y siguen como si nada mostrándose cosas en la pantalla. La profesora les dice “¿cuántas veces se los tengo que decir? ¿hace falta un acta?” a lo que una de las chicas le responde sin mirarla “haga lo que quiera doña” La profesora claramente afectada le pregunta el nombre y la chica, buscando ponerla en evidencia le dice “aparezco en la lista como todos, busqueme (silencio) ¿qué? ¿no sabe mi nombre todavía? Suarez doña, soy Suarez” termina con tono de quien le está explicando resignado algo a alguien que no entiende nada. La profesora manda a un chico a buscar el libro de actas. Las chicas siguen hablando entre ellas:*

-Es tu primer acta guacha

-¡Andá!

-Bueno pero por la gilada del teléfono sí

-¿Qué me va a hacer un acta esta si nunca hacemos nada y nunca me hizo un acta? hoy está más sacadita de lo normal, nos habló y todo

-No ves que es agria.

*Levantando nuevamente la voz en la última oración. Me pregunto si algo del esfuerzo por mostrarse firme tiene que ver con mi presencia. La profesora se quedó en el escritorio. Llenó el libro de temas y se quedó pasando hojas de un lado a otro. Algunos*

*chicos se quejan de que la hora no pasa más. La profesora parece tan aburrida como los estudiantes y contando los minutos con la misma ansiedad. Suena un teléfono. Una de las chicas, Gladys, atiende y le contesta a alguien que interpreto era de movistar o alguna empresa ofreciendo algo. Los de alrededor se ríen de su respuesta “ahora estoy ocupada”. La profesora mira un punto fijo. Los pocos que hacían el trabajo desistieron, pocos están sentados en su lugar original y, desestructurando totalmente el espacio áulico casi ninguno mira al frente. Siguen la música y los chistes.*

(...)

*Cuando termina la clase me acerco a agradecerle haberme dejado estar. Me dice que no es nada y me pregunta por lo que yo pienso, pero sin dejarme contestar sigue hablando ella. Está muy angustiada y mientras me habla se le van vidriando los ojos. Me dice que ella no sabe qué hacer. Que no tiene herramientas, “entonces yo avanzo, qué voy a hacer, el que sigue, sigue”. Lejos de estar conforme con esa situación continúa “es que a mi no me formaron para esto... no se cómo hacer, realmente no se...pero vos viste como me contestan, cómo son, yo sigo porque no se qué otra cosa hacer”*

(Nota de campo, agosto 2015)

En esta clase están presentes ambas partes de la relación pedagógica pero son invisibles la una a la otra. Antes de avanzar es preciso señalar que la música y la charla son constantes en gran parte de las clases más allá del docente o la materia. De cualquier modo, lo que suele leerse desde los adultos o el formato escolar como desorden, no es necesariamente sinónimo de falta de atención o resolución de las consignas. A modo de hipótesis quizás esto se deba a las condiciones en que estos jóvenes viven en otras esferas de la vida donde es habitual trabajar o habitar espacios con otros alrededor haciendo cosas distintas o hablando al mismo tiempo. Ahora bien, gran parte de los docentes del primer grupo y algunos del segundo buscan negociar “*hablen pero también trabajen*”, “*termino de decir esto y charlan*”, vuelven una discusión colectiva el tema que está preocupando a algún joven o ponen música ellos mismos para evitar la superposición de canciones y generar clima de trabajo. En cambio en este tercer grupo los docentes se paran frente al curso y dan la clase como si no sucediera nada frente a ellos. Incluso como si su propia subjetividad no estuviera puesta en juego en ese momento. Cumplen con lo planificado sin lugar a modificaciones o movimientos en función de lo que emerge en el aula, incluidas las propias resonancias que el devenir de la clase les

genera. Al volver invisibles a los alumnos ellos mismos están ausentes de la situación áulica. Los dos frentes de la disposición del aula parecen ser espacios separados e independientes.

Los y las estudiantes, por su parte, se comportan como si no hubiera profesor en el frente. Los docentes no ven lo que pasa en el aula pero cumplen con su trabajo: “*yo si tengo que avanzar avanzo y el que me sigue bien, es mi trabajo, yo no vengo a pavear*”. Pero esto no está libre de angustia, muchas veces aparentar la invisibilidad de los jóvenes es sólo una estrategia de algunos docentes ante la impotencia que supone el no saber qué hacer y la fuerte sensación de “*a mí no me formaron para esto*”. Ante esta situación hacen aquello *para lo que sí fueron preparados*: dar clases, siempre en el mismo tono, al frente, mirando un punto fijo y llamando la atención a algún estudiante muy de vez en cuando sin llamarlo nunca por su nombre. Estos docentes no conocen a los chicos y suelen ser los que se muestran más cansados y angustiados. Tienen deseo de dejar la escuela, de hecho, a pesar de tener poca carga horaria suelen durar muy poco en la institución.

Entre estos docentes prima la sensación de que a estos jóvenes *no les importa nada* y ya no aparece con fuerza la representación respecto de que *no les da*. El problema está entonces en esta imposibilidad de llegar, subjetivamente, a los estudiantes. Sin embargo, como puede observarse en el relato, entre los estudiantes hay plena conciencia de que en esas horas se comportan de determinada manera y pareciera ser incluso una decisión. Ciertos docentes “se ganan” que los chicos trabajen y otros, como Marita, no. Hay un componente propio de la personalidad del docente que es puesto en juicio a la hora de optar por participar de la clase o no. En la línea de lo que venimos planteando en este capítulo aquello que permite estar presentes es justamente el vínculo ya sea mediado por el afecto personal o por el rol profesional. En este tercer grupo el contenido pretende ser el medio, como en el segundo, pero no logra constituirse como puente entre las partes de la relación pedagógica justamente porque una y otra parte parecen no registrarse mutuamente. Se arroja el contenido como si el mismo diera como resultado, per se, una clase definida en los términos tradicional de lo esperable en la escuela. Aun así, y contra el pronóstico de los mismos profesores de este grupo, no podemos afirmar que a los jóvenes *no les interesa nada* porque, en primer lugar siempre están haciendo algo que denota intereses que -a priori- van por fuera de la escuela como son la música, el dibujo, etc.; en segundo lugar, tienen demandas concretas hacia la escuela y hacia estos docentes en particular.

Dentro de las presencias ausentes ubicamos a otro grupo de profesores que comparten las representaciones según las cuales a los jóvenes *no les importa nada* y por lo tanto ellos como docentes no pueden hacer más que avanzar en los contenidos pautados como se pueda.

Sin embargo, a diferencia de los que veníamos describiendo, estos docentes vuelven invisibles a los estudiantes a través del silencio. Con la imposición de personalidades muy fuertes, evitando todo intercambio que no tenga que ver con la materia e imponiendo el silencio en el aula.

*“La profesora comienza la clase. Va a retomar el tema de las preguntas que habían visto la última clase –que evidentemente fue hace bastante-. Le llama la atención a Carlitos que se paró: con voz muy fuerte le dice que se siente. Marcos le dice, en voz alta, “hacete respetar, no puede hacer lo que ella quiera”. La profesora le vuelve a repetir –ignorando a Marcos- que se siente y copie. Marcos, igual Julián, dibuja, pero la profesora ve únicamente al primero y le llama la atención ante lo que, él contesta haciéndole burla provocando que la profesora se acerque visiblemente enojada, como si fuera a zamarrearlo. Lo agarra del brazo y le habla de que ella es la profesora y que por eso le tiene que hacer caso. Se da vuelta y vuelve al pizarrón. El aula queda en silencio. La profesora –a la que los chicos llaman seño- sigue la explicación con ejemplos en el pizarrón. Escribe, explica interactuando con los chicos y luego les da tiempo para que copien. En general tiene buen trato pero ante la menor cuestión que se “sale” de la clase grita “te callas” “la terminas” “cerras la boca” en tono determinante y cada dos o tres de esas reacciones recurre a la estrategia de cambiarlos de lugar de modo que, para esta altura de la clase el espacio del aula – que generalmente tiene alguna fila sin chicos- ya está completamente cubierto y la mayoría están sentados solos.*

*La profesora copia un cuestionario. En realidad son las mismas cuatro preguntas que trabajó como ejemplos pero ahora ellos deben contestarlas. Los chicos van copiando. La profesora siempre en una actitud muy firme, acalla el susurro que quedó mientras ella estaba mirando al pizarrón. Mientras resuelven la tarea los deja interactuar, como si relajara su postura o se distrajera porque repentinamente se enoja, y con un grito logra el silencio. Los amenaza con que si no se quedan tranquilos van a salir más tarde. Marcos grita “no podemos salir a la hora que ella quiere, que se cree” de cualquier modo, hacen silencio. La profesora le pide a un chico que se siente bien. El chico resopla y lo hace (...)”*

(Nota de campo, septiembre de 2015)

En este caso la clase, al menos para algunos, sí acontece. Sin embargo, la ubicamos en este grupo en tanto el punto de partida para la construcción del vínculo es la invisibilización del

otro estudiante a través del silencio y orden total. La autoridad construida desde prácticas que podrían definirse como autoritarias funciona neutralizando a los alumnos y marcando una fuerte distancia.

Los profesores de este tercer grupo no conocen a los alumnos, no saben sus nombres pero tampoco parecen conocer a ciencia cierta cuáles son, al menos de vista, los jóvenes que deben estar en su aula porque son parte del curso. Manifiestan no entender para qué “estos chicos” vienen a la escuela. Los ven como casos perdidos con los que la escuela nada puede hacer de modo que podrían *“ahorrarnos el trabajo y no venir”*, como sentencia una docente. Aunque evalúan que la escuela está en crisis y no ven salida posible, a diferencia de los otros grupos aquí el problema es ubicado en los jóvenes y no en el sistema, lejos de victimizar a los estudiantes les otorgan la total responsabilidad de lo que en la escuela acontece y deja de acontecer. De la mano con esto sienten cansancio y angustia por no saber qué hacer, marco en el que las prácticas automatizadas o autoritarias resultan herramientas para sobrellevar la clase aunque en algunos casos manifiestan que ni siquiera es el modo en que se sienten cómodos.

Los de mayor edad especulan con cuánto tiempo les falta para jubilarse con sensaciones como *“no sé cuánto más voy a aguantar, no puedo más”* (Profesora, octubre 2015). Esta angustia da cuenta de que, en realidad, la invisibilidad de los estudiantes para la docente es sólo una apariencia. El seguir adelante es el modo de estar la escuela y habitar la clase que estos docentes encuentran sin exponerse a lidiar con lo que en el aula sucede o podría suceder si no se los tiene *“cortitos”*. No queremos con esto juzgar a estos docentes sino, muy por el contrario, visibilizar experiencias docentes heterogéneas donde las estrategias de estar en la escuela también son múltiples y suponen negociaciones con la lógica escolar pero también con la propia identidad profesional.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas algo puede deducirse de los relatos. Las clases siguen un formato bastante tradicional de explicación expositiva y resolución de consignas. Lo distintivo es cómo se avanza en contenidos sin la presencia de los protagonistas, es decir de los estudiantes. En este sentido es que entendemos hay un abandono del vínculo cuando al encarar una clase el foco está puesto en cómo salir de ella antes que en cómo habitarla uno y con otros. Por los motivos que fuera la posibilidad del vínculo pedagógico está obturada recíprocamente al negar al otro, no hay siquiera expectativa construida respeto de ese otro.

Por su parte, los estudiantes, recuerdan estas clases por cosas que pasaron en esa hora en el aula pero desvinculadas absolutamente con el acto de transmisión. Son anécdotas de

cosas que hicieron ellos, algo que jugaron con algún compañero, a lo sumo “*algo que contestaron a la vieja*”, algo por lo que “*nos cagó a pedos la loca*”. La invisibilidad es recíproca trayendo fuertes consecuencias en las dos partes de la relación. Todo lo que los jóvenes demandan en el segundo grupo en relación al respeto y al tipo de clase que quieren, en el tercero parece olvidado. Usando la misma clave de reciprocidad como justicia, si los docentes los tratan mal ellos hacen lo mismo, si llegan tarde no pueden exigirles nada, etc.

El equipo directivo, fiel al ideal docente que busca para su escuela, no los juzga en el sentido de que entiende que puede deberse a la edad o formación de los docentes pero, en cualquier caso evalúa que depende en gran parte del profesor y se reciben sin sorpresa las renunciaciones o licencias largas de estos profesores.

### **4.3. Un paréntesis para los desafíos docentes**

La docencia históricamente tuvo una clara valoración social marcada por el consenso sobre “utilidad social” de la tarea realizada. Definido por suponer una transformación de los otros, el trabajo docente era tanto más importante socialmente porque la escuela permitía el progreso individual y social. Así, el reconocimiento social de la utilidad de la tarea de maestros y profesores otorgaba sentido al quehacer cotidiano (Arroyo y Poliak, 2011). Este reconocimiento ha ido declinando por distintos motivos -el sistema educativo ya no puede garantizar ni movilidad ni inclusión social, se han multiplicado las agencias transmisoras del saber a una velocidad que la escuela no puede seguir para la incorporación de contenidos, el sistema educativo ya no es más el único agente legítimo para la transmisión de la cultura- al tiempo que el título docente se ha devaluado y la fragmentación del sistema educativo hace que los sentidos de la tarea docente varíen según la escuela y la población en que se ejerce.

Debilitada la valoración social de la escuela y, con ello, el sentido más trascendental de la docencia, el aula aparece como un lugar desencantado en el cual sólo queda espacio para desplegar el aspecto burocrático de su tarea que se rige por el cumplimiento de las normas y reglamentos y que no dejan demasiado lugar para la construcción de sentidos más vitales (Terrén, 1996). Esta idea ayuda a comprender los modos de estar en la escuela por parte de los docentes que hemos abordado: o se limitan a una presencia pegada a la regla y la burocracia como son el tercer y, en menor medida, segundo grupo, o bien son los propios docentes los que se dan nuevos sentidos a su tarea a través de la búsqueda de otros tipos de reconocimiento. La fuerza del compromiso de los profesores del primer grupo redonda en la construcción del sentido social y político de su tarea principalmente con “*estos pibes*” cuyo



reconocimiento es el privilegiado como recompensa que repone el sentido de la tarea. A su vez, como puede verse en las representaciones de los estudiantes hacia los docentes y la escuela, el vínculo pedagógico carga de sentido también la experiencia escolar de los jóvenes donde las relaciones, especialmente con algunos adultos de la institución, son las que tienen la capacidad de marcar la diferencia.

Aun así, los docentes de todos los grupos comparten una fuerte sensación de cansancio. Mientras que el primer grupo lo acompaña del sentimiento de impotencia, en palabras de un miembro del equipo psicopedagógico *“nunca llegamos a nada, nos la pasamos apagando incendios”*; el segundo grupo lo manifiesta en la resignación con que se acerca a los chicos *“hasta donde les de”* mientras que el último ya se ha dado por vencido. La posibilidad del acto educativo en sí mismo, es decir, de la transmisión, parece ir de la mano con la posibilidad de establecer un vínculo aunque más no sea distante y regulado. Es el vínculo el que funciona como garante de que en la escuela *puede pasar algo más*, de allí el énfasis que los docentes del primer grupo ponen en habilitar alternativas al formato que acompañen a los jóvenes al sostenimiento de la experiencia escolar. De cualquier modo, como venimos sosteniendo, es claro que los docentes también se ven obligados a dotar de sentido su tarea cotidianamente, su experiencia docente:

*“Cuando termina la clase me acerco al escritorio y le agradezco a Anabella la posibilidad de haber estado en su clase. Ella me sonríe y me dice que son un grupo bravo y sigue contándome sobre su carrera y su intención de hacer el traductorado porque “yo creí que la docencia me gustaba pero ahora no se...tengo muchas contradicciones más en estas escuelas de contextos tan difíciles pero es la que me toca por mi puntaje y yo les doy inglés ¿me entiendes? Para qué quieren estos chicos saber inglés, a veces no le encuentro sentido, además, al mismo tiempo no se puede enseñar nada porque tenes que estar todo el día retando, atenta, estoy muy cansada la verdad y no sé qué hacer, no es que no me importe es que no se” me dice entre resignada y angustiada y sigue “yo no quería que fuera así o no me lo imaginaba, no se...pero acá día a día es difícil, estoy viniendo y no sé para qué vengo””*

(Nota de campo, septiembre de 2015)

La insistencia en el no saber qué hacer da cuenta de que el cumplimiento de la tarea burocrática de dar la clase y retirarse tampoco es suficiente. El encontrarse con escuelas, estudiantes y clases que no se ajustan a lo que ella esperaba, es decir, al alumno ideal adaptado a la temporalidad y lógicas escolares la paraliza en ese no saber. O porque solo se

apagan incendios o porque no se sabe qué hacer, los profesores se encuentran frecuentemente con la angustiada pregunta del ¿para qué? Para qué la escuela, para qué la docencia. En algunos casos, como el de Anabella, también los contenidos son sospechados de no tener sentido.

El cansancio provocado por *este tipo de escuelas* entre los docentes con presencias intensas del primer grupo -pero no exclusivamente- se resignifica porque, en la línea del docente ideal confían en que tienen algo que ofrecer a los jóvenes, a estos jóvenes en particular y apuestan por lo que eso puede significar en las biografías.

*“Es medio frustrante a veces porque yo se que estos chicos no llegan todos a la universidad o lo que a uno le gustaría que logren para poder cambiar sus vidas. A veces con el frío, con la escuela que se inunda y lo que sabes de sus vidas te agarra eso de ¿qué hago yo acá? pretendiendo que lean o qué le importa a este pibe como termina Poe si después vuelve a su casa con sus hermanitos y demás...pero bueno, cuando estoy más optimista es eso, que lean. Que el rato que estamos acá el pibe lea Cortázar, se cope con un policial y podamos analizar, leer más allá de lo que dice. Es de hormiga y siempre varía según el grupo pero yo me llevo bien con los chicos y es eso. Pensar su vida en relación a la literatura, pensar otras vidas. Y por ahí me encuentro con algún ex alumno, ponele el otro día, en la parada me cruzo con una chica que se había anotado en periodismo y ya está en segundo. Se anotó y siguió. Para mí eso es un orgullo tan grande, una felicidad. No son mucho los que llegan, viste, pero con que sean 2 los que llegan yo confío en que la práctica de leer otros lenguajes, otras historias les deja algo, yo estoy hecha”*

(Profesora de literatura, septiembre 2016).

Esta profesora lidia con el desafío del sinsentido pensando que ese contenido a primera vista de poca utilidad en las trayectorias de estos jóvenes, puede significar un movimiento simbólico minúsculo pero movimiento al fin. El contenido, eso que ella tiene para ofrecer, busca marcar la diferencia en relación a lo que es conocido para los chicos. En las clases recurre a colecciones disponibles en la biblioteca, leen en voz alta, contestan preguntas de comprensión lectora, piensan hipótesis e inventan finales.

Barrère (2003, 2016) desde el marco conceptual de la sociología del individuo, define una serie de pruebas que los profesores franceses deben enfrentar en sus trabajos. Más allá de las diferencias de contexto que repercuten en experiencias diferentes, es interesante hacer un

repasso por las mismas por su potencialidad para dar un orden diferente a los relatos hasta aquí expuestos.

La primera de las pruebas que define la autora es *la prueba del duelo de la disciplina* producto de la tensión entre el nivel de formación y el nivel de enseñanza que está en baja. Entre los docentes de la escuela 54 la sensación del sinsentido respecto de la disciplina y de la propia formación docente que no supo dar las herramientas necesarias puede leerse en clave de este duelo. Los profesores deben resignificar su tarea en tanto que rol y contenido, para ello se van obligados a renunciar a aquello que en su formación o ideal de situación de aprendizaje aparecía como certeza: cierto tipo de alumno, en cierto tipo de institución cuyos sentidos están dados de antemano y su utilidad social es incuestionable.

En segundo lugar, Barrère (2003) define la *prueba del fantasma de la impotencia*. Esta la encontramos en las contradicciones presentes entre la frustración y la esperanza de algunos docentes. Entre el cansancio o impotencia y las ganas de trabajar porque se sostiene el compromiso con los chicos. Frente a la dificultad de construir el sentido del trabajo en contextos difíciles donde la escuela ya no tiene sentido por sí sola, dice la autora, los docentes recurren a distintas estrategias para lidiar con esta prueba que enfrenta la labor profesional con las cifras de abandono, aplazos y repitencia. En el caso de los relatos aquí compartidos puede observarse que algunos docentes recurren a la responsabilización de los estudiantes, mientras que otros los victimizan pero como contracara apelan a la experimentación de nuevos tipos de evaluación menos atada a la nota numérica y más atenta al esfuerzo y dedicación. La impotencia en el caso de la escuela de estudio comparte con la definición de Barrère una dimensión pedagógica en relación a los resultados que hablan de cierto fracaso en la transmisión, pero a su vez la desbordan al significar también impotencia por la multiplicidad de problemáticas que emergen en la escuela aunque no sean estrictamente escolares y con las que la institución –y sus docentes- deben lidiar e intervenir con más voluntad que recursos.

Otra de las pruebas que la autora describe es la de la *ciclotimia de la relación* definida por la contraposición de un imaginario de escuela inmutable con la realidad dinámica y atravesada por la inestabilidad de las relaciones. Tal como señalábamos en el capítulo anterior, los jóvenes son quienes marcan el ritmo de la dinámica escolar y eso supone por parte de estudiantes y adultos variaciones en la relación que a veces se dan incluso en una misma jornada. Un llamado de atención que empieza en enfrentamiento y termina en chiste, una amenaza que pasa a llanto, un día que trabajan en el orden esperado y otro que es *imposible* dar la clase. La expresión “*acá siempre pasa algo*” que referenciábamos el inicio del capítulo

se relaciona justamente con este carácter imprevisible de las jornadas escolares donde la intensidad vincular juega un lugar central.

Finalmente, la *prueba del reconocimiento* producto de la tensión entre la entrega al trabajo y la evaluación por parte de la sociedad, el equipo directivo, los pares y estudiantes. Si bien en nuestro país no se aplican pruebas estandarizadas a modo de evaluación de la labor docente, hemos recuperado en los relatos como el reconocimiento opera como fuente de sentido para la tarea. Entre los docentes que más se ajustan al ideal, este reconocimiento es retroalimentado principalmente entre pares y también por los chicos. Las referencias a “ser buen profesor”, “estar” pero también reacciones más indirectas como un cambio de actitud frente a la materia, un abrazo en el pasillo cuando se va camino al aula o un chiste, decisiones como las de seguir estudiando una vez egresados, entre otras, son vividas en términos personales como reconocimiento que funciona para estos docentes como certeza de que, en sus palabras, “*valió la pena*”.

Lo interesante de esta clasificación de pruebas es que deja en evidencia que así como los estudiantes realizan un trabajo de negociación permanente para poder estar en la escuela, lo mismo ocurre por parte de los docentes. Una institución ya no transparente para ninguno de sus actores los obliga a darse sentidos pero cuya construcción entendemos no son individual. Si bien jóvenes y docentes se dan distintas estrategias, consideramos que el vínculo ocupa un lugar central. Justamente es allí donde se da el encuentro de esas negociaciones. Entre los docentes del tercer grupo no hay vínculo posible y no logran lidiar con el sinsentido. En cambio en los otros dos grupos sea por dimensión afectiva de involucramiento con los estudiantes y la educación y/o por sentido de pertenencia a la escuela y el apego al rol, opera una dimensión colectiva que acompaña en la reconstrucción del sentido de la tarea.

Pensar la experiencia escolar y preguntarnos por el modo en que la escuela se entrelaza con la desigualdad exige incorporar en este caso a los profesores como actores centrales porque en los barrios donde la escuela es la única presencia del Estado en pie, lo que los docentes puedan hacer es una puerta de entrada al trabajo con los jóvenes y sus trayectorias de vida. Con esto no se quiere recargar la tarea docente ni caer en discursos casi voluntaristas de la vocación sino, muy por el contrario, visibilizar experiencias profesionales y la centralidad del vínculo pedagógico para aportar al debate por la escuela: qué, cómo y para qué la escuela.

## **Capítulo cinco: Movimientos**

*“Esta misma pregunta atraviesa el inicio de esta escritura: ¿cómo hacer para dar cuenta de una investigación sobre una escuela que no se detiene y que está siempre en movimiento?”* sostiene Patricia Redondo (2016: 63) ante el desafío de poner palabras a su trabajo en una escuela especial de Villa Scasso. Más allá de las diferencias entre dicha investigación y la presente, el recorrido de colectivo de vuelta “al centro” desde la ESB 54 fue una y otra vez invadido por las mismas preguntas: ¿cómo ser justa con lo que en la escuela acontecía? ¿Cómo poner en palabras la trama compleja de actores, historias, significaciones y episodios de la que la experiencia escolar es parte? Justamente ante cualquier lectura simplista la cotidianidad escolar en tanto experiencia de estar ahí para los jóvenes, docentes y también para mí como investigadora devuelven movimiento, complejidad. De allí que en este capítulo propongamos pensar el movimiento como clave de análisis que a su vez nos vuelva a la reflexión sobre la experiencia escolar. El movimiento en sus múltiples dimensiones cuyo lugar de encuentro son los pasillos, las aulas, los sujetos, la escuela.

Entre los adultos de la institución es frecuente la descripción de la escuela como “caos”: *“viste que acá siempre estamos apagando incendios”, “esta escuela es así, cuando está tranquila hay que preocuparse porque algo está por explotar”, “se arma como un efecto en cadena, cuando pasa una ya sabemos que toda la jornada va a ser un caos”, “nosotros estamos acostumbrados a que siempre hay un quilombo”*. En las páginas siguientes intentaremos tomar distancia de estas afirmaciones y del sentido común según el cual los barrios periféricos son asociados a desorden y violencia, al igual que sus instituciones. Para ello proponemos detenernos en el desorden y la pregunta por el movimiento.

Balandier (1993) teoriza sobre el desorden y propone pensar al caos y el movimiento de manera conjunta y no como crisis en tanto problema negativo que exige urgente resolución, sino en oposición a la tranquilidad u orden. En busca de una interpretación de la realidad moderna, el autor sostiene que es imposible pensar el mundo en términos simples porque lo aleatorio siempre está en acción y, por lo tanto, el desorden es inherente al orden de todo sistema social. En este binomio orden-desorden surge inevitablemente el movimiento como portador de incertidumbre. El viejo orden presentaba una verdad unificada, ahora se instalan lo inestable y el desorden acarreado con ello la pluralidad, lo impredecible.

Si tomamos prestadas estas categorías para pensar la escuela y revisamos las escenas hasta aquí presentadas no es difícil reconocer qué emergentes que aparecen como urgentes desbordan lo predecible cargando de incertidumbre cada jornada escolar. Son estudiantes y

problemáticas que a pesar de las olas de masificación de la matrícula siguen resultando novedosas para un formato escolar que permanece prácticamente inalterable desde el siglo XIX. Nuevos estudiantes, nuevas subjetividades interrumpen el orden predecible para dar lugar a nuevas rutinas y modos de hacer y estar en la escuela.

Si bien la discusión de la teoría del caos excede el interés de este capítulo, lo interesante de estas lecturas para pensar la ESB54 a partir de la posibilidad de conceptualizar al caos como sinónimo de complejidad. Autores como Moreno Doña (2016) y Colom Cañellas (2005) proponen la aplicación de la teoría del caos a la investigación en educación así como a la práctica educativa porque entienden que lo propio de la escolaridad son las relaciones que se entablan permanentemente intra e inter generacionalmente. Entonces la lectura no puede ser otra que la de la incertidumbre de los múltiples devenires posibles de las relaciones sociales. A su vez, Colom Cañellas afirma que la realidad escolar

*“no nos viene dada como nos la han explicado hasta ahora los libros, los profesores y los manuales; una realidad que no tiene nada de sistemática, que no presenta fundamentaciones inamovibles, que no sirve para la generalidad de los alumnos en la que surgen problemas e inestabilidades de situaciones aparentemente estables”*(2005: 1131).

En este sentido, la cotidianeidad escolar no puede ser sino movimiento impredecible, caos. Noel (2009) preocupado por la conflictividad en las escuelas, recupera un conjunto de autores<sup>43</sup> que con las mismas inquietudes de investigación recurrieron a la idea de desorden. Todos comparten la idea de que la masificación de la escolaridad y el ingreso de jóvenes de sectores populares tradicionalmente no escolarizados genera un desfase en las expectativas recíprocas entre los actores escolares. A tono con las reflexiones respecto del alumno ideal y su puesta en tensión, el autor señala que la inclusión de nuevos sectores va de la mano con una percepción de creciente desorden al interior de la institución escolar. A su vez Southwell (2009) atenta a los nuevos formatos escolares y su relación con la escuela tradicional, entiende que las nuevas experiencias tienen el potencial de desordenar, *de hacer ruido* sobre el formato tradicional de modo que lo interesante es pensar las preguntas que ese desorden hace a lo que –hasta ese momento- era concebido como orden.

Entonces, tomando estos antecedentes nos proponemos no percibirlo como caos sino como devenir, tener la actitud de reconocer *“cómo el desorden se une ahora a nuevas formas de orden, más fluctuantes”* (Balandier, 1993: 235), cómo en el aparente caos hay acciones,

---

<sup>43</sup>Baker y Rubel, 1980; Hall y Jefferson, 2002.

movimientos que se repiten, hay actores que ocupan espacios y roles más o menos definidos, hay sentidos que estructuran. En esta línea, Noel (2009) afirma que “*el concepto de desorden no implica que no haya regularidad en una interacción de actores cualesquiera, solo afirma que esa regularidad es en algún sentido opaca a los ojos de los mismos*” (2009: 20). En suma, recuperamos la idea de movimiento en tanto nos permite hacer del aparente desorden una herramienta por las preguntas que habilita, la realidad que construye y la clave de lectura de la realidad que supone.

Atentos a esto, a continuación repasamos diferentes movimientos que conforman la complejidad de la cotidianidad y experiencia escolar. En primer lugar abordamos el movimiento que desafía la delimitación entre el *adentro* y el *afuera* que los propios actores definen discursivamente para diferenciar lo que acontece en la escuela y fuera de ella. En segundo lugar nos preguntamos por los movimientos protagonizados por los y las jóvenes, ya sean subjetivos y simbólicos (sentidos asociados a la escuela, proyectos futuros, repercusión en la subjetividad) o materiales y corporales (mutación entre modos de habitar la escuela, expectativa respecto de cambios en las condiciones de vida a partir de la experiencia escolar). En tercer lugar los movimientos protagonizados por los docentes ofician como puerta de entrada a otra escala que repercute en la cotidianidad escolar: la escuela tensionada por el mandato de inclusión pero con una realidad que limita las posibilidades, el querer y el poder, la trasmisión y la compasión. Estas tensiones que encuentran una sutura posible en el modo en que los docentes definen el acto educativo como político. Finalmente un apartado final y un anexo. El primero intenta reponer un sentido de totalidad y complejidad a este recorrido. El segundo, expone los movimientos por los que yo misma me vi interpelada en tanto experiencia etnográfica en la escuela.

#### ❖ Entre el afuera y el adentro.

En la primera parte de este escrito la presentación se organizó en base a la diferenciación entre *afuera* y *adentro* a la que los propios actores recurren diariamente para establecer límites entre lo que puede y/o debe pasar dentro de la escuela y fuera de ella. Sin embargo de los relatos hasta aquí desarrollados se desprende que tal separación no es más que una distinción discursiva a la que los adultos recurren en un intento de ordenar, de establecer la norma de lo que debe quedar fuera de la escuela para que así la jornada se vuelva predecible y acorde a las herramientas de acción e intervención con las que se sienten seguros. Así, nombrarlo como límite busca dar un marco al orden que se espera *adentro*, pero que se ve

constantemente interpelado por el *afuera* que irrumpe a distintos niveles y de diversas maneras.

*“Estábamos en la biblioteca se acerca Eduardo -el preceptor- escandalizado como casi siempre, a contar que “parece que una profesora vio a un estudiante con un cuchillo”, Sol rápidamente contestó “¿cómo que parece Eduardo? Confírmalo” ante lo que el preceptor retrocedió sobre sus pasos para volver a los pocos minutos con un cuchillo dentro de una bolsa, explicando que Agustín –el chico en cuestión- lo tiró por la ventana cuando se dio cuenta que la profesora lo había visto. Sabiendo esto el propio Eduardo salió y lo juntó con ese nylon. Sol mandó a llamar a Agustín mientras me dice “chorros de mierda justo hoy tenían que hacer que Mónica no viniera”<sup>44</sup>...y después dicen que yo no trabajo porque no lleno todos esos papelitos” riéndose y señalando la mesa cargada de registros y planillas de notas.*

*Entra Agustín. Sol sin preámbulos y notablemente enojada lo increpa: “sentate acá querido, esto ya es muy grave, ¿vos te das cuenta? Explicame ya –enfátiza- qué haces acá con un arma” Agustín contesta “es que me van a acuchillar y me tengo que defender”. Sol repregunta “¿de dónde sacaste eso? ¿quién te va a acuchillar?” Él dice unos nombres y completa “siempre que paso por ahí, por la casa están todos afuera y me joden, ayer me gritaron que me van a acuchillar...no sé por qué... debe ser cosa de Eliana”. Sol interrumpe “Listo, no entiendo nada, ¿Eliana de 1ero? ¿Qué tiene que ver?”. Agustín cuenta que “ella jode entonces yo le dije tu hermana está jodiendo y ellos me dijeron mi hermana te va a matar a vos, te vamos a acuchillar en patota” Sol lo vuelve a interrumpir “¿y vos tenes miedo de esa amenaza? ¿No se te ocurre pensar que están jodiendo? Porque ustedes tienen esos modos raros de joder...pero para joder así háganlo afuera de la escuela, acá no, acá estamos para otra cosa...(hace un silencio) Y en todo caso si hay amenaza ¿no se te ocurrió venir y decirnos ‘che tal piba tal cosa? Decirle a tus papás antes de traer un arma a la escuela? ¿Vos estás loco?” Agustín se quedó callado. Sol le indica que pase a la sala del gabinete porque estaba entrando un grupo a trabajar a la biblioteca. Con un gesto me indica que pase detrás de él, ella sale hacia el pasillo.*

*Casi de inmediato vuelve Sol con Eliana y pregunta “a ver si me explican qué es todo esto”. Arranca Eliana diciendo que él la molesta, que cada vez que pasa por la casa la mira. Agustín, por su parte dice que ella cuando se cruzan en la escuela lo codea o lo*

---

<sup>44</sup>Hace referencia a la ausencia de la directora en esa jornada debido a que esa mañana la habían asaltado en la puerta de su casa.



*mira mal y que cuando pasa frente a la puerta de la casa los hermanos lo miran. Sol, siempre parada y con tono irónico de quien está harta dice “ah, perfecto, ahora me cierra todo, y vos como te mira mal –haciendo el gesto de comillas con las manos y mirando a Eliana- ¿lo amenazaste de muerte?” Eliana levanta la voz “pero que diga la verdad él” Él repite la versión sobre el intercambio con el hermano de Eliana la tarde anterior. Sol argumenta que a veces se dicen cosas por decir, en “sentido metafórico” –y me pide ayuda para definir esa palabra-. Les pide que se ignoren, que en la escuela eviten los pasillos en que está el otro y que él haga otro recorrido para volver a su casa. Para despedirlos refuerza la idea de que ante cualquier cosa primero tienen que avisar y que la escuela “no está para conflictos de miradas. Si tienen dudas de cómo se miran me avisan, yo los siento y los hago hablar, ¿qué es eso de armar semejante quilombo por una mirada? ¿de dónde sacan que el resto los mira?...Amenazarse con cuchillos por una mirada, no se puede creer que no se les ocurran otras opciones que dan mucho menos trabajo...¡ahí está! no se miren nunca más y no se ponen en riesgo ustedes y no traen a la escuela problemas que son de afuera. Acá no resolvemos las cosas así. De ahora en más acá adentro se ignoran y punto”.*

(Nota de campo, noviembre 2016)

En el discurso de Sol la frontera es explícita, *afuera* y *adentro* que no deben mezclarse porque la escuela “*está para otras cosas*” diferente a las suceden más allá del umbral. Sin embargo, al mismo tiempo que se busca el límite con el *afuera* barrial se lo convoca al plantear que ante esos conflictos lo primero que hay que hacer es recurrir a la escuela, contarlo y buscar mediaciones. Esta tensión que se visualiza en las palabras de Sol tiene su correlato en la sensación de desborde o conflicto como se hizo patente en el caso de Amparo presentado anteriormente:

*“Si la chica tiene una crisis como cuando vino dada vuelta a acuchillar a otra en la puerta de la escuela o cuando la hermana vino drogada ¿qué hago? ¿La dejo afuera, la asisto afuera? ¿La abandono? ¿O me juego hasta mi puesto de trabajo por ir contra supervisión y la entro?”*

(Conversación con Alma, mayo de 2016)

Por otro lado tal como adelantábamos al describir la escuela y nombrar al umbral como frontera, la puerta de la escuela opera como un límite que el “*afuera*” no puede traspasar y que en muchas ocasiones es sinónimo de seguridad:

*“A la hora de la salida, afuera había mucho revuelvo y gritos. Sol lo percibe y se asoma a la puerta donde un hombre, mayor de edad, con un palo amenazaba a un chico de la escuela. Sol sale y le dice a Alex, de la escuela que entre. Él entra y Sol se queda afuera. El señor cuando la vio salir a los gritos preguntando qué pasaba se fue, es una vecina la que repone lo sucedido. Supuestamente Alex había peleado con el hijo o el hermano del chico/adulto que estaba con el palo y él había venido a “vengarse”. Sol, hablando bien fuerte para que se escuche dice algo respecto de que “qué bien los adultos metiendo más violencia entre los pibes” y hace referencia a que si los dos chicos eran de la escuela esos problemas los iban a resolver hablando en la escuela”*

(Nota de campo, noviembre 2016)

Puede verse aquí también cómo las mismas personas de la institución intervienen más allá de la puerta, ya sea para frenar una pelea, juntar ropa cuando notan que alguna familia necesita o realizar actividades para visibilizar los motivos del paro docente. Esta secuencia se repite en varias situaciones con la intervención de dos o tres docentes que tienen el impulso de poner el cuerpo ante las situaciones de conflicto. También en este caso la escuela pone un freno a una dinámica del *afuera*. La intervención de un profesor aparece como legítima en el momento de frenar un conflicto. Los chicos involucrados son inmediatamente vueltos a la escuela como un espacio diferente para la resolución de los conflictos, como defensa de “*sus chicos*”.

La arbitrariedad de la distinción adentro-afuera que en un primer momento aparece con fuerza determinante, se derrumba permanentemente en el cotidiano escolar. Cuando la frontera se quiebra y aparece lo impredecible a los ojos de lo esperado en el espacio escolar, acontece aquello que los adultos nombran como caos. Es el movimiento propio de una frontera porosa, inevitablemente ya que son los mismos sujetos los que habitan a uno y otro lado, que atraviesan el umbral y desafían el binomio.

En el caso de los jóvenes, más que suponer un límite entre lógicas diferentes a partir de la distinción entre adentro y afuera, llama la atención cómo el adentro se vuelve refugio consciente que utilizan la estrategia de apelar a su condición de estudiantes como carta de presentación, de garantía frente a determinados conflictos o, incluso, frente a la policía. La institución, definida socialmente como lugar legítimo para la juventud, funciona efectivamente como límite ante el cual el *afuera* de detiene, como resguardo que los propios jóvenes reconocen.

En suma, no hay sino “*entre*”. Muy lejos del binarismo pretendido discursivamente la cotidianidad escolar hace convivir esas dos lógicas. Grimson (2005) señala que una frontera es al mismo tiempo un objeto/concepto en tanto refiere a fronteras físicas, territoriales y un concepto/metáfora en lo que hace a las fronteras culturales y simbólicas. Si bien el autor se dedica a pensar las fronteras nacionales, el concepto permite mostrar la contingencia e historicidad de los límites, su porosidad, los cruces y las estrategias para cruzar la frontera, pero también las relaciones de poder, las representaciones y estigmas que se juegan en el proceso. El movimiento entre afuera y adentro, el modo en que estas dimensiones se cruzan y suponen mutuamente es muchas veces fuente de incertidumbre en la escuela y que los adultos nombran como caos. Sin embargo la frontera se traspasa cotidianamente y los solapamientos y cruces que esto supone son parte constitutiva del cotidiano escolar, donde no hay sorpresa si un emergente “*explota*” pero además hay roles y acciones que se configuraron como patrones de acción por la fuerza de la práctica. Es decir, hay un orden informal que vuelve predecible el caos para jóvenes y adultos: qué tipo de conflictos aparecen, quiénes son los referentes que “*ponen el cuerpo*”, qué pasos se siguen.

Antes de pasar al siguiente apartado cabe una breve mención respecto de otras escalas del *afuera* que hemos repasado capítulos atrás. Por un lado la distinción conocida y referenciada por los jóvenes entre el barrio y el centro que ubican “*más allá de la circunvalación*” a la que hacíamos mención en el primer capítulo. Por otro lado, el afuera de la política y de las instituciones formales como la inspección y dirección de escuelas que aparecen en el discurso de los docentes como un afuera demasiado lejano.

En relación al primer punto, cabe una reflexión recuperando una investigación anterior en el mismo barrio. En ocasión de mi tesina de grado (Crego, 2012) en numerosas charlas informales que sostuvimos con jóvenes en los inicios del trabajo de campo: “*vos venís del centro, seguro que tu casa es re grande*” (varón, 14 años). Una mujer, en otra conversación informal refuerza: “*¿no te parecía de 20? Parezco grande sí...pasa que acá tener 20 no es lo mismo que “allá” –haciendo referencia a ese otro lugar del que yo venía-*” (mujer, 20 años). Estas declaraciones que cargan al binomio de una significación diferente no se repitieron en esta investigación, hecho que vuelve interesante rescatar una reflexión que se vincula con las nociones de entre y movimiento.

En las expresiones de los jóvenes aparece un nosotros delimitado por el *adentro* del barrio, ubicado en la periferia, en contraposición a un ellos, del centro –*afuera* del barrio- donde me ubicaban a mí, aun sin conocer mi domicilio. En el “no ser como allá donde vivís

vos” supone una localidad, una ubicación y un sentido de lugar no es ajeno al espacio de lo vivido:

*“La localidad refiere a los marcos formales e informales a partir de los cuales se construyen las interacciones sociales cotidianas. La ubicación incluye la localidad sumándole los procesos económicos y políticos macro que operan a escalas más amplias y el tercer elemento, el sentido de lugar hace hincapié en las orientaciones subjetivas que se derivan de vivir en un lugar particular”* (Torres, 2013: 7).

Del uso de las nociones de *adentro* y *afuera*, o *acá* y *allá* se desprende el modo en que el barrio es habitado como lugar, donde lo propio se define en relación con el afuera más allá de los conflictos que pueda haber al interior. Sin embargo, estos señalamientos no tuvieron lugar en el trabajo que se comparte en esta tesis; a modo de hipótesis considero que la explicación está en la escuela como institución. Mientras que el trabajo anterior eran otros espacios del barrio -principalmente una cancha de fútbol- los que oficiaban de lugar de encuentro, ahora era la escuela. Este marco institucional naturaliza más fácilmente la presencia de personas como yo, rápidamente ubicada por los jóvenes como profe: los docentes no viven en el barrio –salvo contados casos que viven en San Martín pero no necesariamente cerca de la escuela-, a la escuela van practicantes de distintas carreras universitarias, etc. La escuela es un lugar posible, un *entre* legítimo para esos encuentros que en cualquier calle del barrio resultaban más disruptivos.

Tal es así que fue la escuela la mediadora en el conflicto barrial que suscitó la situación de Amparo narrada en el capítulo tres. Ante el creciente enojo de los estudiantes y vecinos que amenazaban con hacer justicia por mano propia y luego de haber suspendido las clases sin respuestas inmediatas, la escuela se propuso como sede para realizar una asamblea barrial para tratar el tema de la seguridad-según lo definían los carteles de convocatoria-. A la misma asistieron algunas figuras políticas de la ciudad por invitación expresa de la escuela cuyo caso había cobrado visibilidad en los medios, la inspectora de la Dirección General de Escuelas, vecinos y referentes barriales. La institución ofició de lugar de reunión posible entre personajes que rara vez se encuentran, pero que no resultaba extraño que allí lo hicieran. El nombre de Amparo no se hizo esperar y la opción que primaba era la de tomar medidas entre los vecinos ante la falta de respuestas desde otros niveles. Fueron los actores escolares presentes los que intervinieron haciendo ver las posibles consecuencias de la violencia y en presionar públicamente a las autoridades a que se posicionaran con alguna solución. La escuela institución así como los sujetos que la componen oficiaron de puente mediando entre un afuera de la política, de lo que pasa más allá del barrio, y la comunidad. Y, a su vez, entre

Amparo y los vecinos. La escuela es en sí misma un *entre*, una frontera porosa que le permite ser puente entre escalas y lógicas diferentes. El “caos” es en realidad el movimiento propio de un modo de ser escuela en este barrio en particular.

❖ Entre temporalidades, sentidos y posibilidades.

En los capítulos tres y cuatro hemos repasado diferentes modos de estar en la escuela de jóvenes y docentes. Si bien reconstruimos algunos en particular, es preciso reforzar el hecho de que no son modos estancos. Muy por el contrario están en movimiento, especialmente en el caso de los y las jóvenes que pueden mutar de uno a otro en la misma jornada según el docente que se encuentre frente al curso, pero también varían a medida que avanza su trayectoria escolar.

Dentro de estos modos de estar, el cotidiano escolar se define por una prácticamente constante circulación de personas dentro y fuera del aula. Es decir, por el movimiento como regularidad en las jornadas, ya no un movimiento simbólico o reconstruido desde el análisis sino uno material, de cuerpos que circulan. Páginas atrás adelantábamos el concepto de *permanencias nómadas* (Armella y Dafuncho, 2012) para describir este rasgo de las jornadas escolares. Coincidimos con las autoras en que este movimiento, lejos de significar un rechazo o una ausencia de permanencia, de estar en la escuela como acto integral. Pareciera que los jóvenes permanecen en la escuela solo a condición de estar en movimiento al que definen como acto en sí mismo y no como mero tránsito, considerando que el tiempo y espacio escolar no resultan inmunes a lo que acontece a estos jóvenes en la casa o la calle y sus modos de actuar frente a eso: cuerpos presentes, nómadas que hablan de un presente cultural particular de los jóvenes (Armella y Dafuncho, 2012).

El transitar toma forma entre las pautas y normas establecidas por la institución y el *dejar hacer* por parte de los adultos. Los jóvenes conocen bien estos dos límites y se mueven -más o menos estratégicamente- en ese *entre*. A veces todo parece estar en calma y se lo explicita, como aquella vez que yo misma sorprendida por el silencio comenté “*qué tranquilidad hay hoy*” e inmediatamente las preceptoras me frenaron con un “*no lo digas que ahora empieza el dominó*”<sup>45</sup> y efectivamente así sucedió. La calma se interrumpe de manera imprevista y de un momento a otro aparece el desorden, el caos que imprime el ritmo de la jornada con cosas que acontecen en simultáneo con distintas demandas e intensidades que

---

<sup>45</sup>Nota de campo, abril 2016.

suponen encuentros y desencuentros entre jóvenes, jóvenes y adultos e incluso entre adultos pero a su vez, logros y desencuentros entre los modos de estar en la escuela en disputa.

Recuperemos un momento el análisis de los modos de estar desarrollado capítulos atrás. Los jóvenes construyen modos de estar y permanecer en la escuela que difieren de las trayectorias teóricas y los modos esperados por la institución moderna escuela. El encuentro de múltiples modos de estar en la escuela genera fricciones y situaciones específicas que aparecen como caóticas: ruidos, modos de usar el cuerpo y la palabra, jóvenes sin alfabetizar, circulación. Lejos de significar un caos, las negociaciones de estudiantes y adultos denotan movimiento. El desorden que aparece a simple vista esconde códigos informales que hacen posible la convivencia y la tramitación de la tensión entre temporalidades. El trabajo de habitar un espacio y tiempo con sus marcos y sus relaciones es en sí mismo movimiento. A su vez, las negociaciones que los estudiantes llevan adelante suponen distintas fronteras que se hacen visibles en los modos de estar en la escuela que construyen: entre el tiempo escolar y el trabajo doméstico, entre ir a la escuela a estudiar pero también ir porque son escuchados, entre aprender y trabajar, entre el uso del tiempo, espacio y cuerpo esperados y la intensidad de las presencias.

De la lectura conjunta de los capítulos anteriores cabe recuperar el hecho de que la matrícula disminuye considerablemente en el tramo final de la escuela secundaria. Si pensamos el movimiento como el devenir de la trayectoria escolar encontramos que su continuidad depende del éxito o fracaso de dichas negociaciones, de allí que en el ciclo superior se encuentren aquellos que lograron aceptar o adaptarse a la lógica institucional. Sin embargo atender a las temporalidades que conviven en la escuela permite leer múltiples modos de estar, apropiarse de la escuela, así como también del esfuerzo que hacen por permanecer en ella. A la idea de caos o desinterés de los jóvenes se opone el movimiento como acciones concretas de actores concretos construyendo su experiencia escolar y, con ella, nuevas formas y variantes para el tiempo-espacio escolar. En este camino se entrecruzan lógica escolar y lógicas juveniles barriales que suponen distintas esferas de la vida (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016), lo que en otras palabras es decir que la trayectoria escolar y sus posibilidades dialogan inevitablemente con trayectorias biográficas.

Si dedicamos unas líneas a las representaciones que los jóvenes construyen alrededor de la escuela, se observa que también en este punto aparece el movimiento. La experiencia escolar es significada por los jóvenes como un puente, un pasaje entre presente y futuro que abre expectativas y proyectos en relación a lo que está por venir. Concretamente, asistir a la

escuela los posiciona de un modo diferente en relación a otros y a sí mismos en el presente pero sobretodo en el futuro. En línea de lo que Auyero (1993) nombró como “*una escuela para que no*”, la experiencia escolar echa raíces en el presente en tanto ser estudiante es valorado positivamente por distintos actores, tal como pudo verse en pasajes anteriores, tanto por la comunidad como por las fuerzas de seguridad. Ir a la escuela es una carta de presentación que implica “*no estar perdido*” a los ojos de los otros, en tanto la escuela se constituye como garante de la normalización de los jóvenes. Pero a su vez -sobretudo entre las mujeres- aparece la idea de que la escuela sirve para que *no te pasen por arriba, no te falten el respeto o no te engañen*. Sin embargo y tal como buscó reflejarse páginas atrás, en lo que respecta al presente lo que aparece como central en la experiencia escolar de gran parte de los jóvenes son los vínculos, ya sea con pares o con adultos de la institución.

De cualquier modo el sentido que más fuerza tiene es ese que la asocia al futuro. Este movimiento subjetivo va de la mano con la expectativa, enunciada como certeza, de que se traduzca en un movimiento material que se consolide en la mejora de sus condiciones de vida, puntualmente a partir de la supuesta capacidad de la titulación de habilitar trabajos de calidad. En coincidencia con trabajos en contextos similares como los de González (2014), Vecino y Guevara (2014), Vecino (2015) así como en trabajos previos (Crego, 2012), para los jóvenes la escuela mantiene la significación de *cheque post-fecha* (Parra Sandoval, 1998), en tanto la experiencia presente en la escuela sirve para el futuro, para conseguir un *mejor trabajo*, cuya caracterización se asocia a un trabajo formal. En este sentido, la experiencia escolar habilita una relación con el porvenir diferente al de otros miembros de su familia. Este movimiento simbólico tiene un complemento objetivo y se encuentra en el hecho de que, en muchos casos, estos jóvenes son la primera generación de sus familias en asistir a la escuela secundaria, al decir de Nuñez y Litichever (2015) son *trayectorias inaugurales* que suponen un movimiento innegable respecto de sus familias.

La temporalidad escolar repercute en el tiempo de las trayectorias de vida, se ancla en el presente (por medio de los vínculos, las amistades) pero se enlaza al futuro moldeando proyectos ligados a la obtención de un trabajo o, en menores proporciones, a la continuidad de los estudios. Si bien la masificación fue de la mano de la devaluación del título en tanto ya no resulta garantía de una mejor posición (Tenti Fanfani, 2000; Lahire, 2008) su obtención es significada como necesaria, *el título sirve pero no alcanza* (Jacinto, 2006).

Ahora bien, si pensamos los movimientos materiales a los que la escuela puede aportar hay dos cuestiones a tener en cuenta. En primer lugar, la estructura de oportunidades y las desigualdades persistentes que condicionan trayectorias de vida marcadas por la

acumulación de desventajas. En segundo lugar, la pregunta deslizada en el capítulo anterior respecto de la transmisión. Si bien es real que *“la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender”* (Meirieu, 1998: 79), también lo es el hecho de que la inclusión educativa solo será plena cuando el acceso y permanencia, se acompañen de la apropiación de los saberes socialmente valorados, de modo que efectivamente signifique democratización del conocimiento (Bracchi, 2014; Grimson y TentiFanfani, 2014).

En las distintas observaciones de clase encontramos una fuerte presencia de cuestionarios. La gran mayoría de estos estaba orientado a textos de los manuales disponibles en la biblioteca, en menor proporción a los saberes previos y/o opiniones de los jóvenes y de manera más excepcional a otros materiales como son películas o documentales. En la mayor parte de los casos, especialmente en los cursos del ciclo básico las preguntas se correspondían linealmente con los apartados o párrafos del manual de modo que apuntaban a la reproducción de contenidos más que a la producción de respuestas o relaciones conceptuales. En algunos casos las consignas iban acompañadas del número de página donde encontrar la respuesta. No siempre esta práctica era acompañada de un momento de explicación o puesta en común que permitiera un giro comprensivo a la actividad.

La explicación de esta estrategia por parte de los docentes se encuentra en las dificultades pedagógicas de los estudiantes, de modo que copiar persigue la finalidad de familiarizarse con el alfabeto y el vocabulario específico del área. Sin embargo, cuando los jóvenes manifiestan tener alguna duda respecto de la tarea suele reducirse a *“¿hasta dónde copio?”*, *“¿es de acá hasta acá?”* evidenciando un vínculo muy lábil con el contenido a trabajar. Estas propuestas pedagógicas suelen coincidir con la ausencia de exámenes pero no por un posicionamiento político respecto de la evaluación y los modos de llevarla a cabo, sino porque este manejo de profesores consideran que *“si tomas evaluaciones, los matas”*. Sin ánimos de agotar la cuestión, este emergente llama la atención en tanto la transmisión queda suspendida en nombre de que los estudiantes *“se enganchen”*, *“puedan resolver”* pero ¿pueden resolver?

En otros casos se apela a las experiencias de vida de los jóvenes. Se busca estudiar su propia historia, vincularlo con procesos más generales, de allí que los cuestionarios incluyan alguna pregunta como *“¿alguna vez te pasó que...?”*, *“¿qué opinas sobre...?”*, *“¿te parece que esto pasa en la escuela?”*. Con Southwell (2009) podríamos encender una luz de alarma respecto de que la escuela vuelva a dejar a los jóvenes en el mundo de lo conocido sin operar, en los términos de Duschatzky (1999) como fuente de *variación simbólica* que resulta del contraste entre las dos esferas de existencia (cotidiana y escolar) que suponen lenguajes y



soportes diferentes, abriendo una puerta a nuevos significantes en vistas a construir herramientas para apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo.

*“Los chicos respondían una serie de preguntas respecto del bullying: si sabían lo que significaba, si creían que estaba presente en la escuela, si ellos hacían chistes, etc. Todas apuntaban a las sensaciones y prenociones de los jóvenes. Mientras tanto el profesor recorre los bancos entregando trabajos corregidos. Cuando llega al lugar donde yo estaba sentada me cuenta “Les hago hacer algo todas las clases y me lo llevo ¿viste? Les pongo nota porque ellos las piden porque en realidad ¿qué es la nota? A mí no me gusta evaluar, tomar pruebas. Para mí la prueba no me dice nada. Yo prefiero escucharlos. Que digan lo que piensan, que sepan que acá tenemos un lugar para debatir, para pensar juntos (...) Yo quiero cortar con el individualismo, con que cada uno hace la suya y que se joda. Por eso no me interesa que se sepa una fecha de una revolución, me interesa que se encuentren en la historia, que vean que lo que les pasa depende de muchos otros a los que nunca van a conocer...con estos – hace referencia al curso en el que estábamos en ese momento, segundo año- es imposible este nivel de abstracción, con los más grandes va un poco mejor pero a veces igual cuesta. Cuesta mucho. ¡Hay tantos que perdemos en el camino! Pibas que se embarazan, pibes que dejan, y vuelvo a decir lo mismo, ¿la evaluación de qué nos sirve? Con estos pibes hay que trabajar distinto” (...)*

*El docente volvió a pararse al frente y propuso hacer una puesta en común. Aldana fue la primera en levantar la mano y a su respuesta “el bullying es que te molesten” otros compañeros fueron acotando que en la escuela sí pasa, que está mal, con respuestas breves, de pocas palabras y argumentos.”*

(Nota de campo, julio 2016)

Los jóvenes muestran interés en trabajar desde estos disparadores y suelen ser las clases en que más participan. La intencionalidad de estas prácticas es buscar explicaciones políticas a las condiciones de vida propias en relación a un nivel macro económico y social. Hay una búsqueda de herramientas para dialogar con el mundo desde la propia experiencia y existencia que se define a priori como subordinada y violentada, los jóvenes con capacidad de acción, pero víctimas del sistema.

Igual que aquellos que consideran que es preciso “bajar el nivel”, que a los chicos “no les da” y que el esfuerzo es la única vara posible para estos jóvenes, estas prácticas tienen detrás la consideración respecto de las condiciones de vida de los estudiantes. Hay una

definición a priori de quiénes son los que entran en el aula y que define las prácticas pedagógicas en tanto con “*estos pibes hay que trabajar distinto*”. Redondo en relación a esto sostiene que

*“Suspende la mirada del estigma (Goffman, 1998) y evitar toda mirada piadosa que se reconozca como “en nombre del bien del otro” es toda una tarea en la escuela y que la ubica en una posición que inquieta: la de reconocer a todos como iguales en el marco del principio de la igualdad de las inteligencias (Rancière, 2007)” (2016: 162).*

Si bien queda pendiente una indagación pormenorizada en esta línea, interesa dejar planteada la inquietud respecto del lugar en que los discursos docentes ubican a los estudiantes y a su propio trabajo. Aparece entonces una tensión entre las dimensiones a atender a la hora de pensar la escuela. Por un lado, el contexto “entra a la escuela” en forma de urgencia a atender por los docentes, así como también se pone en juego en las historias de vida y subjetividad de los jóvenes que transitan su experiencia escolar. Por otro lado, el ideal de una escuela capaz de igualar más allá del contexto. Cómo articular estas cuestiones, es lo que aún no se resuelve. En palabras de Perazza y Terigi podemos sintetizar:

*“la escuela es testigo activo de procesos de segregación urbana y de la profundización de los círculos de pobreza en las grandes ciudades. Se hace eco y, en ocasiones su accionar y enunciados refuerzan la distancia, al mismo tiempo, intenta paliar la injusticia y la pobreza con tareas más cercanas a la asistencia que a lo pedagógico”.* (2010: 47).

De cualquier modo, la introducción de esta dimensión nos coloca de lleno en otro espacio de movimiento de la cotidianidad escolar que remite a la labor y experiencia docente.

❖ Entre querer y poder.

Al igual que los estudiantes, los docentes construyen sentidos en torno a su tarea y modos de estar en la escuela al calor de la tensión entre lo que imaginaban que sería su tarea –lo cual incluye aquello para lo que *fueron formados*- y lo que efectivamente acontece en las aulas y pasillos. Incluso los docentes que se acomodan al ideal comprometido, se encuentran permanentemente tumbando *entre* aquello que quieren y les gustaría y aquello que pueden efectivamente llevar adelante. El marco de este movimiento está dado por la inclusión como mandato:

*“La nueva ley es clara con eso, ya desde antes pero con la ley, más porque se vuelve*

*clave y central la inclusión. Es como un nuevo paradigma, que viene con la protección integral y eso. Entonces entran a la escuela chicos para los que los docentes no están preparados pero no por algo personal sino porque nos formamos para otras escuelas y eso se ve en las prácticas docentes que tienen”*

(Conversación con el equipo directivo, julio de 2015)

La batería de políticas de los últimos años con eje en los niños y jóvenes como sujetos de derecho supone en sí misma un movimiento, un cambio en el modo de concebir a los sujetos jóvenes y al quehacer de la sociedad, la política y los adultos en relación a ellos. Entre el viejo y el nuevo paradigma la transición no se da libre de conflictos. Los docentes en su totalidad reconocen muy bien este *nuevo paradigma*, pero entienden que la letra del mismo se encuentra lejos de la realidad y que nadie les explicó cómo llevarlo adelante. Como señala Pedraza Gomez (2007) la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), expresa y garantiza un conjunto de derechos con independencia de las estructuras familiares en que estos niños y jóvenes se insertan, las condiciones laborales de sus familias, las oportunidades educativas que se les ofrecen, y las políticas públicas .

De allí que la expresión “*hacemos lo que podemos*” se repita con frecuencia ya sea porque prima la sensación de estar perdidos:

*“Yo no quería ser docente para esto. Pero bueno, yo hago lo que puedo. Empecé como muy arriba viste, y no... tuve que bajar un poco los contenidos. Después me encontré con que no pasaba por ahí sino que es como que no les importa nada, están ahí sentados gratis. Y yo tratando de explicarles inglés, decime ¿para qué? ¿para qué le sirve a estos pibes saber inglés? A veces me digo bueno es una herramienta intento con juegos, con canciones pero después caigo en lo mismo, parece que van a enganchar y nada y yo no sé qué hacer.”*

(Nota de campo, agosto 2017)

La frontera entre el adentro y el afuera vuelve a aparecer en este punto como emergencia que suspende todo aquello otro que se quería:

*“y qué querés, si todos los días pasa algo. Vos querés dar clase y explota una bomba y hay que atender a eso, hacemos lo que podemos. A mí entre que faltan y los emergentes se me van semanas enteras que me encuentro con que di poco y nada”*

(Profesor, septiembre 2016)

Este movimiento entre el querer y el poder de la práctica docente encuentra un punto de sutura en la impronta política con que un grupo importante de docentes carga al acto educativo. Vale la pena detenerse un momento en esto en tanto hace a un rasgo distintivo de la ESB 54, pero al mismo tiempo pone sobre la mesa otras dimensiones que hacen al caos de la cotidianidad escolar.

### **Un punto aparte. La educación y la política como entramado cotidiano.**

Tal como deslizábamos en el recorrido acerca de las políticas educativas, las tensiones en torno a las prácticas y contenidos educativos tratan de pugnas por establecer un orden particular, una concepción de mundo, de allí que la cuestión educativa sea política. Sin embargo, este consenso difundido en los estudios del campo (Tedesco, 1993) no siempre está presente en el modo en que los docentes definen su tarea cotidiana. En relación a esto encontramos que un rasgo distintivo de la ESB 54 es el hecho de que gran parte su plantel docente entiende a la educación como un acto político, lo que repercute en la dinámica cotidiana y sus forma.

Algo ya fue mencionado sobre el modo en que las lógicas político partidarias se cuelean en la cotidianidad escolar. Sin embargo son múltiples los modos en que educación y política se entrelazan. Si nos ubicamos en la tensión entre individuo y sociedad que compete a la sociología, ya desde autores clásicos de la disciplina la escuela es definida como una de las instituciones encargadas de transmitir modos de ver y ser en el mundo, brindando recursos materiales y simbólicos para la inserción exitosa en la sociedad. Durkheim entiende que la escuela es el espacio privilegiado de la transmisión intergeneracional de la cultura legítima y auténtica (Durkheim, 1997). En otras palabras, la experiencia escolar brinda disposiciones generales para participar en la vida social (Tenti Fanfani, 2000).

Esta lectura fue complejizándose en el campo de la sociología de la educación a partir de diferentes miradas que, atentas al carácter político de la educación, denuncian la función selectiva de los sistemas educativos. De este modo, las teorías de la reproducción surgidas en Francia y Estados Unidos estudiaron el papel de la escolarización en el funcionamiento de la sociedad capitalista y denunciaron los mecanismos por los cuales la escuela contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron 1964; 1977; Baudelot y Establer, 1975). En tanto trasmisora de la cultura dominante a partir del ejercicio de la violencia simbólica vía acción pedagógica, la escuela legitima arbitrariedades culturales naturalizando relaciones de poder. En otras palabras legitima institucionalmente las desigualdades sociales para garantizar la reproducción de las clases sociales.

En Argentina estas teorías tuvieron su correlato en los estudios desarrollados por Braslavsky (1986) quien encuentra que el modo de funcionamiento del sistema educativo acaba generando circuitos educativos diferenciales para los distintos sectores sociales, dando como resultado la segmentación del sistema educativo, reforzando desigualdades y segmentaciones sociales. Recordemos que años más tarde, con las consecuencias de las reformas neoliberales de la década del '90, esta conceptualización fue profundizada por lecturas como las de Tiramoti (2004) y Kessler (2002) quienes entienden que el sistema educativo pasa de la segmentación a la fragmentación, donde ya no se trata de circuitos paralelos según el origen socioeconómico pero con referencia a una totalidad que los regula, sino que cada escuela funciona como una isla con escaso o nulo contacto con el exterior.

En contraposición a las lecturas reproductivistas, en la década del '80 empieza a tomar forma la teoría de la resistencia. Esta no niega el carácter reproductivo de la escolarización, pero se concentra en el poder de agencia de los protagonistas del acto educativo y, con ello, la potencialidad de la escuela como espacio de resistencia (Giroux, 1990; 1992). De este modo rescata la posibilidad de resistencia y cambio dentro de las escuelas en tanto son espacios tanto de dominación entendidas como de liberación (McLaren, 1984).

En suma, lo que hay detrás de estas teorías es el intento de comprender el modo en que se da forma a esa función que ya Durkheim definía para la educación: establecer relaciones –de diferente índole- entre el individuo y la sociedad. El breve repaso por las teorías de la reproducción y la resistencia pone en evidencia el carácter político de la educación desde su definición. El modo en que se concibe la escuela, que se traduce en políticas públicas y curriculums, condiciona experiencias educativas en el mejor de los casos distintas, cuando no desiguales. Es posible reconocer trabajos empíricos que atentos a la experiencia develan también este carácter intrínsecamente político del acto educativo: Willis (1988), Duschatzky (1999), Dubet (2010) por nombrar solo algunos emplazados en distintos marcos espacio temporales.

Ahora bien, en la vida cotidiana escolar esta dimensión política es más o menos invisible ya sea por el formato y los contenidos, o por la posición que los docentes toman en relación a la transmisión y la escuela. En la ESB 54 esto se da de un modo particular.

*“Llego a la escuela a la hora de siempre. Hay una calma que se corresponde con la mañana de sol. En la sala de profesores -que es a la vez preceptoría- se debatía un horario. Saludo, al tiempo que los presentes -la vicedirectora, dos preceptoras presentes y un profesor- coinciden en que sea 10 minutos antes del recreo “total es*

algo corto, ni vamos a sacar la bandera de ceremonia y ya se quedan ahí, lo hacemos en el patio que está lindo”. *Recién ahí entiendo que se acerca el día del maestro (...)* Cuando ya todos los chicos estaban afuera y medianamente en fila, Mercedes, la vicedirectora, comienza diciendo “Bueno, estamos acá porque el 11 de septiembre es el día del maestro. Pero no vamos a hablar del pasado sino del presente. Por eso lo que hoy compartimos no es un acto sino que nos juntamos a darle un fuerte aplauso y agradecerles a todos los docentes. Y con esto no me refiero solo a los que están con ustedes en el curso sino también a los auxiliares, a los directivos...en fin a todos los que trabajamos en el mundo de la educación pública y que no es otra cosa que trabajar con ustedes y por ustedes. El 11 de septiembre es el día de la escuela pública, de esta escuela. Por eso hoy es el día para agradecer a los que peleamos por la escuela pública y trabajamos incluso en condiciones que no son las ideales: trayendo nosotros hasta las tizas, trabajar en infraestructuras que se vienen abajo, con sueldos que no alcanzan. Ustedes acá lo saben bien y saben que los profes, los directivos, los no docentes trabajamos aun en esas condiciones por ustedes, por los chicos. Luchamos así todos los días, en cada paro, pero también en cada aula porque creemos en una educación pública de calidad, que deje de reproducir desigualdades para generar oportunidades, creemos en ustedes y todo lo que nos dan, creemos en la escuela y lo que les puede dar. Es un laburo de todos los días, contra varias tormentas, donde todos somos necesarios. Hoy festejamos eso: la escuela pública y la lucha en su defensa. Un simple reconocimiento y agradecimiento a los docentes que hacen posible el día a día en la escuela”.

*Dicho esto hizo un gesto con la mano señalando al personal docente y no docentes que estaba parado al fondo del patio y empezó a aplaudir. Se sumaron los docentes y los estudiantes, dándose vuelta en dirección a los profesores “mientras volvía a encenderse el murmullo.”*

(Nota de campo, septiembre de 2016)

En estas breves palabras la vicedirectora deja entrever los lineamientos del modo en que la conducción de esta escuela en particular entiende la educación y, en consecuencia, espera que los profesores y alumnos también lo hagan. La educación aparece en el relato de los directivos como una decisión en sí misma política, es una apuesta por la escuela pública que supone un sacrificio. Si bien más adelante nos detendremos en el modo en que esto se traduce en un “docente ideal” para esta escuela aquí interesa detenernos en las palabras de la

vicedirectora en tanto síntesis del modo en que se concibe la educación y la escuela desde la cultura escolar específica de esta institución.

Esta explicitación del carácter político del acto educativo podríamos decir que forma parte de la cultura institucional si la entendemos como un conjunto amplio de elementos que se pueden observar en el día a día de una escuela que articula

*“teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”* (Viñao, 2002: 73).

Este modo de concebir la educación es una impronta sostenida principalmente por el grupo de docentes con mayor antigüedad y carga horaria en la escuela. El énfasis en el carácter público de la educación condensa el lugar desde donde gran parte de los docentes se definen: como trabajadores de la educación y del Estado. Este último es convocado discursivamente como garante del derecho a la educación, volviéndose indirectamente eje articulador del discurso, donde la educación es lucha pero también compromiso encarnado en los docentes, no docentes y directivos, particularmente de escuelas públicas. De este modo, tal como encuentra Arroyo (2010) cuando analiza los sentidos que los docentes otorgan a su trabajo, el Estado ocupa un lugar central en la articulación de sentidos de los docentes pero no tanto por su poder a la hora de definir la propuesta educativa vigente, como por su lugar frente a los derechos, donde el sistema educativo es piedra fundamental.

La idea de que a la educación hay que defenderla toma cuerpo en las convocatorias a los estudiantes y a la comunidad para la realización de distintas actividades por fuera de la escuela como pueden ser marchas y actos, así como en la organización de paros activos donde se desarrollan jornadas con distintas actividades en la escuela.

*“Sol decidió pasar por los cursos a invitar a los chicos a la marcha de esa tarde. Era un frazadaso contra los aumentos de las tarifas: “Yo a todas las marchas los invito, porque también es su escuela, es su educación, esta es su escuela, es por ellos...y más esto de hoy que también va a afectar a sus familias, al menos a las que no estén colgadas” remata sonriendo y mirando a otra preceptora que siempre hace ese tipo de acotaciones (...)*

*Cuando suena el timbre de finalización de la hora voy hacia el comedor, ahí estaba nuevamente Sol. Rosa, profesora de literatura viene riéndose sola y nos cuenta: “Entré a tercero y no sabes lo que andan diciendo de vos Sol...me preguntaron ¿che*

la rubia es piquetera? y yo me empecé a reír” *Sol inmediatamente, riéndose dice “le dijiste que sí, ¿no? Que a mucha honra” Mercedes que se había sumado a la conversación agregó “Anda a saber qué entienden por ser piquetero” pero Sol insistió “Vos deciles que sí, que soy, que pongo el cuerpo por lo que creo que es justo, por mi trabajo y por ellos...si es eso, sí que soy piquetera, ¿qué tiene de malo?” No era casual que tuviera esa reacción en presencia de Paola que nunca participaba de marchas ni eventos y que rara vez adhería a un paro. A los pocos minutos, cuando todavía nos reíamos de la ocurrencia, tres estudiantes del grupo de la pregunta se acerca a la ventana de la cocina –al lado nuestro- a dejar las tazas y Sol les dice “Así que les preocupa si soy piquetera” y se reía. Los chicos también se rieron y le dijeron “y si andas cortando calles y traes cosas de diarios y todo el día con la política” Sol se defendió con tono humorístico pero serio“ Pero escuchame querido ¿Qué educación pueden esperar tener en una escuela sin calefacción o con la miseria que cobran los docentes? Porque hay que decirlo, los profes de los que ustedes se quejan hacen un esfuerzo enorme por venir, por aguantarlos, se preocupan por ustedes...todo por un sueldo que a veces no alcanza para nada porque además les compran tizas, rifas, algunos hasta traen tortas, les sacan las fotocopias. Los invito para que ustedes también pidan por lo que es suyo, mira las rajaduras de la pared, es nuevo el edificio pero nos acostumbramos a trabajar, ustedes a estudiar así y no puede ser. Vayan hoy, dale”.*

(Nota de campo, junio 2016)

La realidad es que ese día los chicos no fueron pero sí lo hicieron unas semanas más tarde cuando desde una de las agrupaciones que componen el gremio se convocó a una movilización para presentar una lista de demandas vinculadas a cuestiones de infraestructura de distintas instituciones, allí la ESB 54 puntualmente solicitaba bancos, y que la escuela *no se inunde*. Para esta ocasión un grupo de jóvenes había hecho carteles con la inscripción “mi escuela se inunda cada vez que llueve” y estuvieron en la plaza alrededor de un cuarto de hora.

La participación creció cuando la propuesta fue en la escuela. En marzo de 2017 se dieron una serie de paros docentes consecutivos como medida ante el conflicto salarial y frente al agravante de la ausencia de paritarias nacionales que funcionaran de marco para las negociaciones de las jurisdicciones educativas provinciales. Este reclamo se sumaba a otros del sector como la denuncia respecto de la suspensión de distintos programas educativos y el



recorte de presupuesto universitario. En esta ocasión desde la escuela se propuso un paro activo<sup>46</sup>:

*“El clima está muy complicado, nos toman el pelo en la cara...pero decidimos que lo mejor es que los chicos sepan sino parece que son vacaciones y no es todo lo mismo. Entonces contactamos a Luxor, viste el de los murales que es muy piola y en seguida dijo que sí. Pusimos carteles por la cuadra y el 31 que había paro vinimos...cortamos la calle –va después lo colgamos en una pared pero se veía de todos lados- un super afiche, enorme que decía “Estamos de paro en defensa de la escuela pública” y donde la gente empieza a ver colores, rodillos y despliegue se acerca. De nuestros chicos al principio vinieron los más chicos y esos que están siempre en la escuela, empezando por Gaspar ¿viste que está en todas las fotos? –se ríe- Y la verdad es que fue hermoso. En parte es como todos hacernos parte de la escuela, ese día quedó grabado en el paredón de la entrada pero también es salir de la pasividad que a veces tienen los paros. Obvio que hay profesores que ni se asomaron pero al menos la escuela salió a la calle, hizo que la comunidad se acercara, preguntara. Y lo pasamos hermoso. Fue un día de fiesta a pesar de todo”*

(Alma, abril 2017)

Mili en ese momento estaba en 2do año y me cuenta *“estuvo buenísimo, nos dejaron pintar las paredes y pasamos acá un rato re largo con un montón de profes. Además la escuela quedó más linda ¿o no? Ves ese corazón lo pinté yo.”* Gaspar, también de segundo acompaña las sensaciones de sus compañeras *“¡Fue genial! No vinieron todos los de la escuela pero estuvo buenísimo porque además ese que pintó es re famoso y estuvo tomando mate con nosotros”*. Cuando pregunté si sabían qué era eso del paro activo fueron los más grandes los que pudieron dar mayor contenido a la respuesta *“y eso profe...la palabra se lo dice: los profes de paro pero en vez de quedarse en su casa o ir a Plaza Moreno con el bombo vinieron acá igual...y así fuimos varios porque yo hasta allá no voy”* me dice Bruno de 6to mientras Brenda, del mismo año, completa *“es como un paro pero en la escuela. Está bueno porque a mí me parece bien que hagan paro muchas veces pero también es nuestra escuela”*.

---

<sup>46</sup>Esta nota de campo no se encuentra en primera persona debido a que entre los meses de marzo y mayo de 2017 me encontraba realizando una estancia en el exterior. Aun así mantuve contacto permanente con dos docentes y seguí las noticias –ya que una de las jornadas que aquí se relatan salió en el diario local-. De allí entonces que el relato se corresponda a la reconstrucción de la jornada que pude hacer vía telefónica con dos docentes del establecimiento y en una charla informal, a posteriori, con un grupo de estudiantes. En la conversación con estos últimos se utilizaron como disparadores fotos que distintos profes habían colgado en las redes sociales.

A los pocos días de esta jornada el conflicto docente continuaba por lo que se convocó a las familias y a los chicos a una nueva actividad: un taller de murga.

*“Fue idea de Yolita, ella y los de su murga siempre están re dispuestos para estas cosas entonces dijimos “hacemos un taller y salimos a bailar por el barrio” y eso hicimos. Fuimos con la murga bailando por el barrio con carteles en defensa de la escuela pública entonces la gente se entera, se re copaban y terminamos en la puerta de la escuela aprendiendo esos pasos de murga que parece que te quebras todo...La escuela tiene que tener las puertas abiertas sino nosotros solos nos aislamos y le damos de comer a los de arriba. Obvio que los profes éramos los mismos que el día del mural pero como escuela está bueno empezar a pensar y plantear que un paro tiene que ser esto, estar en la calle pero con toda la comunidad” me cuenta Alma y agrega “así los chicos entienden...si no volvemos a hacer que la escuela pública sea tema de todos y no solo de los docentes estamos fritos”.*

Sol suma su mirada *“también está bueno ponerle un poco de color, de alegría: una murga, un mural...hay que darle una vuelta para que la lucha no sea solo enojo”.* María, la directora, me cuenta que *“charlando con otros profes llegamos a esta iniciativa porque de última era una estrategia nueva. Lamentablemente siempre tenemos que hacer paro por alguna cosa, vos sabes bien cómo es esto de ser docente en esta provincia, pero esta vez probamos con abrir la escuela en lugar de cerrarla...claro que lleva mucha energía pero estuvo bien, fue maravilloso”.*

Al frente de la murga, recorriendo en barrio iban chicos, no necesariamente alumnos de la escuela, que llevaban carteles que decían “Paro activo, vení a la 54 por la escuela pública”. Los vecinos se asomaban de las casas y aplaudían, muchos chicos de variadas edades se sumaban a la fila.

Sobre ese mismo día Bruno me cuenta *“yo ni iba a ir pero como vivo cerca de acá pasaron por mi casa y terminamos yendo. Yo no bailaba, sos loca vos...pero sí me fui hasta la escuela y estuvo bueno porque era algo distinto, no sé, corte que estaban las profes ahí bailando nada que ver...me mate de risa, pero bien ¿eh?”*

En las apreciaciones de los jóvenes se dejan entrever al menos dos cuestiones. En primer lugar, el objetivo de “abrir la escuela y no cerrarla” tuvo su efecto en la sorpresa ante la posibilidad de hacer algo distinto y de conocer a los profesores en otra sintonía: bailando, pintando. Por otro lado, el sentido político de la jornada apropiado al menos entre los estudiantes más grandes. La correspondencia entre las palabras de los adultos y los jóvenes respecto de que la escuela es de los estudiantes y sus familias da cuenta de un efecto logrado

con las actividades. Por último, si bien no es algo que se haya analizado en profundidad vale al menos plantear la hipótesis respecto de las repercusiones que este tipo de actividades tiene en el sentido de pertenencia de los jóvenes hacia la escuela. Actividades del estilo lúdico artístico se repetirían para los festejos del día del estudiante y el aniversario de la escuela en el edificio propio. En todas esas instancias los chicos se apropian de los tiempos y espacios escolares para ser ellos los encargados de administrarlos.

Sin ánimos de idealizar estas jornadas, el objetivo de traerlas a colación radica en que permiten ilustrar el carácter político de la educación y cómo este equipo docente en particular lo hace explícito, no solo por la presencia casi permanente de recortes de diario sobre temas de política educativa en sala de profesores, sino sobretudo a través de este tipo de prácticas. Cabría preguntarse por el carácter educativo de estas prácticas en sí mismas, qué cosas se enseñan y se aprenden por fuera del formato tradicional del aula y los apuntes.

Días después de la jornada de murga, pasadas cinco semanas de conflicto docente, desde la CTERA se decide armar una carpa itinerante frente al Congreso de la Nación con el objetivo de sostener los reclamos más allá de los eventuales paros. La policía de la ciudad de Buenos Aires evitó el armado de la carpa mediante la represión de los docentes presentes. El día de clases siguiente a este hecho, los docentes de la ESB54 decidieron dedicar el día a la reflexión y trabajo sobre lo sucedido poniendo como eje los derechos de los trabajadores y el derecho a la educación. Primero lo trabajó cada curso en el aula con el docente de turno, luego se reunieron todos los cursos en el comedor para compartir lo trabajado.

*“Hay profes que no se copan, que se quejan...son los de siempre que no quieren hacer paro pero tampoco venir. Yo los hago venir a firmar, minga. No me importa tener que venir yo para abrir ¿pero qué se creen? Encima dicen que los chicos quedan de rehenes, perfecto, hacemos paro activo y tampoco vienen ¿en qué quedamos? Ojalá vieran que esas cosas son más importantes que llenar el libro y cumplir con la tablita de temas, más para estos pibes...los tenías que escuchar a los más grandes hablando de la policía. Si en esto de avasallamiento de los derechos no podemos tener empatía no hay modo...Pero son los menos. Son esos poquitos profesores que no entienden bien por dónde viene la cosa”* Edgardo, profesor de sociales interrumpe a Mercedes para completar *“sí, sacando esos hay un gran equipo con ganas de trabajar, con buenas ideas y muy combativo”*.

(Nota de campo, mayo 2017)

El grupo de docentes que “*no termina de entender por dónde viene la mano*” se corresponde con aquellos que no comparten esta dimensión de los postulados de la institución o del espíritu que un grupo de docentes le imprime. Por el contrario, su tarea se limitaría a dar los contenidos, tal como revisamos en el capítulo dedicado a las experiencias docentes y las relaciones pedagógicas. Vale aquí retomar los planteos de Giroux (1990) y su distinción entre los docentes como *tecnócratas*—a quienes define como abocados al cumplimiento de lo prescripto y la reproducción— y los docentes *transformativos*—que se autoperciben como intelectuales y trabajan en consecuencia para volver a la escuela u lugar de transformación—. En nuestro caso, desde el parámetro de los directivos y algunos docentes, aquellos que no se involucran son tecnócratas que se limitan a cumplir lo estipulado por reglamento mientras que su propio carácter de transformadores no radica en su condición de intelectuales sino en su militancia entendida como ejercicio cotidiano en el sindicato y en la escuela, en los temas y tareas a abordar.

El 6 de junio de 2015 se realizó una jornada de capacitación docente en el marco del Programa de Formación Docente Permanente<sup>47</sup> de alcance nacional donde estas tensiones aparecieron en las discusiones. El material disparador era un texto vinculado a la inclusión y a la importancia de concebir la educación como un derecho de todos los jóvenes. La dinámica consistió en dividirse el trabajo en pequeños grupos para luego realizar una puesta en común.

“-Yo me pregunto seriamente pero con preocupación lo digo ¿se puede incluir con un resultado que sirva, que les sirva a los chicos o será que nos tenemos que conformar con que estén acá adentro como si eso fuera inclusión en sí misma? ¿Qué vamos a entender por inclusión? *Intervino rápidamente una profesora de literatura en cuanto Mercedes terminó de hacer una breve presentación al momento del plenario.*

*Una profesora de biología contestó por lo bajo sin intención aparente de ser escuchada* “Todo depende de la base que el chico traiga”.

*Mercedes toma nuevamente la palabra diciendo que eso era un trabajo cotidiano y halaga la pregunta ya que consideraba central que fuera un posicionamiento compartido como equipo que había que transmitir a los profesores que no estaban presentes* “porque contestar esa pregunta es tomar postura frente a nuestro lugar en la escuela y no solo mirar la base del chico o lo que el chico hace. Yo entiendo que es

---

<sup>47</sup>El Programa consiste en una serie de encuentros de trabajo colectivo y acumulativo distribuidos a lo largo del año. La propuesta supone que el docente debe realizar todo el recorrido formativo en la escuela con mayor carga horaria. Los contenidos a abordar se vinculan con las nuevas juventudes, la educación como derecho, temas específicos de evaluación, enseñanza de la lectoescritura y resolución de conflictos entre otros.

difícil trabajar con tal o cual base, pero la inclusión nos excede, digo, hay que pensarla más allá, ¿realmente nosotros acá queremos la inclusión? ¿Entendemos la escuela como una escuela de todos y para todos o no? ¿O nuestros chicos no?”

-Pasa que yo escucho historias que me hacen llorar...no se puede pretender lo mismo de un chico que comió, de uno que no, ¿para qué les voy a enseñar las tablas si salen de acá y son maltratados o lo que sea, o trabajan toda la tarde y llegan a la escuela de noche cansados?- hace catarsis otra profesora.

-Ojo que los de la noche son los que más trabajan, valoran estar en la escuela. Como los bolivianos, son excelentes alumnos, valoran mucho la educación, es de familia. Los argentinos no valoran tanto, les da lo mismo. Los bolivianos aprovechan lo que los argentinos no aprovechan, en serio les digo, ¿no vieron?... Entonces me hacen calificar a un chico que vino dos veces en el trimestre para que no quede afuera pero ¿dónde están los derechos de los que sí vienen y estudian?- *opina una profesora de literatura del ciclo superior.*

*Un profesor le contesta que hay otros objetivos detrás de esa práctica, “más social” pero ella se muestra algo enojada y sigue:*

“Todo lo que quieras pero por ir a buscarlo para incluirlo no se le puede dar todas las materias...porque eso también es desigualdad con otros chicos que vienen. ¿De qué vale la escuela entonces? ¿Cuál es nuestro trabajo si da lo mismo que el chico esté en la clase o no? No vale nada”.

-Lo que pasa Maru es que la igualdad también tiene que ser afuera de la escuela porque para mí la igualdad es poder elegir y nuestros pibes eligen muy poco de todo lo que hacen y son- *interviene un profesor de educación física.*

*Maruja estaba por volver a hablar pero Mercedes la interrumpe en un intento de cambiar el hilo de la discusión y pregunta ¿entonces qué hacemos para cumplir el derecho a la educación?*

*Voceros de distintos grupos van diciendo: respetar las diferencias de los alumnos, diversificar las prácticas docentes, generar trabajo en grupo, tenemos que lograr que a los chicos les interese lo que tenemos para enseñarles.*

-Ahí hay que hacer una autocrítica ¿ves? Porque hay profesores que faltan todo el tiempo y los pibes se dan cuenta, entonces ¿qué le vamos a reprochar a ellos si nosotros llegamos tarde, boludeamos y faltamos?- *Dice un profesor de ciencias sociales*

-Sí eso es verdad, pero lo que tenemos que hacer es enseñarles a pensar más allá de la materia hay cosas que son de todos...y yo creo que estamos fracasando terriblemente acá. Yo en otras escuelas evaluo distinto, acá tenemos un nivel malísimo, ¿qué hace ese pibe que se cambia de escuela? en la otra le va re mal. Tenemos que dejar de generar escuelas de primera y de segunda. – *opina Ana María.*

-Pero yo no soy el Quijote, hago lo que puedo, qué querés que haga si los chicos son distintos, la desigualdad está afuera, el Estado se lava las manos, nosotros no podemos hacer nada- *Sentencia Maruja mientras se acomoda en la silla.*

*Alma retoma a Ana María e interviene:* -pero es interesante lo que dicen las dos porque mirá, nosotros somos trabajadores del Estado también. Es verdad la desigualdad no está solo en la escuela pero ¿no vamos a hacer nada con eso? ¿no interpela? En la escuela pasan otras cosas más allá de las notas y el nivel. Los chicos al gabinete vienen y charlando se quejan de que los profes no se saben sus nombres, que los retan sin saber nada de ellos. Reclaman un vínculo. Y cuando en clase putean a un profesor o algo no es personal, hay cuestiones de límites intergeneracionales, de códigos que tenemos que conocer para saber cómo intervenir y marcar la diferencia. Yo pienso que nuestra tarea es hacer que no sea lo mismo que vengan o que no vengan (...) Somos agentes del Estado aunque no compartamos las políticas o parezca que el Estado está lejos. ¿Qué vamos a hacer con eso? ¿Nos hacemos cargo? ¿Qué saberes privilegiamos? ¿Qué pautas?

-Sí...entiendo. Pero al mismo tiempo mira este aula ¿es inclusión? No hay toma corriente, hay un solo tubo fluorescente que anda, el pizarrón está tan marcado que no se lee nada- *suma Jorge.*

-Pero tratemos de pensar en lo que está en nuestras manos- *vuelve a decir Marita-* en no pensar a nuestros alumnos como pobres, en aportar algo a la inteligencia más allá de la nota numérica de un contenido X.

-La realidad es que hacemos lo que podemos con lo que tenemos. En el aula está uno ahí parado solo frente a los chicos con mil problemas y uno hace lo mejor que puede, pero es difícil. No puede recaer todo sobre la escuela, no podemos llenar todos los vacíos, no sé...¿qué tiene que darle la escuela?- *vuelve a preguntar Ana María en voz alta.*

-Hay que mostrarles que hoy estudiar es un acto de rebeldía en una sociedad que los quiere sumisos, es verdad que hacemos lo que podemos y a veces uno quiere irse y no volver más de la bronca pero yo pienso que trabajar con estos chicos es urgente,

que si nosotros no confiamos en que la escuela les puede dar algo, que nosotros podemos darles algo entonces los dejamos solos en el mundo que ya conocen.-*Cierra Edgardo.*

*Una profesora insiste* -bueno pero no puede ser solo contención, volvemos a los mismo ¿no le enseño nada entonces? Porque poner el 7 y quedarme tranquila con que generó un lindo vínculo no sé si es inclusión tampoco.

*Mónica, la directora, pide que se silencie el bullicio que iba en aumento al mismo tiempo que cortaba la discusión que acaba de abrirse. Ya era cerca del mediodía y necesitaba que se escribieran algunas conclusiones para elevar como resultado de la jornada. Las opiniones fueron encontradas pero se privilegió terminar rápido y dar por cerrada la capacitación.*

Unos días más tarde me encontré con las chicas del gabinete y con Mercedes que estaban conversando acerca de que una profesora al final de la jornada se había acercado a decirles que falta también un poco de autoridad.

“Una de las prioridades de la escuela es contener a los chicos, sostenerlos, no queremos que dejen (...) el riesgo es que muchas veces entre los chicos parece que queda la imagen de que no pasa nada, como que no hay límites, de que pueden hacer cualquier y no pasa nada. Y en realidad nosotras hacemos de todo, pensamos mil y una variantes para poder pensar la responsabilidad de las acciones y las sanciones desde otro lado priorizando siempre que se sostenga la escolaridad más allá de cualquier cuestión de conducta. Porque es su derecho” *relata con tono de preocupación Alma -miembro del gabinete psicopedagógico-. Paola, su compañera de equipo completa diciendo* “Pasa también que es lo que se hablaba el otro día... la escuela es inclusiva pero la normativa por otro lado es excluyente. Que se llega tarde, que las faltas y queda libre. Y eso atenta contra que los chicos vengan, la escuela termina excluyéndolos. Nosotros tenemos un compromiso con que estén acá, es nuestra tarea pero a veces es agotador buscar al pibe y al mismo tiempo pensar cómo dibujar las faltas”.

*Definen esta tensión como una contradicción de mandatos que recibe la escuela. Cuando les pregunto qué pasa con la inspección a niveles jerárquicos me cuentan que ellas le han marcado esta contradicción a distintos inspectores y que responden* “ustedes adentro de la escuela manéjense” *y ellas hacen eso, construyen sus propias reglas y flexibilidades. Alma retoma la palabra* “Lo del otro día fue una discusión política aunque muchos no lo quieren ver así...no era solo catarsis como dice Mónica, había diferencias que eran por cómo vemos al chico, hay que mediar con las posturas. Lo importante es que el chico esté en la escuela,

incluso es una manera de marcar la diferencia ante esas contradicciones de la política que se mostraban como lejanas porque es pararnos en lo que pasa acá, en este barrio con estos chicos y no en el escritorio de los funcionarios porque ellos te bajan cosas pero no estuvieron nunca en una escuela viste, hay que ver la vida de estos chicos. Y que vengan es importante, muchos son los primeros en venir a la secundaria en su familia y yo quiero que terminen, es una herramienta más...porque además es el nuevo paradigma digamos de la escuela secundaria, nosotras nos agarramos de eso incluso para hablar con los profes que por ahí no se dan cuenta, la secundaria ahora tiene que incluir, la escuela es el Estado en el barrio aunque a veces parece que es otra galaxia el Estado, es así, y tenemos que hacer lo posible aunque a veces es un fracaso total.

*Mercedes que estaba en silencio fumando vuelve a poner a los docentes en la discusión* “Y sí, es como decís hay profes con los que hay que pelearla también y es agotador porque peleamos con la inspectora, porque las burocracias traban y son contraproducentes, peleamos con los propios chicos para que vengan y le encuentren sentido, peleamos con los docentes para que se comprometan con esta realidad de la escuela...pero bueno, hay que entender también que los docentes no fueron preparados para trabajar con estos pibes, la escuela no era para estos pibes, no es algo personal sino que no están preparados y eso se nota en las prácticas docentes de algunos que se quedan estancados en que los pibes no los dejan trabajar pero no se preguntan por las estrategias para enseñar a estos pibes que son distintos, que tienen sus particularidades pero no, ellos en seguida la echan la culpa a los chicos...que tienen lo suyo, ojo, pero ¿por dónde se empieza? Lo que tenemos a mano es pensar la escuela y hay que insistir en eso. Hay que seguir discutiendo y hasta discutirlo con los chicos”

*(...) La conversación derivó en la pregunta acerca del para qué de la escuela. Paola, preocupada cuenta que ya les pasó varias veces* “vamos a alguna casa a buscar a un chico para decirle que lo esperamos, que vuelva y el chico nos dice así no más ¿y para qué voy a volver?” *todas nos quedamos en silencio hasta que Alma completó* “para la escuela poder responder eso es un desafío”.

(Notas de campo articuladas, junio 2015)

El relato de la jornada articula diversas fronteras y movimientos que nos permiten completar la caracterización de la ESB 54 para comprenderla. La discusión sobre los significados de la inclusión como mandato de la escuela secundaria en la última década permite al equipo directivo y al gabinete marcar lineamientos que -aunque no se resuelven- marcan líneas de acción de lo que se espera institucionalmente. *Entre* lo que la normativa señala y las



posibilidades reales de incluir en cualquier de los sentidos en pugna, la práctica va mutando “*como se puede*”.

El equipo diagnostica que el formato escolar en este caso, en lo que respecta a las faltas, pero también a las formas de intervenir y enseñar, puede resultar excluyente. La tensión entre el antiguo mandato de selección y el actual espíritu de inclusión se negocia todos los días y el posicionamiento frente a esta frontera es político, es la labor de marcar la diferencia, de “ser el Estado” particularmente en barrios periféricos. Es interesante el diagnóstico que el equipo directivo tiene construido y que busca transmitir a todo el equipo, aunque no sin discusiones y resistencias. Ahora bien, el contrapunto representado por Maruja y Ana María pone sobre la mesa la ineludible pregunta por la trasmisión y la suficiencia o no de “*lo más social*” como razón de ser de la escuela en ese territorio. En esta línea cabe recuperar los planteos de Martinis (2006) quien llama la atención respecto de concebir las “*instituciones educativas desligadas de una inscripción exclusiva en un determinado territorio para devolverles su carácter de espacio de presentación de otros mundos, del conjunto de saberes y la cultura que una sociedad designa como dignos*” (2006: 16) más allá del contexto en que esa escuela se encuentre.

En otra escala de tensiones, la cotidianidad escolar y el poder hacer en ella no solo se encuentra entre el deseo y las posibilidades de inclusión, sino también entre la voluntad individual como institución particular y las normativas burocráticas que hay que sortear.

En otro orden de cosas, esa misma jornada una preceptora hablando en privado manifestó otra tensión

*“Pasa que muchas veces hay que educar a los adultos más que a los chicos y lo digo por nosotros no por los padres...porque seamos realistas, hay paro de cualquier gremio y por cualquier cosa y hay docentes que adhieren a los paros de todos los gremios pero ¿en qué quedamos?. Ojo que yo hago paro pero a veces viste es un tema porque los chicos a veces faltan “por las dudas haya paro” o si hubo paro miércoles y jueves el viernes no vienen ya de yapa, entonces tendríamos que repensar las estrategias porque en nombre del paro algunos se tiran a vagos y para los chicos es peor”*

(Sabrina -preceptora y docente-, octubre 2015)

Esto se corrobora en distintas situaciones, como en marzo del año siguiente a esta conversación cuando al llegar a la escuela y ver que no había ningún chico me explicaron que era porque la noche anterior había llovido mucho y el barro se sumaba a que los dos días anteriores había habido paro de auxiliares. Las condiciones laborales forman parte del

cotidiano y con ello, los conflictos gremiales se incorporan a la trama escolar generando tensiones en tanto muchas veces la estrategia del paro atenta contra la valorada continuidad escolar, de allí que la opción del paro activo aparezca para los docentes como una posibilidad de saldar esa tensión.

A lo largo del capítulo buscamos dar cuenta de cuáles son los movimientos que se esconden detrás de la percepción de desorden en la vida cotidiana escolar y encontramos que hay distintas dimensiones, como si fueran capas en las que una escena puede desarmarse para dar cuenta de los múltiples movimientos que componen el ritmo de las jornadas escolar. En suma, el caos no es sino movimiento y complejidad.

Duschatzky (1999) al definir a la escuela como frontera la entiende como movimiento. La escuela en tanto frontera supone un horizonte de posibilidad para el cual la experiencia escolar es pasaje, dado que supone la apertura de significantes dando lugar a una *variación simbólica* que presenta interlocutores y mapas de sentido diferentes a los conocidos y que permiten apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo. Lo interesante del planteo en este punto es el hecho de pensar a la escuela como frontera, lo que es lo mismo que decir como *entre* en tanto delimitación de dos estados de cosas. Siguiendo a Nuñez (2015) podemos definir el “entre” como un lugar que se abre fuera de la previsión que se opone al binarismo, a los pares de oposiciones para en su lugar inaugurar un tercer espacio, de pasaje, un umbral, que “*remite a una espacialidad y a una temporalidad en todos los escenarios en que existe la micropolítica, se alude a una trama que está reconfigurándose a medida que nos adentramos en ella*” (2015: 14). De modo que el *entre* es problemático en sí mismo. En tanto que la escuela resulta frontera porosa que condensa múltiples *entre* (subjetividades, temporalidades pero también políticas públicas y sus efectos en las biografías concretas, deseos y condiciones) la experiencia escolar debe pensarse desde esta complejidad.

### **Un apartado más: Los movimientos etnográficos**

Si el capítulo en curso se propone pensar el cotidiano y la experiencia escolar como movimiento, es ineludible pensar mi presencia como investigadora en ese marco en tanto formé parte de esa cotidianidad. De allí que propongamos dedicar algunas páginas a la reflexión en torno al proceso etnográfico como movimiento en sí mismo, al transcurrir de roles, negociaciones, tensiones de mi lugar como investigadora en relación a la cotidianidad escolar y sus actores así como respecto al campo académico y mis propias preconcepciones y contradicciones con el quehacer de la investigación. El presente apartado se dedica entonces a

estas cuestiones que se presentan organizadas en tres grandes movimientos definidos arbitrariamente con el fin de lograr claridad expositiva pero a sabiendas de que no fueron procesos independientes unos de otros.

❖ Pivoteando entre la que nos investiga, la profe y la trabajadora social. Empecemos por las consideraciones más evidentes que competen a toda investigación que incluye la observación participante en cualquiera de sus matices: la negociación del rol y de la participación.

Mi llegada a la escuela tuvo distintos momentos conforme me fui presentando –o fui siendo presentada- a los distintos actores –docentes, auxiliares, estudiantes-.

En abril del año 2015 me acerqué a la que en ese momento era una de las sedes de la ESB 54 para tener una reunión con Mercedes –vicedirectora- y Alma –orientadora social-. Allí comenté mi trayectoria en el barrio y mis intenciones de trabajar en la escuela dejando abierta la puerta a que de su parte propusieran lo que consideraran que podía ser interesante y/o necesario abordar. Ellas pusieron el foco en los docentes. En la necesidad de trabajar con el equipo las particularidades de los jóvenes que asisten a “esta escuela”, preocupación que se repetiría en incontables ocasiones. En ese mismo momento me ofrecieron algunos nombres de profesores que eran “piolas” para que pudiera ir a observar las clases al tiempo que me invitaron a la jornada de formación permanente que tendría lugar días más tarde. Luego de dos horas de conversación alrededor de temas vinculados a mi trabajo en particular y a la educación en general me retiré con el compromiso de vernos en dicha jornada y habiendo pautado dos días a la semana para asistir a la escuela, uno en cada sede.

*“Llego unos minutos antes de las 8 am y me dirijo a la sala de profesores esperando encontrar alguna cara conocida pero no tengo éxito. En su lugar hay dos profesoras que me saludan dubitativas y me preguntan “¿sos nueva? ¿de qué sos?”. Contesto que sí soy nueva pero que no soy profe y expongo rápidamente que estoy haciendo un trabajo para la facultad y cuál es el objetivo de mi investigación. “Ah, ¿pero investigas a los chicos?” me pregunta una desconfiada. Me apuro a contestar que sí aunque claro que siempre algo de las relaciones se atiende. Me siento incómoda y salgo de la situación recurriendo a mi propia experiencia como docente. Les cuento que doy clases y busco generar empatía desde la complejidad que la tarea supone. Una de mis interlocutoras que es preceptora afloja un poco, la otra -profe de matemáticas- no.*

*Llega la directora con quien no nos conocemos y me increpa de forma similar “¿vos eras profe de...?” mareada por el efecto que tener dos sedes genera en el equipo*

*docente. Le explico que no, que estuve reunida con Mercedes y Alma y antes de que pueda presentarme ella completa mi frase diciendo “ah sí, sí, sos la que nos investiga” da media vuelta y sigue camino hacia un aula donde minutos más tarde nos encontramos con algo más de una docente de docentes.*

*Siguiendo mi saber hacer en escuelas me senté en un lugar al azar, Mercedes me ve al llegar y me saluda con la mano. Mónica introduce la temática de la jornada, comenta que se aproxima la mudanza, nombra a dos profesores que se incorporan al equipo y en tono concluyente dice “en unas semanas sabremos como todos los años quiénes vienen de trabajo social a hacer las prácticas y tenemos además a alguien del CONICET que nos va a investigar” y me señala invitándome a presentarme mientras se ríe. Todas las cabezas se giraron a mirarme mientras empecé por decir mi nombre e intentar quitar la carga asociada a CONICET y ese lugar de quien nos investiga como exterior y en principio amenazante. Comenté mi trabajo en el barrio, el origen de mis inquietudes y puse énfasis en porqué quería trabajar en este escuela y con ellos. Inmediatamente después nos separamos en grupos para trabajar los materiales enviados desde nación. Yo me sumé con las profesoras sentadas a mi lado.”*

(Nota de campo, junio 2015)

Algunos de estos diálogos se repitieron a lo largo de todo el trabajo de campo. En primer lugar la pregunta que asocia los rostros con disciplinas, a los sujetos con las materias que imparten. Repetí mi estrategia de nombrarme como profesora pero que no estaba allí para dar clases. Con algunos adultos esto generó mayor empatía aunque lo más efectivo fue el tiempo. Aún así la presentación como “la que nos investiga” se repitió muchos meses. Cuando entraba a la sala de profesores era frecuente la introducción “*acá viene la que nos investiga*”, “*shhhh no hablemos más que ella nos está investigando*” entre risas. La incomodidad con mi presencia era real. Si bien hay cierta naturalización de la presencia de personas ajenas al personal dado que todos los años practicantes de trabajo social y distintos proyectos de extensión trabajan en la institución, la asociación de mi rol como investigadora sólo parecía tranquilizadora cuando en dos ocasiones la misma profesora de la capacitación intervino por mí afirmando “*pero ella investiga a los chicos no a nosotros*”.

Para los adultos yo representaba esas instituciones (Universidad y CONICET) referentes de saberes socialmente legítimos y jerarquizados. Algo de lo que yo podía llegar a decir sobre ellos generaba desconfianza que en un principio tuvo su traducción en situaciones tensas donde lo que se me marcaba era quién tenía el poder. Los primeros meses mis visitas a la escuela eran sólo eso: visitas, iba unas pocas horas, preferentemente pautadas con Alma.

Los momentos que permanecía en sala de profesores todo transcurría como si yo no estuviera presente pero con conversaciones en código entre las preceptoras. Particularmente una de ellas con frecuencia me decía *“bueno esto no sé si vos podés saberlo en realidad”* pasando a expresiones como *“yo te voy a explicar lo que pasa con estos pibes”* y *“te llevo al aula porque si vas sola no te van a dar bola”*.

Efectivamente una mañana faltó un profesor y me ofrecí a ir al aula a conocer a los chicos. Ella me acompañó, entramos al aula y me presentó diciendo *“ella es Laura, es de CONICET y está en la escuela porque quiere investigarnos, ¿quieres decir algo más? Yo me quedo por acá”* y corriéndose hacia un costado me dejó al frente de un grupo de jóvenes. Repitió esta presentación en varias ocasiones con distintos grupos y nunca terminé de hallarme en esa introducción. Si bien no dice nada que no sea real todas las veces empecé por preguntar si sabían lo que era CONICET, contarles que era un trabajo para el cual yo necesitaba charlar con ellos y nombrar otras cosas que pudieran definir mi ser que me trajeran de vuelta de esas carátulas que parecían extranjeras y lejanas. En todos los casos se quedó conmigo en el aula haciendo intervenciones como *“hagan silencio que Laura quiere hablar”*, *“hace el ejercicio porque Laura lo necesita”* –en los casos en que hubiera llevado alguna actividad-. Oficiaba como mediadora generándome incomodidad, la misma que otros adultos sentían ante mi mirada “investigadora” ahora la sentía yo con Sabina, la preceptora que me marcaba la cancha permanentemente.

Más allá de mi incomodidad y esfuerzos por presentarme para los jóvenes la referencia a CONICET y la universidad no significaron demasiado. Los más grandes hicieron alguna pregunta respecto de alguna carrera o de la vida universitaria, para la gran mayoría pasé automáticamente a ser “profe” como lugar común de todos los adultos en la escuela. Los y las jóvenes toman con mucha naturalidad la circulación de profesores, practicantes, personajes que van a dar talleres puntuales, yo engrosaba esa lista de adultos que circulan.

Al finalizar el año se acabó la suplencia de Sabina y llegaría en su lugar Sol que cambiaría por completo los espacios y la dinámica de mi propio estar en la escuela. Pero antes de avanzar valen la pena algunas reflexiones respecto de estos primeros meses en la escuela. En primer lugar mi propia incomodidad con el modo en que se me presentaba. Por cuestiones éticas siempre dije qué era lo que hacía en la escuela a jóvenes y adultos, sin embargo la referencia a la Universidad y, sobretodo a CONICET, me generaban más incomodidad a mí que a los otros actores. Los docentes desconfiaban de mi mirada más allá de donde viniera, los jóvenes ni siquiera se lo preguntaron. Sin embargo en retrospectiva entiendo que mi necesidad de desmarcarme de esas referencias institucionales se sostenía en el prejuicio de

que me ubicaban en ese lugar de “la que nos investiga” distante y examinadora. En una conversación de pasillo un docente puso palabras a esta sensación

*“esas lógicas de los académicos de venir dos meses, hacer lo suyo e irse como si nada, lo veo acá, en el club de barrio donde milito, son como paracaidistas y acá estamos todos los días mientras ustedes hablan de nosotros...”*

(Profesor de literatura, marzo 2016).

Esta declaración se repitió sólo en dos ocasiones más en los tres años de trabajo. Si bien hice un esfuerzo por explicar discursivamente que no era mi caso y que no toda la academia trabajaba de ese modo la mejor respuesta fue el estar ahí. Con el correr de los meses para adultos y jóvenes pasé a ser “profe” fomentado por mi participación en la cotidianeidad escolar como si lo fuera.

En segundo lugar, la tranquilidad de los adultos ante mi presencia e incluso las ganas de hablar al suponer que yo “iba a mirar a los chicos”, como si “de los chicos” fuera necesario hablar, “investigar a ver si así entendemos qué hacer con ellos” como dijo una profesora de artes plásticas. Esto suavizó la desconfianza en un grupo importante de profesores a lo que se sumó mi propia condición docente habilitando un espacio de diálogo donde la gran mayoría del equipo me buscaba para conversar. En los pasillos o en la puerta de las aulas -principalmente aquellos que se mostraban más cansados y desbordados- se acercaban a contarme sus sensaciones y cómo veían ellos a los chicos y a su propia tarea. Me llamó la atención en muchos de esos encuentros que más que conversaciones eran monólogos como si hubiesen estado esperando la oportunidad para la catarsis. Con distintos tonos fueron muchos los momentos de este tipo de intercambio con docentes, equipo directivo y psicopedagógico. Las condiciones de trabajo docente foco de múltiples y permanentes demandas hacen que el pensar la práctica, lo escolar y a los sujetos con que trabajan quede relegado frente al cotidiano que se presenta la mayor parte del tiempo con carácter de urgente. De ahí la importancia de la investigación en escuelas que en el caso de esta etnografía se traducían en un doble compromiso que abordamos en las páginas siguientes.

Antes de eso un último comentario respecto de cómo los vínculos condicionan el desarrollo del trabajo de campo. Al comienzo del 2016 me acerqué a la escuela planificando estrategias que me permitieran separarme de la figura de Sabina pero me encontré con que en su lugar estaba Sol, preceptora de los dos turnos con quien la construcción de empatía fue rápida y basada en el hacer que ella habilitó. Los profesores me recibieron sorprendidos de que siguiera yendo, más aún cuando mi presencia en la escuela se intensificó como también

lo hicieron mis tareas. Ese estar construyó lazos de confianza y afecto con una parte importante del plantel.

Para Sol siempre fui trabajadora social, incluso cuando avanzada nuestra relación sabía que no era así pero entre risas cómplices me seguía presentando como tal. Una de las primeras tardes en que nos conocimos me ofrecí a trabajar con un pequeño grupo de estudiantes que estaban en la escuela pero sin profesor. Fue un punto de inflexión en mi estar en la ESB 54: *“yo vi que tenías ganas de hacer y aproveché, ya viste como soy te empecé a hacer trabajar a lo loco”* me dijo tiempo después cuando recordábamos esa tarde. Sol fue abriendo los canales de mi participación en la escuela que se reforzaba con la frecuencia de mi presencia que ya no eran visitas sino que se tradujeron en un modo particular de estar. Empecé a ir más veces por semana, a permanecer más horas, compartir más momentos comunes como recreos, desayunos, almuerzos y meriendas. Sol contaba conmigo para cuestiones puntuales como atender a padres y madres para quienes yo era presentada como *“una trabajadora social que está trabajando con nosotros un tiempo”*. Me pedía opiniones frente a ellos, frente a los chicos. Me avisaba cuando había horas libres, me pedía ayuda para tomar asistencia, llenar calificadores o llenar cuadernos de comunicaciones.

Así, me volví una presencia más entre todos los adultos que circulaban por la escuela un poco por esta habilitación por parte de Sol, otro poco por el propio estar que redundó en ser una referencia con la que contar para cosas concretas, como por ejemplo ante una feria de platos para juntar fondos para un viaje de sexto año cuando llegué a la escuela me tenían asignada una función o la ocasión en que los mismos jóvenes me pidieron que fuera acompañante en una salida educativa. Con el gabinete psicopedagógico participé en proyectos concretos como el armado del consejo de convivencia y un intento fallido de centro de estudiantes. A los pocos meses de iniciado el ciclo lectivo 2016 ya abría la puerta sin pedir autorización y asistía a las cenas de profesores y marchas docentes con el equipo de la escuela. Yo misma hice el recorrido desde *“la que nos investiga”*, *“la trabajadora social”* y *“la profe”* pivoteando entre esos tres roles que en verdad no eran más que distintos nombres a mi presencia en la escuela que en el hacer, se sentía más cómoda.

En relación a los jóvenes, el marco institucional de mi presencia así como estas referencialidades facilitaron el intercambio y cimentaron la confianza que dio profundidad a las conversaciones y momentos compartidos.

Ahora bien, las tareas desbordaron mi lugar inicial porque otros actores pero también el propio ritmo cotidiano me convocaron a participar. La investigación fue cada vez más participación. No se trataba de una investigación colaborativa en tanto no había momentos de

creación conceptual conjunta con los actores aunque sí de actividades y conversaciones donde el intercambio giraba específicamente en torno a los temas de interés de la tesis. Lo que sí acontecía era la experiencia social compartida donde mis propias teorías y preconcepciones se encontraban con la de los estudiantes y docentes (Balbi, 2007).

Este camino desde el extrañamiento inicial de ser “la que nos investiga” a ser “profe”, supuso reiteradas reflexiones acerca de las fronteras entre el hacer y el pensar: ¿Estaba cuidando la distancia, el extrañamiento necesario para poder pensar en medio de tanto hacer?, ¿Cuánto de todo lo que sucedía en las jornadas “servía” estrictamente a aquel problema definido en mi plan de tesis? ¿Cómo tomar distancia de la empatía basada en el afecto que la cotidianidad con otros construye? Parte de estos interrogantes encontraban sutura al momento de la redacción del diario de campo. La escritura daba lugar a la distancia y exigía la reflexividad (Guber, 2004; 2011; Bourdieu, [1975] 2008).

❖ Los vínculos en la investigación: el problema del amor en la investigación o la necesidad de vigilancia epistemológica.  
Fernández Álvarez y Carenzo (2012) reflexionan acerca de una experiencia de investigación colaborativa y llaman la atención respecto de la necesidad de un doble extrañamiento, a saber, la toma de distancia ontológica (entre nosotros investigadores y ellos, sujetos de la investigación) y el extrañamiento metodológico necesario para desnaturalizar las prácticas sociales para convertirlas en objeto de reflexión. Si bien en mi caso el desafío no fue la teorización compartida, la cercanía hizo que muchas veces todo lo acontecido apareciera simplemente como acumulación de sucesos, como urgencias que resolver en el cotidiano del que yo participaba. Sin embargo, fue esa misma cercanía la que habilitó el conocimiento de la experiencia escolar desde lo capilar y minúsculo de la vida cotidiana.

El extrañamiento ontológico y el metodológico se solapan. La presencia prolongada en la escuela redundó en vínculos afectivos con algunos estudiantes y docentes así como en un compromiso creciente con la escuela, sus problemáticas y actividades concretas. Esto sumado a mi posicionamiento político respecto de la escuela pública en general y en sectores pobres en particular tiñeron por momentos el diario de campo así como los análisis iniciales.

En primer lugar, el afecto hacia los jóvenes y la sensibilidad respecto de sus historias y condiciones de vida conllevó el riesgo de victimizarlos, de ubicarlos en el lugar de la carencia que yo misma critico al pensar las prácticas docentes. ¿Cómo leer las trayectorias de estos jóvenes sin atender a las condiciones de desigualdad en que transcurren? Pedagógicamente es necesario no condicionar lo que pasa en el aula al contexto y, en su lugar, oficiar de maestro ignorante en los términos de Ranciere (2007), sin embargo la discusión



respecto de la desigualdad y la educación exige reponer ese contexto en tanto justamente no es externo, ajeno, no es *afuera*, en los términos en que lo trabajamos aquí sino que lo constituye. En la medida en que *afuera* hay desigualdad, pensar qué puede hacer la escuela implica reconocerlo en su complejidad, no para definir a los estudiantes desde la carencia y a la tarea docente desde la militancia pura sino para generar las estrategias y herramientas para que la escuela oficie como lugar de transmisión del conocimiento.

Con esto, un segundo punto. La empatía con los docentes comprometidos pero también con los cansados y frustrados hizo que la pregunta por la transmisión apareciera muy tarde. Como si hubiese operado en mí la significación dominante según la cual en contextos de pobreza alcanza con la experiencia escolar desde el afecto. Dejar planteada esta inquietud no va en detrimento de la visibilización de lo que efectivamente acontece en la escuela y que, como hemos tratado de mostrar, no es poco. Este camino supuso un movimiento desde el considerar que sólo los jóvenes eran los desafiados a crear sentidos para la experiencia escolar diariamente, a comprender que lo mismo aplica para los adultos que deben dar sentido a su tarea, lo que incluye significar la experiencia escolar de sus estudiantes en el marco simbólico que los paradigmas legales y de derechos habilitan.

Por otro lado, fueron esos mismos compromiso y afecto los que me llevaron a transitar un movimiento desde la delimitación de indicadores de la experiencia escolar a la necesidad de reflejar la complejidad indisoluble de la misma pero, a su vez, la dificultad de narrarla. En relación a esto, fue necesario tomar distancia de los sujetos y los vínculos para poder realizar el extrañamiento metodológico. Poder desnaturalizar lo que el sentido común indica que ocurre en una escuela como la ESB 54 tuvo su contracara en visibilizar lo que sí ocurre. Correrme de la sensación de “incendios” que apagar permanentemente para comprender la trama que hay detrás como movimiento.

En esta misma línea, el estar ahí o quizás los viajes en colectivo hasta allá llevaron a problematizar la expresión “ir al barrio” repetida y escuchada infinitas veces. Ir al barrio, dando por sentado que se trata de un barrio popular, como si la categoría misma de barrio diera por entendido a cuál, diferente al barrio donde vivo, trabajo o estudio, porque para hablar de esas actividades que desarrollo en otros barrios de la ciudad no uso esa expresión. A su vez, “ir al barrio” denota un movimiento que en los términos de la etnografía puede ser metáfora de ese ir hacia los roles, las negociaciones, la propia experiencia etnográfica que ocupa una porción de nuestro cotidiano. Sin embargo, al mismo tiempo ese movimiento desliza la idea de un centro desde donde parto –la Universidad- a un barrio aparentemente lejano, a una experiencia ajena como un paréntesis de donde uno entra y sale. Con esto no

quiero afirmar que conscientemente se reproduzcan sentidos vinculados a la segregación o definiciones de centro y periferia sino simplemente exponer este movimiento por el que cada vez más empecé a decir “voy a la escuela” y no “al barrio”.

❖ **Construyendo el campo:** Acerca de cómo este trabajo devino en etnografía. El que este trabajo se tratase de una etnografía es parte de un camino en relación al campo y a los modos en que se construye conocimiento. Dejar este comentario como el último de los movimientos que la experiencia etnográfica supuso responde a que su generalidad remiten a reflexiones que empiezan en el trabajo específico de esta tesis pero que dibujan consideraciones metodológicas que la exceden.

Los manuales de metodología en ciencias sociales dedican especial atención a las virtudes de las diferentes técnicas de investigación que han de ser tenidas en cuenta a la hora de optar por una u otra en función del problema de investigación a abordar. Sin embargo, entre las recomendaciones se hace poca o ninguna mención al modo en que las aptitudes o rasgos del investigador -que hacen que se sienta más a gusto con una u otra- repercuten en el trabajo de campo. En mi caso fue la incomodidad a la hora de tener que concretar una entrevista lo que me fue acercando a la opción de la etnografía no como un método sino como enfoque.

En el año 2010 llegué al barrio por tareas actividades de militancia que incluían la participación en la mesa barrial que en ese momento se desarrollaba en uno de los comedores comunitarios de la zona con distintos actores que trabajaban en el barrio. En el intercambio que estos espacios suponían encontré el problema de investigación a desarrollar en la tesina de grado que, orientado a los sentidos de la escolaridad, exigía un abordaje cualitativo.

En el transcurso de este trabajo me significaba una enorme dificultad dar el paso de coordinar la realización de una entrevista porque sentía que molestaba. Me incomodaba la idea de pedir parte del tiempo de los jóvenes en aportar a un trabajo que yo necesitaba resolver<sup>48</sup>. La contracara de estas sensaciones estuvo en la acción, en el hacer que construyó espacios de encuentro para entablar conversaciones con mayor profundidad y riqueza que las que lograba a través de las entrevistas. Allí, en el trabajo prolongado que construye empatías y complicidades encontré la comodidad para pensar las preguntas de investigación desde el barrio y no en dirección inversa. En suma, mis dificultades personales para establecer

---

<sup>48</sup> Estas reflexiones se encuentran con mayor desarrollo en el trabajo “Juventud y escuela: Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza”. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.859/te.859.pdf>

entrevistas con guías y momentos establecidos me llevó a las entrevistas entendidas como conversación informal (Guber, 2010) y más tarde a la etnografía como un enfoque.

Los hallazgos de aquel trabajo exploratorio que abordaba la experiencia escolar pero por fuera de la escuela, dejaron latiendo la pregunta respecto de lo que acontece en la institución. En este punto mi condición de docente en escuelas secundarias sumó la certeza de que captar la complejidad de lo que en la escuela acontece exige estar ahí. Y el estar ahí me permitió, por ejemplo, captar el dinamismo, reflexionar respecto de que no es posible separar el estar de los docentes del de los estudiantes, la complejidad de compartimentar un análisis que en el cotidiano se enmaraña. Si el interés estaba en la experiencia escolar era preciso estar, habitar.

La referencia al trabajo de la tesina así como a mis actividades en el comedor barrial - como militante primero y como extensionista universitaria después- fue mi carta de presentación en la escuela la primera vez que me acerqué a comentar mi interés por trabajar en la escuela. En esa reunión con Mercedes -vicedirectora- y Alma -orientadora educacional- acabaron de establecerse los pilares sobre los que se daría progresivamente mi encuentro con la etnografía.

Y digo mi encuentro con la etnografía porque hasta ese entonces mi plan establecía una investigación cualitativa con una fuerte presencia de la observación participante y entrevistas como técnicas específicas. Pero en lugar de eso, el “estar ahí” tan mencionado por trabajos como los de Guber (2011) y particularmente Rockwell (1985; 2011) para el campo educativo, cobró sentido en el día a día. Si en mis primeros acercamientos a la escuela me preocupaba conscientemente por incluir técnicas para la recolección de datos y me concentraba en conversaciones vinculadas a lo escolar, con el correr del trabajo la experiencia etnográfica ocupó todo el espacio. Fueron los movimientos subjetivos, las urgencias cotidianas, las emociones de sujetos concretos los que moldearon mi investigación para ya avanzado el trabajo, entender que la etnografía como enfoque supone lo que Vera Lugo y Jefferson (2007) llaman *posición del investigador* que repercute en el modo en que se lee e interpreta la realidad y que es indisoluble de la experiencia del estar en el campo.

- ❖ Un último giro: acerca de la experiencia de compartir el análisis con los actores escolares.

En uno de los tantos textos en que Rockwell (2005) reflexiona acerca del quehacer etnográfico menciona:

*“La etnografía nos coloca en otra tesitura (...) El “estar ahí” lleva inevitablemente a la pregunta ‘¿qué hacemos ahí?’ Permanecer ahí es difícil, inquietante, desconcertante. Nos enfrenta no sólo con un encuentro intercultural sino también con un dilema ético. Debemos dar cuenta a los habitantes locales de nuestra procedencia, de nuestro trabajo y de su destino, de la posible devolución o contraparte que ofrecemos. ¿Por qué estamos ahí? Esta pregunta surge en nosotros y en los demás una y otra vez. Elaboramos versiones, tanto para nosotros como para los otros. Permanecer ahí nos enfrenta a la conciencia de que nosotros también somos observados e interrogados (...) Dada esta tensión, a menudo queda un dejo de incomodidad, tal vez de culpa”.* (2005: 5)

En mi caso, como mencionábamos páginas atrás, esto se tradujo en contradicciones acerca de mi lugar en la escuela así como del valor de mi presencia y lo que de ella pudiera surgir. La urgencia con lo que lo cotidiano emergía hacía que cualquier intento de teorización pareciera banal en un contexto de tanto movimiento. A modo de tramitar estas sensaciones y como contracara de los vínculos de cariño construidos, la estrategia -no siempre consciente- fue estar dispuesta para lo que haga falta y -con distintos malabares y traducciones- intentar contestar todas las preguntas que me hicieran sobre mi presencia y mi trabajo. Entre los adultos, a modo de chiste, reiteradas veces se dio la situación en que tras nombrarme como “la que nos investiga” agregaban “¿pero vos vas a escribir esto? ¿y quién lo va a leer? mostranoslo eh?” y cerrábamos con risas.

Al momento de dar forma a los borradores de algunas páginas de esta tesis encontré una respuesta a aquella recurrente pregunta de *¿qué hago aquí?*: poder documentar lo no documentado, poner palabras a la acción, tomar la distancia que la vorágine no permite e intentar comprender todo eso que pasa detrás de la repetida sensación de “nos la pasamos apagando incendios”. Así es que a modo de devolución o materialización de esa demanda en tono de chiste, y también con la ansiedad y el temor por lo que pudiera generar, compartí copias de los primeros esbozos.

A mediados de 2017 me acerqué a Mercedes y a Sol, con quienes construimos un vínculo estrecho. Les conté que me había ausentado unas semanas porque estaba escribiendo y les mostré las copias. En seguida se pusieron a leer en voz alta y una de ellas dijo entre sorprendida y alegre “Ahora entiendo lo que hacías, vos escribis lo que nos pasa” y la otra agregó “me gusta esto que decís porque como que te diste cuenta como es...a nosotros nos

*cuesta explicar y a veces te dan ganas de a unos cuantos decirles venite unos días a la escuela a ver...y vos acá lo ves clarito esto de cómo son los pibes”.*

Se sumó una profesora de literatura y le contaron lo que estaban leyendo. Avanzaron unos párrafos más y la profesora interrumpe: *“claro, vos hablas de los chicos ahí pero viste nosotros hacemos lo que podemos...¿vos te crees que a mí me gusta dictarles esos cuestionarios larguísimos? no, pero es el único modo que encontré de que se enganchen, ellos con eso sienten que pueden y se concentran, claro que me gustaría otra cosa pero no es solo el aula o lengua, es todo lo que pasa”.* Un golpe en la puerta cortó el comentario, un auxiliar vino a avisar que otra vez rebalsa el pozo. Así, la cotidianeidad y su movimiento irrumpen en la lectura dejando a las hojas como relato inerte ante la sentencia del profesor de historia que al enterarse qué eran esas hojas dijo pasándolas de adelante para atrás y al revés: *“y la solución dónde la das...yo con esto, soy como los chicos ¿dónde están las respuestas?”.*

La lectura del capítulo que les acerqué la terminaron solo algunos y por separado. Cuando tuvimos oportunidad de conversar se mostraron conformes y decían acordarse y “verse” en mis palabras, que en realidad no son otras que las suyas. El breve relato del día en que llevé los borradores basta para compartir una serie de reflexiones.

En primer lugar, la pregunta por el cómo compartir aquello que uno escribe pensando en otro público que no es el académico. En este caso, la etnografía facilita el intercambio por su carga descriptiva que hace prescindir de mayores traducciones en lo que a formas de escritura respecta. Sin embargo la extensión sobrepasa los tiempos de los docentes que van de un lado a otro dentro de la escuela y salen rápido hacia otra institución cuando el timbre suena. Por otro lado, se destaca el lugar del relato en la empatía con el texto pero también en lo que los docentes buscaban. Mucho más allá de los intentos analíticos que las páginas compartidas tenían, los docentes estaban interesados en el relato, en las reflexiones que articulaban sus propias experiencias y categorías contando lo que “les pasa”. El valor de escribir, de poner en palabras que den distancia para pensar la práctica, es para estos docentes un ejercicio para el que objetivamente no encuentra espacio y llegan a la lectura de mi trabajo con esa ansiedad. De ahí que al “leerse” se contesten, acoten sobre los chicos, sus propias interpretaciones, tomen un episodio y vuelvan a dialogar sobre sus hipótesis y conclusiones. Y es que puede que -a diferencia de otros actores- los docentes tengan una gran necesidad de exteriorizar y conversar pero las urgencias siempre ganan. La etnografía da ese lugar para leerse, lo que representa una gran ventaja para el etnógrafo pero también un gran compromiso.

En segundo lugar, la particularidad de quién es ese otro, sujeto de la investigación, ahora devenido en lector. Decidí llevar aquel borrador a los docentes sabiendo que lo leerían,

-en el mejor de los casos- aquellos con los que más tiempo he compartido, específicamente un grupo muy reducido con quienes se dieron vínculos de confianza y afecto. No solo esto sino que además opté por empezar por el capítulo que trata del modo en que los estudiantes dan forma al estar en la escuela. Esta elección fue por un lado estratégica ya que respondí a la expectativa según la cual yo estaba allí para “*hablar de los chicos*”. Los resquemores acerca de “la que nos investiga” se encontraron en ese momento con mis propios temores al poner a disposición y juicio el trabajo (Gil, 2005).<sup>49</sup>

En tercer lugar cabe una mención en relación al rol. Tras tantas negociaciones vinculadas al ¿qué hago/hace acá?, la materialidad de las palabras terminó de hacer sentido a mi presencia: “*Ahora entiendo lo que hacías...*”. Es interesante esto ya que tras casi tres años de vernos y pivotar entre la que investiga, la profe y la trabajadora social, recién ahora mi presencia era explicada y me reubicó en tanto en las conversaciones se me empezó a interpelar de otros modos: “*como vos que escribis*” o “*vos que viste eso*”, “*¿a esto como le dirías?*”.

Como contracara, está el pedido de respuestas o soluciones que la investigación por sí sola no puede dar. ¿Cómo reponer el valor de la investigación y la etnografía en un contexto que ante la sensación de desborde e impotencia lo que quiere son soluciones? Puede que la respuesta esté, otra vez, en el valor del tiempo para ensayar y proporcionar una objetivación escrita para la reflexión docente y un acercamiento conceptual al quehacer diario de modo que la comprensión de esa cotidianidad aporte a construir herramientas para cambiar la escuela (Rockwell, 1986).

En suma, este apartado persiguió el objetivo de presentar los movimientos que la experiencia etnográfica supuso: en primer lugar en relación a la negociación de mi lugar en el espacio escolar; luego la presentación de los puntos centrales que exigieron una particular reflexividad; en tercer lugar, el camino recorrido en la construcción de este trabajo como una etnografía; y, finalmente, la experiencia de haber compartido una parcialidad de la escritura con los protagonistas del trabajo.

Aunque mucho de estas reflexiones queden en el tintero, visibilizar estas cuestiones no solo supone explicitar parte del proceso de investigación que entendemos hace al texto final, sino que, ubica mi presencia y el proceso etnográfico como parte de la cotidianidad escolar

---

<sup>49</sup> Cabe señalar que se mantiene el contacto con la escuela y que está pendiente un encuentro de presentación e intercambio de la totalidad del trabajo con todos los actores escolares. El interés por dar lugar a este espacio es explícito y compartido.

que hemos definido como movimiento. A su vez, entre líneas deja abiertos interrogantes respecto del lugar de la devolución en cualquier investigación como ¿Qué es lo que aporta a los sujetos de la investigación? ¿Desde dónde se propone la devolución? ¿Es una formalidad, una cuestión ética o parte de los propósitos de investigar? ¿Cuál es la responsabilidad que conlleva?

## **Conclusiones**

A lo largo de esta tesis hemos intentado establecer vías de análisis de las experiencias escolares de los y las jóvenes que habitan en contextos de pobreza a fin de aportar a la comprensión del modo en que educación y desigualdad se entretujan. Luego pasamos a la descripción del barrio y de la escuela para dar lugar al análisis de los modos de habitar la escuela que jóvenes y adultos construyen. Finalmente, el último capítulo intenta volver a tomar distancia para pensar la cotidianidad y experiencia escolar como movimiento.

No es casual que la introducción y el último capítulo empiecen con preguntas similares vinculadas a ¿cómo dar cuenta de lo que allí acontece? Y es que la multiplicidad de dimensiones, temporalidades, experiencias y subjetividades conforman un entramado denso y complejo. De allí que los distintos capítulos de esta tesis aparezcan como capas superpuestas que aquí intentamos separar pero que en la cotidianidad se confunden, solapan y combinan.

La estructura analítica entonces no es más que una entre otras posibles, con el objetivo de captar la complejidad de las experiencias que se tejen y encuentran en la escuela. Para ello organizamos el contenido siguiendo una “lógica de embudo” comenzando por las dimensiones más generales hasta llegar a la vida cotidiana de la ESB 54: hicimos un repaso por las políticas públicas y datos estadísticos que hacen al marco de las trayectorias de vida de los y las protagonistas de este escrito, pero también a su posibilidad como investigación; luego describimos el barrio y la escuela para pasar a analizar los modos en que los y las jóvenes y docentes habitan la escuela; finalmente introducimos la idea de movimiento como categoría que permite captar el dinamismo de las jornadas, las relaciones y experiencias.

Del recorrido se desprende que las políticas públicas funcionan como marco de posibilidad de las experiencias escolares y también de las prácticas y experiencias profesionales de los docentes y auxiliares de la institución. La Ley de Educación Provincial (Nro. 13.688) y Ley Provincial De Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (Nro.13.298) como parte de la batería de políticas a nivel nacional que incluyen la formación docente, y la educación sexual integral están presentes implícitamente en las reflexiones de los y las docentes sobre su trabajo así como en las estrategias que construyen para dar lugar a las negociaciones de los jóvenes priorizando que estén en la escuela. Estas acciones son fundamentales para el éxito de dichas negociaciones. Al mismo tiempo la inclusión y la definición de los niños y jóvenes como sujetos integrales de derecho, como columna vertebral del paradigma de las mencionadas leyes, es objeto de discusiones y disputas de sentidos al interior del colectivo docente. Sin embargo, volviendo a la idea de que



el marco legal hace a las condiciones de posibilidad, es este el que habilita los intercambios. En este punto cabe una reflexión en torno a la importancia del lugar de estas discusiones para la conformación de sentidos comunes compartidos por el equipo docente, ya que las significaciones en torno a la inclusión, la educación y el sujeto pedagógico se traducen en las prácticas docentes. Estas preocupaciones estaban presentes en el discurso de los equipos directivos y psicopedagógico, sin embargo el poco tiempo con que cuentan para trabajar con la totalidad de los profesores y la multiplicidad de asuntos que resolver en el cotidiano escolar hacen difícil el encuentro.

A su vez, reponer datos estadísticos sobre la juventud y su relación con la escolaridad contribuye a la comprensión de las posiciones desiguales en que los y las jóvenes de la ESB 54 se encuentran. La persistencia de desigualdades tensiona los enunciados de las políticas que pregonan la igualdad. Esto no invalida su potencial pero deja al descubierto que la necesidad de que sean acompañadas por otras medidas hacia la igualdad así como de construir estrategias de acción que la vuelvan efectiva. En este sentido vale recuperar otro emergente de este escrito: la escuela trabaja en soledad de modo tal que mucho de lo que allí acontece depende de la voluntad individual de los docentes. Se entiende que cuando hacemos referencia a “la escuela” remitimos a los actores que la conforman y que *hacen escuela* con sus prácticas y presencias: llevar pizarrones, planificar salidas pedagógicas, desagotar el agua de la inundación, entre otras.

La escuela entonces no es otra que la que sus actores con su movimiento conforman y en este sentido hay tantas escuelas como instituciones. Sin embargo no son islas, las fronteras son porosas, lo que allí acontece tiene relación con las medidas y disputas a nivel coyuntural, con lo que acontece en el barrio, con rasgos de los jóvenes y estados de situación que hacen a la labor docente. Es decir, hay núcleos comunes que hacen que escenas descritas en el ESB 54 resuenen en otras tantas instituciones de similares características y que partiendo del cotidiano vuelven la mirada a procesos más generales como son la desigualdad en sus múltiples dimensiones, el lugar del Estado, las representaciones y acciones que las políticas favorecen. Todas estas dimensiones repercuten en las experiencias escolares y sus posibilidades: los jóvenes en la escuela secundaria como sujetos de derecho, las acciones de los adultos consecuentes con la intención de favorecer la permanencia en la escuela, el esfuerzo por marcar las trayectorias pero al mismo tiempo la pregunta de cuánto puede la escuela con ello.

El análisis de la experiencia escolar es un aporte para contestar esa pregunta. En suma, la escuela, el oficio que exige aprender para poder permanecer y su temporalidad funcionan

como marco dentro del cual los jóvenes construyen distintas experiencias, modos de apropiarse de ese espacio con sentidos, prácticas y estrategias heterogéneos. Así, en palabras de Duschatzky (1998) hacen a la escuela, la construyen en el cotidiano. Entre el rol esperado y lo que efectivamente acontece encontramos modos de estar en la escuela que resultan una puerta de entrada a las distancias entre una y otra cosa. Los y las jóvenes de la ESB 54 construyen su experiencia escolar en movimiento y de maneras disímiles de modo que es preciso hablar de experiencias en plural, que tienen lugar en estructura de oportunidades y desigualdades persistentes que condicionan trayectorias de vida marcadas por la acumulación de desventajas.

Estar en la escuela no responde necesariamente a la obligatoriedad sino que tiene como sustento negociaciones cotidianas de cuyo éxito depende el permanecer allí y el modo en que se lo hace. En este marco encontramos que la temporalidad escolar dialoga con otras esferas de la vida cotidiana dando como resultado distintos modos de habitar la escuela a las que hemos llamado: A). escuela pausa, para los casos en que la temporalidad escolar es elegida como un tiempo propio, refugio de otras temporalidad y sus exigencias; B). la escuela obstáculo, cuando la escolaridad es puesta en tensión con el trabajo doméstico y extradoméstico así como con la conformación de un hogar y/o familia propias, que vuelven al tiempo escolar una imposición incómoda, a veces insostenible, frente a esas otras esferas y necesidades de la vida cotidiana; C). la escuela interrumpida como modo particular de estar en la escuela adoptando solo por momentos, arbitraria y estratégicamente, el rol del alumno esperado alternándolo con lógicas que irrumpen en la temporalidad escolar de manera más o menos conflictiva; D). escuela inevitable que corresponde a los y las jóvenes que aprenden el oficio de ser alumnos y adoptan la temporalidad escolar tramitando el estar en la escuela sin mayores dificultades; y E). escuela que permanece como un tiempo que insiste en ser parte de las biografías de jóvenes que están allí pero que no están escolarizados o no participan de la totalidad del acto educativo. En suma, lo que esta clasificación refleja es que estar en la escuela supone negociaciones donde se ponen en juego condiciones subjetivas y relacionales de los distintos actores escolares.

Los y las jóvenes realizan un trabajo diario de construcción de sentidos y modos de estar en la escuela que no se definen de una vez y para siempre. Por el contrario se trata de un trabajo que es diario y muta, donde el encuentro entre temporalidades -entendidas en la doble dimensión tiempo/espacio que configura toda práctica y experiencia con códigos y pautas específicas- y subjetividades da forma a esos modos de estar y, con ello, a la escuela. Los estudiantes durante una misma jornada pueden combinar estos modos de estar en la escuela,

muchas veces dependiendo del adulto que tengan delante, esto es parte del aprendizaje del oficio del alumno. Por otra parte, a lo largo de la trayectoria escolar van mudándose de uno a otro modo ya que sostener la escolaridad va suponiendo otros desafíos y empieza a primar la adaptación a costa de que queden varios jóvenes en el camino.

Lo común entre todos los modos de habitar es que los jóvenes están en la escuela. La noción de temporalidad y su abordaje a través de la lente del oficio y la negociación que implica, nos permite atender a lo que acontece en la escuela donde la agencia de los actores, en este caso los y las estudiantes, se encuentra con otros sujetos, normas y expectativas propias de la institución y con las condiciones estructurales en las que habitan. Es decir, nos habilita a atender el cómo hacer para estar en la escuela. Si bien el desgranamiento de la matrícula es un hecho preocupante y suele ser el dato en que las estadísticas ponen el foco, la comprensión del quehacer de los estudiantes como un trabajo que supone negociaciones y sentidos en movimiento permite profundizar la lectura de la relación entre los jóvenes y la escolaridad. Atender estas negociaciones supone considerar a los y las jóvenes como sujetos activos y autores de sus experiencias escolares, al tiempo que arroja ciertas pistas posibles acerca de acciones posibles para favorecer dichas negociaciones.

En este punto es preciso incorporar la dimensión relacional de la experiencia: los modos de estar en la escuela de los jóvenes solo son posibles por la intervención de otros actores escolares, principalmente algunos docentes y el equipo psicopedagógico. En este sentido, lejos de las lecturas que ubican en las “nuevas juventudes” el origen de las tensiones y problemas de la escuela, encontramos que todo lo que allí acontece responde a lógicas relacionales. Si bien escapó a este trabajo el análisis puntual de las prácticas concretas llevadas adelante por los adultos para favorecer las experiencias escolares y su continuidad, cabe resaltar la centralidad de la acción de profesores, directivos y auxiliares en la construcción de la experiencia y trayectoria escolar. En la ESB 54 se resaltó particularmente a un grupo de adultos que participaban activamente en las negociaciones habilitando variaciones del formato y espacios, abriendo puertas. Salvo en los casos en los que se hizo mención a la relativa invisibilidad, hay un reconocimiento del otro -joven estudiante- que se vuelve canal de negociación para “*no perderlos*” como los docentes manifiestan.

Esta dimensión relacional exigió reflexionar en torno al modo en que los y las docentes habitan la escuela en un contexto de inestabilidad de los sentidos en torno a su labor. Esto no es menor en tanto forma parte de las condiciones subjetivas con que los profesores llegan al encuentro con los jóvenes y participan de las experiencias escolares. En este sentido reconstruimos tres grandes grupos de modos de estar por parte del plantel docente: un estar

intenso que se corresponde con la propuesta de un vínculo pedagógico personalizado; un estar presentes pero regulando el vínculo pedagógico entre la atención, el compromiso y la normativa; y un estar como ausentes donde aparentemente se abandona el vínculo pedagógico como síntoma de malestares que la profesión docente acarrea producto de procesos de desprestigio, fragmentación.

Lo interesante de esta caracterización es que da centralidad a la acción docente en la construcción del vínculo pedagógico, pilar de las experiencias escolares. Ahora bien, el cansancio generalizado y la convivencia de estos modos de estar con las significaciones de la educación y los jóvenes que acarrea, habla de las condiciones de trabajo docente: una labor que se desarrolla en soledad, con salarios bajos, condiciones edilicias que dificultan el trabajo y con una formación con dificultades para ponerse a tiro con la profundidad de las transformaciones que de hecho se presentan en la población e institución escolar. Volvemos aquí a los procesos generales en los que estos docentes desarrollan su profesión: el aumento de presupuesto para la educación es necesario pero no suficiente: es preciso repensar el modo en que se asignan cargos para evitar el *docente taxi* que va de escuela en escuela sin lograr construir sentido de pertenencia ni raíces que favorezcan el trabajo colectivo. A su vez poner en valor el trabajo que los profesores desarrollan fuera del aula para dar lugar al fortalecimiento de las planificaciones y articulaciones en vistas a la transmisión. Con esto queremos decir que abogar por la inclusión integral, que supone la democratización del conocimiento, no debe depender únicamente de la acción individual de los docentes. Captar la complejidad del modo en que los y las profesores/as habitan la escuela y sus prácticas es parte fundamental de la comprensión de las experiencias escolares que habilitan pero también habilita reflexiones en torno a la labor docente y acto educativo en sí mismo. Recorrer los vínculos pedagógicos que proponen y sustentan hizo visibles la multiplicidad de relaciones posibles entre jóvenes y adultos de una escuela así como la centralidad que las mismas tienen en las experiencias escolares, cuyo límite lo representan aquellos casos en que la escolaridad es sostenida justamente por esas relaciones.

La columna vertebral de todo este recorrido es el movimiento permanente producto de la escuela como lugar de encuentro entre subjetividades, historias de vida, expectativas recíprocas y condiciones de desigualdad. El caos o desorden que los actores reconocen es en realidad el movimiento propio de un modo de ser escuela en este barrio en particular. La escuela es en sí misma un *entre*, una frontera porosa que le permite ser puente entre escalas y lógicas diferentes, *entre* trayectorias teóricas y reales, *entre* momentos de la trayectoria biográfica, *entre* generaciones. El movimiento demuestra también que cuando hablamos de

escuela estamos pensando mucho más que en el aula y la clase. Por el contrario, las experiencias escolares se construyen en el circular por los diferentes espacios cargados de significaciones y funciones diferentes.

Por estas cuestiones entendemos que la cotidianidad escolar no puede ser sino movimiento. Ahora bien esto no es un rasgo excepcional de la ESB 54, por el contrario, consideramos que es común a todas las escuelas en tanto todas ellas offician como encuentro. Sin embargo, en este trabajo buscamos aportar a la comprensión de la dinámica de las escuelas de sectores populares donde el ritmo del movimiento está marcado por la relación entre el *adentro* y el *afuera* y por los modos de estar particulares de jóvenes y adultos. La apuesta es pensar como movimiento aquello que a simple vista aparece como caos definido como un problema negativo a resolver por su distancia con el ideal de escuela moderna y lo que se supone que allí acontece. Lejos de esto visibilizar el movimiento permite pensar todas esas otras escuelas posibles cuyo color y forma está dada por quienes la habitan y sus relaciones.

Vale la pena que en este punto retomemos la categoría de experiencia, eje fundamental de este trabajo. Toda experiencia supone un sujeto que experimente y un proceso de experimentación, es decir, en movimiento. Al inicio del trabajo definimos esta categoría como aquellos modos de hacer, ver y sentir que los actores sociales construyen situados social y espacialmente, en relación con otros y vinculando lo articulado y lo vivido. Si desandamos estas líneas a la luz del recorrido de este trabajo, podríamos decir que las experiencias escolares de jóvenes y adultos de la ESB 54 toman forma *entre* las dimensiones estructurales, relacionales y subjetivas que se encuentran de manera particular en el espacio-tiempo de la jornada escolar. A su vez cada una de las dimensiones teje tensiones y negociaciones que no son estancas, vale un repaso: las experiencias escolares llevan la impronta de época (LEN, Ley de Protección Integral, inclusión), así como del marco social en el que las vidas de estos jóvenes en particular transcurren (desigualdades persistentes, condiciones barriales, características de la comunidad). Estas cuestiones suponen movimientos en el modo en que los jóvenes, los docentes y la escuela son definidos en términos teóricos pero que se disputan en la práctica cotidiana. Los múltiples modos de estar en la escuela dan cuenta de estas tensiones que no se resuelven de una vez y para siempre. A esto se suman las expectativas que se condensan en el rol que la institución les otorga –estudiantes y profesores-, sus pautas y códigos. La tramitación de este encuentro muta, se traduce en múltiples modos de estar en la escuela así como a las estrategias que se desarrollan para poder permanecer y en los sentidos que a la experiencia se le confieren. Allí el encuentro con otros tiene un papel central.

Los usos del espacio, del tiempo, del cuerpo, de la palabra son movimientos que denotan aspectos subjetivos y relacionales del modo en que los jóvenes habitan y significan la escuela.

En suma, abordar la cotidianeidad y experiencia escolar exige dar lugar al *caos* con el esfuerzo analítico de reponer la complejidad de dimensiones que se superponen y enredan. De ese modo intentamos analizar el desorden -que monopoliza la percepción de los adultos de la escuela- como movimiento. Reponer esta complejidad permite evitar lecturas simplistas respecto de los jóvenes y su supuesto desinterés, de las funciones y debilidades de la escuela así como de las políticas públicas. En palabras de Bayón (2015) entendemos que contribuye a evitar miradas miserabilistas -que se compadecen del *espectáculo de la miseria* con lecturas condescendientes- o populistas -que celebran las virtudes de los dominados leyendo como estrategias de resistencia toda acción que puede ser en verdad de supervivencia-. En cambio, el análisis desde la idea del movimiento visualiza modos de estar en la escuela que denotan intereses y esfuerzos por permanecer en ella, así como nuevos y múltiples sentidos legítimos y de suma importancia para los jóvenes; evidencia que en la escuela sí suceden cosas y se actúa al respecto ya sea en relación a los jóvenes, adultos o a la comunidad; repone la subjetividad de los docentes y sus propias contradicciones.

En síntesis, si volvemos a la pregunta inicial de ¿por qué otra tesis sobre la escuela habiendo tanta bibliografía al respecto? vale contestar que es por su dimensión política. Es preciso conocer lo que efectivamente acontece en las escuelas por el lugar que las experiencias escolares tienen en la trayectoria de vida de los jóvenes y también por el modo en que allí se traducen múltiples dimensiones de la desigualdad. Es decir, por el modo en que en la escuela condensa la relación entre las biografías y procesos generales. La evidencia de la complejidad de lo que en la escuela acontece y que hemos buscado retratar y analizar, aporta y renueva el desafío de pensar ¿qué posibilidades tienen las experiencias escolares en trayectorias marcadas por la desigualdad? ¿Qué puede hacer la escuela con ello? Este desafío se renueva en cada escuela pero al mismo tiempo exige construir puentes en vistas a caminos colectivos a favor de la igualdad. Esta tesis no es sino un manejo de preguntas y respuestas tentativas en esa dirección.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (1987) "Notas para una antropología de la vida cotidiana". En: *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, N° 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 5-31.
- Aguerrondo, I. (2008) Revisar <sup>[1]</sup>el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas (International Bureau of Education)*. Nro. 145. pp.61-80.
- Althusser, L. (1998). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez, C (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. En *Estudios pedagógicos XXXVII (2)*, pp267-279. Universidad de Cantabria. España.
- Antelo, E. (2005). Nota sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación es un acto político*. Buenos Aires. Argentina: Del Estante <sup>[1]</sup>.
- Antelo, E. y Abramowski, A. L. (2000). El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Rosario: Homo Sapiens <sup>[1]</sup>.
- Armella, J y Dafunchio, S. (2012) Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1813/ev.1813.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1813/ev.1813.pdf)
- Arroyo, M y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (comp) (2011). *Variaciones del formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.
- Arroyo, Mariela (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata. Argentina. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5530/ev.5530.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5530/ev.5530.pdf)
- Auyero, J (1993) Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ávila, S. (2012). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación. Año X*. Nro. 10. Recuperada en:

<http://revistas.unc.edu.ar//4510-13248-2-PB.pdf>

-Balandier, G (1993. 3era Ed.) El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio a la fecundidad del movimiento. Barcelona: Editorial Gedisa.

-Balbi, F (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. En Revista Intersecciones en antropología 13 (2), Olavarría. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-373X2012000200013](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2012000200013)

-Baquero R. (1997). La pregunta por la inteligencia. En *Propuesta Educativa*. Año 8, Nro. 16, FLACSO.

-Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV. Nro. 97. pp. 1-85.

-Barrère, A. (2003) Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?. París: Rennes.

-Barrère, A (2016). La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales. *Propuesta Educativa*. Nro. 46. FLACSO. Buenos Aires. Recuperada en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/56.pdf>

-Baudelot, C. y Establer, R. (1975) La escuela capitalista en Francia. México: Siglo XXI editores.

-Bayon, C. (2015) La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. México: Bonilla Artigas editores.

-Birgin, A. (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili & G. Frigotto (coords.), *La Ciudadanía Negada. Las políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.

-Bourdieu P y Passeron, JC (1964) Los herederos. Los estudiantes y lo cultural. México: Siglo XXI editores.

-Bourdieu, P. y Passeron, JC. (1977) La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.

-Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo.

-Bourdieu, P. (1999) Efectos de lugar. En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975) Las categorías del juicio profesoral. *Actas de investigación en Ciencias Sociales. Vol. 1. Nro. 3.*, pp 68-03.
- Bourgois, P. (2010). En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria. Del paradigma de la selección a la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. *Novedades Educativas. Año 26. Nro. 283*, pp. 8-18.
- Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-1980). En *Primera Historia Integral*. Buenos Aires: CEAL.
- Braslavsky, C. (1986). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO/GEL
- Bravo Almonacid, F. (2015). Envejecer en la pobreza: prácticas y representaciones de personas mayores tendientes a su reproducción cotidiana en ámbitos domésticos y extradomésticos. (Tesis de posgrado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperada en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1354/te.1354.pdf>
- Cabeda, L. (2015). Febrero en los noventa. Tiempo de excepciones. ¿Tienen vacante para mí?. En Martinis, P. y Redondo, P. (2016) *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cafiero, M. (2007). La escuela en la vida cotidiana de las familias en contextos de pobreza. En Eguía, A. y Ortale, S (comp) (2007). *Los significados de la pobreza*. Buenos Aires: Biblios.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria argentina, deudas pendientes y nuevos desafíos. En *Serie Educación en debate*. Documentos de la DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la nación.
- Cariola, C. (coord.) (1992). *Sobrevivir en la pobreza: el fin de una ilusión*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad. CENDES
- Castells, M. (2002). La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castro, S. y Ferrari, M. (2013) El sujeto pedagógico y el vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa. Vol 17. Nro. 1*, pp. 35-46.

- Cerletti, L. (2003). De la escuela a las familias: representaciones y prácticas de culpabilización / responsabilización. *6o Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, realizadas en Rosario en octubre de 2003. Rosario.
- Colom Cañellas, A (2005) Teoría del caos y práctica educativa. En *Revista Galega de Ensino*. Año 13. Nro. 47, pp. 1325-1343. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554834>
- Corica, MA (2012) Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares. Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Correa, J. (2001). El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular en Chile. *Serie de Investigación*. Nro. 19.
- Cosacov, N. y Perelman, M. (2011). Modos de apropiación de la ciudad, conflicto y gestión del espacio urbano. La construcción de fronteras en la ciudad de Buenos Aires. En Di Virgilio, M. (2011) *La cuestión urbana interrogada: transformaciones urbanas, ambientales y políticas públicas en Argentina*. Buenos Aires: Café de las ciudades.
- Crego, M. L. (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). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperada en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.859/te.859.pdf>
- Crego, M. (2015). La etnografía: un recorrido necesario a la hora de su elección como estrategia. *IV Jornadas Internas del CIMECS. Reflexiones metodológicas situadas en torno de los procesos de investigación*. La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP-CONICET). Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.399/pm.399.pdf>
- Crego, ML. (2016). Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en la ciudad de La Plata. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*. Nro. 16, pp. 206-250.
- Crego ML y González F (2015) Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo. En Redondo, P y Martinis, P (2015) *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. La crujía. Buenos Aires.

- Crego, ML. y González, F. (2017). ¿Cómo hacer para estar en la escuela? Reflexiones acerca de las negociaciones entre lógicas y temporalidades en las experiencias de una escuela secundaria y de un Plan FinEs2 en sectores populares de la ciudad de La Plata. En Berreta, D. (comp). Estudios sobre juventudes en Argentina V: Juventudes en disputa: permeabilidad y tensiones entre investigaciones y políticas. Recuperado de: <http://redjuventudesargentina.com/publicaciones/>
- Crego, ML. y González, F (aprobado para su publicación). La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs2. En Propuesta Educativa.
- Criado, M. (1998) Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud. Madrid: Ediciones AKAL
- Chakrabarty, D. (2008) La provincialización de Europa en tiempo de la globalización. En Chakrabarty, D. (2008) *Al margen de Europa*. Tusquets.
- Chaves, M. (2005) Los espacios urbanos de jóvenes en La Plata. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. Recuperada de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4485>
- Chaves, M. (2010). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Chaves, M. (2009) Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en las ciencias sociales 1983-2006. En *Papeles de Trabajo. Revista Electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2. Nro. 5*. Buenos Aires.
- Chaves, M. y Segura, R. (2015) Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Chaves, M., Malagamba, M. y Tassano, ME. (2004). Diálogos sobre las nociones de adolescencia y juventud. En Chaves, M. (comp) *Niños, menores e infancias*. La Plata: Instituto de Derecho del niño. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016) Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios y altos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Díaz Larrañaga, N. (editora) (2006). Temporalidades. La Plata: Editorial de la Universidad

Nacional de La Plata.

- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (Diníee). (2017). Sistema educativo nacional. Informe Estadístico Anual de Diníee. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>

-Dubet, F (2005) La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?. Barcelona: Gedisa.

-Dubet, F (2010). Sociología de la experiencia. Madrid: Editorial Complutense S.A.

-Dubet, F y Martuccelli, D (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada.

-Dubet, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución. En Jociles y Franzé (comp) (2008) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

-Duhau, (2013). La división social del espacio metropolitano. Una propuesta de análisis. *Nueva Sociedad*. Nro. 243. Recuperado en: [http://www.nuso.org/upload/articulos/3917\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3917_1.pdf)

-Durkheim, E. (1997) La educación moral. 2ª. Ed. Buenos Aires: Editorial Losada.

-Duschatzky S. y Corea C.. (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

-Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia .FLACSO. Buenos Aires: Manantial.

-Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

-Duschatzky, S. (2000). “La valoración de la escuela como síntoma de desafiliación social”. En AA.VV. *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires: CEIL-CONICET.

-Dussel, I. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. En *Revista de Política Educativa, Año 1*. N° 1. Buenos Aires: Universidad de San Andrés / Prometeo libros,

-Dussel, I. (2010) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En *Metas Educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y Análisis nacional*. V Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado en:

[http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro\\_v\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf)

-Dussel, I. (2007). Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Fundación Santillana.

-Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En Puiggrós, A. (comp.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo*. Buenos Aires: Galerna.

-Eguía, A. (1994). Estrategias familiares de reproducción social en sectores populares urbanos del Gran La Plata. ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Antropología Social, Olavarría.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

-Eguía, A. y Ortale, S (comp) (2007). Los significados de la pobreza. Buenos Aires: Biblios.

-Eguía, A. y Ortale, S. (2003). Condiciones de vida, lazos sociales y representaciones de mujeres pobres del Gran La Plata (Argentina), ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre Políticas Públicas, Pobreza e Exclusão Social, Ijuí.

-Elder, G. (2000). The life course. En Borgatta, E. y Montgomery, R. (eds.) *Encyclopedia of Sociology*. pp1614-1622

-Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, Diker y Frigerio (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

-Feijoó, MC. (2002). Argentina. Equidad social y educación en los '90. Buenos Aires. Argentina: UNESCO.

-Feijoó, MC. y Corbetta, S. (2004). Escuela y pobreza. Desafíos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. Buenos Aires.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> Argentina: IIPE-UNESCO.

-Fernández Álvarez, M.I. y Carenzo, S. (2012). Ellos son los *compañeros* del CONICET: el vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico. *Publicar. En antropología y ciencias sociales*. Año X. Nro. XII. Recuperado en <https://www.ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1562>

-Filmus, D. (comp) (2017). Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Editorial Octubre.

-Filmus, D., Miranda, A. y Zelaya, J (2003) La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Revista Estudios del Trabajo*. Nro. 26. Buenos Aires.

- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). "Acá hay un trabajo político" : Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Presentado en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev4364>
- Foucault, M (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freytes Frey, A. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Geertz, C. 1987. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La Interpretación de las Culturas*. México: Gedisa.
- Gil, G. (2005) Controles etnográficos y expertos en el campo. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento*. Nro. 20. 2003/2005. Buenos Aires.
- Giovine, R (2001) *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. (Tesis de maestría) FLACSO.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- González, F (2014) *Jóvenes, educación y trabajo: un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013)* (Tesis de grado) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>
- Gorostiaga, J (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21 Nro 1. ICP. Montevideo.
- Grimson, A. (2005) *Fronteras e identificaciones nacionales: diálogos desde el Cono Sur*. *IBEROAMERICANA Vol. V*. Nro. 17, pp. 91-99

- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grinberg, S. M. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época)*. Año 3. Nro. 3, pp.81-89. Recuperado en [http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf](http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf)
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. S. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI editores.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión Editores.
- Harvey, D. (2008). *El derecho a la ciudad*. *New LeftReview*. Nro. 53. Edición en Español. Madrid: Akal.
- Hernández, M., Cingolani, J. y Chaves, M. (2015). *Espacio con edades: el barrio y la pobreza desde los niños y los jóvenes*. En: Chaves y Segura (editores) *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblios. .
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Santillana.
- Jacinto, C (2006) *Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria*. En *Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 2*. Nro. 5. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp. 106- 121.
- Jay, M. (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires. Argentina: IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del Delito Amateur*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.

- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. Nro. 32, pp. 283-303
- Kessler, G (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Krawczyk, N. (2008). A reforma educacional de América Latina nos anos 1990. São Paulo: Xamã.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Le Breton D (2002) Sociología del cuerpo, Buenos Aires, Nueva Visión<sup>[L]</sup> Scavino, Dardo (1991). Nomadología. Una lectura de Deleuze. Buenos Aires: Ediciones del Fresno. Varela Álvarez y Uria (1991) Arqueología de la Escuela. España. La Piqueta
- Lindón, A. (2000) La vida cotidiana y su espacio temporalidad. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Longo, ME. (2011) Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias (Tesis de posgrado). Facultad de Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- López, N. 2005. *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE. UNESCO.
- Lopez, N. y Tedesco, JC. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Vera Lugo, JP y Marín, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. En *Universitas Humanística*. Nro.64, pp. 237-255.
- Manera, T y Romer, P (2010) Continuidades y rupturas en las políticas educativas del gobierno de Néstor Kirchner. V Congreso Latinoamericano de Ciencias Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política. Buenos Aires.
- Margulis, M. (2005). La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Buenos Aires: Biblios.



- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis (editor) La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblios.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central. Siglo del Hombre editores.
- Martignoni, L. (2013). Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza. Buenos Aires: La Colmena.
- Martinis, P. 2005. “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria”. En *Revista Andamios*, Año 1, No1. Montevideo.
- Martinis, P. y Redondo P. (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del Estante
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En Martinis, P. (2006) (comp.). Pensar la escuela más allá del contexto, Montevideo: Psico Libros.
- Martuccelli, D. (2007) Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2007). Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. y Araujo, K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*. Vol.36. pp.77-91
- Masschelein, J. & M. Simons (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila. <sup>[L]</sup><sub>SEP</sub>
- Mc Laren P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ministerio de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>
- Ministerio de Infraestructura y Servicios públicos de la Provincia de Buenos Aires. [http://www.mosp.gba.gov.ar/subsecretarias/reg\\_vilyasent.php](http://www.mosp.gba.gov.ar/subsecretarias/reg_vilyasent.php)
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista*

*Mexicana de investigación educativa. Vol 15. Nro. 45.*

-Montes, N (2010). Principales rasgos de la educación secundaria desde la información estadística disponible. En *Propuesta Educativa*. Nro. 34. Recuperado en: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar>

-Montes, N y Ziegler, S (2010) Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. nuevos formatos para promover la inclusión educativa. En *Revista Mexicana de investigación educativa. Vol 15. Nro 47.*

-Mora, M y de Oliveira (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En M. Mora y O. De Oliveira (coord.) *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales*. México: Colmex.

-Moreno Doña, A. (2016) Educación y caos. Del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo. Santiago de Chile: Ediciones de la Junji. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/profile/Alberto\\_Moreno\\_Dona/publication/306259386\\_Caos\\_y\\_Educacion\\_del\\_insipido\\_orden\\_escolar\\_al\\_sabroso\\_caos\\_educativo/links/57d2335b08ae601b39a210fa/Caos-y-Educacion-del-insipido-orden-escolar-al-sabroso-caos-educativo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Moreno_Dona/publication/306259386_Caos_y_Educacion_del_insipido_orden_escolar_al_sabroso_caos_educativo/links/57d2335b08ae601b39a210fa/Caos-y-Educacion-del-insipido-orden-escolar-al-sabroso-caos-educativo.pdf)

-Moretti, N. (2016) Entrevista a Verónica Piovani: “Están desplazando la educación como derecho social al concepto de mercancía”. *Revista [R]umbo*. Nro. 14 Recuperado en: <http://www.seamoslibresmp.com.ar/rumbo.php>

-Municipalidad de La Plata. Datos estadísticos:

<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/datosccAltosdeSanLorenzo.htm>

-Municipalidad de La Plata. Centros Comunales:

<https://www.laplata.gov.ar/#!/ciudad/centroscomunales>

-Natanson, J. (2018). ¿Por qué?. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Neufeld, M R (2000) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. En *Ensayos y experiencias* N° 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

-Neufeld, M.R y Thisted (2004). A “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*. Nro. 19.

- Nóbile, M. (2011) Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nóbile, M. (2014). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de doctorado). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118#.WzfZbhJKjBI>
- Nobile, M. (2014) Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario<sup>[1]</sup>. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Vol. 6. Nro. 14, pp. 68-80<sup>[2]</sup>. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/2732/273230864007.pdf>
- Nóbile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argetina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década. Proyecto Juventudes*. Nro. 44, pp. 109-131. Recuperado en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362016000100005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000100005)
- Noel, G (2009) La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. (Tesis de doctorado). Universidad de General Sarmiento. IDES.
- Nuñez, V. (2015) Prólogo. En Martinis, P. y Redondo, P (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015) Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol. 15. Nro. 2, pp. 90-101. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/854/502>
- Observatorio Social (2015) Informe 45. Jóvenes y vulnerabilidad social en Argentina. Recuperado en: [http://www.observatoriosocial.com.ar/images/pdf\\_informes\\_coyuntura/informe\\_45.pdf](http://www.observatoriosocial.com.ar/images/pdf_informes_coyuntura/informe_45.pdf)
- Oszlak O y O'Donnell G (1984) Estado y Políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. En Kliksberg B y Sulbrandt J (comps.) *Para investigar la Administración Pública*. Madrid: INAP.

- Parra Sandoval, R. (1998) El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En Cubides, H.; Laverde Toscano, M. y Valderrama, C. (comp). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Paulín, h. y Tomasini, M. (2014) (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Peiró, M. L. (2005) La organización doméstica en el marco de las estrategias familiares de reproducción en la pobreza: El caso de las unidades domésticas del barrio La Unión. (Tesis de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.519/te.519.pdf>
- Pedraza Gomez, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*. Nro. 26.
- Perazza, R y Terigi, F (2010) Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. En *Revista latinoamericana de educación comparada*. Año 1. Nro. 1, pp .45 - 54.
- Perrenoud, P. (2005). *Le métier des élèves leur appartient*. *Educateur*. Nro. 4, pp. 26-30.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. *Modernidad y Educación*, pp. 306-331. Recuperado en: <https://scholar.google.com/scholar?oi=bibs&cluster=2181512248095485175&btnI=1&hl=es>
- Pineau, P. (2005). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires; Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Plotkin, M (1993) La reorganización del sistema educativo durante el régimen peronista (1943-1955). En *Mañana es san Perón. Propagandas, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Poliak, N. (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de maestría) FLACSO. Buenos Aires,

- Poliak, N (2009). Percepciones de profesores de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en tiempos de fragmentación educativa. *Congress of the Latin American Studies Association (LASA)*. Recuperado en: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/PoliakNadina.pdf>
- Puiggrós, A. (2003). ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: del Zorzal.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Rausky, M. E. (2009). Trabajo y familia: el aporte de los niños trabajadores a la reproducción del hogar. *Trabajo y sociedad*. Nro. 12. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-68712009000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000100005&lng=es&nrm=iso)
- Rausky, ME., Crego, ML. y Peiró, ML. (2017) Niños, adolescentes y jóvenes interpelando la ciudad: espacio público y trabajo callejero en la plata.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> *Revista Prisma Social*. Nro. 19, pp. 77-113.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353754089004>
- Rausky, M.E, Crego, ML, Peiró, ML y Santos, J. (2016). Claves para pensar en la construcción de un objeto de investigación complejo: Decisiones teórico-metodológicas en un abordaje multimétodo sobre niños/as, adolescentes y jóvenes que trabajan en las calles (La Plata, Buenos Aires, Argentina). En *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, [S.l.], n. 34, pp.15-38. Recuperado en <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/16521/14216>
- Rausky, M.E.; Santos, J.; Peiró, ML; Crego, ML (2016). Trabajo infantil, adolescente y juvenil: Dimensión, características y perfiles de los trabajadores callejeros en la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. En *Papeles de Población*, 22(89) pp.9-41. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7608/pr.7608.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7608/pr.7608.pdf).
- Redondo, P. (2016) La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. (Tesis de doctorado) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperada en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1279>
- Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

-Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Editorial Norma.

-Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. de música, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Nueva época*. Nro.18, pp. 135-171.

-Ríos, L. y Fernandez, S. (2015) Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. En *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación*. Año 2. Nro. 2 / DOSSIER TEMÁTICO, pp. 38-46.

-Rivas, A. (2010). Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. Fundación Arcor. Fundación Roberto Noble.

-Roberti, E. (2017) Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias : un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*. Vol. 19. Nro.45, pp. 276-312. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7799/pr.7799.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7799/pr.7799.pdf)

-Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos.

-Rockwell, E. (2005) Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico.. *Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación*. Universidad Castilla-La Mancha. Recuperado en: <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-altexto2005.pdf>

-Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

-Rosanvallon, P (2012) La sociedad de iguales. Buenos Aires: Talleres gráficos Leograf SRL.

-Rossetti, M (2014) La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad en CEPAL. *Serie de Políticas Sociales* Nro. 199. Santiago de Chile.

-Saintout, F. (2009). Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Buenos Aires: Prometeo.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

-Salvia, A. y De Grande, P. (2008) Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires. En Salvia, A

(comp) Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis. Buenos Aires: Miño y Davila.

-Salvia, A. y Tuñón, I. (2003). Los jóvenes trabajadores frente a la Educación, el desempleo y el deterioro social en Argentina. Buenos Aires: Fundación Hebert.

-Saraví, G. (2005). Experiencias de la exclusión: los jóvenes y la apropiación del espacio public. *Revista Antropologías y Estudios de la Ciudad. Vol. 1. Nro. 1*, pp. 59-82

-Saraví, G (2009) Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

-Saraví, G (2015) Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: CIESAS

-Saturnino Martínez García, J. Año de publicación: 2017 Páginas: 206 ISBN: 978-84-9097-362-2 Los Libros de la Catarata equidad y educación

- Scott, J. (1999). Experiencia. *Hiparquía. Vol. X. Nro. 1*, pp. 59-83.

-Segura, R (2012) Elementos para un crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. *Quid16. Revista del área de estudios urbanos del Instituto Gino Germani (UBA)*. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/download/1118/1006>

-Segura, R. (2010). Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) - Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

-Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SiTEAL) Atlas Desigualdades educativas en América Latina disponible en: <http://atlas.siteal.org>

-Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina. Perfil de países. Argentina. Recuperado en: <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>

- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SiTEAL). Base de datos. Recuperado en: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/base\\_de\\_datos/consulta](http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta)

- Southwell, M (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones. FLACSO.
- Southwell, M. (2009). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. *Revista Propuesta Educativa. Año 17. Nro. 30*, FLACSO.
- Suásnabar, C (2017) Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En Suanábar, Robelli y Di Piero (coord.) *Análisis de política educativa. Teorías, tendencias y enfoques recientes en Argentina*.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L (2010) Gobierno y reformas de la educación Argentina Reciente. En *Revue Internationale d'éducation de Sévres. Sévres: Centre intrnational d'études pédagogiques*. Recuperado de: <https://sistemaeducativouna.files.wordpress.com/2015/06/suasnabar-rovelli.pdf>
- Subsecretaría social de tierra, urbanismo y vivienda de la Provincia de Buenos Aires. Registro público de villas y asentamientos precarios. <http://190.188.234.6/registro/publico/>
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.). *La Nueva Administración Pública*. Madrid: Alianza.
- Tedesco, J. Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ed. Del Solar. Bs. As.
- Tedesco, J. y López, N. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/educabilidad.PDF>
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación. Cuadernos Universitarios. UNDQ*. Buenos Aires: Ediciones Bernal.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al



seminario EscolaJovem: un novo olhar sobre o ensino médio organizado por el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación Media y Tecnológica. Brasilia.

-Terigi, F (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa* Nro 29. FLACSO. Bs As.

-Terrén, E (1996) Las aulas desencantadas. Max Weber y la educación. En: *Política y Sociedad*. Nro. 21, pp. 133- 148. Recuperado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO9696130133A/25456>

-Tilly, C. (2000) La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.

-Tiramonti, G (2001) Los imperativos de las políticas educativas de los '90. En Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

-Tiramonti, G (2004) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

-Tiramonti, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educ. Soc., Campinas. Vol. 32*. Nro. 116, pp. 857-875.

-Tiramonti, G y Suanábar, C (2000) La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación. En Revista APORTES para el estado y la Administración gubernamental. Año 7. Nro. 15. Recuperado de: [http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15\\_09.pdf](http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_09.pdf)

-Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

-Torres, F (2013) ¿Movimientos socioterritoriales urbanos? Análisis de las prácticas espaciales de dos movimientos de desocupados en La Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.com/000-038/87.pdf>

-Tuñón, I (2011). Juventud, Educación y Trabajo: Oportunidades de Inclusión de los Jóvenes en la Argentina (1974-2008) (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

- Tyack, D. y Cuban, L. (1997) **En busca de la Utopía**: un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vecino, L. (2016). La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Recuperada en: <https://www.teseopress.com/laconstrucciondelnosotros/>
- Vecino, L. y Guevara, B. (2014). Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en el IV Encuentro RENIJA, Villa Mercedes, diciembre.
- Velasco, H & Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Editorial Trotta.
- Veleda, C. (2005). Efectos segregatorios de la oferta educativa. Caso del conurbano bonaerense. *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial* [Documento de trabajo Nro. 5]. Buenos Aires: CIPPEC.
- Veleda C. (2008). Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial* [Documento Nro. 3]. Buenos Aires: CIPPEC.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.
- Williams, R. 2000. “Experiencia”, en: Palabras Clave. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Willis, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Editorial Akal.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media..* FLACSO. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.
- Ziegler, S. Y Nóbile, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19. Nro. 63, pp. 1091- 1115.* Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032016005.pdf>

