

Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense.

VECINO Luisa.

Cita: VECINO Luisa (2013). Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-063/443>

Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense

Luisa Vecino (ISFD N°21-UNTREF)

luisa_vecino@yahoo.com.ar

Esta ponencia es producto de una investigación en una escuela secundaria pública de un barrio popular del distrito de Moreno, ubicado en el oeste del conurbano bonaerense. Se basó en un estudio de caso y la metodología ha sido de corte cualitativo priorizándose la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes, ex alumnos y docentes (directivos, profesores y preceptores) así como observaciones de la cotidianeidad escolar¹. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2010 y 2011. Los resultados parciales que se presentarán aquí son parte de un trabajo más amplio que realizo para mi tesis de Maestría en torno a los modos en que se construye la relación nosotros/otros en la escuela secundaria pública actual; particularmente en aquellas que reciben a jóvenes de sectores populares. Asimismo enriquece este trabajo los aportes y construcciones teóricas del equipo de investigación con el que desarrollamos el proyecto: “Sostenerse en la desigualdad: condiciones de vida y construcción del nosotros/otros en contextos de riqueza y pobreza con jóvenes de zonas conurbanizadas” con sede en la UNTREF.

En el contexto de la transformación de la escuela secundaria iniciada en el año 2007 en la provincia de Buenos Aires guió a la investigación la pregunta por el procesamiento particular que hace la institución escuela pública, en un contexto de pobreza urbana, de la transformación histórica –en el marco de la sanción de la obligatoriedad- de un nivel que se ha caracterizado por ser altamente expulsivo bajo la impronta de la “selección de los mejores”, teniendo hoy como mandato la inclusión y la promoción de los saberes socialmente valiosos a todos los y las jóvenes aún a aquellos que, en principio, se resistan o nieguen a ello.

¹ Cabe aclarar que las observaciones se realizaron en el patio de la escuela (actos, recreos, horas libres, ingreso y egreso de los turnos, etc.), sus inmediaciones, la sala de profesores, aula en hora libre pero no se hicieron observaciones de clases.

En esta oportunidad presentaré algunas reflexiones en torno a los modos de describir la escuela, los criterios valorativos que se ponen en juego al asumirse como miembro de dicha institución, las miradas en torno al contexto en que está inserta, los sentidos de *pertenecer* o ser parte de esta escuela y las distancias con quienes pertenecen a otras o no están en la escuela. Las respuestas a estos interrogantes recogidas durante el trabajo de campo permiten delinear modos de describir la experiencia escolar y, a su vez, modos de adscribir a esta escuela en particular, marcando distancia y señalando diferencias con otras experiencias posibles -reales o imaginadas-.

La escuela y el barrio

La escuela del barrio fue creada en el año 1988 por resolución 6100 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires junto con una serie de escuelas de otros barrios cercanos que concretizaron la posibilidad de acceso y permanencia en la educación secundaria de muchos jóvenes que el traslado al centro del distrito para su escolarización dificultaba la continuación de los estudios secundarios. Traslado muchas veces obstaculizado por la escases de servicios públicos de pasajeros, por las distancias que deben recorrerse y los tiempos que deben destinarle al sólo hecho de salir del barrio para estudiar.

Los jóvenes que habitan los barrios populares del conurbano bonaerense muchas veces combinan la escolarización con múltiples responsabilidades que les demandan un plus de tiempo que no pueden colocar en actividades vinculadas con la escolarización como puede ser destinarle tiempos extras al traslado hacia la escuela ya que lo necesitan para cuidar hermanos, hijos o sobrinos, colaborar con las tareas domésticas, realizar changas, ayudar en la actividad económica que realiza la familia para sostenerse, etc.² Por otro lado, las escasas escuelas céntricas -hacia finales de la década del '80- dificultaba la absorción de una demanda ampliada y creciente proveniente de los barrios populares ;

² Según datos suministrados por la propia escuela (construidos a partir de una encuesta de hogares realizada por la institución en el año 2011) el 45% de los estudiantes de los últimos tres años de la Escuela Secundaria trabaja. El 71% de las familias de los estudiantes de toda la escuela -en sus seis años- son familias numerosas y los estudiantes comparten las habitaciones con más de dos personas y el 12% de estos comparte la cama con un hermano.

éstas implementaban mecanismos de selección que priorizaban la residencia en la zona, la no repitencia ni las sanciones para acceder a una vacante o en el mejor de los casos pasar por un sorteo previo para su obtención.

El barrio en el que se encuentra la escuela no es homogéneo en su conformación y características materiales -y simbólicas- ya que se distinguen dos zonas bien delimitadas: la parte más antigua, producto del loteo barato de terrenos, en donde las viviendas son mayoritariamente de material (aunque la mayoría de las calles son de tierra) y hay acceso a los servicios básicos; y otra parte con escasa cobertura de servicios, viviendas más precarias tenencia irregular de la tierra. Siendo la segunda zona simbólicamente más insegura dándose, en las últimas décadas, un proceso simultáneo de crecimiento demográfico, empeoramiento de las condiciones de vida de los habitantes viejos y asentamiento precario de los nuevos del barrio. Recayendo la estigmatización en aquellos en que se muestra como más evidente este deterioro de las condiciones reales de existencia, coincidiendo con que son los “recién llegados”³.

La escuela se encuentra sobre la avenida asfaltada por la que circula el colectivo que ingresa al barrio por la ruta que une el distrito de Moreno con el de San Miguel⁴. Sobre dicha avenida encontramos mayoritariamente casas de material y una serie de comercios en donde prevalecen aquellos de productos alimenticios (supermercado, kioscos, almacenes, panadería, etc.) y servicios tales como remisería, locutorio y/o ciber, casa de lotería y no mucho más. Sin embargo cuando nos alejamos de la avenida principal nos encontramos con que se empiezan a multiplicar las calles de tierra y las casas de material se entremezclan con construcciones más precarias así como se desvanece la zona comercial que se encuentra predominantemente delimitada por el recorrido del colectivo y circunda a la escuela; en donde la delimitación “nuevos” y “viejos” no se percibe desde las condiciones materiales reales.

³ Si bien se pueden percibir diferencias entre los habitantes más antiguos y los nuevos en términos de condiciones socioeconómicas éstas no son tan profundas ni marcadas como las diferencias simbólicas que parecerían existir entre ellos. Como sostiene Norbert Elías (1998) la diferencia pareciera radicar, más bien, en el poder mayor de cohesión de un grupo en relación con los otros, y será esta diferencia de integración la que coloque a unos en una relación de poder y superioridad con respecto a los otros.

⁴ Aunque si tomamos como referencia la escuela a dos cuadras de la misma se encuentra un "cruce de avenidas" por el que se encuentran - se cruzan- tres recorridos diferentes de colectivos (de la misma empresa) lo que posibilita que desde los barrios cercanos se acerquen jóvenes así como que desde este barrio elijan asistir a otras escuelas. Sin embargo, la disponibilidad de varios recorridos de colectivo cerca de la escuela no significa mayor accesibilidad al centro del distrito.

La escuela fue construida en el barrio hace casi 25 años, siendo una demanda del mismo pero emergiendo de un conflicto entre los vecinos y las autoridades escolares debido a que fue construida en los terrenos que un club barrial de futbol utilizaba para realizar sus entrenamientos. Esta tensión en la relación escuela - barrio es fundante de la institución y no puede obviarse al analizarla. La presencia de una institución de educación secundaria en el barrio habilitó a muchos jóvenes del mismo a continuar con sus estudios, aunque no los concluyeran. Asimismo en barrios cercanos, para el mismo período histórico, se construyeron otras escuelas accesibles también por distancia o por encontrarse en el mismo recorrido del transporte público de pasajeros, sin embargo no han sido las elegidas ni por las familias en el momento de seleccionar escuela, ni en la actualidad por los estudiantes entrevistados.

Los sentidos de la de la experiencia escolar

-La mirada de los estudiantes

Una primera aproximación a las representaciones en torno a la escuela nos indica que para los estudiantes el sentido está dado por una combinación entre su experiencia previa (asistencia a otro tipo de escuela secundaria o en comparación con la escuela primaria) y los objetivos que consideran la escuela secundaria tiene en términos generales (más allá de su experiencia concreta y/o específica). Es decir, en sus relatos la escuela se inscribe en una experiencia vital particular pero, también, como una experiencia que trasciende a esta escuela concreta. Es una experiencia general y sería a su entender compartida por todos los que transitan la escuela secundaria.

La escuela es descripta por un lado como más libre, con un vínculo más fraterno, con instancias de apoyo y acompañamiento institucional para con los estudiantes que tienen dificultades; definiendo estas características de modo comparativo con la lógica que según ellos tienen las instituciones de gestión privada. Por otro lado asumen que la escuela posee sentido en función de un fin práctico o concreto: "salís con un título", "tenés una base para seguir", "te da ventajas", "en el futuro podés llegar a algo". Estos sentidos aparecen constantemente en los relatos de los y las jóvenes, y es lo que para ellos dota de

significatividad a la escuela secundaria en general, no sólo a esta escuela en particular. Este planteo se articula con una preocupación de los mismos estudiantes en torno a que sus compañeros más cercanos no abandonen la escolarización. Poniendo además de manifiesto el despliegue de estrategias de retención de los pares –entre pares-. Ésta queda en evidencia en el siguiente relato:

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

Asimismo se afirma que la escuela, esta escuela, "es buena" por las estrategias puestas en juego para que los estudiantes avancen:

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

Esta sería la marca distintiva de la misma y el sentido particular que le encuentran desde una definición comparativa. Pero también hay cuestionamientos desde los estudiantes por aquello que no se enseña en la escuela:

"Me gustaría que en la escuela se estudie como materia espacio cultural como el rock nacional y el reggae porque me parece una forma de hacer llegar a los jóvenes de hoy la música que escuchaban los padres, los hermanos los que tienen hermanos más grandes, de los abuelos también

si escuchaban me parece una buena forma de llevarlos un poquito más atrás y hacerles entender lo que pasaron los padres antes por ejemplo" (estudiante varón 4to año turno tarde)

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

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

Podemos ver que para los estudiantes existe una tensión entre reconocer la utilidad de la escuela, valorar los saberes que en ella circulan, y cuestionar todo aquello que queda por fuera de la misma. Buscan resolver la tensión poniendo en práctica estrategias propias pero también cuestionando las estrategias de otros. Se dibuja una descripción de la institución que le asigna la particularidad de acompañar a los estudiantes en su trayectoria escolar pero leyendo algunas carencias en términos de contenidos enseñados.

-La mirada de los docentes

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

la actualidad. Este carácter o malestar no se explicita desde las percepciones de los estudiantes. En palabras de los docentes:

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

En este sentido la explicación que se adopta se vincula con la imposibilidad de continuar los estudios por factores exógenos, más que por la dinámica propia de la institución. El problema está por afuera, no dentro de la institución.

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

Por otro lado, la explicación que se centra en la actitud de los jóvenes para con el estudio también coloca el sentido de su malestar –y de los motivos del mismo– por fuera de la dinámica institucional, aunque vinculándola con la cuestión de los saberes previos que, al parecer, deberían haber sido aprendidos en otro lado o momento.

"Sucede... vos estas todo el año dándoles clases tratando que aprendan y ellos saben que después por ejemplo estudiando un poquito en diciembre le toman evaluación y aprueban. Pero que sucede son ese poco que estudiaron lo más probable que realmente no hayan aprendido lo que uno les dio y que se perdieron por ahí muchos momentos que no estudiaron durante el año. Eso por un lado y segundo cada vez se va bajando mas el nivel como para que aprueben sino no tenés a nadie

aprobado al final del año o sea porque cada vez es más bajito el nivel o lo que vos llegas a dar dentro del programa general cada vez das menos cantidad de cosas. Yo cuando empecé daba yo diría más de un 50% más de contenido te estoy hablando de cinco años de lo que estoy dando ahora cada vez estoy dando menos el tema también de los alumnos como uno responden lo que les tratas de enseñar. (Profesora con poca antigüedad y pocas horas en la escuela)

Aunque desde posicionamientos distintos aquí se sostiene una representación de los jóvenes como seres víctimas del acontecer social, que se encuentra aplastado, dominado, atrapado en esa condición (Chaves, 2010: 80); marcada por el contexto en el que les toca transitar su juventud que irrumpe en la escuela –desde el exterior- y tuerce el supuesto mandato o la lógica interna de la misma. Así se justifica que en otras escuelas la dinámica sea distinta, que la mirada sobre el aprendizaje cambie, que las prácticas docentes se nominen de otro modo desde la percepción de los docentes que por su propio desempeño profesional conocen diversas escuelas de la zona.

-Sentidos en tensión

Si ponemos en diálogo el planteo de docentes y estudiantes con respecto a cómo es la escuela, nos encontramos con que los sentidos de la experiencia escolar se encuentran en tensión. Por un lado, a la escuela se le demanda que prepare para el trabajo, para los estudios superiores, para estar mejor posicionados en el futuro. En definitiva para que marque una distancia con aquellos que NO asistieron a la escuela, pero también se le reclama por los contenidos, aunque tíbiamente se cuestiona aquello que no está o que está en exceso. Pero esta perspectiva se matiza al asumir que hay muchos jóvenes en la escuela que no quieren estudiar, y esto obstaculizaría a su vez la tarea que tendría la misma. Tarea que se define de manera contradictoria desde una concepción abstracta que la igualaría a otras, pero en combinación con el reconocimiento del contexto particular en el que se inserta esta escuela.

Ninguno de los sentidos mencionados por docentes o estudiantes supone unidireccionalidad, sino yuxtaposición. Asimismo las motivaciones iniciales por asistir a la escuela, las intenciones en abstracto que se mencionan, pueden o no coincidir con parte de

la tarea en la institución; pero no puede negarse que son los sentidos que en ella circulan y que con ellos se hacen cosas: se siembra esperanzas, se desaniman estudiantes, se satisfacen expectativas, se crean vacíos, se superponen acciones, etc.

La elección de la escuela

Cuando los estudiantes entrevistados narran los motivos por los que asisten a la escuela el planteo inicial mayoritariamente gira en torno a no haber elegido la escuela, o no haber querido ir a esa escuela sino a otra. Pero esa decisión quedó por fuera de sus posibilidades ya que la tomaron los adultos de sus familias. No han participado como sujetos de derecho en esa decisión sino que han sido objeto de la decisión de los adultos. No dan cuenta de haber sido consultados y en algunos casos narran, por el contrario, que sus opiniones no han sido puestas en consideración por las familias al momento de inscribirlos en esa institución.

"No quería venir mucho a esta escuela porque quería juntarme con otras compañeras que eran mías pero por una situación económica no pude porque tuve compañeras que fueron a escuela privada y bueno pero al fin y al cabo me re gusto y así que estoy en esta." (Estudiante, varón, 5to año, turno mañana)

"Yo no elegí la escuela. Un preceptor que se llama Rubén... no me acuerdo como se llama, está a la tarde y él es conocido y amigo de mi hermana entonces me dijo que me anote en esta escuela que la escuela era buena dentro de todo y yo quería porque estaba como cansado de la escuela y me anote en esta escuela" (estudiante, mujer, 6to año turno tarde)

"Yo no quería venir a este colegio, quería ir a otro pero como me hice novia de él vine a este colegio que va él. Quería ir a uno que esta por

allá La 3, no Media 2 no sé porque iban todas mis compañeras ahí quería ir." (Estudiante, mujer, 4to año Turno mañana)

Sin embargo, al dar cuenta de por qué aun desde su resistencia inicial terminan yendo y/o aceptando asistir los criterios que priman son: la cercanía con el domicilio, ser la única que conocen, la asistencia previa de familiares o conocidos, la asistencia de amigos del barrio. El criterio que pueden reconstruir como motivo de por qué están ahí tiene que ver con que la escuela está en el barrio, es parte de la comunidad. Prima la reproducción de trayectoria educativa en un circuito de semejantes: se valoriza la escuela *en* el barrio, entendiendo que la misma no debería ser diferente a otras escuelas del distrito dado que los docentes son los mismos.

Asimismo cabe señalar que muchos entrevistados no conocían otra institución de educación secundaria en la zona. No poseían un marco de elección más amplio que el del barrio, del que se desprendiera la opción por esta escuela entre otras. Por ende, pierde consistencia la idea de elección pero, paralelamente, cobra relevancia el lugar de la escuela secundaria en/del barrio.

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

"P- ¿Y te acordás por qué fuiste a la Media...? ¿Cómo llegaste ahí?

De boludo **P- ¿Por qué?** *Riéndose*- Porque me quisieron anotar en una escuela técnica y yo no quise para ir con los conocidos y ahora me quiero matar porque no fui a una escuela técnica." (Egresado, estudiante de primer año del Prof. de Filosofía)

"llegue a la Media 10 por un capricho mío. (...) y empecé lo que es el polimodal antes en la Media aunque mi idea era irme al Enet pero no sé porque me cambie tenía ganas de seguir técnica y ahora estoy siguiendo sociales" (estudiante, varón, 4to año turno mañana)

Como bien señalan algunos entrevistados la escuela técnica sigue siendo para los varones de sectores populares una opción a considerar al momento de definir la continuación de los estudios. Aunque no se termine asistiendo a ella, se encuentra como

opción y se lee –a la distancia- como un error estratégico el no haberla elegido. En este sentido, cabe recordar que en nuestro país desde la incorporación de los sectores obreros a la escuela técnica durante el peronismo, se fue generando una especialización que no favorecía directamente el ingreso a los estudios superiores pero sí mejores posiciones en el mercado de trabajo (Tiramonti, 2008).

La valoración de la escuela en el barrio

En los ya clásicos trabajos sobre escuela secundaria y jóvenes de sectores populares, tanto de inicios de la década del noventa (Wortman, 1991) como de finales de la misma (Duschatzky, 1999), se señala la importancia para los jóvenes de la escuela en el barrio. Para muchos de ellos es la única posibilidad de acceso a ese nivel educativo ya que señalan como excepcionales los casos de jóvenes que salen del barrio para ir a la escuela (Wortman, 1991: 51). Si bien es cierto que en la segunda década del siglo XXI son muchos más los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y que salen del barrio, el desconocimiento de otras instituciones de educación secundaria por parte de los jóvenes entrevistados está dando cuenta de una persistencia en la tendencia señalada en los '90 mostrando la importancia de la escuela en el barrio como condición para la escolarización. Este fenómeno coincide con la reducción del espacio de socialización a las instancias netamente barriales ya que la desindustrialización, la informalización y el deterioro de las condiciones laborales de los sectores populares urbanos fue profundizando la brecha entre el mundo laboral formal y el mundo popular urbano con la progresiva territorialización de la vida de los sectores populares (Svampa, 2005: 159)

Con respecto a cómo creen los actores institucionales que es descrita o percibida la escuela desde el barrio, qué representaciones en torno a cómo es la misma circulan, se cruzan, se hacen presentes en la cotidianeidad escolar nos encontramos con que las miradas de docentes y estudiantes no coinciden en el diagnóstico que realizan sobre las percepciones del barrio con respecto a la escuela.

En principio porque los estudiantes sostienen que la escuela brinda una educación de calidad aún con el impacto de un contexto adverso, mientras que los docentes sostienen

que la adversidad ingresó a la escuela y, por ende, la misma “no es lo que era”. Por otro lado porque la alternativa que los estudiantes entienden que se debe asumir es la de generar mayor condiciones de seguridad en las instalaciones de la escuela, esto es por ejemplo: contar con personal de vigilancia en la puerta y/o más alarmas en diferentes lugares de la escuela. Reforzándose así la imagen de la escuela necesariamente como una institución autopreservada, que debe mantenerse inmune a su entorno, evitando filtraciones desde éste, conteniendo y evitando el contagio, buscando sostener/se la imagen de la “escuela santuario”, como institución que protege del entorno, que se erige como “otro mundo” distinto y distante del barrio (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006). Este contagio desde la óptica de los adultos entrevistados ya ha ocurrido.

La crítica que estos realizan en torno a la relación escuela – barrio será, justamente, aquello que los estudiantes parecerían demandar: que la escuela haya buscado aislarse del barrio, del entorno. Por otro lado esta crítica entra en tensión con su propia afirmación en torno a cómo ciertas lógicas y prácticas del barrio ingresaron a la escuela complejizando su cotidianeidad, generando malestar para con la tarea desde los docentes. Parecerían estar señalando una contradicción entre la necesidad de aislarse de la dinámica barrial y las consecuencias de este aislamiento.

Si los estudiantes entienden que es necesario aislar más a la escuela para evitar que la lógica de funcionamiento del barrio ingrese a la misma, algunos docentes leen en esta estrategia de autopreservación que la escuela ha desplegado-y que en muchos casos ellos mismos demandan - la explicación de la situación actual del establecimiento y de su vínculo con la comunidad; que entienden es de desinterés y/o desidia para con la escuela.

Esto lo leen en el descuido por parte del barrio de las instalaciones de la escuela – realizando pintadas o no preservando la fachada de la misma en buen estado- o la indiferencia frente a lo que le pase –robos, incendios, hurtos- . Este desinterés por el edificio escolar se explica en el siguiente extracto de una entrevista con una docente que pertenece a la institución desde los comienzos de la escuela:

Yo creo por los problemas con la gente que... del barrio, no sé, porque la escuela... se cree que son del barrio... la escuela se cerró por temor a la inseguridad eso no se hace con la gente de afuera porque puede decir algo que... capaz que el otro se anima a decir te la cuida ¿no? no

sé, hace eso, no se trabaja con nadie de afuera, cuidados que son peligrosos, hay seguridades creo que esa palabra no existe (profesora de Inglés, con mucha antigüedad y mucha carga horaria en la escuela)

Esta desvinculación también es leída por los estudiantes pero no le atribuyen a una característica del vínculo (o del no vínculo) que la escuela establece las causas del mismo. Para los estudiantes hay una tensión irresuelta entre el adentro de la escuela y el exterior.

P: Como crees que el barrio ve a la escuela, que los vecinos, el barrio de esta escuela? No sé porque nosotros siempre pintamos para que este linda, porque del lado de adentro esta linda, pero del lado de afuera siempre la escriben cuando hay elecciones. Uno hace para que esté más linda y la escriben todo en vez de cuidarla en vez de escribir deberían avisar y nadie avisa nada (estudiante mujer, sexto año, turno mañana)

Para ellos el desinterés se cristaliza en la fachada descuidada, deteriorada, llena de inscripciones, que contrasta con un “adentro” mucho más ordenado y prolijo; una cuestión estética –desmejorada - que no redundaría en una similar calidad de lo que se enseña. Sobre esto último hay una defensa unánime desde los estudiantes, no así desde los docentes que, como ya hemos visto, no consideran que la escuela sea una escuela “de calidad”. Eso difiere de la mirada de los estudiantes como señala el siguiente relato:

P: ¿Cómo creés que el barrio ve a veces a la escuela, cómo te imaginas que la ven? Esa misma pregunta me la hicieron y tuve que hacer una encuesta **P: ¿Y qué te decían?** La gente decía que a esta escuela la ven como buena escuela que... un buen nivel de educación muy buena, más que lo que le faltaba más que nada lo estético de la escuela, arreglar las cosas y la ven buena no es que la ven tan mala, es obvio que muchos padres dicen "yo la conozco que no tiene seguridad" la gente de este barrio la ve bien no es que tienen mala idea sobre la escuela, hay inseguridad como toda escuela es buena además, la

educación es buena, los profesores la forma de tratar a las personas
(estudiante varón, 5to año TM)

Para los estudiantes, entonces, desde el barrio hay una mirada dual en la clasificación de la escuela. Por un lado consideran que es valorada en su rol educador –la noción de educación de calidad o buena educación que esbozan los entrevistados-; por otro lado consideran que el barrio mira negativamente a los y las jóvenes que están en la escuela sosteniendo que, para los vecinos, quienes asisten hoy son distintos a los que asistían hace unos años. Esto los lleva a encontrar una distinción entre la imagen de la escuela en tanto institución y las representaciones en torno a quienes asisten a ella. Como sostiene el siguiente entrevistado:

De la escuela como escuela yo siempre escuché que hablaban bien, que era buena escuela, como escuela. Ahora capaz que te dice, no sé...comentarios boludos de viste... esas se visten todas villeras, onda así, pero como escuela se hablaba relativamente bien **P- ¿Y eso que dicen comentarios de qué? ¿De quién?** Escuchás de los más grandes así: - Ay!, no sé, ¿cómo se pueden vestir así? Por que andan de chupín, zapatillas con tapones, el rodete acá, - ay! no pueden ser tan villeras! Cosas así (egresado, estudiante de Profesorado de Filosofía)

De algún modo esta operación que separa las representaciones en torno a la institución y en torno a quienes van a la escuela les permite tomar distancia, si es necesario, del estigma. No necesariamente están describiéndolos a ellos cuando impugnan cómo son los estudiantes hoy y, a su vez, al considerar que es buena escuela están legitimando la formación que estos jóvenes entrevistados reciben en ella.

La escuela, en este sentido, no queda exenta de lo que ocurre en el barrio y pareciera que esto modifica lo que sí ocurría en otro momento en que la escuela se había erigido como protección infranqueable frente a un mundo externo hostil o difícil. Como sostienen Dubet y Martuccelli (1998) la sensación de los docentes se acerca a considerarse defensores de una fortaleza asediada, en donde el mundo escolar es constantemente invadido, puesto en jaque, por el mundo social, no habiendo posibilidad de continuidad entre uno y otro sino

una ruptura insuperable. En este marco para los estudiantes la escuela, aunque asediada por el contexto, logra mantenerse en pie como institución capaz de marcar diferencias entre los que están adentro y los de afuera.

Las diferencias con otras escuelas

Al señalar diferencias entre *su* escuela y *otras* escuelas los estudiantes mencionan escuelas privadas, otras escuelas del barrio y escuelas del centro del distrito. En algunos casos dando cuenta de su propio recorrido previo, y en otros por experiencias de pares y amigos con los que se comparan. Podríamos profundizar en la comprensión de estos criterios de clasificación señalando las diferencias que encuentran entre su escuela y las privadas, su escuela y otras cercanas, su escuela y las que se ubican en la zona céntrica. Pero este modo de clasificarlas estaría muy ligado a una definición a priori que señala que estas escuelas son diferentes entre sí *per se* en función de su ubicación geográfica y/o tipo de gestión y sabemos, por las investigaciones realizadas en torno a la escuela media en los últimos veinte años, que las posibles categorizaciones entre escuelas son mucho más complejas y dinámicas.⁵

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

La escuela, esta escuela, es distinta para los estudiantes porque en ella *se les da mayor libertad* a los estudiantes, *se los comprende más* y *se los apoya* en su escolarización. Sus experiencias previas y las de algunos pares que conocen les permite afirmar esto. Como

⁵ Ver: Kessler (2002); Tiramonti (2004), Dussel, Britos y Nuñez (2007); Tiramonti y Montes (2009); entre otros.

señalamos en párrafos precedentes, los docentes si bien podrían coincidir con este planteo lo que priorizan al diferenciar *esta* escuela de *otras* se vincula justamente con: la localización de la misma, las problemáticas sociales que se filtran en la escuela y que no se sienten preparados para afrontar, los y las jóvenes que están en la escuela y no quieren estar. Este criterio de clasificación es el principal que emerge entre los docentes, desde esas características construyen su descripción de la escuela y su posicionamiento frente a ella. La experiencia personal, singular, en términos de esos criterios será la marca distintiva de la institución pública anclada en un barrio de sectores populares, no solo de esta escuela sino de todas las que conocen y mencionan en las entrevistas.

La escuela como señal de distancias simbólicas

Los jóvenes del barrio son vistos por los estudiantes de la escuela - jóvenes también del barrio o de barrios cercanos- marcando distancia entre estos y su propia experiencia vital. No son como ellos. Cuando relatan experiencias que involucran a jóvenes o reflexionan cómo son los jóvenes en la actualidad no hablan de ellos mismos, hablan de otros. Y aquí se presenta una diferenciación que no aparecerá en la óptica de los adultos: ellos son estudiantes, los otros no.

Al describir a los jóvenes del barrio y en el barrio los asumen, entonces, como no escolarizados. Aquí encontramos una primera clasificación: cuando hacen mención de las prácticas y características de los jóvenes del barrio están hablando predominantemente de aquellos que no van a la escuela (la dejaron, nunca fueron, no les interesa, etc.). Marcan distancia. Ellos se identifican como estudiantes, a los otros como jóvenes. Los adultos, en cambio, no harán esta diferenciación y al hablar de los jóvenes del barrio estarán hablando de *sus* estudiantes también, no de otros.

Está claro: los jóvenes de la escuela se desentienden, se desmarcan -necesitan hacerlo- de las representaciones que colocan a los jóvenes como victimarios del resto de los participantes de la dinámica barrial y escolar. Si las representaciones que circulan -de las cuales se apropian- colocan a los jóvenes como chivo expiatorio ¿cómo se van a identificar ellos mismos con esta descripción? Como señala la siguiente estudiante:

Antes era bueno, porque ahora no puedes ni caminar a la noche ya. No puedes caminar porque cualquiera te roba. Están parados acá en la esquina y los mismos pendejos de acá del barrio que no van a la escuela te roban como ellos no vienen a la escuela están al pedo y antes no era así **P: Y por qué decís que son los mismos pibes que vienen a la escuela que no vienen a la escuela?** No, los del barrio, los que no hacen nada, vienen y rompen la escuela, los salones, hasta prendieron fuego la escuela pero acá no viven los de acá del barrio son (estudiante mujer, 17 años. 6to año TM)

Será el discurso del pánico moral vehiculizado en representaciones sociales del joven como desviado y peligros, por ende generando miedo, en donde el joven cumple el rol de enemigo interno o chivo expiatorio (Chaves, 2005, 2010) que aglutinará todos los elementos aquí mencionados, haciendo eficaz esta caracterización de juventud para aquellos que quedan/están por fuera de la institución escolar.

Para los estudiantes el paso o no paso por la escuela deja marcas, señales de distinción y de distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre haber estado en la escuela y permanecido en ella y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a la escuela y aquellos que no o ya no. Así lo señala una entrevistada:

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

Este relato está dando cuenta del reconocimiento de la existencia del capital cultural no como una cuestión de aptitudes individuales – como *don-* sino como algo que se adquiere y se distribuye de modo desigual, siendo la escuela una institución interviniente clave –para estos sujetos sociales- en la distribución de dicho capital en el contexto particular del barrio en el que viven y/o van a la escuela estos jóvenes.

Los jóvenes entrevistados están asumiendo la posibilidad real de investirse con capital cultural gracias a la escuela, la reconocen como distribuidora del mismo. Su planteo

no parecería remitir netamente a la competencia cultural otorgada por el título –aunque no la desconozcan ni la nieguen- sino, más bien, con lo que supone el estado incorporado del capital cultural:

La acumulación de capital requiere una *incorporación* que, por cuanto supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un *costo de tiempo*, y de un tiempo que debe ser invertido *personalmente* por el inversor (...) trabajo personal, el trabajo de adquisición es un trabajo del sujeto sobre sí mismo (Bourdieu, 2011:215)

Para estos estudiantes, entonces, en el reconocimiento de que el capital cultural se acumula se encuentra la creencia de que la diferencia entre ellos y los que no están en la escuela radica en la inversión de tiempo puesta en incorporación del capital que allí está disponible. Esto supone, además, el reconocimiento de la escuela como una institución que puede anteponerse al capital heredado. Para los estudiantes este capital cultural -que leen en estado incorporado gracias a la escuela- funciona como capital simbólico frente a los jóvenes que no permanecieron en el sistema escolar y por ende actúa como criterio de distinción y de clasificación de la otredad.

A modo de cierre

A lo largo de esta ponencia hemos intentado dar cuenta de los modos en que los y las jóvenes así como los docentes de una escuela pública ubicada en un barrio de sectores populares en el conurbano asumen y describen su experiencia en la institución. Es relevante señalar que aunque la educación secundaria se ha expandido considerablemente en los últimos 30 años, en gran medida la viabilidad de la escolarización de estos jóvenes está dada por la presencia de la escuela en el barrio.

Esta escuela es descrita por los estudiantes entrevistados como más libre, más preocupada por acompañar sus trayectorias y por sostener vínculos más estrechos que otras que conocen por su propia experiencia o por relatos de sus vínculos cercanos. Por otro lado esta caracterización de la particularidad de la escuela se articula con un fin más general de la misma que supone la necesidad de obtener un título para encontrarse mejor posicionados

socialmente en el futuro, reponiendo en el contexto actual la idea de que la escuela lo que hace es otorgar una promesa para el futuro, un cheque post fechado (Parra Sandoval, 1998)

En los docentes se percibe un malestar en torno a su tarea en la actualidad en esa escuela en particular. Explican su malestar a partir de la caracterización que realizan del contexto; serán factores exógenos los que, para ellos, dificulten su tarea: el barrio y sus problemáticas que traspasaron las paredes de la escuela. En este sentido los estudiantes reivindicarán la necesidad de recuperar la “escuela santuario” aislada del entorno, preservando un lugar distinto y distante del barrio; esto se puede comprender en relación a la valoración que realizan de la escuela en tanto institución dadora de capital cultural válido para usufructuar, sobre todo, en el barrio; marcando distancias con los *otros* jóvenes que no continuaron con su escolarización.

Creemos que las percepciones de docentes y estudiantes que hemos analizado, aún dando cuenta de una disconformidad con el presente de su experiencia en la institución, distan de mostrar una adscripción a ciertas imágenes que se posicionan desde la idea de derrumbe y crisis terminal de la escuela secundaria actual. Muy por el contrario hemos intentado dar cuenta aquí de ciertos hallazgos en el trabajo de campo que señalan una construcción distinta: una tensión, aún sin resolver, entre el reconocimiento de la necesidad de transformar la escuela tal cual se presenta y el deseo de preservarla tal cual el relato mítico la sostiene. Pero más allá de las tensiones y distancias entre las percepciones de jóvenes y adultos, la coincidencia radica en señalar el anclaje simbólico innegable que supone para los sujetos involucrados la escuela en el barrio y, mucho más, el hecho de estar en ella.

Bibliografía citada

Bourdieu, P. (2011) Los tres estados del capital, en Bourdieu P.; *Las estrategias de la reproducción social*; Buenos Aires; Siglo XXI.

Chaves M. (2005) *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*; en Última Década N° 23, Viña del Mar, Chile.

Chaves M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*; Barcelona; Gedisa.

Duschatzky S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*; Buenos Aires; Paidós

Elías, N. (1998) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados; en Elías N.; *La civilización de los padres y otros ensayos*; Bogotá; Grupo Editorial Norma.

Martucelli, D. y Dubet, F. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*; Buenos Aires; Losada.

Parra Sandoval, R. (1998) El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia, en Cubides, H.; Laverde Toscano M.; Valderrama, C.; *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*; Bogotá; Siglo del Hombre Editores

Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*; Buenos Aires; Taurus.

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. (compiladoras); *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Buenos Aires; Manantial / Flacso.

Wortman A. (1991) *Jóvenes desde la periferia*; Buenos Aires; CEAL.