

Experimentar la condición de estudiante secundario en una escuela pública de/en un barrio del conurbano bonaerense.

Luisa Vecino.

Cita:

Luisa Vecino (2015). *Experimentar la condición de estudiante secundario en una escuela pública de/en un barrio del conurbano bonaerense. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/164>

XI Jornadas de Sociología
Carrera de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - UBA
13 al 17 de julio de 2015

MESA 13: EXPERIENCIAS DE JÓVENES EN BARRIOS POPULARES

Título: *Experimentar la condición de estudiante secundario en una escuela pública de/en un barrio del conurbano bonaerense.*

Autora: Luisa Vecino.

luisa_vecino@yahoo.com.ar (Untref / Flacso /ISFD 21)

Resumen:

En el marco de la reciente sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, cabe la pregunta por los modos en que los y las jóvenes de clases populares urbanas procesan el mandato de la inclusión educativa y se constituyen en estudiantes secundarios en los barrios en los que viven, sosteniendo, así, su escolarización. Los ejes de análisis que se busca presentar en esta oportunidad girarán sobre el procesamiento particular que los recién llegados al nivel realizan en torno a quiénes son parte de la escuela y quienes no, cómo perciben que se vincula la escuela del barrio con la dinámica barrial y cómo consideran que son los otros jóvenes que no están en la escuela (y por qué no están en ella).

Presentaré resultados de mi tesis de Maestría que versó sobre los modos en que se construye la relación nosotros/otros en la escuela secundaria pública actual. La investigación se basó en un estudio de caso en una escuela secundaria pública de un barrio de Moreno, distrito ubicado al oeste del conurbano bonaerense. La ponencia presenta un recorte que se centra en la experiencia escolar en el barrio y los modos de sostener a la misma discursivamente, marcando distancias, señalando potencialidades y asumiendo el barrio como clave interpretativa de esta experiencia.

Palabras clave: escuela secundaria – barrio- representaciones - condiciones de escolarización- jóvenes no escolarizados-

Interrogarse por cómo es leída la inclusión en la escuela secundaria en la actualidad por los y las jóvenes de los barrios del conurbano es preguntarse por los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y sus legitimaciones sociales. No es una pregunta novedosa pero sí lo es el marco en el que se realiza ya que a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación¹ en el año 2006, que planteó la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria², la escuela adquiere un sentido distinto al que sostuvo durante gran parte del siglo XX. Es la última etapa de la escolarización obligatoria, un nuevo piso, y para la mayoría de los y las jóvenes de clases populares, como sostiene Tenti Fanfani (2008), es un “techo” o “enseñanza final”. Entre otras cosas, esto supone que la permanencia de los estudiantes en la escuela ya no es ni aleatoria ni discrecional, ni puede atribuirse únicamente al mérito y esfuerzo. En otro marco primó el supuesto de la competencia desregulada entre los estudiantes, en donde lo que estaba en juego eran los recursos individuales de estos; los que no se adaptaban a esos requerimientos quedaban excluidos, leyéndose como fracaso individual esta operatoria de selección social (Montes y Ziegler, 2012).

Por otro lado, cabe señalar la doble dimensión que la obligatoriedad de la escuela secundaria supone: la dimensión social y la dimensión legal. La primera remite a un proceso sociocultural iniciado mucho antes de que la obligatoriedad legal se sancionara y que colocó en el imaginario social a la escuela secundaria como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil (Montesino, Sinisi, Schoo; 2009). Esta distinción es importante a los efectos de entender qué sostienen los jóvenes en torno a su paso por la escuela, encontrándole sentidos que van mucho más allá de la obligatoriedad legal de asistir a ella. La obligación, entonces, no se liga necesaria y únicamente a un orden

¹ Estamos haciendo referencia a la Ley 26.206, sancionada por el Congreso Nacional en diciembre de ese año.

² Cabe recordar que desde la Ley Federal de Educación se había extendido la obligatoriedad de la escolarización a dos años más que la etapa previa (de 7 a 9 años). Para la provincia de Buenos Aires, esto significó que la escolarización obligatoria era hasta el noveno año de la EGB, no siendo obligatoria la educación polimodal (los últimos tres años de escolarización secundaria). El nuevo cambio llevó a la Provincia de Buenos Aires a incluir como obligatorio el último año de jardín de infantes (sala de 5) y tres años más de secundario, totalizando 13 años (1 de jardín, 6 de primaria y 6 de secundario). En CABA la estructura de la escuela secundaria es de cinco años, la misma es obligatoria desde la sanción de la ley 898 de septiembre de 2002. La Ley Nacional de Educación permite a las jurisdicciones optar entre una estructura de 7 años de escolarización primaria y 5 de secundaria o una estructura de 6 años para una y otra instancia de escolarización, como ocurre en la actualidad en la provincia de Buenos Aires, garantizándose la equivalencia entre cualquiera de las dos opciones.

normativo - jurídico que los coacciona a estar ahí, sino, más bien, emerge de una apreciación socialmente legitimada en su contexto inmediato del valor positivo de la asistencia a la escuela secundaria. En este marco cabe la pregunta por los sentidos que adquiere en un barrio de clases populares del oeste del conurbano bonaerense, asistir a la escuela secundaria ubicada en él³.

La escuela en el barrio

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

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

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

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

Sin embargo, al dar cuenta de por qué, pese a su resistencia inicial la asistencia y permanencia en esta escuela es narrada de modo positiva, los criterios que priman son: la cercanía con el domicilio, ser la única que conocen, la asistencia previa de familiares o conocidos, la asistencia de amigos del barrio. En síntesis, prima la reproducción de trayectoria educativa en un circuito de semejantes: se valoriza la escuela *en* el barrio, entendiendo que la misma no debería ser diferente a otras escuelas del distrito, dado que los docentes son los mismos. Los estudiantes poseen una imagen

³ En esta ponencia se presentan resultados de mi tesis de maestría "La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense". La investigación se basó en un estudio de caso, realizando una indagación de corte cualitativo priorizando las entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, observaciones de la cotidianeidad escolar y análisis de documentos oficiales. En esta oportunidad se presentarán los resultados de las entrevistas realizadas con estudiantes, ex alumnos y egresados de la institución que fue tomada como referente empírico.

positiva acerca de que *la* escuela sea del barrio y, por ende, de asistir a ella, señalando que la misma no difiere de otras escuelas públicas del distrito ya 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 el barrio. La escuela cercana al domicilio es condición de escolarización (Wortman, 1991; Duschatzky, 1999) para los jóvenes en/del barrio. Si bien es cierto que en la segunda década del siglo XXI son muchos más los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y que salen del barrio, el desconocimiento de otras instituciones de educación secundaria por parte de los jóvenes entrevistados está dando cuenta de una persistencia de la tendencia a acceder a escolarización a través y gracia a la escuela en el barrio. Podemos afirmar que la presencia de una institución de educación secundaria en el barrio habilitó a muchos de los jóvenes a continuar sus estudios, aunque no los concluyeran. Esta valoración de la escuela en el barrio, y el estar en ella, cobra relevancia para comprender por qué las representaciones que los estudiantes sostienen sobre los jóvenes y el barrio se construyen sobre una distinción entre quienes están en la escuela y quienes no, quienes pueden estar en la escuela y quienes no, quienes quieren estar en la escuela y quienes no. En este marco cobran relevancia las interpretaciones sobre qué características tiene, para ellos, la condición estudiantil en el barrio.

Ser estudiante

El ser estudiante, en su componente específicamente escolar, es leído desde en una valencia positiva y negativa en la relación con el estudio. La categoría estudiante implica, para los y las jóvenes entrevistados, establecer una relación con el estudio que puede ser cuantificable. Así describen la existencia de “buenos” y “malos” alumnos. Los primeros obtienen excelentes notas, realizan todas las tareas, prestan atención en clase, etc. y los segundos nunca realizan lo que los profesores les demandan, interrumpen el desenvolvimiento de la clase, no permiten que se trabaje en el aula, hacen enojar a los docentes, etc. Las mayorías de los estudiantes se encontrarían, sin embargo, en una posición intermedia narrada como estratégica para proseguir en la escuela y avanzar en la escolarización. Esta posición pragmática con respecto al estudio

supone: hacer algunas tareas, no molestar demasiado en la clase, intentar aprobar las evaluaciones o los trabajos solicitados, no ganarse la enemistad del docente, ir a la escuela la mayor cantidad de días posibles, etc. Ser estudiante supondría, así, hacer el esfuerzo por permanecer y avanzar en la escolarización, mostrando y demostrándole a los adultos de la institución que lo que se busca es permanecer y continuar allí.

La meritocracia como lógica clasificatoria en el interior de la escuela secundaria es reactualizada en su función en un contexto diferente al que le dio origen- medir quienes son aptos para entrar y continuar a través de la evaluación del desempeño académico- pero no desaparece ni se debilita. Esta lógica sigue operando como categoría organizadora de las percepciones en torno a qué implica ser estudiante y, en función de ella, quiénes pueden pertenecer y quiénes se quedarán afuera (Vecino, 2012).

En este marco, la imagen de que los estudiantes no respetan las normas, son rebeldes o “*están muy revolucionadas*” se ha presentado entre los jóvenes entrevistados como una categoría utilizada para dar cuenta de una condición que estaría obstaculizando el transcurso “normal” de la cotidianidad escolar y “ser” un estudiante “medio”. En el desgranamiento escolar, el denominado "abandono" escolar, según su percepción, se pondría en evidencia el efecto o consecuencia de la no aceptación de las pautas escolares. El comportamiento fuera de la norma es percibido como una tendencia en disminución con el avance en la escolarización.

La mirada en torno a la existencia de un grado decreciente de rebeldía en los estudiantes de los años superiores o de un mayor grado de adaptación a la lógica escolar le otorga efectividad a la institución escolar en su rol socializador, la supone con capacidad de transformación y de modelación de los sujetos en su trayectoria escolar. Le otorga, entonces, efectividad en tanto institución social⁴. Por otro lado, refuerza la idea de que la escuela selecciona a los mejores –más adaptados, más interesados, menos rebeldes, etc.- ya que los *otros* son apartados en el camino.

Esta representación coloca el estudio –y por ende la trasmisión de conocimientos- como una condición de la escuela secundaria. Aunque la lectura que se realice del mismo suponga un mínimo interés en él, los y las jóvenes están atentos a su devenir. El estudio se presenta como algo necesario de llevar a cabo aunque sea

⁴ Como sostienen Berger y Luckmann (1974) la habituación y la institucionalización de las prácticas sociales hacen que éstas se constituyan en pautas para quienes las ejecutan; este es el fundamento de las instituciones sociales y lo que les otorga efectividad en tanto control social de sus miembros a través del planteo de pautas y reglas de juego que los sujetos leen como realidad objetiva.

motorizado en unas acciones de baja intensidad. Por ende, siguen leyendo la escuela como un espacio en el que se enseñan y se aprenden cosas y el estudio es el intermediario en esta relación. Esta es la lógica que le asignan a la escuela, desde la que interpretan la condición de estudiante, definiendo quiénes forman parte de esta categoría y quiénes no. Para esto se sirven de la meritocracia, reactualizada para pensarse como exitosos en la escuela frente a otros jóvenes.

Así, esta nueva lógica interpretativa de qué significa el mérito en esta escuela secundaria –muy vinculado a la adaptación a las normas escolares generando un “devenir normal de las clases”- otorga reconocimiento y valor a ser parte de la escuela en términos de producción de diferencias entre escolarizados y no escolarizados, entre expectativas futuras propias y las que leen en aquellos que no están⁵.

El barrio y sus jóvenes

El barrio en que se encuentra la escuela no es el barrio de residencia de todos los estudiantes que asisten a ella. La cercanía de la misma con el cruce de varios recorridos de colectivos que parten del centro del distrito, pero recorren varios barrios de la zona norte del partido, potencia su accesibilidad⁶. Muchos de los estudiantes entrevistados han residido en otros barrios cercanos en alguna instancia de su vida, sea porque han vivido con distintos parientes, porque se han independizado de sus padres o formado parejas o porque su familia se ha trasladado, cambiando de vivienda. La referencia al barrio en que se encuentra la escuela se hará en función no sólo de su experiencia en el mismo sino de la comparación con otro/s conocido/s y transitado/s. Los límites sociales y ecológicos de un barrio pueden ser flexibles y difusos; una posibilidad es delinearlos a partir del análisis de las relaciones sociales que tengan como sustento una referencia geográfica (Saraví, 2004). Buscaremos, entonces, recuperar los modos de simbolizar el

⁵ Esto ya lo ha señalado hace unos años Silvia Duschatzky (1999) con respecto a la valoración que los jóvenes de sectores populares realizan con respecto a su trayectoria escolar.

⁶ El distrito cuenta con una única empresa de colectivos que tiene a su cargo todos los recorridos por los barrios del distrito; los recorridos no se identifican por barrios sino por números, ya que recorren varios barrios en un mismo trayecto. En la zona en que se ubica la escuela, un recorrido parte del centro del distrito, pasa por la puerta de la escuela y continúa su trayecto hacia un barrio más alejado de la Ruta, luego retorna al centro del distrito realizando el recorrido inverso. A dos cuadras de la escuela se cruzan ese recorrido y dos recorridos más que también se originan en el centro; uno de ellos recorre previamente los barrios que tienen un origen similar al que se está analizando y el otro realiza un recorrido que da cuenta de la traza nueva y de la expansión de la urbanización en esa zona.

espacio barrial (Segura; 2006) según la percepción de los estudiantes y docentes entrevistados.

Cuando se describe el entorno de la escuela se mencionan ciertas situaciones tales como los robos frecuentes, la venta de drogas y los actos vandálicos. Los y las jóvenes entrevistados entienden que los robos y los actos vandálicos que tienen como objeto a la escuela y a quienes asisten a ella serían perpetrados por jóvenes que no asisten a la escuela. Por otro lado, señalan una distinción entre el pasado y la actualidad y esta diferenciación se explica por un cambio de actitud de la población joven del barrio que queda por fuera de la escolarización. En palabras de una entrevistada:

Antes era bueno –haciendo referencia al barrio en que está la escuela– porque ahora no podés ni caminar a la noche, ya no podés caminar porque cualquiera te roba. Están parados acá en la esquina y los mismos pendejos de acá del barrio que no van a la escuela te roban, como ellos no vienen a la escuela están al pedo y antes no era así

P: ¿Por qué? ¿Decís que son los mismos pibes que vienen a la escuela?

No, los del barrio, los que no hacen nada, vienen y rompen la escuela, los salones, hasta prendieron fuego la escuela (estudiante mujer, sexto año, turno mañana)

En esta descripción del barrio como inseguro la escuela es el punto de referencia obligado. Las medidas tomadas institucionalmente modificando la dinámica diaria de la institución le conceden centralidad a hechos delictivos mencionados por los estudiantes y refuerzan la descripción de "barrio inseguro". Por ejemplo existe la indicación de que, en los meses del año que oscurece más temprano, los estudiantes se retiren de manera anticipada.

La reducción de la jornada escolar y/o la suspensión de las actividades de educación física, así como que en el horario de entrada y salida se encontraba en la puerta de la escuela personal policial⁷, son un indicio de la preocupación de los adultos y del diagnóstico compartido sobre la "peligrosidad" del barrio.

Cuando desde los jóvenes entrevistados se menciona que el barrio en que está la escuela es inseguro, existe una cierta homogeneidad en el diagnóstico realizado. Sin embargo, los matices se hacen presentes cuando se pone en consideración otras

⁷ Así lo observamos durante el trabajo de campo en el año 2011 y frente a la pregunta a miembros de la comunidad en torno a la presencia policial, los mismos no podían especificar si siempre se encontraba personal policial, ni en qué horarios ni cuál había sido el motivo concreto de su presencia naturalizando que en la puerta de entrada de la institución se encuentre personal de una fuerza de seguridad.

variables de análisis tales como el lugar de residencia de los jóvenes o si son mujeres o varones quienes hablan.

En relación a lo primero, cuanto más distante es el lugar de residencia con respecto a la escuela, el entorno de la misma es percibido como mucho más inseguro. En cambio, cuando los estudiantes viven en las inmediaciones de la escuela, esta percepción se matiza al hacer referencia a que "si sos del barrio, el mismo es tranquilo o estás tranquilo". El peligro disminuye cuando el territorio es conocido, por esto la organización territorial se va a mapear en función de lo conocido como sinónimo de seguro y lo desconocido como sinónimo de inseguro (Reguillo, 1998)

La identidad/identificación barrial estaría dotando a los jóvenes de un plus de seguridad o de un supuesto escudo frente a la inseguridad –no siempre infalible, pero bastante efectivo en términos simbólicos- que les permite manifestar que, en líneas generales, el barrio "es tranquilo".

En relación a la segunda diferencia observada, vemos que lo anterior de ser o no del barrio funciona siempre y cuando sean varones, vemos que las relaciones de género también marcan vivencias diferentes del espacio barrial. En el relato de las mujeres entrevistadas no se hace visible la sensación de tranquilidad por pertenecer al barrio o sentirse parte de un ambiente conocido. Para ellas, la calle es mucho más insegura, sean o no del barrio, conozcan o no a quienes lo transitan. Las estrategias femeninas que minimizarían el riesgo se vinculan con la compañía de otros (preferentemente de género masculino y adultos). Estas son marcas de posiciones desiguales de mujeres y varones en el contexto barrial (Reguillo, 1998).

Para las mujeres, el espacio privado sigue siendo el lugar en donde se sienten cómodas y donde encuentran su pertenencia, no sucediendo así en el espacio público barrial. Las jóvenes de clases populares son socializadas con menos permisos que los varones, tanto en el plano del tiempo libre como en el del terreno sexual, la movilidad territorial y la asociación con sus pares (Kuasñosky y Szulik, 1996: 152). Serán ellas las que señalen al espacio público como más inseguro, sin posibilidad de minimizar el riesgo desde la categoría proximidad - lejanía que sí ponen de manifiesto los varones. Como señala Kessler (2009), a partir de diversas encuestas que realiza y analiza, paradójicamente las mujeres dan cuenta de mayores índices de temor, siendo que los varones son los que poseen más altos porcentajes de victimización.

Los jóvenes escolarizados, en su discurso, vinculan la "inseguridad y el delito" a la falta de "códigos" de los jóvenes, introduciendo la cuestión etaria relacionada a la

pérdida de valores para explicar la existencia de lugares más o menos inseguros. La falta de códigos como cuestión etaria nos remite a una mirada adultocéntrica que supone la imposibilidad de reconocer reglas de juego, parámetros éticos, límites valorativos de ciertos jóvenes con los que se convive en el espacio barrial. Estos jóvenes ofrecen como argumento que la escuela sería una herramienta eficaz para evitar o corregir la falta de códigos juveniles, ya que en ella hay adultos que poseen códigos y están encargados de transmitirlos.

Los estudiantes sostienen que la escuela brinda una educación de calidad aun con el impacto de un contexto adverso la alternativa que los estudiantes entienden que se debe asumir es la de generar mayor condiciones de seguridad en las instalaciones de la escuela, esto es, por ejemplo, contar con personal de vigilancia en la puerta y/o más alarmas en diferentes lugares de la escuela. Se refuerza así la imagen de la escuela como una institución autopreservada, inmune a su entorno, que evita filtraciones desde éste, conteniendo y evitando el contagio.

“P: ¿Cómo creés que el barrio ve a la escuela?”

-No sé, porque nosotros siempre pintamos para que esté linda, porque del lado de adentro está linda, pero del lado de afuera siempre la escriben cuando hay elecciones. Uno hace para que esté más linda y la escriben toda, en vez de cuidarla; en vez de escribir deberían avisar y nadie avisa nada (estudiante mujer, sexto año, turno mañana)

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

P: ¿Cómo creés que el barrio ve la escuela? ¿Cómo te imaginas que la ven?

- Esa misma pregunta me la hicieron y tuve que hacer una encuesta

P: ¿Y qué te decían?

-La gente decía que a esta escuela la ven como buena escuela que... un buen nivel de educación muy buena, más que lo que le faltaba, más que nada lo estético de la escuela, arreglar las cosas y la ven buena, no es que la ven tan mala; es obvio que muchos padres dicen "yo la conozco que no tiene seguridad". La gente de este barrio la ve bien, no es que tienen mala idea sobre la escuela,

hay inseguridad. Como toda escuela, es buena, además, la educación es buena, los profesores, la forma de tratar a las personas (estudiante varón, 5to año, turno mañana)

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

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

P- ¿Y eso que dicen comentarios de qué? ¿De quién?

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

Los estudiantes, -integrantes del barrio que describen- sostienen miradas estigmatizantes con respecto al mismo en general y en su relación con la escuela en particular. La mirada desde el barrio en torno a la escuela, según entienden los diversos actores institucionales entrevistados, se encuentra entrecruzada por el reconocimiento de la enseñanza que imparte, la falta de participación e involucramiento con ella, el "no cuidado" de las instalaciones y el entrecruzamiento con las representaciones y discursos en torno a la inseguridad.

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

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

Al describir a los jóvenes del barrio, los asumen como no escolarizados. Una primera clasificación se produce cuando hacen mención de las prácticas y características de estos jóvenes. Están hablando predominantemente de aquellos que no van a la escuela, que la dejaron, que nunca asistieron, que no les interesa, etc. Construyen una distancia con los mismos a partir de la condición de estudiantes que portan.

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

Antes era bueno, porque ahora no podés ni caminar a la noche ya. No podés caminar porque cualquiera te roba. Están parados acá, en la esquina, y los mismos pendejos de acá del barrio que no van a la escuela te roban. Como ellos no vienen a la escuela están al pedo y antes no era así

P: ¿Decís que son los mismos pibes que vienen a la escuela o que no vienen a la escuela?

No, los del barrio, los que no hacen nada, vienen y rompen la escuela, los salones, hasta prendieron fuego la escuela pero acá no vienen, los de acá del barrio son. (Estudiante mujer, 17 años. 6to año, turno mañana)

Las representaciones identificadas en los discursos de los estudiantes refuerzan la imagen de que gran parte de la juventud está perdida, como dirá un estudiante: "Hay algunos que van a la escuela y hay otros que la única escuela para ellos es salir a robar y salir a

trabajar, olvidalo". O como señalará otra entrevistada: "No les interesa la escuela. Saben que es más fácil ir a robar. Ir a la escuela es como perder el tiempo". O en palabras de otra joven: "No tienen conciencia que después, el día de mañana, lo van a necesitar". Esta representación de la juventud perdida se vincula con aquella que la supone como no productiva, proclive a la desviación y a constituirse como peligrosa para los otros (Chaves, 2010). En la caracterización se prioriza lo que "no hacen" y lo que se espera que realicen: estudiar o trabajar. Al no hacerlo, quedan en un lugar de vulnerabilidad que los coloca en la posición de "hacer" lo que "no se debe hacer": robar.

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

Este capital cultural no se reduce a la obtención de la titulación; la escuela brindaría algo más profundo y menos tangible a corto plazo que el título. Para los estudiantes, el paso o no por la escuela deja marcas, señales de distinción que aunque se minimicen en el relato, muestran la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera entre haber estado en la escuela y permanecido en ella y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a la escuela y aquellos que no o ya no. Los estudiantes señalan que, comparativamente, ellos han ampliado su perspectiva de la realidad, pueden hablar de más temas, interactuar con más personas, elegir entre más opciones, moverse mejor en diferentes ámbitos no tan conocidos como el barrio, etc.

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

P: ¿Hay diferencias entre los que fueron a la escuela y los que no?

¡Nooo! No para nada. Ahora que estoy estudiando el profesorado me cargan así, pero chistes... boludos nomás y... les digo andá vos a mular a la fábrica.

P: ¿y ellos qué te dicen a vos?

Nada me dicen, como estoy estudiando el profesorado de filosofía, andá vos filósofo. Boludeces, pero nada de rechazo, nada (Egresado, estudiante en un instituto de formación docente de la zona)

Los relatos permiten analizar el reconocimiento del capital escolar no ya como una cuestión de aptitudes individuales – como *don-*, sino como algo que se adquiere y se distribuye de modo desigual. La escuela es, en esa interpretación, una institución clave en la distribución de dicho capital. Los jóvenes entrevistados están asumiendo la posibilidad de investirse con capital cultural gracias a la escuela y la reconocen como distribuidora del mismo. Su planteo no parecería remitir netamente a la competencia cultural otorgada por el título en tanto capital objetivado, aunque no la desconozcan ni la nieguen, sino más bien, con lo que supone el estado incorporado del capital cultural:

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

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

A modo de cierre

Las representaciones sostenidas desde los jóvenes escolarizados entrevistados obturan la posibilidad de acceso y permanencia de aquellos que no coinciden con las representaciones sostenidas sobre el ser estudiante y estar en la escuela, contribuyendo a la reproducción de desigualdades sociales y legitimando posiciones diferenciales de los sujetos en el espacio social. La permanencia o no en la institución es leída en función de los atributos personales que se les asigna a los jóvenes, que los diferencia en sus prácticas o en los modos de ocupar posiciones diferentes o diferenciales. En las

descripciones de la dinámica barrial y los jóvenes en ésta se construye una línea divisoria entre jóvenes incluíbles y no incluíbles como estudiantes. Condición excluyente que se refuerza en los discursos de quienes sí están dentro de la escuela con respecto a “otros” jóvenes pertenecientes a la dinámica barriales pero no incluidos –o expulsados - de la dinámica escolar. La enseñanza que su experiencia escolar les otorga les permite afirmar que para estar en la escuela secundaria hay que adaptarse a “su” lógica suspendiendo la propia de ser necesario.

Bibliografía

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1974) *La construcción social de la realidad*; Buenos Aires; Amorrortu.

Bourdieu Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*; Buenos Aires; Siglo XXI

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

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

Kessler, Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad*; Buenos Aires; Siglo XXI

Kuasñosky, Silvia y Szulik, Dalila (1996) “¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza?” en Margulis, Mario (editor), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires; Biblos.

Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2012) “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”, en Southwell Myriam (Comp.); *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*; Rosario; Homo Sapiens

Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana; Schoo, Susana(2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*; Buenos Aires; Ministerio de Educación de la Nación; DINIECE; Serie la educación en debate 6

Reguillo Rossana (1998) *Imaginario sociales, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad*; IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación; Recife, Brasil

Saraví, Gonzalo (2004) *Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural*; Revista de la CEPAL N°83

Segura Ramiro (2006) *Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico*, Cuadernos del IDES N°9, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”; en Tiramonti Guillermina y Montes Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Manantial / Flacso; Buenos Aires.

Vecino, Luisa (2012) *Las representaciones en torno a la condición estudiantil de jóvenes de sectores populares en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*, Actas de la III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Viedma. Disponible en: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%204.pdf>

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