



EL TURNO NOCHE: TENSIONES Y DESAFÍOS ANTE LA DESIGUALDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Estudio etnográfico en una escuela
de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



cea-sociales
centro de estudios
avanzados



Universida
Nacional
de Córdoba

El turno noche: tensiones y desafíos ante
la desigualdad en la escuela secundaria.
Estudio etnográfico en una escuela de
la provincia de Córdoba



Colección Tesis

El turno noche: tensiones y desafíos ante
la desigualdad en la escuela secundaria.
Estudio etnográfico en una escuela de
la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: María E. Rustán

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2018

Bosio, Adriana

El turno noche : tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria : estudio etnográfico en una escuela en la provincia de Córdoba / Adriana Bosio. - 1a ed. adaptada. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2018.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1751-59-4

1. Escuela Secundaria. 2. Desigualdad Social. I. Título.

CDD 306.432



Agradecimientos

El presente trabajo se fue construyendo de manera sostenida en el tiempo, gracias al acompañamiento sincero y generoso de instituciones, colegas, familiares y amigos; sin sus aportes y apoyo afectivo no hubiese sido posible transitar este recorrido que implica hacer investigación. A todos ellos mi profundo agradecimiento.

En primer lugar a Silvia Servetto, directora de esta tesis, por sus aportes sustanciales, su escucha atenta y minuciosa; por su incondicional acompañamiento y sostén afectivo, sin el cual muchas veces hubiese claudicado.

A Mónica Maldonado, por su lectura atenta y rigurosa; un sincero reconocimiento por su amable orientación en el desarrollo de esta etnografía.

A mis compañeros/as del equipo de investigación, Guadalupe Molina, Carolina Saiz, Roxana Mercado, Olga Bartolomé, Mariano Pusetto, con quienes compartí muchas de mis preocupaciones; gracias por el espacio de trabajo y los lazos afectivos construidos durante estos años.

A la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, a los docentes y directivos por brindar un significativo espacio de formación, análisis y discusión colectiva.

Agradezco a la institución que me abrió las puertas para desarrollar el trabajo de campo; directivos, docentes, preceptores, familiares, y a cada uno de los y las jóvenes por la confianza y sinceridad al compartir sus historias e inquietudes.

Quiero agradecer especialmente a mis afectos más profundos, a mis familiares y amigos que comparten conmigo cada uno de los momentos importantes de la vida y el trabajo.

A mis padres por creer en mí desde siempre. A mis hermanos, con quienes mantuvimos calurosas discusiones que permitieron poner en cuestión algunas de mis creencias; a Cecilia y Mariela, por el cariño y su colaboración en la presentación este trabajo.

A Walter, por acompañarme en este proceso y darme la fuerza necesaria para seguir adelante a pesar de los tropiezos. A mi hija Sofía, por su contención y escucha constante que me ayudaron a encontrar el sentido cuando parecía haberlo perdido. A mi hijo Bruno, por compartir conmigo cada mañana de trabajo con sus amorosos abrazos y sus constantes preguntas.

Índice

Introducción	11
Objetivos del trabajo de investigación	13
Aportes desde la perspectiva socioantropológica	13
El trabajo de campo	15
Presentación del texto y sus contenidos	17
Capítulo 1: La construcción del problema de investigación.	
Antecedentes y referentes teórico-metodológicos	21
Tensiones entre igualdad/desigualdad	29
Socialización, experiencias y recorridos educativos	33
Capítulo 2: La comunidad y la escuela	39
“La escuela de los pobres”	48
Capítulo 3: Las instituciones educativas entre tensiones y desafíos	57
“El Rivadavia”: la escuela que hoy encuentran los jóvenes	58
Los avatares del turno noche	65
Capítulo 4: La experiencia escolar de los y las alumnas del turno noche	85
El relato de Nacho y Miguel	87
El relato de Carla	89
El relato de Nilda	92
El relato de Mariela	95
“Todos somos iguales”	97

Capítulo 5: El adentro y el afuera en la cotidianeidad escolar	101
Rita y Luz	102
Angelina: “Acá a mí me respetan porque me tienen miedo”	112
“El ambiente que viene es totalmente desagradable. Hay que ver cada cosa acá...” (Angelina)	115
“El tema de la droga profe... sí, todo tema de la droga...” (Angelina)	117
Capítulo 6: Experiencias educativas familiares y tramas sociales	125
El relato de Zulema. La relación con el municipio: “Yo solo quiero una casita de barrio”	126
Zulema y la maternidad: “Lo importante es que mis hijos estén bien”	128
La escolaridad de los hijos	130
El relato de Nancy	132
Reflexiones finales	141
Bibliografía	147

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”¹. Dicha investigación tiene por objetivo reconstruir una variedad de experiencias juveniles de escolaridad relacionadas con distintos contextos institucionales, históricos y sociales. En este sentido, el equipo de investigación se abocó a indagar de qué modo los sujetos construyen sus experiencias escolares, y cómo participan los contextos en tales configuraciones.

La intención de este proyecto en particular, es abordar una línea de investigación vinculada a la problemática de la desigualdad en la escuela media en contextos específicos. Se busca analizar de qué modo la escuela enfrenta los desafíos de la desigualdad social, en un contexto de políticas educativas y sociales que plantean el derecho a la educación, la inclusión e igualdad social en escenarios de arraigadas prácticas sociales de discriminación y exclusión.

En las últimas décadas las escuelas han sido modificadas por las transformaciones socioculturales de nuestro país como por las modificaciones propias del sistema educativo.

La obligatoriedad de la escolaridad secundaria, permitió expandir este nivel hacia sectores históricamente postergados, amplió un derecho y planteó nuevos horizontes posibles para los sujetos. Sin embargo, persisten desigualdades sociales en nuestro país que hacen que concebir la educación como un derecho resulte dificultoso para muchos jóvenes, en particular de sectores populares.

Las transformaciones en la conformación del alumnado, la inclusión de nuevos actores y sociabilidades juveniles, el impacto de las nuevas tecnologías y comunicación en los jóvenes y en las instituciones educativas,

junto a políticas sociales y educativas que postulan la inclusión y la igualdad educativas configuran una trama de singular complejidad.

Las constantes modificaciones del Sistema Educativo, parecieran generar tensiones y resignificaciones sobre las prácticas educativas de las instituciones, arraigadas en los diferentes contextos de manera singular. Observamos diferentes estrategias puestas en juego por las escuelas secundarias para afrontar las tensiones que se manifiestan a partir de los mandatos de “inclusión” y “contención”, modos de organización y de clasificación que surgen en las instituciones, inmersas en tramas de relaciones construidas históricamente, en cuyo seno se generan experiencias de escolarización desiguales, vinculadas a las condiciones sociales, a los recursos y al lugar que ocupa la escuela en el contexto local.

Esta indagación se inscribe en las tramas sociales de una localidad del interior de la provincia de Córdoba, donde los desafíos de ingresar y terminar los estudios secundarios adoptan características particulares, tanto por las disposiciones institucionales como por la historia sociocultural del pueblo. Los jóvenes pertenecientes a los sectores más empobrecidos del lugar se encuentran atravesados por tramas y significaciones complejas que les dificultan terminar sus estudios.

Es así que la preocupación de este trabajo se centra en conocer los modos en que los sujetos/alumnos/alumnas construyen sus experiencias escolares, considerando especialmente las condiciones, los recursos y las relaciones que se juegan en dichas historias. De qué modo la escuela se inscribe en esas historias y de qué manera participan los contextos sociopolíticos en la construcción de determinadas configuraciones (Maldonado, 2011).

Me pregunto entonces, ¿cómo se dirime en una institución educativa la relación entre la desigualdad social que portan los y las alumnas –en tanto sujetos activos de la sociedad– y la organización escolar tendiente –por mandato y función de la Ley Nacional de Educación– a promover la igualdad educativa?, ¿cómo resuelve los desafíos que implica la desigualdad social una escuela del interior de la Provincia de Córdoba?, ¿cuáles son los criterios político-pedagógicos de la organización escolar al interior de la institución?, ¿cuáles son las estrategias que implementa la escuela para hacer efectiva la continuidad y permanencia de sus alumnos en el nivel medio?

Por el lado de los y las alumnas, ¿quiénes son?, ¿cuáles son sus historias escolares y sociales?, ¿qué sucede con sus trayectorias escolares?,

¿cómo las construyen?, ¿cómo son recibidos por la escuela?, ¿cómo los contiene la institución?

Objetivos del trabajo de investigación

- Reconstruir los mecanismos y estrategias de resolución pedagógica que la escuela media genera para alumnos en contextos de desigualdad social.
- Indagar acerca de los criterios de organización escolar en relación con las formas de selección y clasificación social establecidas a nivel local.
- Indagar acerca de las estrategias que implementa la institución en pos de “asegurar” la continuidad de los y las alumnas en la escuela.
- Relacionar las historias escolares y sociales de los y las alumnas con las tramas institucionales que se tejen en el día a día escolar.

Aportes desde la perspectiva socioantropológica

El presente trabajo se aborda con un enfoque socioantropológico, desde el cual se plantea el esfuerzo permanente por relacionar las prácticas educativas y los significados que los sujetos construyen, en la trama de relaciones sociales en la escuela.

Considero aquí algunos núcleos con los que se identifica el enfoque etnográfico desde el cual se aborda este trabajo.

Siguiendo a Achilli (2005) y Wolf (1993), se destaca el carácter “relacional dialéctico” del proceso de investigación como el esfuerzo por articular distintas dimensiones de una problemática, que incluye sus procesos, interdependencias y relaciones histórico-contextuales.

En esta línea de indagación adquiere relevancia el carácter contradictorio y conflictivo de los procesos sociales. En tal sentido, se hace imprescindible reconocer los sujetos, sus prácticas y experiencias, como los modos de constitución subjetiva en distintos espacios, distintas relaciones y modalidades de conflicto (Achilli, 2005).

Desde la perspectiva etnográfica se pretende “documentar lo no documentado”, es decir aquellos aspectos de la vida social que no se hacen públicos, o están naturalizados, y por ello permanecen ocultos o indiferentes a los intereses del conocimiento.

Este trabajo toma como herramienta metodológica el estudio minucioso de las situaciones particulares que suceden en la escuela característico de los estudios *en caso* (Geertz, 2005). La mirada microscópica,

propia de la etnografía, nos permite acercarnos a las experiencias particulares de los estudiantes, a historias escolares, familiares y sociales que dan cuenta de dinámicas y significados específicos. El análisis focalizado no pretende dejar afuera del mismo el contexto macrosocial o institucional, sino que busca trabajar en profundidad, a través del encuentro cara a cara con los sujetos involucrados en los procesos históricos y sociales que se despliegan. Se intenta relacionar las historias escolares y sociales de los y las alumnas con las tramas institucionales que se tejen en el día a día escolar.

Ubicar lo específico en el contexto inmediato, lo que permite definir su singularidad y a su vez analizarlo con sentido histórico, atendiendo a su contextualización, lo que supone analizar las relaciones dentro del contexto social mayor: institucional, regional, nacional e internacional.

Se busca reconocer cómo los actores configuran el marco de significación de sus prácticas y creencias, lo que se ha dado en llamar “la perspectiva del actor” (Geertz, 2005). Para acceder a la perspectiva del actor, relevar los aspectos no documentados e informales de la vida cotidiana, reconocer contradicciones y articular los diferentes aspectos de la vida social, la presencia del investigador en el campo es condición necesaria, pero no suficiente. El investigador debe, además, poner en diálogo constante sus referentes teóricos con el mundo de los actores para construir sus marcos interpretativos, sin descuidar que esos marcos de referencia se modifican en busca de nuevos contenidos que den cuenta de la lógica de los actores. De otro modo, se imponen esquemas ajenos al grupo estudiado.

El conocimiento teórico no fue ni anterior ni posterior al proceso de recolección de los datos, sino que constituyó el soporte de la construcción de conocimientos, y por lo tanto acompañó todo el proceso (Guber, 2004).

El trabajo etnográfico requirió la construcción de nuevas relaciones conceptuales no previstas antes del estudio. Rockwell (2011) considera que se ha logrado un verdadero análisis etnográfico cuando las ideas iniciales son transformadas, modificadas, enriquecidas, condicionadas o determinadas. La etnografía nos transforma la mirada, dice Rockwell. Nunca se sale de la experiencia etnográfica sin haber modificado la concepción inicial, siempre aparece matizada, enriquecida, abierta a dar nuevos sentidos a los contenidos iniciales que la teoría provee como puntos de partida muchas veces abstractos.

En esta relación dialéctica entre los marcos teórico-conceptuales y el campo, fue importante considerar aquello que apareció como nota disonante, lo que no se pudo explicar, lo diferente, ya que constituyó una punta de análisis que orientó el proceso hacia otros esquemas que no fueron los pensados originariamente.

Este proceso, que en muchos momentos pasó por instancias de angustia o desasosiego, constituyó el verdadero trabajo etnográfico, que me puso en situación de duda e interrogación sobre mis creencias y esquemas de pensamiento. La revisión constante de los marcos teóricos que dieron origen a las preguntas iniciales posibilitó construir marcos de flexibilidad y apertura que contuvieron las incertidumbres y resolvieron el avance del objeto de estudio.

Como afirma Rockwell, el proceso de investigación consiste en una ampliación de la mirada, que no es ni acrítica ni ateórica.

Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación siempre en procesos de construcción, siempre inconclusos (2011: 67).

Al encontrar indicios de un marco de significados de los actores, orienté la búsqueda hasta encontrar piezas de esa trama que resignificaban la vida social.

El trabajo de campo permitió vincularme con los alumnos/as, docentes, directivos y preceptores de la institución. La labor sostenida en el tiempo posibilitó dar cuenta de los desafíos y tensiones que alberga la escuela en contextos atravesados por la desigualdad social. Sin pretender establecer generalizaciones ni prescripciones, se van planteando reflexiones acerca de los procesos sociales, institucionales e históricos vinculados a las historias de los sujetos que habitan la escuela.

El trabajo de campo

El espacio social seleccionado para llevar a cabo el trabajo de investigación es una escuela pública de nivel medio, situada en una localidad de la provincia de Córdoba cercana a la ciudad capitalina. Se eligió esa ins-

titución porque implementó una manera particular de organizar a su alumnado según rendimiento y edad. En esa organización, el turno noche quedó destinado para aquellos alumnos y alumnas que no se ajustaban a la categoría “normal” de alumno y pasaban a conformar la lista de “*los de la noche*”.

El trabajo de campo comenzó a finales del 2011 y continuó durante todo el ciclo lectivo 2012 y 2013. Se optó por realizar un estudio de caso y para ello se eligió trabajar con alumnos y alumnas del turno noche.

En sintonía con los requisitos de un trabajo etnográfico, la estadia durante un tiempo prolongado en la escuela posibilitó dar cuenta no solo de los dichos de los diferentes actores, sino de sus prácticas, dilucidando algunos sentidos completamente desconocidos para mí.

El trabajo con los jóvenes se realizó a través de entrevistas en profundidad a alumnos y alumnas que ingresaron a primer año en el 2011 y continuaron durante el 2012. Los encuentros se realizaron durante las horas de clases, con previo acuerdo de los docentes a cargo del curso. Las entrevistas en profundidad fueron individuales y, en algunos casos, grupales, la modalidad variaba según el trabajo áulico que desarrollaban en el día.

Las observaciones y registros de clases constituyeron otro modo de acceder al día a día escolar, permitiendo la reflexión tanto teórica como empírica de las relaciones que se establecían tanto entre alumnos, como entre docentes y alumnos de la escuela.

Se observaron además situaciones de interacción durante los recreos (entre alumnos/as, con docentes y preceptores) y en la “esquina” del colegio, ya que constituía un lugar de reunión antes de ingresar a la escuela.

Con algunos informantes mantuve contactos espontáneos en el parque, la plaza central de la localidad, carnaval y las fiestas patronales de la localidad. Esos encuentros y conversaciones fortuitas posibilitaron reconstruir algunas tramas de relaciones que construían los y las alumnas del turno noche por fuera del espacio escolar.

El contacto a través de Facebook fue otro medio de comunicación con ellos/ellas que agregó datos sobre sus impresiones, sensaciones y estados de ánimo en relación consigo mismos y con sus vínculos de “amistad”. En esos casos opté por observar y registrar algunos de los dichos e imágenes subidas por ellos.

Se mantuvieron encuentros con padres y madres de los y las adoles-

centes que cursaban o habían dejado de concurrir a la escuela. Los encuentros tuvieron lugar en sus hogares o al aire libre, cercano a los asentamientos donde tienen sus viviendas. En algunas oportunidades, el encuentro se tornó un espacio de larga conversación –mate de por medio– sobre sus historias de vida, contadas en detalles por ellas y/o ellos.

Se realizaron también entrevistas en profundidad a docentes, directivos, preceptores, psicopedagogos y coordinadores de curso. Se mantuvieron además conversaciones en la sala de profesores y durante las observaciones áulicas. El vínculo con los docentes de la escuela permitió desentrañar los sentidos, continuidades y rupturas que toma, para la institución, el turno noche y sus alumnos.

Por último, se accedió a material documental sobre la institución que exalumnos/as, exdocentes y exdirectivos produjeron sobre sus vivencias en la escuela, al cumplir aniversario de su creación. La producción de dicho audiovisual surgió por iniciativa de un canal de cable de la localidad, con el fin de recuperar la “memoria viva” de la institución, elaborando un texto que perdure en el tiempo.

Ese documental ofició de informante clave para reconstruir la historia de la escuela ya que muchos de los entrevistados fueron parte del momento fundacional. Luego continuaron como docentes, enviaron a sus hijos/as, y sus nietos/as también asistieron a la misma escuela. A través de ese video con fotografías se reconstruyeron algunos nudos centrales de la trama institucional.

“Desnaturalizar lo naturalizado” fue uno de los desafíos fundamentales de este trabajo de investigación: intentar romper con los propios preconceptos y poder visualizar aquello que se desconoce, es lo que constantemente requirió de la vigilancia epistemológica y del trabajo reflexivo junto a mi directora, quien, a partir de sus constantes interrogantes, colaboró en el intento de desentrañar los sentidos más dificultosos y ocultos del trabajo de campo.

Si bien conocía la institución por haberla transitado muchas veces, ahora la recorría con preguntas que abrían nuevos sentidos. A cada paso que daba en los espacios ya “conocidos”, en esos momentos los encontraba a la vez “extraños”.

Presentación del texto y sus contenidos

Las páginas que se presentan a continuación se organizaron con el fin

de hacer inteligible al lector los nudos centrales que posibilitaron desentrañar y analizar de manera interpretativa el problema planteado.

El trabajo consta de seis capítulos. En el Capítulo 1, “La construcción del problema de investigación. Antecedentes y referentes teórico-metodológicos”, se plantean las preguntas centrales que guían la indagación y los conceptos que forman parte de dicha problemática. Se abordan los principales referentes teóricos que conforman el campo de análisis y discusión vinculado al problema abordado.

El Capítulo 2, “La comunidad y la escuela”, analiza las características sociodemográficas de la localidad, considerando los procesos históricos, sociales y culturales que atraviesan las tramas sociales que se fueron configurando en dicha comunidad. Se reconstruye el proceso de institucionalización de la escuela estudiada, dando cuenta de las luchas y conquistas llevadas a cabo entre los diferentes sectores de la población, para dar lugar a su creación y consolidación como escuela pública de nivel medio de la ciudad.

En el Capítulo 3, “Las instituciones educativas entre tensiones y desafíos”, se presentan el escenario y los sujetos con los que desarrollo el trabajo etnográfico. Se caracteriza a la escuela que hoy encuentran los jóvenes, atendiendo a su organización institucional. A su vez se analizan las características del “turno noche”, presentando a los alumnos que asisten a dicho turno. Se abordan algunas de las estrategias puestas en juego por la institución, para afrontar las tensiones entre la desigualdad social y los mandatos que promueven la igualdad educativa.

En el Capítulo 4, “La experiencia escolar de los y las alumnas del turno noche”, nos adentramos en el análisis de las experiencias escolares de los y las jóvenes que asisten al turno noche. A través de la reconstrucción tanto de las prácticas como de los relatos de los sujetos, es posible encontrar los sentidos y significados que estos le otorgan a su paso por la escuela.

En el Capítulo 5, “El adentro y el afuera en la cotidianeidad escolar”, se abordan algunas situaciones conflictivas que se presentan en la cotidianeidad escolar, analizando cómo los diferentes modos de clasificación y exclusión instalados en la comunidad estudiada, atraviesan la vida cotidiana del turno noche, interpelando los sentidos acerca de los diferentes modos de habitar la escuela.

En el Capítulo 6, “Experiencias educativas familiares y tramas sociales”, se reconstruyen las historias de vida de Zulema y Nancy, dos

madres de jóvenes que ya no concurren a la escuela. Dichos relatos buscan poner de manifiesto diferentes estrategias puestas en juego para enfrentar los procesos de desigualdad, clasificación y descalificación construidos en la comunidad.

Notas

1 “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Integrantes del equipo: Silvia Servetto, Guadalupe Molina, Roxana Mercado, Carolina Saiz, Olga Bartolomé, Adriana Bosio. Directora: Mónica Maldonado. CIFFYH - Área Educación - Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. SECyT. 2010/2011; 2012/2013; 2014/2015 - Código 05/F715.

Capítulo 1. La construcción del problema de investigación. Antecedentes y referentes teórico-metodológicos

Durante los últimos 20 años, las escuelas han sufrido un proceso de transformación casi constante, la vida al interior de estas se ve modificada por los cambios tanto a nivel sociocultural de nuestro país, como por las transformaciones estructurales del Sistema Educativo.

La Ley de Educación Nacional 26206/2006 extendió la obligatoriedad de la escolaridad hasta la finalización del Nivel Secundario (art. 16), y la homogeneización de la estructura curricular del Sistema Educativo establece una estructura común, con el fin de asegurar ordenamiento, cohesión y articulación entre modalidades (art. 134).

La expansión se produjo con la llegada de nuevos sectores sociales a la escuela media; una escuela pensada desde sus orígenes para una “elite”, con una matriz selectiva y un currículum academicista, se enfrenta hoy a los desafíos de una sociedad con marcadas desigualdades y nuevos públicos (Jacinto, 2009).

Por otro lado, las familias cada vez más apuestan a que sus hijos concurren a la escuela secundaria, a pesar de que actualmente las dinámicas del mercado de trabajo y los procesos de desarrollo exigen cada vez más capacitación y ya la secundaria no significa un pasaporte al ascenso social, tal como sucedía en otras épocas, pero sin ella tampoco se puede conseguir un trabajo en blanco. Estas transformaciones atraviesan las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, y los vínculos e interacciones entre los sujetos no son ajenos a estos procesos de cambio y ruptura que tienen lugar en nuestra sociedad.

Reactualizando las preguntas en torno a la relación entre desigualdad social y los mandatos de igualdad educativa, este trabajo intenta indagar de qué manera los jóvenes transitan las escuelas al calor de los cambios que se están produciendo.

Haciendo foco en una escuela en particular, y específicamente en uno de los turnos, se trata de reconstruir algunas de las estrategias implementadas por la institución con el fin de asegurar la permanencia de los y las jóvenes en la escuela. Para ello se consideraron las historias escolares y sociales de quienes ingresan al turno noche (sin dejar de estar atentos a los procesos estructurales que se ponen en juego) atendiendo a las particularidades propias de la comunidad donde está inserta la escuela.

El nivel medio presenta la mayor complejidad educativa para que, además de garantizar el acceso de todos los jóvenes, concluyan sus estudios con calidad en sus aprendizajes. En el secundario, a diferencia de la escolaridad primaria, el crecimiento de la matrícula se produjo sin revertir los problemas históricos vinculados a la permanencia de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

Los análisis referidos a las dificultades que afronta el nivel medio para expandir las fronteras de la inclusión educativa señalan que la “repitencia” y la “sobreedad” aparecen asociadas al abandono del sistema y lo preanuncian, sobre todo cuando la repitencia es un suceso reiterado en la trayectoria escolar y la sobreedad aumenta las distancias con respecto a los pares con los que se comparte el curso (Vanella, Maldonado, 2013: 37).

Si tomamos en cuenta los datos estadísticos, la matrícula del nivel medio en la provincia de Córdoba muestra un crecimiento desde el año 2002. En dicho año el total de alumnos era de 275.367, en el año 2010 asistieron 294.799 alumnos.

Cuadro 1. Evolución de la matrícula en la provincia de Córdoba en los distintos ciclos de la educación media¹

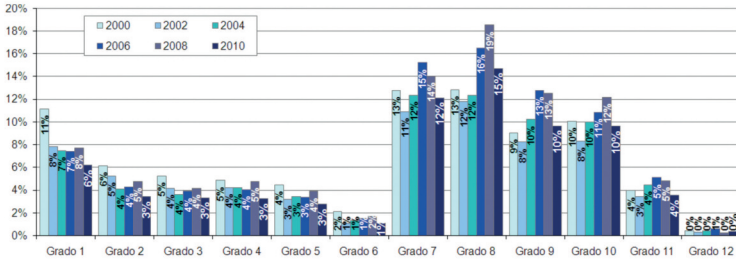
Provincia de Córdoba		2002	2004	2006	2008	2010
7° a 9°	Total	166.137	178.380	177.365	175.326	183.452
10° a 12°	Total	109.230	107.992	109.458	110.771	111.347
Ambos ciclos	Total	275.367	286.372	286.823	286.097	294.799

Fuente: Elaboración de Juan Cruz Fornazáric sobre datos de DINIECE-ME. Relevamiento anual de Matrícula y Cargos 2010.

Los datos vinculados a la repitencia en el nivel medio en Córdoba,

muestran un crecimiento sostenido entre 2002 y 2010. Se observa que el mayor porcentaje de repitencia se concentra en 2° año del secundario, siguiéndolo en valores el 1° año del nivel.

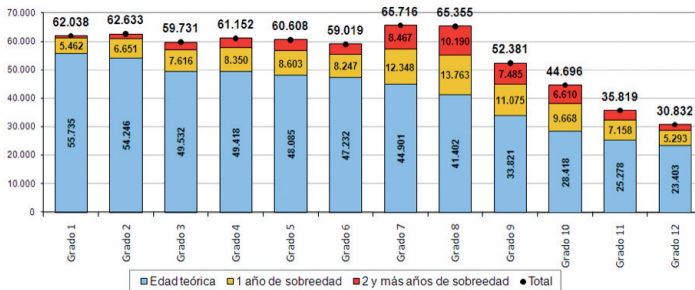
Gráfico 1. Porcentaje de repitentes, por grado. Provincia de Córdoba. Años 2000 a 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010. En Vanella, Maldonado (2013: 37).

En cuanto a la “sobreedad”, en el año 2002 el 32,4% de los alumnos del nivel medio tenían más edad que la establecida para asistir a un determinado curso. Los datos estadísticos sobre la condición de edad en la que se encuentran los jóvenes matriculados en toda la escolaridad básica, muestran que se produce la mayor concentración de sobreedad en los dos primeros años del secundario.

Gráfico 2. Matrícula por grado y condición de edad. Provincia de Córdoba. Año 2010

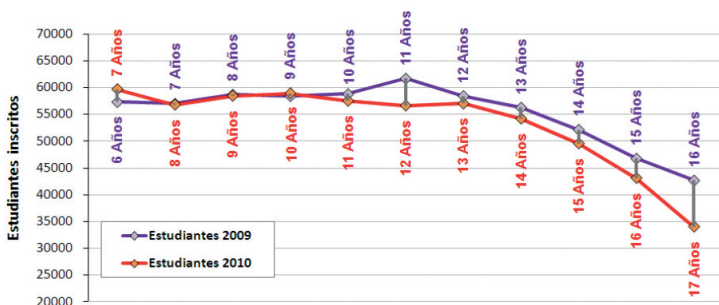


Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010. En Vanella, Maldonado (2013: 37).

El fenómeno del abandono escolar, da cuenta del incumplimiento de los derechos educativos legalmente reconocidos, la exclusión educativa constituye una de las aristas de la exclusión social vivida por algunos sectores de la sociedad.

En la provincia de Córdoba en el año 2010, se registró un 37,8% menos de jóvenes de 17 años matriculados en relación a la cantidad de jóvenes de 13 años inscriptos ese año. Observando los datos interanuales de una cohorte de edad simple, se puede visualizar que comienzan a producirse los abandonos entre los 13 y 14 años, ampliándose de manera significativa entre 15 y 16, y 16 y 17 años.

Gráfico 3. Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Años 2009 y 2010. Provincia de Córdoba



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010. En Vanella, Maldonado (2013: 37).

Como ya se mencionó, el nivel medio en Córdoba creció en cantidad de matriculados, pero de manera conjunta avanzaron los niveles de repitencia, sobreedad y abandono escolar, en especial en el primer ciclo del nivel: 1°, 2° y 3° año.

Investigaciones desarrolladas en la provincia de Córdoba (Vanella y Maldonado, 2014; Gutiérrez, 2013) consideran que los avances en la construcción de mayores oportunidades educativas es paralela al desarrollo de otras desigualdades al interior del sistema educativo. Por tal razón, insisten en plantear un análisis contextualizado sobre los procesos de escolarización en la escuela media, que incluya su historización y relación con los demás niveles educativos.

Es a partir de los años 80 que tienen lugar en nuestro país los pri-

meros estudios desarrollados por Braslavsky (1986) y Filmus (1986), orientados a capturar los procesos de “construcción de desigualdades” y el papel de la escuela en dicha reproducción. Esa investigación se centró en destacar la existencia de “circuitos diferenciados” por el nivel de calidad educativa que se impartía. Remarcaban que la educación se hallaba distribuida de manera desigual, con segmentos diferentes de acuerdo a la calidad de los aprendizajes. Ellos plantean que durante la dictadura militar comenzaron a modificarse los ejes que estructuraban el sistema educativo, modificando los sentidos acerca de la educación, rompiendo la lógica que planteaba el acceso universal a la escolarización, iniciándose de este modo un proceso de “segmentación educativa”.

Estas indagaciones consideraron la participación de la educación en los procesos de reproducción social, como así también daban cuenta de mecanismos puestos en juego a la hora de seleccionar a la población que accedía a la escuela media.

Maldonado (2000), en una investigación desarrollada durante los años 90, analiza cómo a partir de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales de fin de siglo, se construyen y resignifican los vínculos, relaciones sociales y la comunicación entre adolescentes.

El tiempo histórico en que se desarrolló la investigación, fue un tiempo de fracturas sociales, donde las distancias entre los distintos sectores crecieron: las capas medias se desarticularon, integrando solo a unos pocos al mundo del trabajo y al empleo, dejando a otros excluidos:

Mientras desaparecen las clases sociales como grupos identitarios de alianzas y oposiciones, se agudizan las distancias entre ricos y pobres. Esta imagen, nueva en nuestra sociedad –ya que la misma se caracterizaba desde fines de los años veinte por el crecimiento acelerado de una clase media que llegó a homogeneizar la imagen social del país– genera una serie de fracturas en el nivel de las representaciones sociales mientras se van legitimando nuevas concepciones de lo social (Maldonado, 2000: 14-15).

En el sistema educativo también se produjo una clasificación social que estableció una distinción entre escuelas públicas y privadas, resignificando dichas categorías.

Tiramonti (2004), en un trabajo de investigación desarrollado en la ciudad de Buenos Aires, considera que las distancias entre los diferentes estratos sociales llegaron a alcanzar niveles impensados en nuestro

país, siendo una sociedad que se consideraba a sí misma con moderadas distancias socioeconómicas entre sus integrantes que la diferenciaban del resto de América Latina. Sin embargo, expresa que las manifestaciones escolares de esta realidad social no pueden expresarse solo en términos de desigualdades socioeconómicas. Las diferencias no pueden medirse en términos de distancias, sino de impactos diferenciados donde aparecen la memoria de situaciones previas, y las actuales condiciones socioculturales en las que se desenvuelven los sujetos y las instituciones

Analiza los cambios producidos en la escuela media, y plantea que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando, lo que cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones educativas.

La autora reconoce cambios en la configuración de las instituciones educativas, trabajando el concepto de “fragmento”, estos son considerados como “un espacio autorreferido al interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras marcan la heterogeneidad de esos espacios” (Tiramonti, 2004: 27). A partir de estos análisis plantea el concepto de “fragmentación” para mostrar la nueva configuración del sistema educativo, articulado a los avances en los procesos de globalización, la fuerte presencia del mercado y la competencia en los procesos sociales que producen una ruptura del campo social sin una fuerte acción del Estado (Pantich, 2000 y Touraine, 1999 en Tiramonti, 2004).

La constitución del sistema educativo en nuestro país, respondió en sus orígenes a una matriz sociopolítica “Estado céntrica” definiendo parámetros de socialización e incorporación. La escuela a fines del siglo XIX y principios del XX reconocía en el Estado una figura clave para la construcción de sentido en el conjunto de los individuos y las instituciones; se pretendía universalista, expresaba los valores, principios y creencias en los que se fundaba “la comunidad”, a la que debía incorporarse a las nuevas generaciones.

Los procesos de globalización rompen la matriz de la sociedad y el entramado de las instituciones, el Estado pierde centralidad y los criterios del mercado y la competencia se imponen en el orden social. Los diferentes análisis de los procesos de cambio plantean el advenimiento de un nuevo tipo de sociedad, que trae aparejados cambios en las instituciones que hasta entonces caracterizaban la sociedad industrial y daban cierta estabilidad a los sujetos, quienes a partir de estos nuevos

modelos sociales han quedado despojados de las seguridades y formas de vida estandarizadas.

Tiramonti muestra la ruptura de un campo de sentido compartido por las instituciones y los sujetos; presenta una tipificación de los perfiles institucionales diversos, entre los que se distinguen: escuelas como espacios para la conservación de posiciones ya adquiridas; escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia; escuelas para anclar en un mundo desorganizado; y escuelas para resistir el derrumbe. Si bien considera que existe un proceso de desinstitucionalización que afecta a las familias y a las escuelas, asume una mirada detallada en relación a la fragmentación del sistema educativo.

Este problema no solo atañe a la sociedad argentina; los cambios y rupturas de las estabildades son tan profundos que algunos autores como Dubet y Martuccelli (1998) en Francia, hablan de la “declinación de la sociedad”, piensan que las instituciones han perdido su capacidad para constituir subjetividades.

Consideran que en el transcurso de los años 60, con las primeras olas de masificación escolar, la educación se pensó como “inversión productiva”, asegurando una fuerte movilidad social de las diferentes capas sociales. A su vez, aparecieron estudios que ponían en evidencia la “función desigualitaria” de la escuela.

Estos estudios cuestionan la idea según la cual una expansión de los sistemas de enseñanza lleva inmediatamente a una democratización del acceso a la educación. Pero, más importante aún desde un punto de vista sociológico, se revela que existe, junto al desigual acceso a la educación, desigualdades de éxito en la escuela, entre alumnos pertenecientes a diferentes medios sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

Haciendo alusión al sistema educativo francés, los autores consideran que su “masificación” trajo aparejada una modificación sustancial, tanto de los objetivos como de los modos de regulación. En su obra *En la escuela*, comparan la “escuela republicana” con la “escuela masificada”, sostienen que la primera escuela constituía una institución donde sus funciones estaban claramente definidas. En cambio, la escuela masificada es considerada una organización de objetivos constantemente redefinidos, de relaciones que se reconstruyen constantemente. Los actores, en este universo cambiante, necesitan recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son acordados “naturalmente”.

La escuela ya no estaría funcionando como institución, encontrarán-

dose sometida a finalidades de adaptación a la economía y a los empleos. Plantean que la escuela se ha convertido en una organización de “frenteras flotantes”, de objetivos constantemente redefinidos, de relaciones que se reconstruyen permanentemente. Los actores, en este universo cambiante, necesitan recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son acordados naturalmente.

Desde este planteo, tanto docentes como alumnos deben construir una relación que no les es enteramente dada. Consideran que la escuela ya no puede ser entendida como una institución transformadora de principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre jóvenes y adultos donde construyen sus “experiencias” (Dubet y Martuccelli, 1988).

Sin embargo, la escuela, pese a estos cuestionamientos, sigue regulando y estableciendo cierto orden en las experiencias de los estudiantes, aunque ya no se perciba un “campo de sentido compartido” por todas las instituciones y de los agentes que circulan por ellas (Tiramonti, 2004).

Por su parte Dussel (2007), en la misma línea de análisis que desarrolla Tiramonti (2004), plantea que hasta mediados del siglo XX la educación secundaria estaba pensada para la formación de una elite, que daba a la escuela media argentina una “identidad”, la sensación de “pertenecer” a un grupo selecto. Esta pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que otorgaba un cierto espíritu de cuerpo a docentes y alumnos en la percepción de hacer algo significativo para sus vidas y para la nación.

Considera que la noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo en las instituciones educativas aun cuando se poblaron de alumnos que no pertenecían a dichas elites; se pregunta entonces: ¿cuánto de esa matriz sigue vigente?, ¿qué hace la escuela con la desigualdad social?, ¿cuáles son las continuidades y rupturas en la producción y reproducción de la desigualdad en la escuela media?

Señala que hay modificaciones en la gobernabilidad e integración del sistema educativo que configuran pautas de diferenciación y desigualdad. Adhiere a los planteos de Dubet vinculados a los cambios en la organización de las instituciones, sometidas a negociaciones, fluctuaciones y movibilidades que antes se desconocían. Considera que existe un borramiento del “horizonte sistémico” vinculado con la reestructuración de la autoridad política del Estado y la crisis de gobernabilidad de las instituciones en nuestro país (Dussel, 2007).

Jacinto y Teriggi (2007), en recientes investigaciones realizadas en paí-

ses de América Latina, se preguntan: ¿cómo responder institucional y pedagógicamente a la masificación en el marco de crecientes desigualdades?

A partir de los diagnósticos efectuados en relación a la expansión de los sistemas educativos, con bajos resultados y alta deserción, y de los aportes de investigaciones socioantropológicas que dan cuenta del advenimiento de “nuevos jóvenes” a la escuela media y su impacto en las dinámicas institucionales, analizan las estrategias institucionales y pedagógicas desplegadas desde las políticas educativas e institucionales para abordar las funciones de la escuela media en el escenario actual (Teriggi, 2007).

Con la expansión de la educación secundaria se ha producido una diversificación social y cultural del público de las escuelas que con el trasfondo de las transformaciones socio-culturales más amplias, cuestionan sus funciones selectivas originales y plantean nuevos desafíos. Esta expansión tiene lugar en el marco de un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes y de la emergencia de otras nuevas (Jacinto y Teriggi, 2007: 33).

Teriggi analiza las estrategias que se llevan a cabo para acortar las distancias entre muchos jóvenes que inician la escolaridad y las instituciones escolares. Considera estrategias centradas en el ausentismo de los alumnos, en la sobreedad, en la reformulación de los tiempos escolares, el régimen académico, disciplina y la convivencia en la escuela.

El presente trabajo recupera los interrogantes acerca de los mandatos de igualdad educativa y la desigualdad social, intentando analizar los recorridos de los y las jóvenes en la escuela, inmersos en tramas de relaciones heterogéneas y desiguales.

Tensiones entre igualdad/desigualdad

Como ya se mencionó, la preocupación de este trabajo está centrada en la problemática de las clasificaciones sociales y escolares en relación con la desigualdad social de alumnos de escuela media. Es por ello que se hace necesario reflexionar teóricamente acerca de la tensión irresuelta entre igualdad/desigualdad, como principios y realidades que atraviesan las prácticas educativas en múltiples sentidos y que producen efectos en la vida cotidiana de los sujetos, las instituciones y las comunidades (Ávila, 2012).

El análisis de la desigualdad social, como producto de las relaciones sociales, ha sido abordado por autores como Marx, Durkheim, Weber. Marx (1867) analizó las relaciones de producción asimétricas en las sociedades capitalistas. Él encontró que la desigualdad primera se encuentra entre quienes poseen los medios de producción y aquellos que venden su fuerza de trabajo (proletarios) para lograr su propia supervivencia y reproducción.

Desde una lectura histórica, esta corriente de pensamiento considera que la vida en comunidad establece los fundamentos de la “igualdad social” y en el origen y desarrollo de la propiedad privada se encuentra la génesis de la “desigualdad social”.

Para Marx, las desigualdades sociales constituyen una construcción sociohistórica, como expresión de las formas de estructuración social que han conformado los seres humanos a lo largo de la historia:

Pero, hay algo indiscutible, y es que la naturaleza no produce, de una parte, poseedores de dinero o de mercancías, y de otra parte simples poseedores de sus fuerzas personales de trabajo. Este estado de cosas no es, evidentemente obra de la *historia natural*, ni es tampoco un estado de cosas social común a todas las épocas de la historia. Es, indudablemente, producto de una larga serie de transformaciones económicas, de la destrucción de toda una serie de formaciones más antiguas en el campo de la producción social (1867: 107).

Desde esta perspectiva, el tema de la igualdad/desigualdad se anuda a la distribución del producto social entre las clases sociales, en función de la posición que ocupan en el sistema productivo y de su relación con los medios de producción.

En este sentido, los aportes de Elias (1995) son fundamentales para comprender las relaciones sociales en contextos de desigualdad ya que articula aspectos de la vida social e individual de los sujetos. El concepto de “figuración” es interesante para considerar a los grupos humanos como formados por y entre seres humanos y evitar de ese modo la polarización individuo-sociedad como sustancialmente distintos.

El autor considera la “figuración” como toda situación de interdependencia donde los individuos se encuentran unidos por lazos que otorgan sentido a sus acciones y establecen equilibrios de fuerzas relativas de juego. Plantea al poder como una peculiaridad de las relaciones humanas donde se produce un equilibrio fluctuante, inherente a las re-

laciones. Los diferentes grupos establecen relaciones figuracionales cuya característica no parte de la estructura de la personalidad individual sino que poseen un carácter “interdependiente” de los grupos implicados en esa relación (Elias, 1998).

Elias encuentra similitudes en las pautas con que grupos poderosos estigmatizan a los grupos marginados en todo el mundo.

(...) Los síntomas de inferioridad humana, que un grupo poderoso de establecidos percibe más directamente en los miembros de un grupo marginado menos poderoso y que a sus miembros les sirven de justificación de su propia elevada posición y de demostración de su propio valor superior, por lo común se generan en los miembros del grupo inferior –inferior en cuanto a su potencial de poder– por la sola condición de su posición marginal y debido a la denigración y opresión concomitantes (Elias, 1998: 98).

Considera que la pobreza puede ser una de las condiciones vinculadas a las posiciones de marginalidad, aunque remarca otras condiciones no menos importantes como estar expuesto a las arbitrariedades de decisiones y órdenes de los superiores, humillación y exclusión de los “buenos círculos” y actitudes de diferencia vinculadas al grupo “inferior”.

Concluye aseverando que de la misma manera en que los establecidos interpretan su mayor poder como expresión de superioridad en el valor humano, los marginados experimentan su poder limitado como signo de “escaso valor”. De este modo, el poder es considerado por Elias como una peculiaridad estructural de las relaciones humanas, entendiendo a dichas relaciones como procesos y no como estados ni situaciones (Elias, 2006).

En otra línea de indagación, Durkheim y Mauss (1996), en su trabajo sobre las clasificaciones primitivas, analizan cómo los grupos y sociedades, por medio de símbolos, establecen límites constitutivos de sus relaciones. Al clasificar los individuos bajo formas de grupos coordinados y subordinados entre sí, establecen relaciones de inferioridad-superioridad, exclusión-inclusión.

(...) Clasificar no significa únicamente constituir grupos: significa disponer esos grupos de acuerdo a relaciones muy especiales. Nosotros nos los representamos como coordinados o subordinados los unos a los otros, decimos que éstos (las especies) están incluidos en los otros

(los géneros), que los segundos subsumen a los primeros. Los hay que dominan, otros que son dominados, otros que son independientes los unos de los otros. Toda clasificación implica un orden jerárquico del que ni el mundo sensible ni nuestra conciencia nos brindan el modelo (Durkheim y Mauss, 1930: 30).

Bourdieu, en su texto *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (2012), considera que existen mecanismos velados de diferenciación en las sociedades modernas, vinculados a los “habitus” de clase, esto es, con esquemas y disposiciones perdurables que constituyen las prácticas y establecen los gustos de los diferentes grupos sociales. Considera al gusto como una disposición adquirida, que permite apreciar y marcar diferencias. Las formas de hablar, moverse, dirigirse, están inscriptas en los sujetos a través de los habitus de clase ubicándolos en determinadas posiciones sociales jerarquizadas que están en relación con el capital cultural, económico y simbólico que está en juego y cada grupo posee y disputa.

Por otra parte, Tilly plantea que la desigualdad no es un atributo de ciertos grupos, sino que se trata de un concepto relacional:

No es un estado definido de una vez y para siempre, sino que está constituido por relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica entre otros aspectos (Tilly en Dussel, 2009: 41).

Dussel (2009), quien retoma autores franceses como Fitonussi y Rosanvallon (1997), considera que existen nuevas formas de desigualdad que exceden lo económico o el acceso a bienes culturales. Dichos autores plantean dos tipos de desigualdades: estructurales y dinámicas. Las desigualdades tradicionales o estructurales son las que describen la jerarquía de ingresos entre categorías sociales. Destacan la aparición de nuevas desigualdades “intracategoriales”, es decir la recalificación de diferencias dentro de las categorías que antes se percibían como homogéneas.

Sostienen que la variedad de desigualdades definen trayectorias disímiles para los sujetos que pueden tener ingresos semejantes. Mencionan desigualdades geográficas, de género, generacionales, etc. Analizan cómo situaciones diferentes con respecto al desempleo dentro de una misma categoría, pueden generar desigualdades considerables en términos de ingreso y patrimonio.

Las desigualdades estructurales fueron heredadas del pasado e interiorizadas por la sociedad; las intracategoriales afectan no solo la dimensión económica, sino también la imagen sobre sí mismo. De este modo, afirman que estas nuevas desigualdades pueden originar, en ocasiones, una perturbación sobre la autopercepción de la identidad del sujeto (Fitonussi y Rosanvallon en Dussel, 2009).

El tema de la desigualdad tiene una relevancia especial en la sociedad contemporánea. El auge de los proyectos neoliberales sacudió los discursos y utopías acerca de la igualdad generados en la modernidad, y profundizó las desigualdades en las sociedades en su conjunto y entre ellas, dejando profundas huellas difíciles de saldar.

Desde muchos discursos públicos, se intenta explicar la desigualdad considerando los niveles de ingresos o el tipo de trabajo desempeñado, simplificando las causas y relaciones y omitiendo su carácter histórico. Coincidimos con Novaro y Santillán (2000) quienes consideran la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de “relaciones de desigualdad”. Las autoras plantean la existencia de un sinnúmero de diferencias entre los seres humanos (fenotípicas, de costumbres, actitudes, etc.), las diferencias no se constituyen en desigualdades, la cuestión está en las valoraciones de las diferencias en relación a parámetros de superioridad-inferioridad. Así, la desigualdad tiende a justificarse al hacer referencia a cuestiones biológicas, psicológicas, culturales.

Las autoras plantean la necesidad de analizar la desigualdad como un proceso que involucra dimensiones sociales, políticas, ideológicas, de parentesco, etc., y que sin jerarquías establecidas busca clasificar jerarquizando.

Las tensiones entre igualdad/desigualdad atraviesan las prácticas educativas, produciendo efectos en las subjetividades, en las instituciones y las comunidades, generando tensiones entre los sujetos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Socialización, experiencias y recorridos educativos

Otro de los conceptos claves del trabajo se articula a la relación dinámica entre educación y sociedad. Durkheim, a finales del siglo XIX, remarcó el papel de la educación como formadora del ser social. Él consideraba que “para que haya educación es necesaria la presencia de una genera-

ción de adultos y una generación de jóvenes, así como una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 1999: 45).

En ese sentido, se desprende que la educación ocupa un lugar sustancial en la socialización de las generaciones más jóvenes pero, para que el legado de cada generación pueda ser sumado a los otros, es necesaria la existencia de una personalidad moral que perdure a través de las sucesivas generaciones. Esa personalidad moral era la sociedad.

Durkheim (1997) consideraba que la educación, en toda sociedad, es única y a la vez múltiple, ya que existen tantos tipos de educación como capas sociales. El individuo, al optar por la sociedad, opta por sí mismo, la acción ejercida sobre él no tiene por objeto constreñirlo, sino ensalzarlo y convertirlo en un verdadero ser humano.

Durkheim no pensaba que la socialización fuera un proceso que involucre solo a la escuela pero planteó que es un espacio privilegiado para el desarrollo del individuo, ya que ejerce una acción formadora sobre su carácter y las formas de ser de las jóvenes generaciones.

En la actualidad, estos conceptos han sido revisados ya que no resultan suficientes para explicar los procesos de expansión y masificación de los sistemas escolares ni las transformaciones de los sujetos que son parte constitutiva de las instituciones educativas.

Dubet y Martuccelli (1998), refiriéndose al sistema educativo francés, cuestionan el proceso de socialización como mera inculcación ya que no advierte el papel activo del individuo en la constitución de su propia historia. Para los autores, la escuela ya no puede ser pensada como “aparato” que promueve la integración de los sujetos a la sociedad:

(...) La socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante, y sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexibilidad. Por este trabajo sobre sí mismo, el individuo no es solamente un actor social sino que es también un sujeto: la formación de este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un clonage (Dubet y Martuccelli, 1998: 62-63).

La escuela es considerada como aparato de “producción”, en tanto forma sujetos en el transcurso de largas horas y años de estadía en sus

aulas. Para los autores, la escuela no se encuentra reducida a la clase, sino que además produce relaciones entre docentes y alumnos y constituye un espacio esencial en la vida infantil y juvenil.

La fabricación de actores y sujetos no es concebida de manera armoniosa por el funcionamiento regulado de una institución en la que cada uno desempeñaría un rol tal como lo concebía Durkheim. Los individuos se forman no en el aprendizaje de roles específicos sino en la capacidad de manejar sus experiencias escolares.

Es en la capacidad de elaborar sus experiencias donde los jóvenes se socializan, cuando ya no puede considerarse la unidad del mundo como algo dado, donde las situaciones escolares no pueden definirse por roles y expectativas acordadas de antemano, sino que son construidas “in vivo” por cada uno de los actores que intervienen en la situación.

Al hablar de “experiencia”, Dubet y Martuccelli se refieren a una noción que designa las conductas individuales y colectivas, dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad.

(...) Así, el sistema escolar no puede ser definido por sus gradaciones y sus jerarquías de éxito y fracasos, es también el marco y el organizador de experiencias de los alumnos, “fabrica” diversos tipos de actores y de sujetos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. La escuela no es solamente “inigualitaria”, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar y en contra de ella (Dubet y Martuccelli, 1998: 21).

De este modo, la institución educativa no es solo un escenario en donde ocurren diferentes sucesos, sino también un lugar donde los sujetos construyen sus experiencias de vida y se constituyen como tales. Para los autores, a través del estudio sobre la actividad de los actores que construyen sus experiencias escolares, y a la vez son construidos por ella, es que podemos acceder al análisis de los procesos de socialización y subjetivación.

Por su parte, Larrosa define la experiencia como “«eso que me pasa», un proceso que conjuga principios de exterioridad, alteridad y alienación y principios de reflexividad, subjetividad y transformación” (2009: 14-15). Para el autor, la experiencia es siempre subjetiva, ya que afecta

al sujeto en particular, cada uno transita su experiencia de manera específica, propiciando su propia transformación.

Si bien estas concepciones acerca de la experiencia le otorgan mayores posibilidades de acción a los sujetos, el poder operar sobre los espacios escolares no siempre se produce con la “racionalidad” y “libertad” como para accionar sobre los caminos a seguir.

Bourdieu (2010) en este sentido, considera el concepto de “prácticas”, vinculado a las “estrategias” de acción. Para el autor, las estrategias no implican una consideración consciente o racional de costos beneficio, sino que supone construcciones asociadas a los recursos que los sujetos, en un contexto determinado, son capaces de movilizar.

Los conceptos de “práctica” y “estrategia”, se encuentran ligados al sentido práctico, como sentido del juego o “illusio”, un juego social, históricamente definido, vinculado a la posición ocupada y según la trayectoria que conduce a cada participante a esta posición.

“Las acciones humanas no son reacciones instantáneas a estímulos y la más insignificante ‘reacción’ de una persona ante otra está preñada de toda la historia de ambas, así como la de su relación” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 85).

Al igual que como mencionáramos respecto a Elías, a través del concepto de habitus, considera que lo individual es social. El habitus es entendido como sistema de disposiciones socialmente constituido, adquirido mediante la práctica, no como una costumbre repetitiva y mecánica, sino como una relación activa y creadora con el mundo.

Producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, produce historias conforme a los principios engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2010: 88).

El habitus es perdurable pero no inmutable, ya que si bien es un sistema duradero de disposiciones, se halla siempre enfrentado a nuevas experiencias.

Desde otra perspectiva teórica, recupero la experiencia como “proceso activo y formativo”, a partir del cual los sujetos realizan selectivamente diversas “apropiaciones” (Rockwell, 1996). La autora considera que los sujetos pueden apropiarse de los aspectos relativos a la cultura

que se encuentren vinculados a su entorno inmediato, sin ser estos la totalidad de la cultura acumulada de una sociedad.

Siguiendo este planteo, Maldonado (2008) insiste en la necesidad de lograr explicaciones que den cuenta de conexiones entre las diversas experiencias poniendo en juego las relaciones sociales y posiciones de los sujetos y analizando los nuevos recorridos que producen, donde se entraman componentes subjetivos e interactivos. Para profundizar en el conocimiento de las experiencias escolares diferenciadas y desiguales, no se pueden desconocer las tramas históricas y sociales que las atraviesan y organizan.

Los recorridos experienciales y de apropiación de un conjunto de prácticas implican un tiempo y un espacio determinados, “una unidad en una sucesión diacrónica de puntos” (De Certeau en García Salord, 2000).

García Salord considera que la trayectoria implica la descripción analítica del recorrido, qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico (García Salord, 2000: 17).

Los sujetos en virtud de sus cursos de acción y a partir de múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores, constituyen una trayectoria no como una “sucesión de situaciones”, sino como una sucesión diacrónica de puntos recorridos, como cruce de movilidades donde toman curso las acciones de los sujetos.

En este sentido, al indagar sobre condiciones sociales y recorridos de los alumnos, recurrimos a las historias de los sujetos construidas desde sus posiciones y condiciones económicas, sociales, geográficas, ocupacionales, culturales, políticas, que inscriben el itinerario biográfico de la familia.

Notas

1 Datos extraídos del “Programa de Inclusión y Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años”. Córdoba, Argentina.

Capítulo 2. La comunidad y la escuela

La ciudad de San Isidro¹ se encuentra ubicada geográficamente en el centro este de la provincia de Córdoba, sobre la línea del ferrocarril Central Argentino, atravesada a su vez por la Ruta Nacional N° 9 que une Buenos Aires con el norte argentino. Como la mayoría de las localidades del sudeste cordobés, su población está compuesta por criollos y descendientes de inmigrantes europeos, italianos particularmente.

Actualmente cuenta con 17.000 habitantes y sus actividades económicas principales se relacionan con la agricultura, ganadería bovina y porcina y la agroindustria que tuvo un desarrollo considerable después del auge del cultivo de la soja, a fines de los años 90 y principios del 2000.

Según relatan Lezama y Nardi (1981), dos historiadoras oriundas de la localidad, los orígenes de San Isidro se remontan al siglo XVII cuando la zona era una posta que comunicaba Buenos Aires con el Alto Perú.

(...) El camino real que comunicaba al Alto Perú con Buenos Aires atravesaba la zona que nos ocupa, que al parecer habría estado prácticamente deshabitada, con excepción de la posta de Impira. La misma quedó instalada el 31 de julio de 1.639, habiéndole sido entregada a don Francisco Diez Gómez. Posteriormente pasó a manos de doña Lucía Diez Gómez, y muerta ésta a su hijo Juan de Molina Navarrete. El 20 de setiembre de 1.710 las tierras fueron compradas por el Sargento Mayor Bonifacio Arroyo; y en marzo de 1.757 uno de sus hijos y herederos, Miguel Arroyo, las vendió a Don Juan Antonio Fernández. La posta habría seguido funcionando regularmente hasta que en 1840 cambió su nombre por el de (...) San Isidro (Lezama, Nardi, 1981: 5).

De los pobladores nativos existen escasos registros, en parte por las características geográficas de extensas llanuras que hacían poco amigable el asentamiento, pero en parte también por las guerras desatadas contra poblaciones indígenas durante el período de la conquista y colonización, y luego durante todo el siglo XIX que culminó con el genocidio perpetrado en la campaña de la conquista del desierto. En su texto “La racialización de las relaciones de clase”, Margulis (1998) plantea que:

La lucha contra las comunidades indígenas libres y hostiles se libró durante el siglo XIX y alcanzó su término con la llamada “Campaña del Desierto”, dirigida por el general Julio A. Roca, en un contexto en el que confluyeron el auge de las ideas liberales encarnadas por una generación decidida a organizar la nación, dominar su territorio y producir su inserción económica, política y cultural en un marco internacional hegemonizado por el capitalismo europeo. La lucha contra el indio estaba enmarcada en una renovada y firme racialización, que proclamaba la supremacía de lo blanco y europeo y la inferioridad social, económica y cultural de la gente de color, de indios, mestizos y castas, que aparecían como designados desde la naturaleza para la inferioridad y eran englobados en el amplio concepto de “barbarie” (p. 95).

La Campaña del Desierto marcó un hito histórico importante para la política de un Estado en gestación que señaló el inicio de una nueva etapa: la inserción de la Argentina en “la división internacional del trabajo como proveedor de materia prima, receptor de capitales y su apertura como lugar propicio para la llegada de inmigrantes europeos” (Margulis, 1998: 96).

La llegada masiva de inmigrantes se expandió por todo el territorio con una importante concentración en la llanura pampeana. San Isidro no fue la excepción: con la anuencia de políticas estatales protectoras, los inmigrantes se apropiaron progresivamente de las tierras y en poco tiempo modificaron la estructura del sistema económico.

El momento era propicio para la explotación de las vastas llanuras fértiles con las que el país contaba en abundancia. Se requería fuerza de trabajo para ponerlas en producción y valorizarlas en los mercados europeos; era preciso transportar sus productos en barcos europeos y se necesitaban capitales importados para construir puertos, fábricas, frigoríficos o los florecientes ferrocarriles, que –convergentes en Buenos Aires– constituyeron, metafóricamente, una prolongación terrestre de

las marinas mercantes de los grandes países de Europa (Margulis y Belvedere, 1998: 97).

Pero el proyecto inmigratorio fue posible además porque se basó sobre ideas racializadoras que justificaban la superioridad del blanco por sobre la población aborígen y criolla. La célebre frase de Sarmiento “civilización o barbarie” daba cuenta del proceso de discriminación que regía las políticas de Estado durante su fase de constitución.

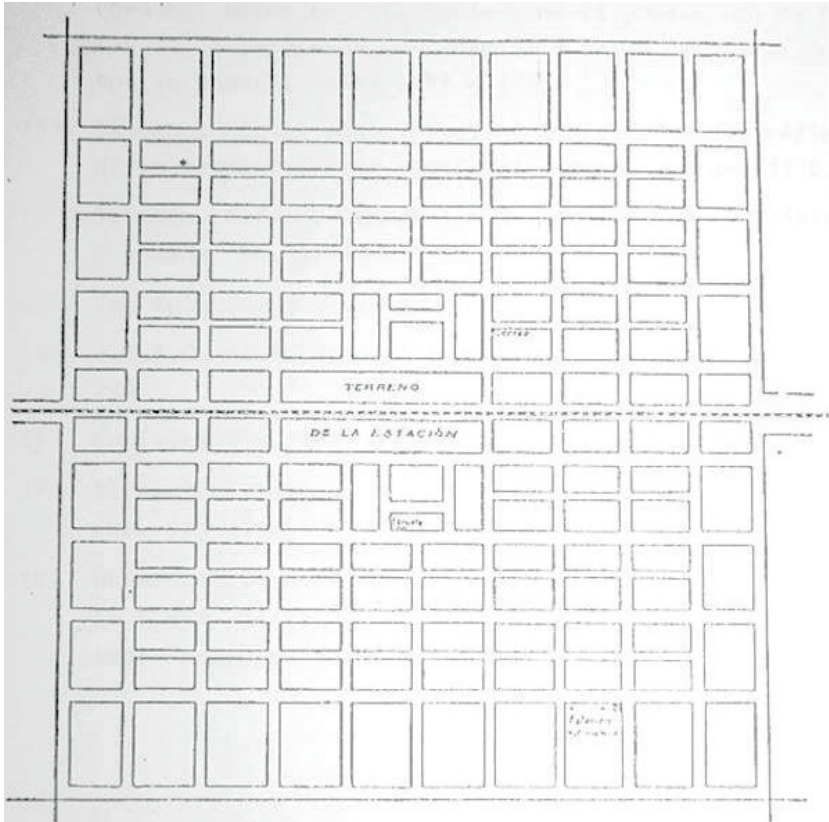
(...) Por lo demás, de la fusión de estas tres familias ha resultado un todo homogéneo, que se distingue por su amor a la ociosidad e incapacidad industrial, cuando la educación y las exigencias de una posición social no vienen a ponerle escuela y sacarla de su paso habitual. Mucho debe haber contribuido a producir este resultado desgraciado la incorporación de indígenas que hizo la colonización. Las razas americanas viven en la ociosidad, y se muestran incapaces, aun por medio de la compulsión, para dedicarse a un trabajo duro y seguido. Esto sugirió la idea de introducir negros a América, que tan fatales resultados ha producido. Pero no se ha mostrado mejor dotada de acción la raza española cuando se ha visto en los desiertos americanos abandonada a sus propios instintos (Sarmiento, citado en Margulis y Belvedere, 1998: 24).

Los inmigrantes, imbuidos de ese espíritu civilizador que los ubicaba como hombres laboriosos, dotados de valores, cultura y hábitos propicios para el progreso de una nación constituyeron, no sin conflictos y enfrentamientos, su posición en la nueva estructura social: en la cúspide de la pirámide los blancos, y en la base, criollos y mestizos.

En San Isidro esa división social se tradujo en una separación espacial marcada por las vías del ferrocarril: hacia el norte los inmigrantes, blancos, gringos, y al sur los nativos, criollos, negros.

Esta característica se puede observar en los planos originales del loteo, en donde las vías del ferrocarril dividen al pueblo en dos partes iguales y el eje es el terreno de la estación.

Plano del pueblo de San Isidro, Observatorio Astronómico de la Universidad Nacional de La Plata: Estación Astronómica de San Isidro (La Plata, 1908).



Fuente: Lezama, Nardi (1981: 15).

Hacia el lado norte, se erigió el centro cívico de la ciudad que concentró las actividades comerciales, culturales, religiosas, financieras y políticas de la localidad. Allí se edificó la Municipalidad, iglesia católica, teatro, bancos, comisaría y juzgado de paz. Del lado sur quedaron el cementerio, las fábricas, el hospital público y los primeros barrios populares para obreros, construidos por planes de vivienda estatales.

Esa división geográfica y social marcó la división de poder en la lo-

calidad: “este lado de las vías” (norte), el poder financiero, político, eclesiástico; “el otro lado de las vías” (sur), la zona obrera y fabril de la comunidad.

Actualmente esa división se encuentra matizada: el pueblo creció hacia las periferias y esta característica se profundizó a partir de los años 90 y principios del 2000 cuando se comenzó el loteo de parcelas de tierras cercanas al ejido urbano y el proceso de urbanización se extendió hacia los alrededores de la ciudad. Esta transformación modificó la fisonomía de la ciudad en tanto esas parcelas de tierras fueron ocupadas por sectores medios-altos de la población.

A diferencia de los primeros inmigrantes que se radicaban en ámbitos rurales, sus hijos o nietos ya se encuentran insertos en las tramas urbanas de la localidad, con una calidad de vida completamente diferente a la de sus abuelos o bisabuelos. Sus gustos, expectativas e intereses se modificaron al compás de los procesos de transformación de la actividad económica global. Por caso, se advierten los estilos arquitectónicos de sus casas que dan cuenta de otra concepción y relación con la tierra, la vivienda y los espacios verdes. La construcción de las viviendas es semejante a las que se pueden apreciar en los *countries* o barrios privados de las grandes ciudades. Es así que se observan barrios periféricos con lujosas viviendas que, sin llegar a ser barrios cerrados, se establecen como “barrios residenciales”.

Tal como lo plantea Svampa (2004), durante la década de los años 90, la sociedad argentina sufrió una gran transformación. Si bien esos cambios ya se advertían desde mediados de los años 70, fueron impulsados de manera exacerbada a partir de las políticas neoliberales de fines de los años 80 con su punto de máximo esplendor durante la década de los años 90.

Este modelo, caracterizado por la globalización de la economía y la reestructuración de las relaciones sociales, trajo como efecto el aumento de la desigualdad social. Así, en San Isidro –como en varias localidades de distintos puntos de la Argentina–, a los barrios populares construidos por planes de vivienda estatales se sumaron asentamientos precarios (similares a las villas miserias de las grandes ciudades) que rodean al pueblo y producen otras divisiones geográficas, sociales y simbólicas en la población: “vivir del otro lado del *zanjón*”².

El *zanjón* constituye una clasificación que distingue a “unos” de los “otros”. Los sectores que habitan “del otro lado del *zanjón*”, tanto en la

zona norte como en la zona sur, están conformados por los grupos más empobrecidos de la población, existiendo matices entre los habitantes de ambas zonas, ya que quienes conforman la población de la zona norte son obreros de la construcción o empleados de comercio; los habitantes de la zona sur cercanos al zanjón provienen de sectores que trabajan en “changas” o empleos temporarios, en algunos casos considerados “marginales”. Son los excluidos de la ciudad que, para realizar cualquier actividad, necesitan cruzar el zanjón.

El canal/zanjón suele ser un lugar de encuentro de jóvenes que se reúnen a diferentes horas del día a conversar, escuchar música, tomar cerveza o simplemente para estar. Las esquinas de algunas calles de esos barrios periféricos suelen ser también otro lugar de encuentro³.

Margulis y Lewin (1998) señalan:

La ciudad refleja la diferenciación social y sus diversos matices. La organización del espacio material y simbólico es el resultado histórico de las pujas por la distribución y apropiación de los distintos bienes en juego en la vida social. Los habitantes están capacitados para cifrar mensajes inscriptos en la estructura espacial, en las calles y en los barrios, que pueden pasar inadvertidos para aquellos que son extraños a su territorio. Cada sector de la ciudad está atravesado por líneas divisorias, fronteras invisibles que responden a clasificaciones locales basadas en construcciones de sentido, desarrolladas a lo largo de la interacción cotidiana. Estas líneas divisorias confluyen en sistemas clasificatorios jerarquizados, que adjudican niveles de prestigio y valoración, positivos o negativos, a diferentes fracciones del tejido urbano zonal (p. 204).

En las últimas décadas, se asentó además un grupo de pobladores al costado de las vías del ferrocarril, a solo dos o tres metros por donde pasa el tren, sin mediar ninguna valla de seguridad ni para ellos ni para sus precarias viviendas que están construidas con restos de materiales encontrados en la calle o basurales.

Este sector, ubicado cerca de lo que fuera la casa de los primeros encargados del ferrocarril, es denominado hoy por el resto de los pobladores como “catango”⁴ y sus habitantes son calificados como los “más pobres”, “marginales” y hasta se constituyen como personajes del pueblo por sus características fenotípicas (piel oscura y curtida, pelo negro, pocos dientes, de aspecto que da cuenta de mala higiene y alimentación) sociales, culturales, o por alguna marcada adicción.

Otros barrios que caracterizan la zona sur, que se encuentran en la periferia extrema, son “El Filtro”⁵ y el IPV⁶. Estos barrios están compuestos por grupos muy pobres, considerados por el resto de la población como “bravos”, “peligrosos”, “choros”, “negros”.

Margulis y Lewin (1998) a propósito del Gran Buenos Aires, realizan una descripción que, sin dejar de advertir las marcadas diferencias con una pequeña localidad del este de Córdoba, describen qué sucede con los barrios más empobrecidos de una gran ciudad:

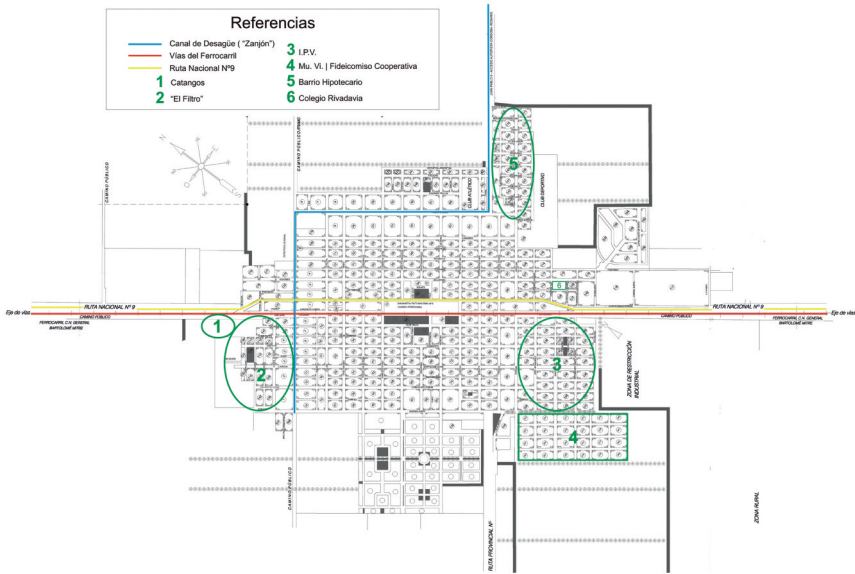
Percibimos así una suerte de “sur del sur”, corredores abiertos al tránsito para la pobreza, dentro del cual encontramos algunas particularidades. Lo que denominamos vulgarmente “pobreza” no se representa para los pobres de manera unificada ni indiferenciada sino que, por el contrario, vista desde adentro, aparecen matices, sensibilidad a las diferencias y a modestas señales que articulan minuciosas prácticas de distinción (p. 206).

A propósito de ello, adjunto una cartografía actual de la localidad San Isidro para dar cuenta cómo a las viejas divisiones de norte y sur marcadas por el ferrocarril, aparecen estos nuevos barrios y asentamientos que matizaron, tal como ya expresé, la sola división norte/sur, inmigrante/nativo, gringo/criollo, blanco/negro. A partir del año 2002, con el elevado precio internacional del commodity “soja”, se extendió su cultivo y los antiguos propietarios de tierra ampliaron sus márgenes de riquezas adquiriendo más hectáreas de tierra fértil, enormes y costosas viviendas, coches de alta gama y fundamentalmente modificaron sus estilos de vida al incorporar viajes de ocio al extranjero, indumentaria de primeras marcas –que antes solo se conseguían en las grandes ciudades– y placeres de cocina gourmet.

El commodity “soja” enriqueció a las clases más acomodadas del lugar, y a diferencia de otras épocas prósperas, transformó sus gustos y estilos de vida. Esta situación profundizó la desigualdad entre los propietarios de las tierras de aquellos que no lo son, haciendo ostentosa-mente visibles las desigualdades económicas, culturales y estéticas. El alto precio de la soja y la tierra que la produce, provocó una sobrevaluación de los terrenos, que imposibilita a los sectores de menos recursos acceder a una vivienda. Para paliar parte de esta situación se concretaron algunos planes de vivienda municipal y en el año 2012 se formó un fideicomiso (a través de la gestión de una cooperativa de servicios públi-

cos) con el fin de construir hogares para sectores medios y medios-bajos de la población, a un costo acorde a sus ingresos⁷.

Croquis de San Isidro



Fuente: Croquis desarrollado por la Cooperativa de Servicios Públicos de la localidad.

Pero, a pesar de la heterogeneidad y complejidad que adquirió la trama social y económica de la localidad —que obliga a matizar los viejos esquemas de percepción y clasificación—, aún perdura la cuestión cultural vinculada a la diferencia entre “gringos” y “criollos” como miradas mutuas construidas históricamente que se actualizan en relación a las identidades locales y a los perfiles económicos y sociales (Ávila, 1995).

Las relaciones que se establecen entre estos grupos sociales en la comunidad estudiada, podrían pensarse desde las conceptualizaciones llevadas a cabo por N. Elias (1998) del tipo “establecidos y marginados”.

El autor analizó cómo en una comunidad inglesa (Winston Parva), aparecían dos grupos sociales cuyas diferencias no estaban dadas por la nacionalidad, procedencia étnica, religiosa ni económica. Sus ingresos y ocupaciones eran similares y su condición de clase también. La única diferencia entre ellos era que un grupo se componía de residentes esta-

blecidos hacía varias generaciones y el otro era un grupo de recién llegados a la comunidad. Los residentes más antiguos se consideraban a sí mismos como “mejores” y trataban a los recién llegados como marginados. Los nuevos, al cabo de un tiempo, comenzaron a percibirse como un grupo de menor valor, carente de respeto.

Si bien existen marcadas diferencias entre la comunidad inglesa estudiada por Elias y la localidad de San Isidro con una profunda frontera entre ricos y pobres, es interesante recuperar el planteo del autor para analizar la capacidad de un grupo de otorgarle al otro la marca de inferioridad humana, logrando que la acepte y este no se la pueda quitar.

Un grupo puede estigmatizar a otro solo mientras esté bien establecido en posiciones de poder del que el grupo marginado se encuentra excluido. El estigma establecido por parte de un grupo sobre otro, entra a formar parte de la autoimagen del grupo de poder inferior, y de este modo lo debilita aún más, haciendo que dicho grupo se autoperciba carente de valor y respeto.

La exclusión y la estigmatización de los marginados resultaron ser armas poderosas que eran empleadas por los establecidos para conservar su identidad, para reafirmar su superioridad, para mantener a los otros en su sitio (Elias, 1998: 86).

En San Isidro, uno de los elementos claves que opera en la relación entre unos y otros es el apellido paterno como fuerza clasificatoria particular desde la cual se distinguen e identifican familias y grupos sociales basados en la ascendencia (o no) inmigratoria. Por el apellido se reconoce quién es hijo de italianos, españoles, y quién de criollos. Se establecen categorías de sujetos referidas a su origen étnico, cargadas de atributos culturales, morales y fenotípicos, bajo un estigma difícil de superar.

La “primera fachada” –como explica Goffman (1995)– con la que los sujetos se presentan ante los demás, son el cuerpo, el nombre y en este caso, el apellido. A través de ella se hacen visibles características ordenadas por los sistemas sociales que construyen identidades singulares. Tanto el cuerpo como el nombre son instancias en la constitución de la subjetividad, funcionan como indicadores del origen social y la historia de las personas.

Desde esas clasificaciones se establecen modos de relacionarse, calificarse y descalificarse. Las divisiones geográficas y sociales de San Isidro permean los diferentes espacios sociales donde tienen lugar las

actividades de los pobladores. Las escuelas forman parte de ese universo al producir y reproducir las divisiones sociales existentes, naturalizadas y cristalizadas por efecto del tiempo.

Cabe aclarar que las escuelas no solo producen y reproducen desigualdades, también operan como espacios de resistencia, apropiación o subversión sociocultural. Sin embargo, y a efectos de introducirnos en la lógica de ciertas tramas locales, se pone énfasis en ese aspecto de la dinámica institucional.

A propósito de ello, una docente expresa:

Se descalifican constantemente. Ellos ya tienen... Traen, se ve que lo traen desde la casa también, esta cuestión de la discriminación. Y esto como consecuencia también de la cuestión cultural y de la cuestión de los sentimientos. Porque estos chicos son de bajo nivel social, cultural, económico. Entonces, ¿cuál es el problema? Que están en una ciudad como esta, un pueblo donde existen rubios, lindos, con plata y con capital cultural. ¿Qué se siente ser de "El Filtro", negro, pobre, sin plata? Entonces también eso golpea fuerte en los chicos (María, docente del turno noche).

"La escuela de los pobres"

En la comunidad existen cinco escuelas primarias, dos públicas y tres privadas. También cuenta con seis escuelas secundarias, tres privadas y tres públicas, dos de ellas con orientación técnica. La institución donde se desarrolló este trabajo es pública y cuenta con una especialidad en economía y gestión de las organizaciones.

La escuela seleccionada para llevar adelante el trabajo de campo se encuentra ubicada sobre el final de la calle principal de la ciudad, casi al borde. Después de peregrinar por diferentes edificios prestados, el Estado provincial construyó en el año 1989 el actual inmueble.

Según algunos documentos publicados por la institución y los relatos de docentes que formaron parte de la escuela desde sus inicios, el colegio Rivadavia fue creado en el año 1954, con la intención de "sacar a la juventud de la calle y el vicio". Por tal motivo, se la denominó "La escuela de los pobres" cuyo pilar fundacional fue "educación para todos los sectores de la sociedad".

Hasta esa fecha, en San Isidro no existían colegios secundarios. A partir de la promesa de la secretaria del entonces gobernador de la provincia de Córdoba, Lucini, que planteó: "Si los peronistas ganan en San

Isidro... les vamos a crear una escuela...”, se fundó la primera escuela secundaria de la localidad; como el peronismo se impuso en las elecciones, la promesa se hizo realidad y se comenzó el trabajo para su creación.

Cabe señalar que durante el mismo año, otro sector de la población también se reunió para crear otro colegio de nivel medio: “El Belgrano”. Según señalan algunos testimonios, “El Rivadavia” estaba constituyéndose por sectores del peronismo y “El Belgrano” se creaba a partir de la iniciativa de grupos radicales de la localidad. Ambas escuelas comienzan a funcionar en el año 54, como instituciones de carácter privado, pero el colegio Rivadavia fue oficializado años más tarde y el Belgrano se mantuvo en la órbita de lo privado y laico.

Así lo expresa una exalumna de la primera promoción y luego docente de la institución:

Te imaginás lo que fue para mi papá, radical... ¡hasta los huesos!, que viniera el Lucho [médico y político reconocido del pueblo] a decirle: vos tenés que mandar a tu hija a la escuela Rivadavia. Te imaginás, con una historia radical de cuna... a mandarme a ¡¡¡una escuela peronista!!! (...). Pero como lo que le pedía el Lucho, él lo hacía... entonces, fui al Rivadavia... (Carmela, 2012, exalumna 1ª promoción de la escuela).

Reconstruir el proceso de institucionalización implica no solo considerar la historia de creación desde la inauguración de una escuela, sino dar cuenta de los grupos, sectores y actores que disputaron su creación, con ideas, luchas y conquistas para dar lugar a su fundación. La construcción del edificio, su localización, el nombre, su primer directivo, el primer grupo de alumnos, etc., fueron indicadores - resultados de esos movimientos y disputas.

Así, al remitirnos a los orígenes de la institución, se advierte que a las clasificaciones anteriormente descriptas, en la década de los años 50 se sumó la división entre peronistas/radicales: los criollos, los del sur, los pobres, eran además “peronistas”. Los del norte, en cambio, eran los gringos, ricos, agricultores, radicales, cuyos hijos se formaban en la escuela secundaria para ser maestros o seguir estudios superiores. “En estas luchas entre fuerzas de distinto signo ideológico o de proyectos, se generan ‘microhistorias’ que a modo de corrientes subterráneas alimentan disputas actuales” (Garay, 2000: 20).

La escuela Rivadavia comenzó a funcionar en el turno nocturno en la sede de una de las escuelas primarias de la ciudad, y el diurno en el

edificio municipal. Al tiempo, algunos cursos se trasladaron a diferentes inmuebles que disponían de espacio necesario para albergar a un conjunto importante de jóvenes, hasta que fueron reubicados en un edificio en desuso que había pertenecido a una escuela primaria de la localidad. Dicho edificio se encontraba emplazado en la zona sur de la ciudad y, a pesar de sus condiciones precarias, funcionó en ese lugar durante más de 30 años.

Los docentes y exalumnos de la institución recuerdan y relatan con cariño y hasta de manera anecdótica, las peripecias que pasaron en el día a día escolar concurriendo a un edificio casi en ruinas. Para muchos de ellos, esas situaciones constituyeron una marca identificatoria con la comunidad del “Rivadavia”, que reafirmaba su sentido de pertenencia a dicha institución.

¡Setenta años tenía la escuela cuando nos fuimos!... Y nos dijeron que íbamos a estar dos años... Entramos en el 57 y nos fuimos en el 89 (Carmela, 2012, exalumna y exdocente).

(...) ¡La pobreza que había en esa escuela...! Yo, por ejemplo, un pedacito de papel así [hacía un gesto indicando que era muy pequeño], lo guardaba ¡para contestar un expediente! No teníamos nada... (Rita, 2012, exalumna y exdocente).

La escuela Rivadavia es nuestra vida... ¡¡¡porque ahí pasamos momentos inolvidables!!!

(...) Ingresamos siendo niñas... fuimos docentes, nos casamos y ahora van nuestros nietos (Carmela y Rita, 2012, exalumnas y exdocentes).

Los docentes que conformaron la escuela en sus comienzos eran maestros, profesionales o estudiantes, no todos poseían títulos que los habilitaban para dictar clases. El primer director fue “*el maestro Dery*”, quien había enseñado las primeras letras de forma particular a los niños y niñas del pueblo, antes de que se crearan las escuelas primarias. También transmitió durante muchos años a los jóvenes conocimientos vinculados a la contabilidad y el comercio. Su prestigio como docente estricto y responsable es recordado por los pobladores hasta la actualidad. Se desempeñó en el cargo directivo desde 1954 hasta 1958, y en el año 1959 asumió la primera mujer como directora. Su gestión se extendió hasta el año 1963.

En el año 1962 y bajo su dirección, se produjo un conflicto importante en la escuela: dejó de funcionar el turno nocturno “*por decisión arbitraria de la directora*”, así lo expresó una exdocente de la institución en un encuentro informal, donde relató las diferentes situaciones que sucedían en la institución durante esa etapa.

Los alumnos que concurrían debieron rendir las materias en un colegio de la ciudad de Córdoba para no perder lo realizado hasta el momento. Esta situación, además de presentar irregularidades administrativas y financieras, generó un fuerte conflicto interno que culminó con una denuncia ante las autoridades provinciales, en la que se manifestó las conflictivas condiciones en que funcionaba la escuela. Como lo expresa una exdocente: “*La institución había sido pensada para aquellos jóvenes que trabajaban, y debían concurrir por la noche*”, al cerrarse el turno nocturno, muchos docentes estuvieron en desacuerdo con la medida.

Como consecuencia de los hechos acaecidos, la institución fue intervenida en el año 1963 hasta el año 1967, y funcionó solo como escuela nocturna hasta el año 1968, cuando comenzó a funcionar nuevamente el turno tarde.

La política del interventor fue cesantear a todos los docentes y convocó —a través la Junta de Clasificaciones del Ministerio de Educación— a un nuevo plantel. Esa etapa es recordada como un período de conflictos e inestabilidad, tanto en relación con lo pedagógico como por las condiciones laborales de los docentes.

Para mí se cometió una injusticia con los docentes de la escuela privada... te imaginás... del 54 al 58... [se refiere al período en donde la escuela aún no había sido oficializada y funcionaba como institución privada]. Todos ellos habían trabajado ad honorem y de ahí en adelante se pagaba el turno diurno... si trabajabas en el turno diurno, esas horas te las pagaban, pero tenías que dar en el nocturno ad honorem (Carmela, 2012, exalumna y exdocente).

Después de la intervención, la escuela fue oficializada en el año 1967, asumiendo en el año 1968 el primer director oficial como escuela pública, quien estuvo solo un año en ese cargo. Posteriormente le sucedió un director que perduró en sus funciones durante 19 años.

En el año 89, bajo la conducción de una mujer, “*La Mirta*” (como es nombrada la exdirectora en la ciudad), fue inaugurado el nuevo edi-

ficio construido con fondos provinciales, en terrenos donados por un empresario industrial de la ciudad. Esta etapa es recordada como los años “*florecientes*” del colegio, ya que la institución produce un cambio significativo al trasladarse al edificio tan añorado por todos. Por otro lado crece de manera significativa la matrícula, llegando a tener una población estudiantil de 800 alumnos, constituyéndose en la escuela secundaria pública más grande de la comunidad.

Con la Mirta la escuela hizo un ¡boom!, había coordinadores de curso, hacíamos talleres con padres en el salón del club... Además, ella observaba las clases, sabía todo sobre los alumnos... si rendían o no... A los profesores nos hacía hacer informes evaluativos, nos pedía que a fin de año le presentáramos un escrito sobre los cursos que habíamos hecho y los libros que habíamos leído en el año, y fundamentar por qué. ¡Era increíble!, llevaba la escuela con mano dura... pero así funcionaba... (Mónica, exdocente de la institución).

La escuela que había sido pensada para “*los pobres*”, bajo la conducción de “*Mirta*” se modificó considerablemente, no solo porque planteó un fuerte trabajo pedagógico interno, sino porque posibilitó, a través de ese proyecto, reposicionar la educación pública como estrategia de ascenso social.

Durante su gestión, la escuela contribuyó a la formación de los sectores más postergados de la localidad (más de 800 alumnos), como así también de los sectores medios, que habían crecido al calor de los procesos de industrialización local y regional.

Posteriormente pasaron dos directoras que se retiraron al jubilarse. El siguiente director estuvo a cargo de la institución tres años, luego fue ascendido a inspector zonal. A partir del año 2007 se hace cargo el actual equipo directivo de la institución compuesto por una directora, un vicedirector, ambos concursados, y una docente que asumió como vicedirectora interina.

Desde sus comienzos, la institución se dedicó a la formación en el área “bachiller perito mercantil”, luego la modalidad fue modificándose de acuerdo a las diferentes reformas, aunque siempre conservó la orientación en “economía y gestión de las organizaciones”.

En la localidad se reconoce a la institución como aquella que formó y forma a jóvenes en el área de las ciencias económicas y contables, con salida laboral para la administración pública, comercial y bancaria.

Durante muchos años la institución funcionó con tres turnos: mañana, tarde y noche, concurriendo a este último aquellos jóvenes que trabajan. Con el tiempo, las condiciones socioeconómicas que se vivían en el país, sobre todo durante los años 90, fueron modificando las posibilidades laborales de la población, y para los y las jóvenes fue muy difícil ingresar al mercado de trabajo estable. La crisis que atravesó nuestro país desde fines de los 80 hasta principios de 2000 generó gran incertidumbre en los jóvenes, en especial en aquellos provenientes de sectores más desfavorecidos de la población.

El turno noche siempre fue para los chicos que trabajaban, aunque fueran menores... lo que pasa es que antes la fuente de trabajo era distinta... trabajaban en relación de dependencia... Después las condiciones de trabajo fueron cambiando... y los que empezaron a asistir ya no tenían trabajo estable, eran ayudantes de albañil, trabajaban en el campo durante la cosecha, aunque eran los menos. Las chicas, cuidaban a algún nene de vez en cuando... o se quedaban en la casa a cuidar a los hermanos mientras la madre trabajaba... fueron changas las que se conseguían... También asistían los chicos que tenían menos capacidad y les costaba más aprender los contenidos... era más light⁸... entonces ellos... porque iba un amigo o amiga del barrio, empezaban a ir a la noche (Exdirectora de la escuela).

La movilidad social descendente, vivenciada por los sectores más pobres de la población, produjo cambios significativos en la conformación de los diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela. En el colegio Rivadavia el turno noche, como parte de un proceso histórico, se fue transformando en relación a las clasificaciones sociales y económicas que atraviesan la sociedad.

A partir del año 2011, se llevó a cabo una modificación en la organización institucional que consistió en separar los cursos según el ciclo: al turno mañana asisten los alumnos de los cursos superiores, por la tarde los alumnos de primero, segundo y tercer año, y al turno noche asisten alumnos repitentes de los turnos anteriores y aquellos que la institución considera con “sobreedad”.

En la actualidad, el turno noche es considerado por muchos docentes como “otra escuela”, ya que las características de sus alumnos y docentes son diferentes a las de los otros turnos:

Siempre esta escuela tuvo esta característica, un poco como la sociedad de

San Isidro... cómo decirlo... que le importa lo económico, el tener... elitista quizás. Y en la escuela pasó eso... siempre se apuntaló la mañana porque eran como aquellos que son... los que más... [tienen]..., los de la tarde un poco menos y a la noche lo peor... A la noche los chicos son diferentes, "di-fe-ren-tes", y los profesores también.

Yo doy clases en los tres turnos y a la noche soy diferente... (Susana, docente con 20 años de servicio en la escuela).

Pareciera que esa larga historia que el pueblo construyó, cargada de divisiones, clasificaciones, prejuicio y marginación, se une —en la actualidad— a los ámbitos educativos que destinan el turno noche a los que menos tienen.

El turno noche ha sido foco de conflictos y disputas a lo largo de la historia institucional del Rivadavia, apareciendo en dichas disputas la tensión entre el “mandato político” que le dio origen, vinculado al origen del Sistema Educativo Argentino y el “mandato oculto” de destinarlo para los sectores más marginales de su población.

El funcionamiento de la escuela se construyó negando esas contradicciones, pero no pudo evitar que dichas posiciones contrapuestas atravesaran la vida cotidiana como su marca constitutiva. Al respecto, Lidia Fernández (1998) considera que, en la Argentina, las escuelas se encuentran frente a una paradoja que enlaza objetivos y fines formales con el lugar incierto que los egresados tienen reservado en la estructura económica y en la distribución del poder político.

Como lo expresan exdocentes de la institución, “*la escuela Rivadavia, fue pensada para aquellos que trabajaban y debían asistir por la noche*”, aunque por diversas razones fue cerrado el turno nocturno, y hoy quede destinado solo a quienes poseen “sobriedad”.

Si bien en los relatos de quienes estuvieron desde los primeros años en la escuela, como en algunos de los docentes que hoy conforman la institución, el turno nocturno aparece vinculado directamente al origen del Rivadavia, hoy se transformó en un espacio de “invisibilización”, que oculta “lo peor” de la población escolar y, por extensión, lo considerado “peor” de la sociedad local. Cabe preguntarse si la sociedad y la escuela buscan esconderse lo que ellas mismas producen, fruto de las desiguales relaciones de poder establecidas en la comunidad de San Isidro.

¿Cómo se dirimen entonces las tensiones entre educación para todos o para algunos, igualdad/desigualdad, democratización/concentración del saber? Estas preguntas trabajaremos en los próximos capítulos.

Notas

- 1 San Isidro: nombre ficticio de la localidad para resguardo de la identidad de los informantes y la institución educativa.
- 2 “Zanjón”: canal de desagüe de aguas pluviales acumulada en las calles. En el croquis de la página 46 se encuentra señalado con color azul.
- 3 En el croquis de la página 46 se señalan los barrios periféricos: 1: “Catangos”, 2: “El Filtro”, 3: IPV.
- 4 “Catango”: se denomina a un insecto que hace pozos revolviendo el suelo, de ahí que se los llamó de este modo a los trabajadores ferroviarios, peones de vía, que trabajan con pico y pala.
- 5 “El Filtro”: denominación nativa al barrio, que significa el lugar donde queda la basura.
- 6 IPV: plan de vivienda construido por el Instituto Provincial de la Vivienda dependiente del Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- 7 “Fideicomiso cooperativo”: este plan intenta brindar la posibilidad de una vivienda propia a los habitantes de la comunidad, a costos accesibles, luego de haber realizado un análisis vinculado al déficit habitacional en la zona. El plan implica la urbanización de 264 terrenos. Se está trabajando en la implementación de los servicios de agua, gas, electricidad y alumbrado público. Cabe señalar que el proyecto constituye una propuesta cooperativa, en el que los adjudicatarios de las viviendas participan de las decisiones vinculadas a los proyectos barriales, y el seguimiento de los avances en la construcción de las casas.
- 8 Light: expresión utilizada para calificar algo que es liviano, sin demasiadas exigencias.

Capítulo 3. Las instituciones educativas entre tensiones y desafíos

Tal como lo expresa Lucía Garay (1996), las instituciones, y en particular las educativas, son formaciones sociales y culturales complejas, son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales. Constituyen “instituciones de existencia” en tanto inician una modalidad específica de relación social, en la medida que tienden a formar y socializar a los individuos en relación a un modelo, y tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, cumplen un papel fundamental en la regulación social global. Su finalidad es de “existencia”, no de producción, ya que se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben (Garay, 1996).

Tienen un papel fundamental en la formación social, tanto de reproducción y regulación, como de transmisión y transformación. Cumplen una función esencial vinculada al desarrollo de la identidad de cada sujeto en particular. Por otro lado, su función socializadora permite al sujeto hacerse reconocible como miembro de una sociedad y una cultura, posibilitando así su constitución como sujeto social, en las relaciones y en el trabajo. Una de las cuestiones centrales, a la hora de analizar las instituciones educativas, es justamente reconocer sus dos instancias constitutivas: su articulación con la sociedad y los individuos.

Las identidades que adquieren las instituciones se constituyen a través de procesos complejos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales. La escuela como institución social no solo cumple funciones vinculadas a la transmisión de conocimientos, sino además funciones de carácter económicas, laborales, asistenciales, de poder y acreditación, entre otras.

El desarrollo de la escuela como institución ha estado cargado de

contradicciones y paradojas que hoy se pueden observar cotidianamente, una de las más evidentes es la de encontrarse escindida entre dos lógicas de funcionamiento diferenciadas: por un lado lo pedagógico y por otro lo laboral; como espacio del docente y como espacio del alumno.

Durante la modernidad, se consideraron fundamentales los ideales que debía cumplir la escuela, basados en valores como el desarrollo personal, la dignidad del hombre como derecho, la participación y el compromiso, vinculados a la abnegación y el trabajo. Con el tiempo, estos ideales se modificaron al compás del avance burocrático sobre las actividades escolares. La disciplina y su modo de controlarla fueron preocupaciones que se instalaron como prioritarias en la trama de relaciones al interior de las instituciones.

Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que actualmente la escuela es una organización de “fronteras flotantes”, de objetivos constantemente redefinidos, de relaciones que se van reconstruyendo. Los actores, en este universo cambiante, necesitan recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son acordados naturalmente. Para los autores, en la escuela perdió legitimidad el orden unívoco que estructuraba sus funciones y su vida. Aquellos ideales educativos que definían el ser docente o estudiante se encuentran resquebrajados, tensionando, en muchos casos, las prácticas educativas.

La escuela Rivadavia forma parte de ese universo tensional donde prácticas, sujetos y normas se interpelan cotidianamente, en un espacio social que está atravesado por procesos del contexto más amplio, producto de una historia acumulada que antecede y excede a los sujetos que serán parte constitutiva de su construcción.

“El Rivadavia”: la escuela que hoy encuentran los jóvenes

La escuela Rivadavia se encuentra emplazada en una manzana completa del predio urbano de la ciudad; el acceso se realiza sobre la calle principal, a través de una enorme puerta vidriada con rejas, la que generalmente está abierta y posibilita el ingreso directo sin tocar timbre.

A través de la puerta de ingreso se accede a un amplio salón, lugar donde se reúnen los y las alumnas para saludar diariamente la bandera, realizar actos y eventos escolares. Hacia la derecha se encuentran la dirección, secretaría, cocina, sala de psicopedagogía y sala de profesores. En ese sector también se encuentran la biblioteca y sala de computación.

En línea recta y siempre del lado derecho del edificio, están la sala de preceptores y un aula utilizada por alumnos de primer año.

Desde el salón principal hacia la izquierda están las aulas y baños de la escuela, cuyas puertas convergen a un pasillo ancho. Al final del pasillo se encuentra la sala de tecnología. Las aulas tienen ventanas amplias con vista a la calle, y están protegidas con persianas que permiten regular la luz externa.

Desde el mismo salón de ingreso se sale a un patio, que conecta con la cantina y con otro salón amplio de usos múltiples, donde se practica educación física y se desarrollan actividades con todos los alumnos y alumnas del colegio.

La escuela atiende a una población de 650 alumnos provenientes de los diferentes barrios de la ciudad, tanto de los sectores céntricos como de los barrios periféricos, conformando grupos en su mayoría heterogéneos.

Cuenta con una directora y dos vicedirectores a cargo de la gestión y conducción de toda la escuela. Acompañan la labor de los directivos una psicopedagoga, una ayudante de psicopedagogía, docentes y preceptores de los diferentes cursos. La directora y uno de los vicedirectores asumieron en el año 2007, luego de que el director anterior fuera ascendido a inspector zonal. Ambos rindieron concurso para vicedirección y una docente de la institución fue nombrada vicedirectora interina. Entre los tres directivos acordaron formar un *equipo de trabajo*, distribuyendo horarios y funciones que cumpliría cada uno de ellos.

La directora quedó a cargo del turno mañana, la vicedirectora interina cumple funciones por la tarde, y el vicedirector asumió la responsabilidad del cargo en el turno nocturno. Si bien cada uno está destinado a un turno de la escuela, un día a la semana deben rotar en los demás horarios, con el fin de “*no perder de vista lo que sucede en la institución*”. Las autoridades plantean que el directivo anterior estaba solo a cargo de toda la escuela, por lo que se le dificultaba la tarea con los diferentes turnos. El nuevo equipo directivo, en cambio, estableció como prioridad su presencia constante en los diferentes horarios.

Según plantea la directora, los procesos de transformación que se sucedieron a lo largo de los últimos años generaron importantes resistencias por parte de los docentes de la escuela.

Así lo expresa la actual directora:

Adriana Bosio: *Vos lo decís en relación a los cambios... ¿De qué tiempos estás hablando?*

Directora: *Te estoy hablando de... Terminar el siglo XX... La convulsión de terminar el siglo XX, la apertura de la globalización y mundialización, las nuevas tecnologías que llegan, y todo eso acompañado de una transformación educativa, donde... Yo coincido, sí, con aquellos que se resisten al cambio, donde no hubo una participación directa de las bases. A nosotros nos llega la transformación...*

AB: *¿Esto ahora? ¿En estos últimos años?*

Directora: *En 1997 nos llegó. Y la que hace muy poquito, que aún estamos caminando, también nos llega. Y yo creo...*

AB: *¿Y la del 97, qué implicó para la institución?*

Directora: *La que... La del 97 implicó para la escuela hasta decir "¿qué materias?", "¡el nombre que ustedes le van a poner a las materias!". Fue un peso y responsabilidad muy grande. En ese momento, había un cuerpo de docentes que dijo: "Tenemos que hacer lo mejor posible, a pesar de que protestamos un gran momento, un primer momento". Pero después dijeron: "Vamos para adelante". Cuando llega esta última transformación del 2000 y pico, qué decimos como docentes: "¡Otra vez!", "Otra vez el desafío de reorganización de la escuela, horarios, materias". Muchas cosas. Entonces, ante esta falta de participación de las bases, una consulta... Esas consultas populares, de participación directa, hacen que cuando las cosas te lleguen vos primero le busques la falla, los quiebres, los errores, los afluentes, y después mires el río. Y eso es un error. Muchas veces hace que... En el paso de una manera de actuar a la nueva nos perdamos de ver el río, que es el servicio... ¿El río cuál es? El servicio educativo. Nosotros tenemos que brindar enseñanza para una población que viene a aprender. Esa es la meta, es el río. El río más ancho, más angosto, afluente, pero... Vos te perdés de esa mirada. Entonces, es mucho más difícil.*

La última transformación donde hubo cambios de horarios, hay docentes que a lo mejor hacía 15 años que tenían un horario: "Yo voy los viernes a la mañana de siete a nueve. Ahora, ¿me cambiás el horario?"... "No te cambio el horario, cambia la estructura administrativa y organizativa de la escuela, y se requiere un cambio de horario. Es por eso, no es la directora que cambia". ¿Cuál era el lenguaje y el discurso? "La directora me cambió el horario", "el vicedirector del turno noche cambió el horario de los martes". Es una... Y nosotros de este lado, como equipo directivo, tratando de organizar los nuevos espacios curriculares, las nuevas materias, las nuevas propuestas de ver qué se puede compartir, qué sería beneficioso para los alumnos. Demasiadas aristas para ver, donde no nos ha sido fácil (Directora, 2014).

Las modificaciones vinculadas a los diseños curriculares implicaron cambios de asignaturas, de horarios, de contenidos propuestos en las diferentes materias y en la denominación que llevaría cada espacio curricular. La directora considera que existe en los docentes una fuerte “resistencia a los cambios”, dificultando muchas veces las posibilidades de trabajar de manera dinámica y eficiente.

Las transformaciones a las que alude la directora se refieren al conjunto de modificaciones sufridas por el sistema educativo en las últimas décadas. A saber: la transferencia de escuelas nacionales a las provincias con la sanción de la Ley 240408/93; la sanción de la Ley Federal de Educación (24125/94) con la conformación de una nueva estructura del Sistema Educativo: Educación Inicial, Educación General Básica (organizada en tres ciclos de tres años cada uno) y Polimodal (no obligatoria) (Kravetz, 2004).

Las provincias plantearon diversas maneras de resolver la implementación del tercer ciclo de la EGB, en algunos casos se incorporó progresivamente el octavo y noveno año a la escuela primaria, en otros casos, como en la provincia de Córdoba, se secundarizó el séptimo grado, incorporándolo a la estructura del nivel medio.

Cada jurisdicción estableció sus diseños curriculares implementando Contenidos Básicos Comunes, tanto en los planes de estudio como en la organización de la nueva estructura del sistema. Se estableció un nuevo sistema de evaluación y Formación Docente, con el fin de llevar a cabo la materialización de los proyectos y programas diseñados por el Ministerio nacional y, garantizar el cumplimiento de las regulaciones.

La falta de gradualidad en la implementación de las transformaciones, junto a los cambios vertiginosos que se producían en las instituciones educativas generaron incertidumbre en el trabajo de los docentes, como así también entre los padres y directivos de las escuelas, causando rechazo y el surgimiento de fuertes movimientos gremiales. Por caso, la llamada “carpa blanca”, instalada en la Plaza de los Dos Congresos (1997-1999), fue una manifestación de docentes de diferentes provincias en reclamo por mejoras salariales y mejoras en las condiciones de trabajo docente.

En Córdoba, durante el año 96, la intergremial convocó a todos los docentes a movilizarse en repudio de las medidas llevadas a cabo por el gobierno de la provincia, tales como cierres de escuelas, fusiones de cursos, reubicación de docentes, en un clima de tensión y fuertes con-

flictos sociales, vinculados no solo a la implementación de la Ley Federal, sino a la crisis financiera por la que atravesaba la provincia en aquellos tiempos.

A pesar del clima de constante tensión entre los diferentes sectores sociales, se produjo una ampliación de la matrícula en el nivel medio resultado de la obligatoriedad de los primeros tres años que promovió un cambio sustancial en la población de las escuelas secundarias.

A partir del año 2003, y tras la gran crisis social y económica en la que se encontró sumergido el país, las autoridades nacionales procuraron una diferenciación con respecto a los gobiernos anteriores: se generaron leyes, programas y proyectos políticos tendientes a paliar la desigualdad social y a restablecer derechos básicos de la ciudadanía tales como el derecho a la salud, educación, alimentación y vivienda.

En el campo educativo se sancionó la Ley de Educación Nacional (2006). La que plantea una nueva conformación de la estructura del Sistema Educativo que volvió a establecer la organización por niveles y por ciclos, se universalizó el Nivel Inicial y la obligatoriedad del Nivel Medio.

Como señaló Carranza (2011),

La Ley revela una altísima expectativa sobre el papel de la educación en el cambio social. Lo que interesa observar es la prioridad que la educación tendría para el Estado como la variable clave de la estrategia de desarrollo nacional, inclusión social e igualdad en el escenario de la globalización de la sociedad del conocimiento (p. 4).

En ese contexto, la educación fue pensada como un derecho, implementando un conjunto de políticas y dispositivos tendientes a hacer efectivo ese bien social. En tal sentido, se promovió una mayor inversión en educación, construcción de escuelas, becas estudiantiles, apoyos materiales a las familias para sostener la escolaridad de los hijos. Por otro lado, se crearon nuevas figuras institucionales, tutores, coordinadores de cursos, creación de cargos docentes, distribución de netbooks a docentes y alumnos, con el fin de establecer mejores condiciones de escolaridad para niños, niñas y jóvenes.

Ante un diagnóstico de fragmentación social y educativa, la Ley promovió mayor homogeneidad estructural y curricular y se propició la intervención del Estado como garante de las acciones educativas. La oferta educativa tendió a proveer una base de igualdad, un tratamiento

diversificado en procura de la equidad, y el respeto por las diferencias (Carranza, 2011).

Una de las políticas públicas, vinculada a las políticas educativas del país que se plantea con mayor fuerza, es el mejoramiento de la situación de niños, niñas, y adolescentes en situación de fragilidad social. Para ello se establece como decreto el otorgamiento del beneficio de la “Asignación Universal por Hijo”, sancionado durante el año 2009. La Asignación Universal por Hijo es un seguro social de la Argentina, destinado a personas desocupadas o que trabajan en el mercado informal, o que ganan menos del salario mínimo vital y móvil, un beneficio por cada hijo menor de 18 años.

En el año 2010 se promulgó en Córdoba la Ley de Educación Provincial 9870, siguiendo algunos de los principios rectores de la Ley Nacional. Algunos análisis en relación a las tendencias y transformaciones del Nivel Secundario en Córdoba, plantean que entre el año 2003 y 2013 se produjo una importante incorporación de matrícula en el proceso de escolaridad secundaria, en especial de los sectores más postergados de la sociedad. Esas posibilidades de acceso no necesariamente se articulan con la culminación de los estudios o adquisición de aprendizajes de calidad: los formatos tradicionales de organización y recorrido casi no han variado y las dinámicas institucionales no logran resolver los problemas vinculados a la organización del trabajo escolar.

Otras de las dificultades remarcadas como centrales por la directora, se relacionan con las familias de los alumnos que asisten a la escuela. Plantea que los padres acompañan a sus hijos en el proceso de aprendizaje durante los dos primeros años y luego “*los dejan solos porque consideran que son grandes*”. Esa situación es percibida por docentes y directivos como *sobrecarga* en las tareas a desempeñar, ya que en muchas ocasiones no poseen las herramientas necesarias para solucionar algunos problemas¹.

En esta escuela, como ya se mencionó, se llevó a cabo una modificación en su organización institucional que consistió en separar los cursos según el turno: al turno mañana asisten los alumnos de los cursos superiores, por la tarde los alumnos de primero, segundo y tercer año, y al turno noche asisten alumnos que poseen trabajos esporádicos, repitentes de los turnos anteriores y aquellos que la institución considera con *sobriedad*.

Según manifestó la directora, el cambio se realizó buscando la uni-

dad de la escuela, en especial en el turno mañana y tarde. Durante muchos años la división entre “la mañana” y “la tarde”, daba cuenta de diferencias entre los alumnos y alumnas marcadas por distinciones sociales, económicas y culturales. Las familias más acomodadas de la comunidad hacían cola frente a la escuela para poder acceder a un banco en el turno mañana. Los grupos de alumnos y alumnas que se conformaban, y el tipo de atención que se llevaban a cabo durante “la mañana”, se diferenciaban del “turno tarde”.

Directora: *Nosotros nos emprendimos como equipo directivo en un cambio muy importante, porque creíamos que la escuela Rivadavia debía ser una sola escuela. Eso ha dolido mucho, en la escuela ha dolido mucho...*

AB: *¿En qué sentido ha dolido?*

Directora: *Bien, te voy a hablar con el corazón y después con la profesión.*

AB: *Totalmente.*

Directora: *Y... porque había dos realidades diferentes. El turno mañana era para una... atención de una determinada familia, y el turno tarde —se me llenan los ojos de lágrimas— era para otra. Y nosotros queríamos que la escuela fuese una sola. Por lo menos en mañana y tarde. ¿Qué miedo hay a estar con el otro? Es todo un descubrimiento del otro. Y sí, hay una carga también, que entendemos a estas familias, que son maravillosas, las familias que apuestan a dejarte su hijo a que lo atienda la escuela. Es un acto de entrega maravilloso, si te ponés a pensar.*

AB: *Sí, sí.*

Directora: *Entonces, hay familias que dicen: “A ver, ¿por qué se tiene que juntar con el joven de la tarde?”. Y eso duele como comunidad social, como sociedad. ¿Por qué nosotros no emprendemos en que el otro vale por... ¿por la valorización de ser humano como otro? Bueno, vivirá un poco más lejos...*

[Interrupción]

Directora: *Vivirá un poco más lejos, no vivirá en el centro, pero... Nos merecemos como familia. Entonces eso duele, cuando algunos están, o muchos estábamos convencidos, y había otros que no. Entonces le buscás excusa: “Y... pero la escuela tiene mucho lugar”. Sí, tiene mucho lugar para estar muchos, pocos, algunos, una cuantiosa cantidad. Y eso va doliendo, en cuanto a que: “¿Y por qué cambiar justamente hoy?”. ¿Y por qué no cambiar hoy? Nuestra propuesta también estaba acompañada, además de querer ser una sola escuela... (Directora, 2014).*

El esfuerzo emprendido por esta gestión significó un desafío por

parte de directivos, docentes, padres y alumnos, equiparando a la mayor parte de la población escolar, como menciona la directora “por lo menos en mañana y tarde”. El “turno noche” se plantea como una “opción” para aquellos alumnos que trabajan o que poseen otro ritmo en sus aprendizajes.

Las modificaciones propuestas por los actuales directores generaron fuertes resistencias, tanto por parte de algunos docentes, como en las familias de los alumnos que asistían a los diferentes turnos. A pesar de la oposición de algunos grupos, se organizaron talleres y reuniones informativas con los padres y profesores para poder concretar las transformaciones impulsadas al interior de la institución.

Los avatares del turno noche

Mi primer contacto con la escuela tuvo lugar en septiembre del año 2011, al llegar aproximadamente a las 18,30, horario en que comienza a funcionar el turno “noche”; me recibió Cecilia, la preceptora de los primeros cursos, y planteó la gran dificultad que existe sobre todo con primer año, ya que

... es el curso más complicado: no sabemos qué hacer porque no se interesan por nada, concurren con irregularidad a la escuela y en muchos casos desertan a pesar de todos los intentos por “retenerlos”. “Hay que brindar atención especial”, “hay que contenerlos”.

Luego de sus comentarios me invita a pasar al aula, donde tomo contacto con los y las adolescentes que se encontraban allí. Para mi sorpresa, no había profesor, los alumnos estaban solos, Cecilia se retira y me quedo conversando con ellos.

El curso está compuesto por ocho alumnos, cinco mujeres y tres varones, en ese momento solo se encontraban siete de ellos. Nos presentamos mutuamente y, luego de tímidas preguntas sobre el tema de investigación, comenzaron a contar algo de su paso por las escuelas:

- Ana de 14 años. Finalizó la primaria en una de las escuelas públicas de la ciudad luego de haber asistido hasta quinto grado a otra institución. Comentó haber repetido tercero y quinto grado. Comenzó primer año en la escuela agrotécnica, donde asistió durante dos meses y luego ingresó al turno noche del colegio B. Rivadavia.

- Romina Monjes de 15 años y Marcos Monjes de 14. Son hermanos y cursan juntos primer año. Romina comentó que terminó la primaria en la escuela J.J. Paso, al igual que su hermano. Ella comenzó primer año, luego abandonó por un tiempo y retomó nuevamente primer año en el turno noche. Marcos también comenzó primer año en el turno tarde, luego dejó de asistir por un tiempo y retomó nuevamente por la noche.

- Rita de 14 y Luz de 13 años. También son hermanas, ellas finalizaron su primaria en la escuela J.J. Paso. Rita contó que repitió cuarto grado y comenzó primer año en la escuela Rivadavia por la mañana, repitió ese año y comenzó a asistir nuevamente en el 2011 pero al turno noche. Luz no repitió ningún grado pero, comenta, comenzó por la tarde y decidió dejar para asistir al turno noche, *“porque eran más chiquitos los otros...”*.

- José. Vino de la provincia de San Juan, cuenta que cursó su primaria en aquella provincia y que repitió tres veces quinto grado porque abandonó en varias oportunidades: *“a mitad de año llegaba, después me cansaba”*.

- Lucio de 16 años. Terminó su primaria en Colonia Adela² y retomó después de aproximadamente tres años, expresó: *“No me gusta la escuela, pero bueno, había que empezar... porque si no, no sos nadie...”*.

- Virginia de 15 años. Fue a la escuela primaria J.J. Paso, repitió quinto grado. Comenzó la secundaria en el colegio Rivadavia por la tarde, abandonó a mitad de año, y retomó en el turno noche.

Durante ese primer encuentro comentan que a principio de año venían otros tres compañeros que ya no asisten, mencionan situaciones de irregularidad en la asistencia de otros alumnos y alumnas: *“Hay una chica que viene cuando quiere... sí, viene cuando se le da la gana, cuando tiene ganas de venir... Ahora no viene más, hace mucho que no viene... y la hermana tampoco... Y la hermana de la Virginia tampoco viene más. De las vacaciones hace que no viene...”*.

Aquella primera conversación permitió dilucidar algunas pistas sobre lo que sucedía en el turno noche, las historias que narraban daban cuenta de interrupciones en la continuidad de su escolaridad, a la vez que reconocían la necesidad de concurrir para poder acceder a un trabajo mejor remunerado en el futuro. Algunos mencionaron estar trabajando, y otros comentaron haber transitado por trabajos esporádicos en el ámbito rural, antes de retomar la escuela.

Con el tiempo, esos primeros indicios acerca de lo que sucedía en la escuela se profundizaron, y en algunos casos modificaron. Las entrevistas con los y las jóvenes permitieron generar mayor confianza y conocer más de cerca sus historias escolares y sociales.

Al comenzar el año 2012 retomé el trabajo en la institución, siguiendo al curso que había iniciado primer año en el año 2011. De los alumnos que concurrían a primer año quedaron solo cuatro al comenzar el año: Ana, José, Rita y Luz. El resto ya no asistía a la escuela y se habían incorporado nuevos compañeros.

A principio de ese año, segundo año quedó conformado por los cuatro alumnos que venían de primero y Alicia que vino del turno tarde.

- Nilda. Finalizó la primaria en la escuela J.J. Paso y comenzó la secundaria en la B. Rivadavia en el turno tarde, luego decidió dejar ese turno *por problemas con amigas* y comenzar nuevamente en el turno noche.

- Judith. Cursó primer año y luego dos veces segundo en el turno mañana, como debía repetir nuevamente la escuela no le permitió continuar en ese turno por lo que comenzó a asistir por la noche.

Hice primero, segundo... Hice dos veces segundo a la mañana. Y ya me quedé otra vez, y bueno... Y dejé un año, porque estaba, tenía... Bueno, me enfermé. Y, coso, entonces me dijo el psicólogo que dejara un año y volviera al otro si podía.

- Mariela. Finalizó la primaria en la escuela J. J. Paso y luego ingresó a primer año en la escuela Rivadavia, comenzó en el turno noche luego de haber repetido dos veces ese curso:

Me pasaron porque repetí dos veces y... sí. Y porque ya era grande para ir a la tarde, y eran muy chicos los chicos.

- Nacho y Miguel. Comenzaron en la escuela técnica de la comunidad y luego solicitaron el pase al turno noche de la escuela Rivadavia, tras haber abandonado por un año y medio.

- Leandro. Concurrió al turno noche años anteriores ya que trabaja de ayudante de albañil desde chico, luego abandonó por un año y solicitó la posibilidad de reincorporarse nuevamente a segundo año en el año 2012.

• Angelina. Ingresó a la escuela en el turno tarde, luego pidió el pase a un colegio privado, y más tarde comenzó en el turno noche.

Primer año 2011

Nombre	Edad	Repitió y/o abandonó	Situación familiar
Ana	14	3º y 5º grado	
Romina Monjes	15	Abandonó 1º año	Hijos de Zulma
Marcos Monjes	14	Abandonó 1º año	Hermanos
Rita	14	4º y 1º año	
Luz	13		Hermanas
José	14	3 veces 5º grado	Hijo de Nancy
Lucio	16	Retomó 1º año después de 3 años	
Virginia	14	5º grado, abandonó 1º año	

Segundo año 2012

Nombre	Edad	Repitió y/o abandonó	Situación familiar
Ana		Continúa	
José		Continúa	
Rita		Continúa	
Luz		Continúa	
Nilda	16	Repitió 2 veces 1º y abandonó	Su familia no finalizó el secundario
Judith	16	2 veces 2º año y abandonó 1 año	
Mariela	15	Repitió 2 veces 2º año	Es la primera de su familia que continúa la escuela
Nacho	15	Abandonó 1 año	
Miguel	15	Abandonó 1 año	
Leandro	15	Abandonó 1 año	Trabaja con su abuelo
Angelina	15	Abandonó 2 años	Su hermana terminó el secundario y estudia en un terciario

Tal como lo expresan los integrantes de los dos cursos, la totalidad de los estudiantes que conforman el grupo está constituido por jóvenes que concurren erráticamente, repitieron o piden el pase a otra escuela.

La cuestión etaria o “ser más grandes”, ha sido manifestada por va-

rios adolescentes que concurren al turno noche, como un aspecto que marcó su decisión. Si bien es la institución la que establece este requisito, en algunos casos, aun no teniendo más edad de la establecida para asistir a un curso, pero sí características físicas compatibles con adolescentes de edades mayores, hizo que tomaran la decisión de concurrir a la noche.

Luz: *No, porque eran más chiquitos los otros y yo al lado de ellos quedaba como un oso [se ríe].*

AB: *Pero más chiquitos, ¿en qué? ¿En edad?*

Luz: *No, si tenían mi edad y algunos eran más grandes que yo.*

AB: *¿Y entonces?*

Luz: *Pero eran chiquitos, así... [hace un gesto indicando que eran pequeños]*

AB: *¿De tamaño?*

Luz: *Sí. Me pasó... aparte venía mi hermana acá (Luz, 12 años).*

A diferencia de lo que sucedía en sus inicios cuando solo asistían a “*la nocturna*” los que trabajaban, hoy concurren principalmente aquellos alumnos que repitieron o abandonaron temporariamente, y al regresar, la institución les propone ir a “*la noche*” bajo el argumento que ya son más grandes que la media de sus compañeros de curso o no alcanzan el ritmo y nivel de abordaje de los contenidos propuestos por los diseños curriculares.

¿Quiénes son entonces aquellos que asisten a este turno?, ¿de qué modo son seleccionados?, ¿cuáles son los criterios que establece la institución para ubicar los alumnos y alumnas en el turno mañana, tarde o noche?

El vicedirector y la psicopedagoga explican cómo y por qué organizaron la institución para agrupar los alumnos y alumnas en los diferentes turnos, tomando una clara posición respecto de aquellos sujetos cuyas trayectorias e historias de vida no responden a los parámetros planteados por el sistema educativo:

El alumno del turno noche es un alumno que viene, digamos, golpeado, en el sentido de que viene de distintos fracasos: ya sea de nuestra escuela o bien de otras escuelas. En general está compuesto... Yo diría el 90 por ciento son todos chicos repitentes, los que entran por primera vez al turno noche. Es muy raro un alumno que elija el turno noche, salvo por una cuestión laboral o porque, bueno, algo pasó en la familia y necesita estar la mayor parte del día ocupado en otra actividad. Entonces elige el turno,

pero si no son todos chicos, como te digo, que han tenido algún tipo de fracaso o que están en riesgo pedagógico. Entonces eligen, como última opción, el turno noche (Vicedirector, 2012).

Consideran que los y las jóvenes que concurren al turno noche tienen una historia de vida cargada de experiencias y conflictos, muchas veces sorprendentes para los directivos y docentes de la escuela, observan cambios vertiginosos en sus conductas y en los modos de establecer vínculos dentro y fuera de la escuela, que rompen con el modelo de alumno esperado. Las historias de vida de los y las alumnas del turno noche se inscriben en tramas familiares y personales complejas, cargadas de frustraciones, abandonos y luchas por la supervivencia, vinculados a las desigualdades económicas, sociales y culturales que los atraviesan.

Son chicos que tienen “mucha vida”, o sea, nada que ver con lo que uno puede pensar de un joven de 14, 15 años. Si bien hoy en día no nos podemos sorprender, ¿no? de cualquier cosa. Pero es como que ellos, digamos... sus situaciones de vida son tan complicadas, ha pasado tanta agua bajo el puente en sus vidas, entonces ellos tienen a lo mejor el ritmo de un chico de 18 años, 19 años. Y son mucho más chicos que eso (Vicedirector, 2012).

... O sea, yo siempre digo, el desfase. Dos años ya es un alumno para concurrir a la noche. Por diferencia de intereses y de necesidades con los alumnos del otro turno o los otros turnos. Hay diferencia, en esta etapa madurativa dos años es mucho. Que un chico de 14 esté con chicos de 12 años es mucho. Que un chico de 14 esté con chicos de 12 años, son intereses y necesidades diferentes. No tienen que estar, me parece, juntos en un grupo. Porque la familia puede optar. Pero nosotros lo planteamos como una forma de trabajo diferente (Psicopedagoga, 2011).

Las divisiones por edad constituyen construcciones sociales arbitrarias que establecen límites y producen un orden donde se marca quién debe ocupar cada lugar. El sistema educativo ha establecido una categoría como es la edad para marcar fronteras entre aquellos que pertenecen a diferentes grupos o clases.

Maldonado (2000), en su libro *Una escuela dentro de una escuela* analiza “el curso” como una categoría establecida por la modernidad. Retomando a Ariès, nos remite a los orígenes históricos de la escuela, en ella convivían diferentes edades y grupos sociales.

Durante la Edad Media la ausencia de gradación de los contenidos a enseñarse y la mezcla de las edades eran uno de los rasgos característicos de la escuela. La edad a la que se ingresaba a la escuela era variable, podían encontrarse niños de ocho o diez años, junto a otros mayores. Era considerado natural que un adulto compartiera un espacio escolar junto a niños pequeños, ya que lo que se suponía importante eran las disciplinas a ser enseñadas.

Es durante el siglo XIX que aparece la preocupación por la edad vinculada a los estudios, dicha preocupación es la que continúa hasta la actualidad. La separación por cursos o clases, tal como está planteado hoy en la cotidianidad escolar y que estructura el sistema educativo, es un producto de la modernidad. Es impensado en la actualidad el paso por la escuela sin estar ligado a un plan de estudios gradual, progresivo, con determinados grupos de edad, en un tiempo y un espacio determinados.

La misma palabra curso designa a la vez un continente y un contenido, un tiempo y un espacio, un recorrido y una dirección, un proceso y un grupo humano. Se cambia de edad todos los años al igual que de curso: esto es una novedad. Antaño se conservaba durante mucho más tiempo la misma edad, y la duración de la vida, de la infancia, no se dividían en series tan cortas. El curso se volvió, pues, un factor determinante del proceso de diferenciación de las edades de la infancia y primera juventud (Ariès en Maldonado, 2000: 240).

La categoría de curso, tal como es utilizada actualmente, es una construcción histórica, producto de un proceso complejo que responde a intereses de diferente índole: pedagógicos, sociales, económicos y culturales.

Desde la indiferenciación de edades y contenidos de la Edad Media, se produjo un proceso de separación y diferenciación de condición social, edades y contenidos. Si bien la escuela primaria se constituyó durante los siglos XVI y XVII a partir de las escuelas para pobres, estableciendo espacios especiales para los sectores burgueses, se conformó basada en un espacio común. Fue en cambio la escuela secundaria, durante el siglo XVIII, la que estableció diferenciación de clases sociales, instituyendo al nivel medio como privilegio de las clases más acomodadas, garantizando su selección y reproducción.

De este modo, la separación por cursos o clases agrupa a los que considera iguales y separa a los diferentes, estableciendo homogeneidad de edades, intereses sociales, culturales, étnicos, etc. La división y seg-

mentación de tiempos, espacios, contenidos y sujetos marcan un modelo de educación basado en la clasificación. Desnaturalizar dichas clasificaciones implica pensar en aquellos jóvenes que recorren las escuelas de manera diferente.

Existe, tal como lo expresa Terigi (2010), una trayectoria teórica que marca o define la edad que debería tener un sujeto que transita por determinado curso, dicha trayectoria teórica muchas veces no coincide con la trayectoria real de los alumnos, es por ello que se observan diferentes modos de resolver dicho desfasaje, de acuerdo a perfiles institucionales diversos, que se caracterizan por ideologías y estilos institucionales diferentes.

Categorías como “sobreadad”, “repitente”, “desertor”, establecen marcas estigmatizantes en las historias escolares de los alumnos. Con esas clasificaciones se responsabiliza de algún modo al sujeto por la decisión tanto de abandonar la escuela como de repetir algún grado, profundizando las desigualdades sociales a través de la constante fragmentación de los trayectos demarcados para los diferentes grupos sociales.

No parece reflexionarse, en cambio, acerca del fracaso del sistema educativo y sus instituciones en la trayectoria educativa de sus educandos. Quien fracasa es el sistema en poder resolver el derecho a la educación de la totalidad de niños, niñas y jóvenes. Las políticas de inclusión educativa que tienden a promover el acceso a la educación secundaria a la totalidad de la población, generaron cambios aún insuficientes en el formato escolar de la escuela secundaria pensada históricamente para una “elite social”.

Como lo expresan Vanella, Maldonado (2013),

el nivel secundario ha incrementado su capacidad para recibir a más jóvenes que los tradicionalmente incluidos en sus escuelas, pero resulta un desafío aún avanzar en los procesos a través de los cuales se constituye la promoción efectiva dentro de la gradualidad del nivel y su competencia (p. 46).

Las autoras analizan una experiencia de política educativa desarrollada en Córdoba, Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria y Formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. El estudio indaga en qué medida y de qué maneras se plantean modificaciones en la forma escolar de las instituciones secundarias, ya que consideran que las iniciativas que dejan intactos los formatos escolares

tradicionales tienen dificultades para retener a los adolescentes y jóvenes que experimentan diferencias para ingresar, permanecer y aprender en el nivel medio.

El PIT ensaya nuevos formatos que implican analizar los trayectos escolares de los jóvenes, reconociendo las materias aprobadas del secundario que trae el alumno, avanzando de este modo en el trayecto adeudado, sin repetir el curso. Se propone además una atención personalizada, reducción de los tiempos de cursado, disminución de la carga horaria semanal a clases en formato “pluricurso”, introducción de modalidades de enseñanza de “formación complementaria”, y tutorías a los alumnos.

Por otro lado, implica modificaciones normativas en cuanto a la selección de los docentes y directivos a cargo de las instituciones, priorizando el “compromiso social” de los equipos de trabajo conformados.

En el caso particular del turno noche, el uso de la categoría de *sobreedad* sirve para clasificar a los alumnos y sus experiencias escolares, estableciendo de este modo trayectos diferentes y desiguales para los sujetos que por alguna razón vieron obstaculizada su continuidad en la escuela. Sin embargo, existen múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La permanencia en el sistema escolar de algunos sujetos pareciera realizarse a costa de la “sobreedad”, que aumenta no solo por la repitencia sino por abandonos temporarios y reingresos muchas veces fallidos (Terigi, 2010).

Según Vanella, Maldonado (2013) otra de las condiciones escolares que está asociada a la repitencia y sobreedad se relaciona con la asistencia/inasistencia a clase: la insistencia permanente respecto a no faltar a la escuela estructura los discursos y las prácticas PIT. Dicha recomendación se relaciona con la labor desarrollada en el aula, en muy raras ocasiones los docentes solicitan a los alumnos que completen algún trabajo en sus hogares. Los responsables institucionales marcan la importancia de estar en la escuela, sostienen de manera reiterada este criterio por considerar que es en el “estar cotidiano” donde se pueden desarrollar las tareas que la escuela plantea como los hábitos necesarios que debe poseer un alumno: tener la carpeta completa, copiar ejercicios, compartir espacios con docentes y compañeros.

De manera similar a lo observado en el PIT, en el turno noche de esta escuela directivos y docentes consideran que “*son chicos que tienen*

dificultades para sentarse a estudiar, no tienen hábitos firmes de estudio, o tienen problemáticas familiares diversas". Es por ello que les insisten permanentemente que cuiden su asistencia y el horario de ingreso al colegio. Según el vicedirector *"porque hay algunos chicos que trabajan y otros que les cuesta, esta cuestión de responsabilidad y compromiso. Entonces ese es uno de los puntos más fuertes a trabajar"*.

A pesar de tales requerimientos se pudo observar que los estudiantes llegan casi siempre 15 o 20 minutos más tarde del horario de ingreso establecido, situación que motivó más de un conflicto con algunos alumnos. En una de mis estadías en la escuela, esperando que ingresen los alumnos a clase, tuve oportunidad de presenciar una situación conflictiva entre algunos alumnos de segundo año y la preceptora de dicho curso. Los y las jóvenes no ingresaban a la escuela, razón por la cual la preceptora fue a buscarlos a la esquina; inmediatamente fueron convocados los padres de los jóvenes para informar sobre lo ocurrido. Más tarde pude conversar con Ana, una de las alumnas involucradas en la situación:

AB: *Contame qué pasó. ¿Había problemas?*

Ana: *No, porque estábamos sentadas ahí en la esquina, y ella [Cecilia, la preceptora] había dicho que teníamos que entrar a las siete y cuarto anoche. Y después nos fue a buscar diciéndonos "no, no. Entran siete menos cuarto", qué sé yo. Y bueno, entonces nosotras agarramos y nos vinimos atrás de ella. Y ella dijo que nosotras le dijimos "no", que estábamos en la esquina, y ella dijo: "para qué tienen que venir a buscarlas". Nosotros no le dijimos eso, los que dijeron eso fueron los de segundo y encima los otros se fueron y no vinieron a la escuela...*

Y agarró, bueno, y dijo... Nos llevó a la Dirección, que iba a llamar a los padres. Y bueno vino la madre de la Rocío, todo.

AB: *Ah, ¿vino la mamá de Rocío?*

Ana: *Sí, vinieron todos, falta la madre de la Lourdes no más. Pero ahora viene a decir una cosa por otra y no dice nada. Por eso le dije: "otra vez anotó con unos numerones así [hace un gesto con la mano, como que anota números grandes] al que no entró"*.

En varias oportunidades la asistencia es utilizada como carta para disipar otro tipo de conflictos vinculados a la disciplina. Ante situaciones de difícil resolución para trabajar con algunos alumnos, las autoridades toman en cuenta todas las faltas. En otros casos, cuando el alumno se muestra "disciplinado", se computan solo algunas inasistencias. Aunque

la presencia en clase es una condición establecida por la institución para culminar los estudios, la arbitrariedad en relación a las inasistencias se vincula especialmente al cumplimiento de las pautas de convivencia establecidas por la escuela.

Porque en otros años la política del turno noche era como que obviaba un poco las faltas, puede ser por razones de trabajo, darles una oportunidad y demás. Pero después, aunque uno obviara faltas, no hemos pasado faltas, ellos mismos llegaban a fin de año y se llevaban un montón de materias y terminaban abandonando. Y lo único que habían hecho era, capaz que molestar durante el año. Entonces... Caso por caso. Porque el chico que vos sabés que tiene dificultades, algún problema, acá con el tema de las faltas se es muy flexible (Vicedirectora, 2012).

De este modo, para permanecer en el sistema educativo y terminar la escuela secundaria es necesario reconstruir el “oficio de alumno” (Perreraud, 2006), estableciendo una relación estratégica con las reglas institucionales, reconociendo que existen comportamientos que no son aceptados, como así también el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten configurar formas de actuación, acordes a lo esperado por la institución escolar.

Los alumnos que concurren al turno noche, sobre todo en los primeros cursos, se ausentan durante períodos prolongados, ya sea por cuestiones de trabajo o por problemas familiares, esta situación se resuelve de acuerdo a cada uno de los y las alumnas del turno noche. Con algunos estudiantes, los docentes y directivos consideran que pueden continuar en la escuela; con otros cuyo comportamiento no se encuadra dentro de los parámetros esperados por la institución, queda a criterio de cada profesor la posibilidad de desaprobalo en su materia. Esta situación hace que en muchos casos los alumnos acumulen gran cantidad de materias desaprobadas debiendo repetir el año.

Es el caso de Lucio, quien se ausentó por un tiempo relativamente prolongado y la escuela, a pesar de su voluntad, no pudo retenerlo:

Se llevó un montón de materias... porque en la última etapa no estuvo ya asistiendo. Dice que por muchos motivos personales dejó de venir, a pesar de que tenía entusiasmo... Pero... es como que después, cuando hubo algún trabajo, ya no apareció. Y lo esperaron en coloquio y ahí... Pero, prácticamente el último mes... como que ya no se lo vio, ¿viste? Por-

que era notable que ya estábamos por terminar las pruebas y no venía. Yo lo llamé un par de veces, pero no me respondió el celular. ... Sí, muchas cosas de familia. Tíos, primos, hermanos que se operaron. Y él quería venir, pero creía que estaba en segundo... Apareció para empezar, pero cómo podemos hacer si no aprobó. AB: ¿Y debía muchas materias? Cinco más o menos. Y él... a lo mejor, algunas como Plástica, Tecnológica, las hubiese tenido aprobadas, siempre y cuando viniera a hablar con las profes. Así hacemos con otros chicos, para que no se lleven por lo menos esas tres, que a veces... (Preceptora, 2012).

A partir del trabajo de campo, hemos observado una movilidad importante de alumnos que ingresan, salen y vuelven a ingresar a la escuela no solo a principios de año sino durante todo el ciclo lectivo, especialmente en los primeros cursos. Alumnos que se ausentan de manera transitoria por motivos laborales, otros por cuestiones personales y también están aquellos en situación de tránsito ya que su intención es culminar sus estudios en el CENMA (Centro Educativo para Adultos)³.

Desde la percepción de las autoridades escolares, esta movilidad constante provoca experiencias cargadas de rupturas y frustraciones que dificultan la convivencia y el trabajo áulico:

Siempre el alumno del turno noche es como una bomba de tiempo. O sea, uno nunca sabe cuándo va a pasar algo o hay algunos conflictos entre ellos. Los grupos se renuevan año a año, entonces es como que ellos todos los años tienen que hacer todo un trabajo para lograr vínculos entre ellos, para que la convivencia avance, digamos. Entonces es como que permanentemente tienen que estar haciendo ajustes para que la convivencia funcione. ¿Por qué? Porque ingresan chicos de todos lados. Entonces no es un grupo que se va sosteniendo en el tiempo, sino que es muy variable (Vicedirector, 2012).

Servetto (2005)⁴ advirtió sobre el estado de “circulación interna” de alumnos: pasan uno o dos años en una escuela o turno, se cambian a otro lugar, circulan sin afincarse en un espacio institucional.

Para la autora, esta circulación permanente puede producir estados de indiferencia para con el otro: recibir algunos, expulsar a otros, convierte a estas prácticas en un círculo donde quedan atrapados adolescentes e instituciones sin lograr establecer vínculos duraderos, concretar proyectos y relaciones de pertenencia.

Tal como lo expresa Terigi (2010), en el marco de la obligatoriedad del sistema educativo y de la asignación universal por hijo, uno de los desafíos claves de la escuela media es lograr que los sujetos no se “pierdan” en estas entradas y salidas, haciéndose “invisibles” en estos recorridos que los sujetos transitan por un largo período de tiempo. En la institución observada, este estado de circulación se dirime al agrupar a todos aquellos adolescentes que no construyen una trayectoria continua en un mismo turno. Desde esta lógica práctica, la institución selecciona y clasifica quiénes concurren a un turno y quiénes al otro. Nos preguntamos al respecto: ¿resuelve el turno noche estas preocupaciones con estrategias de seguimiento particular de la trayectoria de cada alumno?

Otro de los problemas asociados a esto es la naturalización con la que se lee el tema de la deserción. Si bien hay “intenciones” de revertirla, se la asume como destino irremediable de los sectores más empobrecidos de la sociedad. La deserción se concentra sobre todo en el primer ciclo de la escolaridad secundaria, coincidiendo con la sobreedad y la repitencia, constituyéndose en el núcleo duro del nivel, concentrando las mayores dificultades para hacer efectiva la plena inclusión educativa.

El turno nocturno se caracteriza por tener una deserción muy alta, que... Bueno, últimamente, nosotros año a año venimos bajando la deserción. Ese es un logro. Pero también va bajando un poquito, también año a año, el ingreso. Los chicos que vienen acá al turno, nosotros les decimos todo esto que te digo: de la asistencia, del trabajo en el aula. Entonces, por ahí, no todos se enganchan con esa onda, y bueno... Los perdemos (Vicedirector, 2012).

Cuando se habla de “perderlos” se pone de manifiesto cierta resignación frente las condiciones de vida de algunos jóvenes a quienes se les dificulta el ejercicio de sus derechos como es en este caso el derecho a la educación.

A pesar de la obligatoriedad de la educación secundaria, sancionada hace varios años, se ubica como principal responsable de las dificultades para ingresar y permanecer en la escuela, a adolescentes y su familia. El Sistema Educativo aún no ha podido establecer los mecanismos específicos para garantizar la permanencia de todos aquellos que ingresan a las instituciones educativas. Quedan sobre todo en primer año muchos vacíos que hacen justamente que algunos continúen y otros se pierdan en el camino, sin lograr un trabajo específico con aquellos adolescentes y jóvenes que no continúan en las escuelas.

... Yo creo que, un poco más allá de la conducta y de que el chico no está acostumbrado a estudiar, la cuestión pasa por los capitales culturales que trae el chico de su casa. Es decir, la importancia que le da la familia a la escuela. O sea, la familia sabe que tiene que estudiar, y le dice: "Vos andá a la escuela porque tenés que terminarla". Pero por ahí, digamos, no tiene la fuerza necesaria para sostenerlo. "Si no quiere estudiar más, y bueno, que no estudie más". Entonces ahí desiste la familia (Vicedirector, 2012).

En los discursos y prácticas instalados entre los directivos, docentes y preceptores de la institución, se responsabiliza en reiteradas ocasiones a las familias por las decisiones de abandonar o continuar la escolaridad de los jóvenes. Cabe señalar que en las historias escolares de los alumnos del turno noche, han sido sus familiares quienes insistieron en la importancia de culminar la secundaria, estimulando el reingreso a la escuela de sus hijos.

En cuanto a la relación con los contenidos escolares, aparecen similitudes en los modos de transmisión de los conocimientos por parte de docentes de las diferentes materias.

La mayoría de las clases observadas se organizan bajo el siguiente orden: se comienza repasando lo desarrollado la clase anterior, luego el docente copia actividades en el pizarrón que los alumnos deben transcribir a sus carpetas. Muchas veces no se alcanza a completar la totalidad de las actividades propuestas por el docente, por lo que se continúa en la clase siguiente con la propuesta iniciada.

En muchas de las clases observadas las explicaciones son breves y fragmentadas, los desarrollos temáticos no son sostenidos en el tiempo y la transmisión de los contenidos se realiza de modo superficial, poco complejo y de manera repetitiva. No se observan clases con un armado didáctico complejo, o con propuestas de actividades en donde se recuperen materiales publicados por instancias ministeriales nacionales o provinciales, para ser enseñados. Tampoco se utilizan videos o propuestas de canales educativos donde se problematizan cuestiones sociales, culturales o laborales vinculados a las experiencias de vida de los y las jóvenes del turno noche. En pocas ocasiones los docentes utilizan libros para trabajar en el aula, se recurre a fotocopias sueltas de textos escolares.

La transcripción de textos en la carpeta, como las actividades que el profesor plantea en el pizarrón, ocupan la mayor parte del tiempo áulico. Los docentes insisten en la necesidad de que los alumnos tengan la carpeta completa antes de finalizar cada etapa. Mientras transcriben lo

que el profesor o profesora les señala, los alumnos están en silencio o comentando con algún compañero lo que hicieron durante el fin de semana, “escribiendo”, sin reparar demasiado en lo que copian, como una tarea mecánica para cumplir con las exigencias planteadas.

AB: *¿Y les dan mucho para estudiar?*

Rita: *No.*

Ana: *La Pérez, sí [risas].*

AB: *¿Qué materia es?*

Ana: *Geografía.*

Rita: *No estudiamos, escribimos.*

Ana: *¡¡¡Cinco hojas nos hace llenar por día!!!* (Registro informal en una de las estadías en la escuela, 2011).

Clase de lengua 1° año – Turno noche

Docente: *¿Cómo vamos con el tema de las carpetas? Hoy vamos a ver el tema de cohesión... les voy a copiar el texto... las mismas actividades que el otro día.*

[Copia el texto en el pizarrón]

Texto: Cilán

Autor: Pablo Neruda

[La docente copia el texto en el pizarrón y los alumnos copian en sus carpetas en silencio]

Docente: *Y... ¿van copiando?*

Luz: *¡Cuántas comas que hay!*

Docente: *Porque la coma no solamente enumera, sino que aclara las oraciones.*

¿Y... van copiando? Vos, Virginia, ¿en qué situación quedaste?

Virginia: *¿Qué quiere decir libre?*

Docente: *Que la sacás de la libreta, queda desaprobada...*

[Ingresa un alumno al aula]

Docente: *¡Marcos!, creí que no venías más...*

Marcos: *Yo también...*

Docente: *¿No era que no venías porque estabas trabajando?*

Marcos: *Sí.*

...

Docente: *Bueno, copió las actividades...*

Marcos: *¡¡No!!*

Luz: *¡¡¡Qué inteligente que es la Romina!!!*

Romina: *¡¡¡Qué voy a ser inteligente!!! Matías era re inteligente, bolú, terminó y ¡no le hacía falta nada!, leía y entendía todo, y ya está... todo,*

*todo. Empezó la facultá y dejó... Cómo se dice... cuando termina todo...
¿Universidad?*

Docente: *Sí.*

[Llega otra alumna]

Docente: *Pero están charlando... [Copia las actividades que deben hacer en un rincón del pizarrón que queda libre]*

Actividades

a) Marquen los párrafos

b) Subtitular los párrafos

c) Marcar los sustantivos colectivos

d) Subrayar las cualidades de la isla

e) Extraer los sinónimos de casa, vibora, ardilla

f) ¿Cómo muere la ardilla?

Ana: *¿Quién se dejó matar?*

Docente: *Leé el párrafo en que Ceilán muere a la ardilla.*

Ana: *¡¡¡Abhh se murió la ardillita!!!, ¡¡¡qué boludo ese coso lo mató!!!*

[La docente se retira por un momento del aula y una alumna dice:]

Luz: *¡Me hace hacer lo mismo que en 6° grado!*

[La docente vuelve al aula y comenta:]

Docente: *Tu situación... queda tu libreta abierta porque faltaste todo el trimestre... ¿Por qué no venías?*

Marcos: *... qué sé yo... vine porque me aburría en mi casa...*

Docente: *Entonces esto es una distracción para vos... ¿Y vos? [Dirigiéndose a Virginia]*

Virginia: *Qué sé yo...*

Docente: *Es importante que terminen el colegio... por ustedes... [Los alumnos se dispersan, hablan entre ellos]*

Docente: *Para los que llegaron tarde... el miércoles voy a traer una fotocopia para hacer un trabajo...*

Rita: *¿Hay que copiar todo eso?*

Docente: *Sí.*

Rita: *¡¡¡Por qué tanto!!!*

Docente: *Porque es Lengua esto.*

Rita: *¿Y qué tiene que ver?*

Docente: *En Lengua siempre hay más actividades...*

[Comienzan a corregir las actividades, solo una alumna responde las preguntas de la profesora. La docente va anotando las respuestas en el pizarrón]

Docente: *Voy a copiar otras actividades.*

[Anota en el pizarrón:]

-Extrae palabras de la familia de "casa"

-Completa los cuadros

Isla	

Víbora			

[Los alumnos deben llenar los cuadros vacíos con adjetivos y frases que indiquen la secuencia del cuento]

Docente: ¡Chicos! ¡Esto ya lo han visto en la primaria!

Ana: ¡¡Yo me canso de hacer lo mismo!! (Registro de clase de Lengua, primer año, 2011).

El procedimiento de copiar en la carpeta los contenidos del día, se convierte en una tarea habitual para los alumnos del turno noche; la acción de copiar ejercicios, conceptos o esquemas ocupa gran parte de las horas de clase. Se pudo observar que a los alumnos les resulta una tarea aburrida y poco productiva, reclamando en ocasiones estar “cansados de hacer lo mismo”. Por otro lado, mientras se copia, los alumnos van haciendo comentarios muchas veces referidos a preocupaciones personales o interrogantes relacionados a otras temáticas, que son desatendidos por los docentes, sin reparar siquiera en dar algún tipo de respuesta al respecto. En general, no se trata de vincular los contenidos de las clases a contextos significativos de los jóvenes.

Saiz (2015) en un trabajo de investigación desarrollado en la ciudad de Córdoba en escuelas medias de sectores populares, analiza aquellos aspectos que están ligados a lo que hacen los estudiantes en su día a día en la escuela, sus experiencias con los saberes, desde qué operaciones se construyen y estabilizan sentidos, para desde allí pensar cómo esos aspectos colaboran a producir en los estudiantes falta de interés y expectativas por lo que sucede en el aula, lo cual acarrea como consecuencia

magros logros respecto a los conocimientos, y altos índices de deserción y repitencia.

Plantea que entre los docentes y los alumnos se establece una regla tácita de que lo escrito en el pizarrón puede ser solicitado en las evaluaciones. Retomando a Rockwell, afirma que el copiar junto a otras acciones administrativas que organizan los contenidos impartidos, ocupa gran parte del tiempo de la clase. Esta situación es utilizada por los docentes como un modo de resolver parte de lo que debe hacerse en clase, que de otra manera debería organizar y planificar, aligerando la cantidad de horas que deben pasar frente al curso.

Los estudiantes saben que deben tener la carpeta completa para estudiar, para el control del docente, pero sobre todo posee el valor simbólico de constituirse en el elemento que demuestra que se es estudiante de la escuela secundaria, como un modo de autoperibirse como estudiante. Copiar es casi un sinónimo de lo que se supone se hace en la escuela, generando muchas veces la ilusión de que si se tiene esos contenidos copiados es porque se los ha aprendido (Saiz, 2015: 76).

En algunas situaciones áulicas se han desarrollado propuestas de trabajo en donde los alumnos deben armar algún afiche para ser presentado frente a sus compañeros, aunque en ocasiones es el docente quien orienta lo que deben escribir en los carteles, sin observarse análisis de la información trabajada.

Clase de Ética y Ciudadanía de 1° año. Módulo de 40 minutos

[Hay 3 alumnos en el aula]

Docente: *Vamos a hacer un afiche hoy y otro el viernes, porque hoy tenemos solo una hora.*

[La docente recorta un panfleto que habla sobre el aborto y discriminación]

Ana: *Si te gustó lo dulce ;te tiene que gustar lo amargo!*

Luz: *Yo tengo un vecinito que tiene síndrome de Down y no lo discrimino porque sabemos que nosotros también podemos tener un hijo así.*

[Leen los recortes que trajo la docente para elaborar el afiche sobre la discriminación. Una de las alumnas comienza a escribir en el afiche y se arrepiente porque no le gusta lo que escribió, entonces la docente le va dictando lo que tiene que anotar] (Registro de clase de Ética y Ciudadanía, 1° año, 2011).

En función de lo observado y registrado, se puede afirmar que muchos de los docentes del turno noche manifiestan una actitud benevolente y paternalista hacia los alumnos, recortando los contenidos curriculares, priorizando los aspectos más básicos y esquemáticos, respondiendo por los alumnos en las tareas a desarrollar. Plantean que las exigencias con los y las alumnas del turno noche son menores, las tareas las realizan en el horario escolar y en raras ocasiones deben estudiar o desarrollar actividades en sus hogares. Consideran que es necesario adecuar las propuestas de trabajo a las posibilidades de los alumnos que concurren a la institución, como estrategia de “contención” de los y las jóvenes que ingresan a la escuela.

Docente: *Porque, ¿qué pasa?... El problema en el turno noche es que la realidad del docente es una realidad muy diferente a la que viven ellos.*

AB: *¿En qué sentido?*

Docente: *En la cuestión de conocimiento, más que todo [se ríe]. Conocimiento, nivel sociocultural que trae cada uno. Entonces es como que ellos... Qué pasa: hay algunos docentes que no son tan flexibles. O sea, no se los puede tratar como, como... Son grupos especiales en realidad. Hay que tener, cómo te puedo decir... muy claro que es una escuela de contención. Hay que tener muy claro eso. Y que varían las exigencias de uno a otro, varían. Pero hay otro planteo, de que a veces, lamentablemente en todo hay prioridades. Y el problema número uno de estos grupos es ¿cuál es la prioridad? Si yo con la exigencia excedo sus posibilidades... Guarda, que son súper inteligentes. Digo las posibilidades de lo que ellos quieren. Yo no cuento las posibilidades de que ellos tienen una cuestión, que están limitados, por los tipos de construcciones que elaboran. No los estoy subestimando. Simplemente estoy diciendo que, ¿qué pasa? Las posibilidades de que ellos, de que en la familia, primero que nada, no tienen la apuesta fuerte a la educación. La familia no tiene apuesta. ¿Quiénes son los chicos que progresan realmente a través de la trayectoria educativa? Aquellos que en la familia tienen una fuerte apuesta.*

AB: *A vos ¿qué te parece...? Ellos están viniendo acá, ¿por qué? ¿Por qué vuelven a la escuela?*

Docente: *Ellos vuelven primero porque la escuela les da la posibilidad... O sea, hablo de algunos. Pero después dejan lo mismo. Dejan, van quedando en el camino. Los que llegan son aquellos que realmente reconocen que tener un título secundario es algo importante para ellos (María, docente del turno noche).*

La distinción entre los capitales culturales de los docentes y de las

familias de los alumnos, es remarcada nuevamente como una de las dificultades para sostener la escolaridad de los jóvenes que concurren al turno noche.

Tal como lo plantea Kessler (2006), en el marco de la ampliación de derechos, aparece la tensión entre retener a todos los sujetos que ingresan a las escuelas y mantener la calidad de los aprendizajes. La escuela se ve obligada a coordinar objetivos muchas veces contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales, pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar las particularidades pero resguardar la homogeneidad.

Desde el punto de vista de los actores, se produce una diversificación de las estrategias, con el fin de construir una experiencia educativa lo más ajustada posible a intereses y posibilidades de cada institución y rol.

Se observan en el trabajo de campo diferentes estrategias puestas en juego por la escuela, para afrontar las tensiones que se manifiestan a partir de los mandatos de “inclusión” y “contención”. Sin embargo dichas estrategias, asentadas en la selección y clasificación de los alumnos, no se encuentran acompañadas ni respaldadas por adaptaciones normativas, curriculares o de abordaje pedagógico diferente, que signifiquen la posibilidad de acercar la escuela a una franja poblacional, excluida por diferentes motivos de la escolaridad secundaria.

Pese a ello, los estudiantes consideran que en el turno noche tienen mayores posibilidades de contar con tiempo para apropiarse de los contenidos. Sienten que los docentes pueden atender mejor sus demandas ya que ellos y ellas son numéricamente menos y “*le explican todas las veces que sea necesario*”. Lo que podría ser analizado como una disminución en la intensidad del trabajo con el conocimiento, para los jóvenes es percibido como una posibilidad de ser escuchado, y recibir respuestas todas las veces que lo requieran. Pero a esto lo analizaremos en el siguiente capítulo.

Notas

1 La escuela, frente a determinadas situaciones de conflicto o dificultades con algunos alumnos y alumnas, realiza trabajos en red con la Municipalidad, el hospital público y con la cooperativa de servicios públicos de la comunidad.

2 Pequeña localidad cercana a la ciudad de San Isidro.

3 CENMA: modalidad de estudios secundarios para adultos, que establece tres años de cursado.

4 Esta investigación contó con subsidio de SeCyT. UNC. Res. N 123/04 (2005).

Capítulo 4. La experiencia escolar de los y las alumnas del turno noche

En este capítulo intento dar cuenta de los diferentes sentidos que adquiere la *experiencia escolar* para los y las alumnas del turno noche, atravesada esta por procesos de desigualdad social y transformaciones sociales y educativas que provienen de décadas anteriores.

A través de los discursos y prácticas de los sujetos que concurren a la escuela, es posible reconocer indicios que nos permiten encontrar los sentidos y significados que los y las jóvenes le otorgan a su tránsito por el turno noche. Las marcas que deja la escuela se hallan siempre vinculadas a los escenarios cambiantes en los que se encuentran insertos los sujetos y sus prácticas (Santillán, 2012).

El interés de este capítulo está centrado en analizar cómo las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes se construyen en el marco de las huellas que deja la escuela. A través de las narrativas y prácticas de los y las jóvenes que concurren a la institución, es posible acceder a “aquello que pasa” en la escuela. Como “experiencia formativa”, la experiencia escolar es producto de un proceso complejo conformado por tramas de relaciones, saberes, políticas y apropiaciones de los sujetos.

Como contraparte de la circulación de estudiantes y de la organización institucional que junta a los “malos alumnos” en el turno noche, la mayoría de los alumnos de “*la noche*” manifiestan sentirse mejor que en los otros turnos o escuelas, haciendo referencias a diferentes experiencias, relación con los compañeros, docentes y sus formas de enseñanza.

Me pregunto: ¿cuáles son sus historias escolares?, ¿cómo las construyen?, ¿de qué modo son recibidos por la institución?

... Los compañeros. Me gustan más los compañeros que tengo ahora a la noche. Bah, charlo más con ellos. Antes... los compañeros que venían a

*la mañana eran muy... te discriminaban mucho.
Me gusta más cómo explican a la noche, a la mañana no. A la mañana
te explican muy apurados.
... Sí, acá te dan más tiempo. Te explican con más paciencia. Porque por
ejemplo a la mañana, en matemática escribían, te hacían los ejercicios,
vos tenías que hacerlos. Te explicaban una vez y no te explicaban más
(Rita, 15 años).*

Muchos de los y las jóvenes con los que tuve contacto, mencionan a algún compañero, hermano, primo, novio que los incita o acompaña a concurrir al turno noche. La construcción de lazos entre pares se convierte en posibilitador del retorno a la escuela: aquellos que vivieron situaciones similares de interrupción de su escolaridad, ya sea por conflictos familiares, con docentes o compañeros, encuentran casi siempre a un “otro” que acompaña en esta nueva experiencia escolar.

Sí. Me pasé... aparte venía mi hermana acá (Luz, 12 años).

*J: Y bueno, hice primero, segundo... Hice dos veces segundo a la mañana.
Y ya me quedé otra vez, y bueno... Y dejé un año, porque estaba, tenía...
Bueno, me enfermé. Y... entonces, me dijo el psicólogo que dejara un año
y volviera el otro si podía.*

AB: Claro.

*J: Y como me sentí mejor después del año que me tomé, volví. Pero no me
podían aceptar a la mañana otra vez. Entonces... Entonces yo no quería
venir sola acá, y le dije a mi novio: “Bueno, empezemos los dos a la noche”.
Aunque no vamos al mismo curso... Y bueno, empezamos a la noche (Ju-
dith, 15 años).*

Los y las alumnas del turno noche, destacan haber sufrido discriminación en los otros turnos o escuelas por su aspecto, su condición social, comportamiento o estética. Hacen referencia también a conflictos con docentes y compañeros de los otros turnos o escuelas: peleas, broncas, denuncias. Dichas situaciones experimentadas fueron, en muchos casos, motivos reiterados de abandonos temporarios de la escuela hasta haber ingresado a “la noche”.

Los relatos presentados en este capítulo dan cuenta de algunas de las trayectorias escolares de los alumnos del turno noche, los que no intentan abarcar la totalidad de las trayectorias de los jóvenes. La intención es abordar, a través de algunos núcleos de análisis, los sentidos y signi-

ficaciones en juego, las encrucijadas de sus trayectorias, desentrañando los cruces de discursos, prácticas, tensiones y contradicciones en ese espacio educativo, buscando, tal como lo expresa Ávila (2012), identificar algunos obstáculos entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo en las prácticas y en las instituciones.

El relato de Nacho y Miguel

Nacho y Miguel, de 15 años, estudiantes de segundo año de la institución, cuentan su experiencia, haciendo mención a las situaciones por las que pasaron hasta que decidieron concurrir a “la noche”.

Nacho vive con su madre, ella trabaja cuidando un bebé de una familia del pueblo y cobra la Asignación Universal por Hijo¹ ya que está separada de su padre. Su padre vive con su hermano mayor en María de las Mercedes².

Miguel vive con su padre y su madre, sus tres hermanos están casados. Martín, el mayor, está en pareja y vive en la localidad de Río Cortado, María vive en la localidad de Laguna Muerta³ y Karina vive con su esposo en San Isidro.

El padre de Miguel está jubilado, cobra la Asignación Universal por Hijo y realiza trabajos temporarios en el ámbito rural. Su madre se desempeña como empleada doméstica en San Isidro.

Nacho y Miguel cursaron su primaria en la escuela pública Mariano Moreno, y comenzaron la secundaria en la escuela técnica IPEM 45. Ambos dejaron de asistir por un tiempo, haciendo referencia a conflictos con compañeros y profesores.

Nacho comenta que debió retornar a la escuela ya que tuvo problemas con sus familiares y con la policía, razón por la cual se vio obligado a retomar sus estudios en el Rivadavia a la noche.

Nacho: No. Dejé porque me peleé con un compañero. Me suspendieron cinco días, y en esos cinco días me empecé a llevar materias. Porque tomaban prueba y no te daban recuperatorio. Y abandoné, habré abandonado tres meses más o menos... ya me había aburrido, y aparte estaba podrido de la escuela.

AB: ¿Y los problemas con ese compañero de qué tipo eran?

Nacho: [Silencio, luego responde] Claro, formamos fila para entrar a la escuela y... no sé qué cosa y empezó... Se cruzó una piña, se cruzó la otra, y después yo me fui, me estaba yendo afuera, después a la salida...

Yo me estaba yendo, y después él vino a hacer quilombo, qué sé yo, y no me iba a poner a pelear.

AB: *No peleaste...*

Miguel: *No, lo re cagué a trompadas no más. Y después dejé, después volví a empezar. Tuve que volver a empezar porque tuve problemas con mi familia, me denunciaron... un poquito de todo, y tuve que empezar de vuelta la escuela.*

AB: *Los que te denunciaron...*

Nacho: *No, no, familiares, tuve problemas familiares. Por eso volví a empezar. Había visto... Había ido a ver la escuela Nuestra Señora del Valle [escuela privada de la localidad] y no me aceptaban porque ya estaban todos los cursos llenos. Y después volví a la de Trabajo [en referencia a la escuela técnica].*

AB: *Claro. Y las cuestiones familiares eran...*

Nacho: *Porque mi mamá tuvo problemas con mi hermano, y mi papá no se lo quería llevar y hubo problemas. Y a mi mamá no le quedó otra que denunciarlo porque le pegaba. Y después se la agarraron todos conmigo...*

AB: *Tu hermano a tu mamá...*

Nacho: *Sí. Y después se la agarraron conmigo porque empezaron a denunciar de todo: que yo me drogaba, que fumaba, que me chupaba, que volvía a altas horas de la madrugada, que esto, que lo otro. Tuve problemas... Estuve a un paso de que me metieran a un correccional de menores. Por eso volví a empezar.*

Miguel comenta que cuando asistía a la escuela técnica tuvo conflictos con un docente y un compañero de curso, por tal motivo decidió dejar la escuela y retomar en uno de los colegios privados del pueblo, estuvo unos meses y dejó de asistir hasta que decidió concurrir al turno noche.

Miguel: *... Yo empecé en la 45^a.*

AB: *También... Juntos [refiriéndose a Nacho]*

Miguel: *Sí. Hice el primer año y segundo, tres meses, por ahí. Y ahí dejé, porque ahí tenía problemas con un compañero y con un profesor. No me gustaba...*

AB: *¿Qué tipo de problema?*

Miguel: *Con bronca mutua... Porque... Nada, era como que me había tironeado, y ahí casi que le pego. Entonces agarré y me fui, y no volví más a ese colegio. Y al otro año empecé en la Nuestra Señora de Valle, y no... No tenía ganas de nada. Y ahí dejé y... Dejé el colegio. Y vine acá, porque tengo que seguir, me dijeron. Y bueno, empecé acá.*

Los dos jóvenes manifiestan sentirse mejor en el turno noche que en otros colegios, consideran que les resulta más fácil aprender los contenidos de las diferentes materias ya que los profesores se dedican más tiempo a responder sus dudas.

AB: *Y con respecto al estudio y a los profesores acá, ¿cómo lo sienten?*

Nacho: *Qué sé yo, a mí me resulta mucho más fácil, porque...*

Miguel: *Te ayudan mucho más...*

Nacho: *Tenés el profesor más encima tuyo, y si te tienen que explicar diez veces te explican. Lo que pasa es que son menos chicos a comparación de...*

Miguel: *La 45. Éramos 40.*

Nacho: *En la 45 éramos 42, 43 los chicos.*

Miguel: *En un curso, y acá somos 10 (Nacho y Miguel, 15 años).*

Si bien la decisión de volver a la escuela estuvo ligada a una amenaza de internación en un instituto de menores, Nacho y Miguel encuentran en el turno noche una posibilidad de continuar con su escolaridad y un espacio donde “ayudan”, como un lugar de filiación, cobijante, para afrontar el afuera.

Pareciera que en esta institución pública, y específicamente en el turno noche, pueden establecerse por un tiempo. Al ser un grupo reducido, consideran que los docentes se dedican más a sus necesidades, cosa que efectivamente sucede ya que conocen sus nombres, el modo en que trabajan y lo que llevan avanzado; los tratan más afectivamente, y les brindan apoyo ante situaciones conflictivas, tanto entre compañeros como familiares.

Si bien muchos de los docentes son los mismos que en los otros turnos, el trato con los jóvenes del turno noche es diferente, los estimulan a continuar y revalorizan constantemente sus logros. Se observa sobre todo en la figura del vicedirector una constante preocupación por sostener el proceso de escolarización de los alumnos del turno noche, estimulándolos permanentemente a seguir avanzando. Esta característica diferencial los hace sentirse reconocidos y escuchados por docentes y compañeros.

El relato de Carla

Si bien el desarrollo del trabajo de campo se centró en los dos primeros cursos de la institución, resulta de interés la experiencia de Carla quien se encontraba en el año 2012 cursando quinto año del turno noche.

Tomo contacto con la joven en una de las estadías en la escuela. Necesitaba fotocopiar unos documentos referidos a los alumnos de primer año y me ofrecen la posibilidad de adquirirlas en la fotocopidora de la escuela⁵.

Carla es empleada de la fotocopidora, junto a otro joven que concurre al turno noche. Destaca el proyecto que se está llevando a cabo en la institución, la “fotocopidora cooperativa”, relata que surgió a partir de la propuesta de uno de los profesores quien les ofreció tanto a ella como a su compañero trabajar ahí. El trabajo consiste en hacerse cargo de la fotocopidora para los diferentes turnos de la escuela, quedando para la institución un 33% de lo recaudado, y 33% para ella y su compañero. Expresa: “*Es para que los chicos tengan trabajo en el colegio. Es eso...*”.

Carla tiene 18 años, su familia está compuesta por sus padres y tres hermanos, cuenta que solo el más grande, Pedro, terminó el secundario, tiene 21 años y actualmente trabaja en un taller mecánico. Marcos, el hermano que le sigue, cursaba la secundaria en el turno noche pero abandonó. El más chico, Antonio, concurre a tercer año del turno tarde de la escuela B. Rivadavia.

Cuenta que su padre finalizó los estudios secundarios en una localidad cercana a San Isidro, de donde es oriundo. Su madre cursó hasta séptimo grado de la escuela primaria.

Durante el encuentro, ella relata que hace siete años está en la institución: cursó primer año en el turno mañana, luego comenzó segundo y abandonó porque su madre se enfermó. Al año siguiente retomó los estudios y *no se sentía cómoda con los compañeros* y dejó: “*después empecé acá a la noche*”, agregó al final.

Carla relata que cuando dejó de ir al colegio realizaba tareas domésticas en su hogar ya que la enfermedad de su madre significó “*toda una cuestión familiar*”.

Al preguntarle qué fue lo que la llevó a elegir el turno noche de esta escuela, ella expresa:

Carla: Estaba por empezar en el Colegio Nuestra Señora del Valle... Y con una amiga mía, que se quedó de año también, decidimos empezar las dos a la noche.

AB: Ella se quedó de año y tenía que venir a la noche...

Carla: Y, quería venir al B. Rivadavia... a la mañana a ella tampoco le gustaba... Bueno, y a la tarde tampoco. Nos quedaba la noche, y nos gustó.

Carla manifiesta haberse sentido muy incómoda en los otros cursos a los que asistía ya que no podía soportar las burlas de sus compañeros en relación a su físico.

Me discriminaban... Porque yo estaba re gorda [se ríe]. Me decían cosas, porque yo era re tímida, como muy reservada, no hablaba. Y me decían de todo, no me sentía cómoda (Carla, estudiante del turno noche).

Expresa que al ingresar a “la noche” se sintió mucho mejor, y en relación a los compañeros comenta “*me integraron un montón, me empezaron a hablar y... Yo también estaba sola acá a la noche porque no conocía a ninguno de mis compañeros. Y ellos me integraron al grupo*”.

En la actualidad, ella no solo comparte experiencias escolares con sus compañeros de curso, sino que además relata que se encuentran en boliches, en sus casas, “... *somos amigos*”.

Carla se refiere también a la relación con los profesores, considera que en este turno “*te pueden explicar mejor porque somos menos cantidad... Y te ayudan muchísimo más que a la mañana... Al ser menos, te pueden explicar mejor, te explican de a uno... Nosotros somos siete no más, siete chicas*”.

Con respecto a cómo la recibieron al ingresar a la noche, ella manifiesta con gran satisfacción que el vicedirector siempre la pone de ejemplo frente a los demás alumnos, al destacar los cambios que Carla llevó a cabo en su manera de vincularse con los otros en la escuela.

Carla: *Ramiro [el vicedirector] siempre me toma de ejemplo a mí... En que yo cambié un montón, en la forma de ser, en querer aprender siempre algo más...*

AB: *¿Y él siempre te pone de ejemplo al frente de los demás?*

Carla: *Sí [se ríe]... Sí, me gusta, me siento bien.*

Para Carla, la actitud del vicedirector es loable porque recupera la autoestima “visualizándolos”, remarca sus esfuerzos, valores y posibilidades, tanto a nivel cognitivo como en las transformaciones personales vinculadas a la construcción de su identidad.

Siguiendo a Ávila (2012), pareciera que en los últimos tiempos, luego de las transformaciones ocurridas en nuestro país, con leyes nacionales que permiten ubicar a los jóvenes como “sujetos de derechos”, se disputa también otros modos de nombrarlos. A través de categorías,

constituyen nuevos sentidos que aparecen en los escenarios educativos. Allí se pueden visualizar luchas de sentidos que encuentran intersticios donde construyen modos de configurar sus identidades.

La experiencia de Carla muestra de qué modo impacta la escuela en la construcción de subjetividad y autoestima de los y las jóvenes que concurren a la institución, tanto en relación con los vínculos que construyen con sus compañeros y algunos docentes y directivos como consigo mismos. A partir de su discurso y prácticas puestas en juego en la escuela, ella recupera la tarea desarrollada por docentes y directivos, las cuales dan cuenta de las tensiones que atraviesan la institución, cargada de contradicciones y disputas vinculadas a los cambios en la composición social y cultural del alumnado, que junto a las dificultades para dar respuesta a interrogantes pedagógicos y normativos, interpelan los modos tradicionales de trabajo en el aula.

El relato de Nilda

Nilda cursa segundo año y está por cumplir 17 años, relata que desde que falleció su mamá, ella y su hermano mayor viven con sus abuelos. Su padre vive en otra ciudad a 150 kilómetros de distancia, él ha formado una nueva pareja con quien tiene otro hijo.

Cuenta que su primaria la comenzó en una de las escuelas públicas de la ciudad y luego se cambió a otra de las escuelas públicas para finalizar, ya que *“había muchas peleas entre los compañeros”*.

Comenzó su secundaria en el colegio B. Rivadavia durante el turno tarde, y luego de repetir dos veces segundo año, se cambió al turno noche, ella expresa *“... Por la edad. Porque son chiquitos a la tarde y a la mañana, entonces me pasaron a la noche, donde hay más chicos de mi edad, y qué sé yo... Era más fácil. Me gustó y me pasé”*.

Con respecto a los profesores, ella comenta que tiene buena relación, expresa: *“son buenos, la verdad es que son buenos. O sea, te la dan a la materia. Si vos te portás bien, te la regalan, son profes muy copados”*.

Este año no se lleva ninguna materia, aunque adeuda Educación Física e Historia del año anterior, pero manifiesta estar dispuesta a continuar estudiando para seguir, como hasta ahora, con buenas notas.

Nilda relata que al poco tiempo de perder a su madre, ella comenzó a faltar a la escuela, se ausentaba durante meses sin que nadie supiera dónde estaba.

Nilda: *Me había puesto muy rebelde, muy rebelde... Cuando falleció mi mamá, era una cosa que no tenía límites. Vivía en la calle, desaparecía meses, no aparecía, me iba.*

AB: *¿Y a dónde te ibas?*

Nilda: *Me sabía ir a Córdoba con mis amigas, qué sé yo. Y no volvía más, me quedaba en casa de las chicas. Me buscaban, no hacía caso, llegaba en cualquier estado... Y bueno, ahí me llevaron... Se cansaron y me llevaron con mi papá.*

Luego regresó nuevamente a la casa de sus abuelos porque tuvo problemas con la pareja de su padre y comenzó a concurrir al psiquiatra. “... *Y desde que me trajeron... O sea, cambié un montón: en la calle...* [se interrumpe] *Me puse las pilas con el estudio, tengo buenas amigas*”.

Durante ese período en que iba y volvía, ella expresa que no hacía nada en la escuela y molestaba a los profesores, pero que así mismo le otorgaban la reincorporación. Destaca la actitud del director y de algunos profesores que la apoyaron durante el tiempo en que ella estaba pasando por una situación difícil.

Tal como lo plantea Ávila (2012), la Ley de Educación, al establecer la obligatoriedad de la escuela media, reformula las miradas en torno a los y las adolescentes al establecer que es ese y no otro el lugar donde deben estar, recuperando la categoría de “alumno”, para enfrentarla a otras que intentan a veces encorsetar a los jóvenes.

Nilda: *... Me reincorporaban.*

AB: *Ah, te tuvieron en cuenta acá en la escuela.*

Nilda: *Sí, me bancaron un montón.*

AB: *¿Sí?*

Nilda: *La verdad que sí.*

AB: *¿Tanto a la tarde como...?*

Nilda: *Tanto a la tarde como ahora a la noche. No tanto a la tarde porque... qué sé yo, son más rectos, pero sí. O sea, hay muchos profesores de la tarde que vienen a la noche y que me han sabido bancar, los preceptores también. El director... Sí, me sabía bancar y entender un montón. O sea, hasta ellos mismos notaron el cambio que yo había hecho.*

AB: *Ah... Y vos te sentís mucho mejor así...*

Nilda: *Sí, estoy más cómoda. Antes era un desastre.*

AB: *Claro.*

Nilda: *Aparte yo me ponía a pensar: voy a cumplir 17 y voy a llegar a los 18 con dos personas mayores, un hermano que ya hace su vida, que se va a ir, yo me voy a quedar sola. Y siendo un desastre, así, no... Aparte la*

escuela es un futuro. Porque, o sea, yo el día de mañana puedo ser alguien. No andar de calle en calle, como hacía antes.

AB: *Claro. ¿Y en la calle qué hacías?*

Nilda: *Salía, jodía, un montón de cosas feas.*

AB: *¿También con la droga?*

Nilda: *Llegué hasta ese punto, sí.*

AB: *¿Y ahora? ¿Eso forma parte también del tratamiento?*

Nilda: *Del pasado, claro. Eso lo logré superar sola, eso la verdad es que lo logré superar sola. Ya, desde que falleció... Eso, venía de cuando mi mamá estaba en vida. Cuando ella murió, ya ahí se me cortó todo. Ahí ya dije "esto no va", pero empecé a agarrar la calle. La calle, la calle, la calle... O sea, vivía cosas que en mi casa ni siquiera iban a enseñarme.*

A través de las prácticas y expresiones de Nilda se pueden encontrar indicios acerca de los sentidos que los jóvenes le otorgan a la escuela, y comprender el valor que posee para ellos.

A pesar de abandonos reiterados, Nilda considera a la educación como un futuro posible para construir nuevas tramas de relaciones y espacios de encuentro con otros y para salir de una situación de abandono donde se hallaba atrapada. Nilda relata que se siente más cómoda con sus compañeros de la noche ya que los de la tarde tienen otros temas de conversación:

O sea, los más chiquitos, a la tarde, piensan en pasar la tarde, que esto y lo otro, contarse las cosas. Ya nosotros acá: qué vamos a hacer el fin de semana, que vamos a salir, a dónde vamos a ir a joder, que esto y lo otro... Entonces no es lo mismo... O sea, yo pienso igual que ellos y no como los más chiquitos. Yo por ahí los escucho a los más chiquitos pero... Pero no, me siento más cómoda acá, puedo opinar más.

Manifiesta que su curso es *muy lindo* y le gustaría que todos llegaran a sexto año y finalizaran juntos. Cuenta que no hubo muchas peleas fuertes y que con quienes había tenido problemas, ya no están en la escuela. Plantea además, la diferencia que existe entre los amigos de la escuela y los de la calle.

Nilda: *Eran otro tipo de chicos.*

AB: *¿Vienen acá a la noche o no?*

Nilda: *No, no vienen a la escuela, la mayoría son de Córdoba.*

AB: *¿Y cómo los conocías vos, de Córdoba?*

Nilda: *Y, qué sé yo. Porque viste que vos vas a un baile, conocés a gente, conocés a otro. Y que “pasame el número de celular”, entonces te conectás. O ¿viste que ahora te escribís por Internet? Bueno, entonces así, planeamos para este, vamos allá... Y así... Entonces así te vas conociendo.*

Nilda expresa que los compañeros del turno noche no opinan de la vida de los otros y eso hace que tengan una buena relación. Un mal comentario puede hacer reaccionar a la otra persona. “... *Los chicos son muy buenos. Y cada uno tiene su vida, cada uno tiene una vida distinta...*”. Manifiesta que nadie se siente ni menor ni superior al otro, “*porque somos todos iguales*”.

El relato de Mariela

Mariela cursa segundo año del turno noche de la escuela B. Rivadavia, tiene 14 años y cuenta que vive con su madre, el padrastro, y dos de sus cuatro hermanos. Uno de sus hermanos está con su abuela y el mayor vive en pareja en un pueblo vecino.

Su padre vive en San Isidro y comenta que ella lo visita con frecuencia y le ayuda con las tareas del hogar.

Relata que es la única que aún sigue en la escuela ya que sus hermanos abandonaron por trabajo.

Mariela: *Soy la única. Porque mi hermano, el Kevin, estaba en tercer año pero dejó, porque él trabajaba en una carpintería y no podía trabajar y venir a la escuela.*

AB: *Él también venía a la noche...*

Mariela: *Sí, venía a la noche. Y después dejó la escuela, pero dijo que iba a seguir en la Olmos, que van más grandes ahí.*

AB: *El CENMA⁶.*

Mariela: *El CENMA.*

AB: *¿Y Marino?*

Mariela: *No, mi hermano no siguió. Mi hermano terminó en segundo.*

AB: *¿De qué trabaja?*

Mariela: *Es albañil, con mi tío. Le paga bien, como es el sobrino...*

Mariela, como muchos de los y las jóvenes que concurren al turno noche, es la primera de su familia que intenta finalizar la escuela secundaria. A partir de la Ley de Educación 26206, y continuando con el

proceso que se había iniciado con la Ley Federal, ingresaron a las escuelas medias, adolescentes y jóvenes que en otras épocas no consideraban la posibilidad de cursar la escuela secundaria. La joven comenzó a concurrir a la noche porque repitió dos veces y según expresa “*ya era grande para ir a la tarde, y eran muy chicos los chicos*”, a pesar de que fue una sugerencia institucional, ella considera que le gusta más asistir a dicho turno porque: “*Acá hay más gente como yo, más grande. Que van, así... Personas como yo, así. Todos iguales los compañeros*”.

Ella menciona que se junta con Alicia a quien conoce desde la primaria, con ella se sientan juntas y comparten la mayoría de las actividades áulicas.

En cuanto al grupo señala:

*Hay diferentes chicos que tienen diferentes problemas, pero...
... Vienen mal de la casa y algunos se la agarran con nosotros. Pero hay que tratar de evitarlos.*

Mariela menciona a algunas jóvenes que ya no asisten a su curso. Según ella, faltaban el respeto a los y las profesores y, en ocasiones, armaban peleas con sus compañeros. Pero Mariela considera que “*las sabe llevar*”.

Mariela: *No, eran... Conmigo eran buenas, pero venían rebeldes, mal, y las expulsaron. Faltaron mucho, así que quedaron libres.*

AB: *Ah... ¿Vos no eras amiga de ellas?*

Mariela: *Sí... Bah, amiga, amiga, no, pero las sabía llevar. Hablaba bien con ellas.*

AB: *Claro.*

Mariela: *Mejor estar bien. Hablaba bien, no mal, porque si no... Para no pelear... Apenas le decís algo, o te dicen cosas o te quieren pegar.*

AB: *Ah. ¿Se pegan acá en la escuela?*

Mariela: *A la salida o en la calle.*

AB: *¿Y hay muchos de esos problemas entre ustedes?*

Mariela: *No, conmigo no.*

AB: *¿Pero con otros?*

Mariela: *Con otros sí, con otras chicas también pelearon. Pero no me meto.*

Junto a Alicia, Mariela es una de las alumnas que en el curso ocupa los primeros lugares. Participa de las actividades propuestas por los docentes y menciona que los profesores les tienen más paciencia que en

otros turnos: conocen sus situaciones personales, cómo viven y, por tal motivo, les brindan el tiempo necesario para resolver las actividades.

... Tienen más paciencia. Como saben que tenemos muchos problemas, tienen paciencia con nosotros, saben que venimos mal de las casas, y nos dan un tiempo para que pensemos y no tratemos mal a los compañeros ni a ellos, que no les faltemos el respeto. Pero son buenos...

AB: *Ah... ¿Y los chicos les faltan mucho el respeto a los profesores?*

Mariela: *Sí, la mayoría sí. Pero yo no me meto...*

Mariela y Nilda, como muchos jóvenes que asisten al turno noche consideran que allí: “te la dan a la materia, si te portás bien”, “es más fácil...”, “tienen más paciencia”, “saben que venimos mal de las casas”. En esas interacciones se producen “modos relacionales” en los que se juega de modo particular la otredad del sujeto y la propia imagen del docente (Achilli, 2010).

“Todos somos iguales”

Un tema recurrente en los relatos de los alumnos y alumnas entrevistadas aparecía en relación con la expresión: “*acá todos somos iguales*”, refiriéndose a la identificación con el otro, con sus pares, quienes han pasado por situaciones similares en su vida y, por tal razón, no se sienten juzgados o evaluados. Por el contrario, consideran que en el turno noche encuentran un lugar donde construir tramas de vínculos que les permiten enfrentar las adversidades que les toca vivir.

Acá hay más gente como yo, más grande. Que van, así... Personas como yo, así. Todos iguales los compañeros (Mariela, 14 años).

Nilda: *Entonces conocen lo que yo pasé, lo que yo era, lo que yo viví. Entonces es como que no tocan el tema de ninguno, de cada uno. Y está bueno. O sea, porque así si te pasa algo, qué sé yo, ya saben cómo viene la mano, entonces tienen de dónde agarrarse, cómo ayudarte.*

AB: *Claro, ¿y te ayudan?*

Nilda: *Claro. Me abrazan, me levantan el ánimo. Y eso, por un lado, está bueno.*

AB: *Claro, saben a veces sin palabras...*

Nilda: *A veces sin palabras, qué sé yo, vienen y te abrazan porque saben que estás mal, por la cara. Está bueno, a mí me gusta eso... Los chicos*

son muy buenos. Y cada uno tiene su vida, cada uno tiene una vida distinta. Y no te sentís ni menor ni superior a nadie. Porque, o sea, ella lo pasó, yo lo pasé, o yo tal vez puedo pasar lo que ella pasó un día, y de pronto saben lo que me pasó a mí. Ni más ni menos. Porque somos todos iguales (Nilda, 16 años).

La expresión “todos somos iguales” ha sido analizada en profundidad en una investigación llevada a cabo por Levinson (2002) en una escuela secundaria mexicana. En ese contexto el enunciado cobraba valor normativo dentro de una amplia economía de significados y, por tanto, era parte de las identidades y aspiraciones de los alumnos. La igualdad se volvía parte de un “juego” estratégico y serio y constituía una preocupación para todos los participantes de la institución, entre ellos, los alumnos.

El juego de la igualdad, se constituía como un juego de la vida: el posicionamiento intersubjetivo del yo dentro y alrededor de la escuela local, tenía consecuencias para sus carreras personales y trayectorias socio económicas (Levinson, 2002: 27).

“Todos somos iguales” en México significa una demanda de que, a pesar de la diversidad social del grupo escolar, todos sean tratados como iguales. Los alumnos de la escuela estudiada por Levinson aprendían la actitud adecuada para ser alumnos de secundaria, desarrollaban una identidad escolarizada que los distinguía de los que abandonaban la escuela. Dicha identidad se sostenía sólidamente en espacios fuera de la escuela, reforzando el sentido de igualdad y solidaridad construido en la escuela, y afuera; también serían tratados todos iguales.

Las diversas implicaciones y posiciones de los alumnos de la institución analizada, en el juego de la igualdad promovido por la escuela, tuvieron efectos en sus aspiraciones. “La afiliación de sus compañeros, la vida del grupo y la identificación con el progreso nacional generaron en los estudiantes cambios sustanciales en sus *habitus*, emprendiendo trayectorias de vida que los diferenciaron de sus padres” (Levinson, 2002: 83).

Pero, a diferencia de la escuela mexicana, en el colegio Rivadavia la frase “todos somos iguales” adquiere un sentido diferente. Los adolescentes que concurren al turno noche manifiestan sentirse iguales en relación a las condiciones adversas que les toca vivir. Pareciera además que en esa “igualdad”, queda implícito un afuera de grandes desigualdades vivenciadas desde diferentes situaciones como discriminación, exclusión,

marginación, tanto por parte de los adultos como de sus pares. La posibilidad de sentirse “iguales”, no se adscribe solo a una cuestión de posesión de capital económico (derivada de los ingresos, ocupación, etc.), se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Luego de trayectorias discontinuas y de experiencias muchas veces frustradas, los adolescentes que logran sostener al menos por un tiempo la escolaridad, encuentran en esta “*otra escuela*” un lugar donde se sienten “visualizados” y reconocidos, como refugio ante la “violencia simbólica” a la que están sometidos en las escuelas y en la comunidad en su conjunto.

En este espacio, encuentran una posibilidad de establecer vínculos junto a aquellos considerados “iguales”. Los y las alumnas sienten o perciben que el turno noche es un lugar donde comparten con aquellos a los que no es necesario darles explicaciones de sus experiencias, en muchos casos frustrantes o dolorosas, encuentran un espacio donde el otro es un semejante, comparten experiencias, trayectorias y expectativas. Siguiendo el planteo de Ávila (2012):

La desigualdad se encarna en los sujetos y en ellos también se disputa los sentidos con profundas consecuencias, los atraviesa en términos simbólicos y subjetivos, tiene consecuencias y se plasma, se condensa en diversas identidades sociales devaluadas, sufrimiento, pero también en otras identidades emergentes, en procesos de configuración (p. 9).

Los alumnos que concurren al turno noche provienen de los sectores más empobrecidos de la población, atravesados por procesos de profundización de las desigualdades económicas, sociales y culturales preexistentes y el advenimiento de otras nuevas. Trayectorias escolares interrumpidas por abandonos temporarios, repitencia y vínculos rotos entre docentes y alumnos y alumnos entre sí, generan “relaciones de desigualdad” en donde se establecen parámetros de superioridad e inferioridad entre los diferentes grupos o turnos de la institución. Las relaciones de desigualdad atraviesan las prácticas educativas, generando efectos en las comunidades, las instituciones y las subjetividades (Novaro y Santillán, 2000).

En el caso de los alumnos del turno noche, la pertenencia a dicho grupo implica que los jóvenes como resultado de sus experiencias, arti-

culan su identidad con intereses comunes de un colectivo, frente a otros jóvenes de los otros turnos o escuelas, cuyos intereses son diferentes.

Como lo expresa Ávila (2012), los procesos de profundización de las desigualdades, junto a cierta producción ideológica y cultural, generaron el deterioro de los sujetos y penetraron en las tramas simbólicas escolares, estableciendo lugares cristalizados para muchos de los sujetos que se vieron “descalificados”.

Las experiencias de los y las alumnas del turno noche interpelan el discurso acerca de la igualdad promovido por las políticas educativas y sociales y le otorgan otro sentido, recuperando los afectos y los vínculos donde ellos y ellas son visualizados y reconocidos. La relación entre los diferentes turnos establece una relación “nosotros - otros” en la que los grupos se ven entre sí como diferentes. A los del turno noche, les pesa además los estigmas y prejuicios descalificatorios que les asignan los demás turnos de la escuela, haciendo que se autoperciban como diferentes y en muchos casos inferiores.

Notas

1 Asignación Universal por Hijo (AUH), es un “beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en el pago mensual para niños menores de 18 años y para chicos discapacitados sin límite de edad. Esta asignación fue creada por medio del decreto Nro. 1602/09, del Poder Ejecutivo Nacional, y comenzó a regir a partir del 1ro. de noviembre de 2009. Con la misma, el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla. Actualmente, más de 3.500.000 chicos y adolescentes son beneficiados con esta asignación”. Fuente: Anses. <http://www.anses.gob.ar/destacados/asignacion-universal-por-hijo-1> (Consulta: 05/05/2014).

2 Nombre ficticio de una localidad ubicada al norte de la provincia de Córdoba.

3 Río Cortado y Laguna Muerta: nombres ficticios de localidades cercanas a la ciudad de San Isidro.

4 La 45: expresión utilizada para referirse a un IPeM (Instituto Provincial de Enseñanza Media) con orientación técnica.

5 La fotocopiadora forma parte de un proyecto cooperativo en curso que la escuela desarrolla hace ya algún tiempo.

6 CENMA: Centro de Enseñanza Nivel Medio de Adultos.

Capítulo 5. El adentro y el afuera en la cotidianeidad escolar

Beatriz Sarlo (1998), en uno de sus ensayos, reconstruye la historia de vida de Rosa del Río, una joven, pobre, hija de inmigrantes, que luego de asistir a la escuela primaria, ingresó a la Escuela Normal¹ a fines del siglo XIX. La autora relata las experiencias de esta joven que aprende en la escuela no solo a leer y escribir, sino a imitar forzada y penosamente los modales de sus maestras y de sus compañeras más adineradas. Cuenta que allí, en los libros de lectura, se pone al tanto de “jóvenes que comen bombones y admiran un ramo de flores o un cuadro”, en referencia al aprendizaje sobre gustos, placeres y principios, propios de las “señoritas” burguesas de la época.

Antes de ingresar a la escuela Normal yo era una salvaje. Picaba solapas y trataba de conseguir la mayor cantidad de comida posible en la mesa y en la cocina.

(...) Era como un animalito. En casa no había más que varas de género del taller de papá y la cocina de mamá (Sarlo, 1998: 19).

El modelo cultural que incorpora la protagonista de la historia, implica un corte con respecto a su familia y su barrio. La escuela era, y lo fue por varias décadas, un lugar de formación, pero también de imposición de identidades que otorgaba la posibilidad de mejorar las condiciones de vida. Para Rosa del Río, como para muchos hijos de inmigrantes de la época, la escuela constituía la única promesa para adquirir un trabajo de mejor remuneración y más prestigio que el de su padre, un simple sastre de Buenos Aires.

A diferencia de lo que sucedía con una joven hija de inmigrantes a fines del siglo XIX, las jóvenes del turno noche poco tienen que ver con Rosita del Río. Su lenguaje, expectativas y formas de relacionarse dan

cuenta de ello; pero la escuela actual tampoco tiene que ver con aquella escuela pensada para integrar la población, ni la sociedad de ese entonces se parece a la de hoy, habida cuenta de las transformaciones culturales que trajo la incorporación de la mujer al mercado laboral y sus luchas por un trato igualitario.

Las experiencias de Rita y Luz Sobral condensan una realidad que atraviesa la escuela secundaria en los últimos tiempos, mostrando tensiones y contradicciones de difícil resolución.

Rita y Luz

Rita, de 15 años, y Luz, de 14, son hermanas, cursan segundo año del turno noche de la escuela Rivadavia. Su familia está conformada por su padre, su madre y dos hermanos más, Juan, de 16 años, y Mariana, de 19. Rita y Luz viven con su madre, el padre reside junto a Juan, en un campo cercano a San Isidro donde trabaja como empleado rural. Según mencionaron las jóvenes, sus padres no están separados, sino que viven en diferentes lugares por cuestiones laborales. Mariana, la mayor, vive con su pareja.

Cuentan que ningún integrante de la familia finalizó la escuela secundaria, pero su madre está cursando el secundario de adultos actualmente.

Rita cursó la primaria en la escuela pública J.J. Paso, repitió cuarto grado y comenta que le costaba mucho matemáticas y ciencias sociales. Menciona haber tenido conflictos con sus compañeras de la primaria: *“Tenía muchos problemas con las chicas, yo. Peleaba mucho...”*.

Al finalizar la primaria, comenzó primer año en la escuela B. Rivadavia en el turno tarde, luego la institución por considerar que tenía demasiadas inasistencias la destina al turno noche. Relata que durante ese año *“no hacía nada”* y debió repetir primer año.

Cuenta que cuando concurría a la mañana no se sentía cómoda ya que sus compañeros no la integraban: *“a la mañana me dejaban sola, las chicas se iban. Y yo siempre me sabía quedar en el aula, porque... Yo no me hablaba mucho con las chicas”*.

Rita considera que los docentes del turno noche tienen mejor trato con los alumnos, les explican con más paciencia y tienen más consideraciones a la hora de evaluar.

Rita: *Y ahora sí, te explican las veces que vos pidas.*

AB: *Claro. ¿Y les dan mucho para estudiar?*

Rita: *No, no nos dan casi nada. O sea, si tenemos que hacer las pruebas, las hacemos de a dos. Si no, esperan que pasen muchos días y las hacen con carpeta abierta.*

Luz, al igual que su hermana, cursó su primaria en la escuela J.J. Paso, al finalizar comenzó en la escuela B. Rivadavia en el turno tarde. Relata que abandonó por un tiempo, hasta que decidió comenzar por la noche, porque asistía su hermana.

Comenta que no estudia casi nunca, solo realiza un repaso cuando tienen alguna evaluación,

Luz: *No, si no estudio.*

AB: *¿No estudiás nada? ¿No les dan nada para estudiar?*

Luz: *No, cuando tenemos prueba. Repaso un poco... así.*

Luz manifiesta que tiene una mejor relación con los varones que con las chicas de la escuela, comenta haber tenido peleas con la mayoría de las compañeras, motivo por el cual se relaciona solo con Rita y otra de las alumnas del curso.

AB: *Si no, no. ¿Y con quién te juntás vos fuera de la escuela? ¿Quiénes son tus amigas?*

Luz: *Amigas, yo no tengo.*

AB: *¿No tenés amigas?*

Luz: *No, si todas las amigas que tuve... Tengo muchos amigos.*

AB: *Ah, amigos varones, bueno...*

Luz: *[Se ríe] Amigas no tengo, ¿sabés por qué? Porque cuando yo me juntaba, así, las peleaba.*

AB: *¿Vos las peleabas?*

Luz: *Sí, las pocas que tengo las hice cagar.*

AB: *Y, pero...*

Luz: *Sí, porque... No sé. Ya me habían cansado.*

Rita y Luz comentan que su hermano Juan es adicto a las drogas desde los 14 años, estuvo en tratamiento durante un tiempo, pero mencionan que tuvo que abandonarlo por problemas económicos. Las jóvenes relatan los conflictos familiares que acarrea la convivencia con su hermano, mencionan robos, peleas y dificultades para mantener un clima de armonía entre los integrantes de la familia.

Rita: *Mi hermano está metido en la droga, así que...no trabaja, no quiere trabajar. Vive todo el día en la calle.*

AB: *¿Y a vos te gustaría ayudarlo?*

Rita: *Sí. A mí no me da bola. Antes con mi hermano éramos muy unidos, pero ahora no.*

AB: *¿Por qué? ¿Él cuántos años tiene?*

Rita: *Él tiene 16.*

AB: *Se llevan poquito con vos. ¿Vos cuántos años tenés?*

Rita: *Sí, 14. Por ahí salimos juntos, los viernes. Salimos juntos, pero no me da mucha bola a mí.*

AB: *¿Por el tema de la droga?*

Rita: *Sí, está muy separado de nosotros. Antes, cuando tenía 13, 14 años... No, 12 o 13, éramos unidos.*

AB: *Estaban juntos...*

Rita: *Sí. Después cuando a los 14 se empezó a drogar se separó de nosotros, no nos dio más bola.*

AB: *¿Hizo alguna vez algún tratamiento?*

Rita: *Sí, mi mamá lo mandaba a Córdoba. Le cobraban 1.100 por mes y mi mamá no podía pagar. Lo dejó, y mi mamá se arrepiente de haberlo dejado... Y mi hermano le prometía que iba a dejar la droga... Y no la dejó más.*

Le sabía robar plata a mi papá, le robó como 700 pesos. Mi papá tenía plata guardada en un tarrito, de ahí pagaba la casa, pagaba las cosas que necesitaba. Y mi hermano se había sacado como 700 pesos. Sí. Y por ahí sacaba 700 pesos y les pagaba el vicio a todos los amigos de él. Si no cuando mi papá se iba a sembrar, él se quedaba en el campo y mi mamá estaba acá cuidándonos a nosotros. Y mi hermano se iba con los amigos al campo y le hacían un desastre a mi papá. Comían asado, se drogaban, todo. Y por ahí iba don Pepe, el patrón de mi papá, y se enojaba. Entonces una vez los sacó cagando a todos.

Y bueno... Y mi mamá, por ejemplo, en mi casa ahora no puede dejar más la cartera, esas cosas, porque mi hermano va y le saca plata.

AB: *Él va y viene por la casa...*

Rita: *Sí, y ahora en estos días se está quedando a dormir en mi casa, porque mi mamá lo vigila más, lo cuida más. Porque mi papá está trabajando y cuando se descuida, él se va caminando, se viene caminando. Mi hermano viajaba los lunes, los martes, los jueves y los viernes, viajaba todos los días a Córdoba. O por ahí mi papá sabía ir a sembrar, dejaba el auto y escondía la llave. Pero revolvía toda la casa para encontrar la llave, se sabía ir en el auto.*

Rita menciona que la esquina de su casa es uno de los sitios donde

se vende droga en San Isidro, manifiesta que sus padres, a pesar de conocer a las personas que le venden la droga a su hermano, tratan de mantenerse con cierto cuidado para evitar problemas.

AB: *¿Entonces vos decís que en la esquina venden droga?*

Rocío: *Sí, de “Los Mozos”.*

AB: *Ah, sí. Claro...*

Rocío: *Y por ahí cuando nosotros estamos sentados afuera, cuando estamos con mi mamá, ellos pasan y nos miran. Hasta que no cruzan no nos dejan de mirar.*

AB: *¿Ustedes tienen miedo?*

Rocío: *No. Por ejemplo mi papá va y los saluda para no tener problema, mi mamá también los saluda. Para no tener problemas. Pero mi mamá no los quiere ni ver.*

Las jóvenes comentan haber tenido peleas con algunas compañeras de otros cursos, porque las acusaban de drogarse en la fiesta del estudiante, organizada por la institución, dicha situación requirió de la intervención de algunos docentes para disipar el conflicto entre las alumnas.

En los legajos de Rita y Luz aparecen llamados de atención y amonestaciones por decir “*malas palabras, responder de mala manera a los profesores, permanecer en el patio en horario de clases, quemar papeles y provocar desorden*”. Docentes, directivos y preceptores manifiestan sus dificultades para establecer vínculos con las jóvenes mencionadas, generando limitaciones a la hora de plantear estrategias que permitan la convivencia en el turno noche.

Es un grupo complicado... pero sacando tres se terminan los problemas
(Preceptora y vicedirectora).

Como lo mencionamos anteriormente, en la dinámica cotidiana de la escuela se observaron situaciones conflictivas tanto entre los estudiantes como entre docentes y estudiantes. El grupo conformado en segundo año es considerado por docentes, directivos y preceptores como “*complicado*”, porque les tienen que *llamar la atención reiteradamente*. El motivo principal al que se refieren tiene relación con el uso del celular durante las horas de clases y sus reacciones frente a dichos llamados de atención.

En una conversación mantenida en preceptoría entre la vicedirectora y la preceptora de segundo año, se refieren a las alumnas de segundo año de la siguiente manera:

Son chicas, por ejemplo, que interrumpen permanentemente la clase, que usan el celular. Entonces tenés que llamarles la atención, que dejen el celular, si les decís que dejen el celular se enojan, contestan mal (Preceptora).

En respuesta a tales comportamientos surge, por parte de la escuela, la necesidad de separar a algunas de las alumnas que manifiestan dichos modos de actuar. Consideran que esa estrategia se relaciona con “*preservar el derecho a la educación que tienen el resto de los compañeros*”, al tiempo que marcan la incomodidad que se les presenta frente a las prácticas cotidianas puestas en juego por las jóvenes.

V: ¿Sabés cuál es el problema Adriana? Vos tenés un grupo de chicos y chicas, que nosotros, bueno, fuimos... El grupo es muy heterogéneo. Estas chicas venían de primer año, pero nosotros sumamos chicos al grupo que, en realidad, algunos de los chicos y chicas que sumamos son chicos que quieren estudiar, que están funcionando bien. Y estas chicas están teniendo una conducta, están haciendo cosas que no permiten, que perturban la clase. Y no les están permitiendo, no están respetando el derecho que tienen estos chicos también de darse una segunda oportunidad, ¿me entendés?

P: Son 13 los de segundo. Pero, en realidad, sacando tres se terminan los problemas. A mi parecer, por lo que estoy viendo.

V: Porque los otros chicos demasiado, demasiado... (Vicedirectora y preceptora).

En otro momento de la conversación con la vicedirectora y una de las preceptoras, remarcan hechos que ponen en tensión la relación entre algunos docentes y las jóvenes de segundo año. Mencionan especialmente a las hermanas Rita y Luz y a Angelina, que forman parte del grupo de las “complicadas”. También hacen referencia a Ana, aunque consideran que “*tiene el control de la madre... que es otra cosa*”.

Ellas narran situaciones conflictivas con las alumnas relacionadas con la forma de expresarse y con ciertas actitudes que interpelan la autoridad de los docentes, directivos y preceptores de la institución:

Vice: Pero ellas no respetan para nada. Miná, una noche, Marta [preceptora] les lleva... Les hice una nota porque, bueno, ya cansados. Una

nota diciendo que no podían, que tenían que llegarse sí o sí los padres. Y ahí, bueno, agarró la nota y dijo: “Yo no le voy a decir nada a nadie”. Y hace así [imita la seña con la mano]. Nada, no hay ningún respeto a la autoridad. Por ejemplo a Ramiro [el vicedirector] le hizo una escena, se le tiraba al piso, lo trataba así, como si fuera uno más. No, no. Y con su santa paciencia, Ramiro, ¿viste?

Preceptora: Acá, en confianza, ayer cuando yo fui... Estaban en el baño las dos. “Y sí, estábamos en el baño”, dice. “¿No podemos ir al baño ahora?”. Rita, así me habla Rita, Ana nada. Habían ido las dos: Ana y Rita. “¿No podemos ir al baño?”. “Pero chicas –les digo–, si habían tenido recreo, ¿tenían que ir?”. “¡Sí! ¿Tenía ganas de hacer caca!, ¿qué problema hay?”. ¡Así me habló! “Sentía una necesidad, actuaba por necesidad”, y la profe, claro me miró sorprendida... Yo también me sentí mal... Pero para ellas es tan natural que no les hace nada.

AB: Claro.

Preceptora: Y después, fue Ramiro a hablar con todos, y ahí le dice [Ramiro]: “Le hablé muy mal a Marta. Hay que tomar medidas”. Entonces fue cuando Ramiro vino y me dijo: “Ponele tres amonestaciones, por haberte hablado mal a vos”. Pero ella no tiene ningún reparo de decir nada.

Vice: Este año... Rita sí, pero Luz se ha sumado a otras chicas...

Preceptora: Está descontrolada. Ni su tono de voz, ni sus movimientos, ni su conducta. Las otras son más vivas, esta es... Tiene 13 años... Es chica. Tiene movimientos torpes, corre, juega. Torpe, como una niña todavía. Contesta y tiene la viveza de una grande. ¿Por qué? Porque tiene a las otras ahí [haciendo un gesto como que las demás están atrás de ella]

Vice: No, el año pasado no actuaba así...

AB: Ahora la he visto...

Preceptora: Tiene momentos en que, por ejemplo, después de que pasó eso ayer... “Bueno –dice–, ustedes también siempre se meten”. Qué sé yo... pero con buena forma lo decía. Y yo les decía: “Pero chicas, están descontroladas, ¿qué quieren que haga? Que deje pasar, que ustedes vayan al baño cuando quieran”. “Bueno”, dice. “¿Pero vos viste cómo me hablaste? ¿A vos te parece? Al frente del curso me hablaste de esa forma”. “¿Y qué quiere que le diga?”. Ah, porque no solamente me dijo eso: “También, ¿quiere que le diga? Estoy indispuesta”. También eso, al frente de todos, ¿viste? Está bien, hoy es tan natural. Y, bueno, ella tiene otra mentalidad. Ella capaz que... Yo pensaba cuando le estaba poniendo las amonestaciones, digo, de pronto ella lo ve como natural.

Vice: Claro, lo que pasa es que ellas tienen que entender que van a salir a la vida, van a salir al trabajo, o lo que fuera, y no van a poder tener ese tipo de actitudes y ese comportamiento.

Preceptora: *Los estamos formando también para salir de un lugar así, para enfrentar la sociedad, para comportarse como señoritas.*

Luego de varios incidentes de este estilo, las dos hermanas dejaron de asistir a la escuela. Docentes y directivos consideraron que la familia no pudo sostener la escolaridad de las adolescentes, ya que no concurrían a la escuela cuando eran convocados, situación que interpretaron como ausencia de autoridad por parte de los padres.

No, ellas, claro, tuvieron varios incidentes. O sea, fueron sumando, sumando, sumando, hasta que... bueno... Hubo una cuestión, no me acuerdo puntualmente qué había pasado, que se les dijo: "Miren, no entran más a la escuela si no vienen acompañados por sus padres". Porque habíamos preparado un acta compromiso, como para poner límites y..., bueno, decir: de acuerdo a cómo ellas funcionaran en la escuela las íbamos a ir evaluando e íbamos a ver si ellas podían continuar o no. Y..., bueno, las chicas directamente dejaron de venir. Nosotros nos comunicamos telefónicamente con el padre, le dijimos que tenían que acercarse para firmar un acta compromiso, pero no vinieron. Con la mamá también, la mamá manifiesta que ya está cansada, que le da vergüenza, que ella entiende la posición nuestra pero que ya no sabe más qué hacer con esas chicas (Vicedirectora).

La experiencia escolar de Rita y Luz pareciera mostrarnos una realidad que atraviesa la escuela secundaria en los últimos tiempos, la institución se encuentra interpelada por los sujetos que hoy pueblan las aulas.

En "El racismo de la inteligencia", Bourdieu (1978) planteaba que con la escolarización obligatoria llegaron a la escuela alumnos que "no tenían nada que hacer allí" porque no tenían "disposiciones", no estaban "bien dotados", su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento del sistema educativo: capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares.

Julia Varela (1991) analiza la institucionalización de la escuela obligatoria española a fines del siglo XIX y principios del XX. Plantea que no es posible entender las funciones desempeñadas por la escuela en esos tiempos, si no se la analiza en un contexto de integración de las clases trabajadoras al orden social burgués.

Desde sus orígenes, aparece la noción de oposición y ruptura de la escuela con respecto a la vida cotidiana de los sectores populares de la población. En la escuela, se someterán a una gimnástica continua –y a

la vez extraña— referida a saludar con deferencia a los maestros, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóvil, hablar bajo, salir en orden, etc.

Física corporal y moral que deja al descubierto las funciones que la escuela cumple en tanto que arma de gestión política de las clases populares. El espacio escolar, rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina y, que para ser hombres y mujeres de principios y provecho, han de renunciar a sus hábitos de clase y en el mejor de los casos avergonzarse de pertenecer a ella (Varela y Álvarez Uría, 1991: 52).

Las expresiones de las alumnas tales como “*hacer caca*”, o “*estaba indispueta*”, interpelan las reglas de juego planteadas por la institución y cuestionan la autoridad a través del uso particular del lenguaje. La docente y preceptora se sienten intimidadas frente a sus modos de expresión y a la vez consideran que las están “*formando para salir de un lugar así, para enfrentar la sociedad, para comportarse como señoritas*”. En ese doble juego entre respetar su lenguaje y comportamiento e intervenir en acto para convertirlas en otra cosa, en ese caso *señoritas*, se filtran un conjunto de contradicciones de difícil resolución.

La institución estaría ubicándolas en un determinado lugar social y de género, al establecer claramente los comportamientos que deben adquirir aquellos/as jóvenes que pretenden permanecer en el sistema educativo, entre ellos los modos de hablar, moverse, actuar, sin los cuales no es posible modificar la posición para la cual la escuela “debe formar”.

La división de los espacios (baños, aulas, patios, etc.), los uniformes, el trato diferencial a varones y mujeres, son indicadores que dan cuenta de las diferentes formas institucionales de construir regularidades respecto al género² (Connell, 2001).

Como se observa en los comentarios realizados por la preceptora y la vicedirectora, se utiliza el género como forma de control, al marcar de qué modo deben comportarse las “*señoritas*”, sancionando a aquellas jóvenes que manifiestan conductas contrarias a dicho patrón. Las jóvenes del turno noche enfrentan la autoridad del docente diciendo: “*¡Sí! ¡Tenía ganas de hacer caca!, ¿qué problema hay?*”.

“*Señoritas*” eran las niñas “bien”, de buena familia: educadas, sumisas, limpias, pulcras, obedientes, respetuosas del orden y las jerarquías, en especial la del hombre y los adultos en general. Probablemente sea

esta concepción de mujer que atraviese el discurso de la vicedirectora y la preceptora.

Por otro lado, cuando mencionan: “*van a salir de un lugar así*”, “*van a salir a la vida y al trabajo*”, plantean que la escuela es el lugar propicio para adquirir saberes que contribuyen a mejorar la calidad de vida. A través del trabajo y el esfuerzo, la educación escolar se convierte en una herramienta que posibilita mejorar la posición social. Por el otro, ellas advierten que sin cierta aceptación de normas y reglas institucionales, la educación deviene una tarea imposible. De alguna manera, los comentarios de la preceptora y la vicedirectora tocan uno de los puntos más sensibles del actual sistema educativo: cómo educar al soberano.

Las formas de hablar, de comportarse y de enfrentar las normas institucionales que muestran las jóvenes del turno noche dan cuenta de las oposiciones y rupturas que se producen entre la escuela y el espacio cotidiano de vida actualmente.

Estas jóvenes movilizan sentidos y prácticas acerca de los diferentes modos de habitar las escuelas; a través de sus luchas de poder, por medio de la confrontación, intentan ser reconocidos como sujetos diferentes dentro del espacio escolar, sujetos que no responden al modelo idealizado.

La escuela media, en la actualidad, se enfrenta a estos desafíos y tensiones; la presencia de sectores desfavorecidos hace surgir contradicciones y limitaciones vinculadas a los diferentes modos de relacionarse, hablar y habitar los espacios educativos.

Esas expresiones contrapuestas no se manifiestan solo en retóricas, sino que comprometen al cuerpo propio y ajeno. No es solo lo que dice lo que molesta, sino el modo en que lo dicen: los gestos y la postura producen rechazo e incomodan al otro, en este caso a la autoridad del docente. No corresponden al *habitus* de clase que pretendía incorporar la escuela.

Los supuestos y expectativas son disposiciones de los actores sociales contruidos a lo largo de la biografía de dichos sujetos. Bourdieu y Wacquant (1995), denomina *habitus* a este sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes y estructuradas, principios organizadores de las prácticas y representaciones, vinculadas con las posiciones que los actores ocupan en la estructura social.

El sistema escolar establece normas, reglas de juego, sanciones, que son legítimas para aquellos que han construido ciertas disposiciones a aceptar reglas de juego. La familia y la escuela se constituyen en porta-

dores de esquemas de acción puestos en juego junto a las normas establecidas por la institución. Aquellos que no reconocen las reglas de juego, no las convierten en “illusio” y, por efecto, no comprenden las reglas de juego ni el sentido del juego.

Butler plantea como hipótesis que “el acto de habla está siempre de algún modo fuera de control” (Butler, 2004: 36). “El habla puede ser devuelto al hablante de una forma diferente, que puede citarse contra sus propósitos originales y producir una inversión de sus efectos” (p. 35).

La clase de habla que sucede en el límite de lo indecible, deja al descubierto fronteras fluctuantes de la legitimidad del lenguaje. Cuando se dice lo que es repudiado, inenarrable, se constituye en “ofensa” que se debe cometer para ensanchar el dominio de la supervivencia lingüística.

Para los docentes y directivos de la institución, esos actos de habla que atraviesan los cuerpos no se inscriben dentro de las conductas esperables ni de las expectativas puestas en juego en las interacciones al interior de la escuela, y menos de alumnos hacia docentes; constituyen “ofensas” no solo hacia sus personas, sino hacia la autoridad institucional.

A través de las expectativas, de lo que cada interactuante anticipa y espera que hagan los otros, se establece un “orden social”, un mínimo de “bilateralidad recíproca en la acción”. Lo que cada sujeto espera que los demás hagan, dependerá de los supuestos y expectativas vinculados al otro. De este modo, los supuestos y expectativas constituyen el esquema sobre el cual los actores sociales orientan su conducta mutuamente, por intermedio de una especie de mapa cognitivo que ordena la clase de actores existentes y los comportamientos esperables en situaciones determinadas (Noel, 2008).

Al finalizar el año, tengo un encuentro espontáneo con Rita en el parque, me acerco a conversar con ella, le pregunto si va a continuar la escuela y me cuenta que *ya dejó de asistir y que está embarazada*. Durante los meses siguientes tengo información sobre ella a través de las redes sociales, donde Rita sube fotos de su embarazo y comenta sobre la espera de su hijo. Manifiesta estar muy feliz por ser mamá a los 15, y constantemente está nombrando a su pareja.

eMbARaZaDaAaA.!!!

Feeeliizzz dee laa viidaa.!! TeE AmOo MuUcHoO miii AmoOr..

GraAcIaAs Xx EsTaA NoOtiIcIaA HeeErmOsaAA QueE MeE DiIs-

TEe.. Teee aamoo yoo ..!

QuE lInDo VoY hAcEr MmAmMaAaaA a LoS 15 JJAJJA

muy contentaa prntoo escucharee el latidooo de mii bnebeeee..!!
faltaa pokitoo paraa mi primeraa ecografiaaaa feliz feliz de la viidaaaa
juntoo al amoorr ee m i viidaaaa yy suu maamaaa que me ayudaann
un montoonn yyy nunkk me olvidee mii familiiaa es lo mas im-
portantree que tengoo en mii vidaaa graaciaaass mamiii por ayudar-
mee ..!! (Fragmento extraído de Facebook en el muro de Rita).

En los posteriores encuentros espontáneos que tengo con Rita, es notable su cambio de aspecto y estética. Se observa alegre, sonriente, su cabello y vestimenta arreglados, siempre acompañada de su hijo, y en ocasiones con su pareja.

Pareciera que para algunas jóvenes, el embarazo y la maternidad temprana son los destinos posibles sobre los que se asientan sus esperanzas, ya que la escuela en muchos casos las deja afuera al no ajustarse con el patrón de alumno o alumna esperado.

Como expresa Molina (2013):

Para que una adolescente pueda establecer qué quiere para su vida y cómo lograrlo, para que pueda lograr sus proyectos y concretar sus deseos, requiere algo más que su propia voluntad o su esfuerzo personal, entran en juego aquí condiciones de posibilidades sociales, culturales e históricas de gran complejidad (p. 199).

Si bien el embarazo y maternidad adolescentes no son exclusivos de las estudiantes del turno noche, forman parte de las constituciones como sujetos sociales, genéricos y sexuales. Aunque esta temática no es el objeto de esta investigación, abre puertas a posibles trabajos en relación a los sentidos y prácticas vinculadas al embarazo, la maternidad, la sexualidad y las posibilidades de las y los adolescentes de ciertos sectores sociales de la comunidad, muchas veces postergados o excluidos del sistema educativo.

Angelina: “Acá a mí me respetan porque me tienen miedo”

Angelina tiene 15 años, vive con su madre y una de sus hermanas que tiene un bebé. Sus padres están separados, su padre tiene un hijo con otra mujer, su madre tenía otra hija que falleció, de una pareja posterior a su matrimonio con el padre de Angelina, y de ambos padres son cuatro hermanos.

Relata que su hermano Pedro, el más grande, no finalizó los estudios secundarios, su hermana María, que vive con ellas, tuvo un bebé y dejó la escuela, y su otra hermana, Mónica, cursa el profesorado de educación primaria, está en pareja y tiene una hija.

Angelina cursó la primaria en la escuela pública J.J. Paso, comenzó la secundaria en el turno tarde de la escuela Rivadavia. Años más tarde, se cambió a una institución privada de la localidad, a la que solo concurrió seis meses porque no se *despertaba para asistir por la mañana*. Posteriormente volvió a la escuela Rivadavia ingresando a segundo año del turno noche.

No, en realidad yo no quería ir al Cuenco, me daba igual. Porque, para mí, vos tenés que saber estudiar y aprender. Mi mamá siempre nos quiso mandar al Cuenco, porque es una escuela privada... qué sé yo. Y justo le alcanzaba para mí, mandarme. Entonces agarró y me mandó... con todo su sacrificio, ¿no?

Comenta que dejó la escuela durante dos años debido a sus reiteradas inasistencias, lo que la llevó a tener que comenzar en el turno noche. Nunca repitió ningún curso, sino que fueron interrupciones y abandonos temporarios los que marcaron su trayectoria escolar.

Angelina: Dejé porque tenía problemas y empecé a faltar, faltar, faltar... Sí, acá en el Rivadavia, en segundo. Entonces, me llevé siete, y... Después hubo un problema con un profesor... entonces, yo me enojé y le dije que me quería cambiar, que me quería cambiar... Entonces me cambié al Cuenco. Y después agarré y volví de nuevo para acá, porque dejé allá también.

AB: Ah, dejaste y entonces ahí se te fueron sumando los dos años. ¿Vos repetiste algún grado en la primaria?

Angelina: No.

AB: Y en la secundaria tampoco...

Angelina: Sí, fue porque dejé nada más.

Angelina considera que su situación con respecto a la asistencia se ha complicado aún más por los reiterados conflictos con la preceptora y algunos profesores. Los conflictos están relacionados, al igual que las veces anteriores, con el abandono de la escuela, la forma de comunicarse entre ellos, contestaciones e insultos entre ambos.

Angelina: Sí, porque me quedan... Tengo 29 faltas "supuestamente" [Ha-

ciendo un gesto con las manos como poniendo comillas]

AB: *Ah...*

Angelina: *Sí, porque no me quiere la Marta... Porque no, no me quiere. Porque siempre hay problemas, siempre a mí. Va al aula, ¿viste?, y me hace comentarios así, como que la profesora a mí... Es media mala conmigo, no me quiere.*

AB: *¿Es la preceptora?*

Angelina: *Sí, es la preceptora, es media mala.*

AB: *O sea, la complicación tuya son las faltas...*

Angelina: *Sí, también. Sí, tengo 29^º. ... La Marta es mi complicación. Ella y la María [profesora de Historia].*

... Porque yo soy de carácter muy fuerte. Yo soy una persona que dice las cosas de frente, no me gusta andar con vueltas, ni nada. Entonces la profesora Margarita, como es media firme, también somos muy chocantes. Soy muy chocante, yo no me quedo callada y la profesora tampoco, así que nos vivimos enfrentando. Con la Marta también. Sobre que... nada más que la Marta... está media loca la Marta.

AB: *¿Por qué?*

Angelina: *Con todos tiene problemas. O sea, nadie la quiere. Es más, la otra vuelta, no sé qué, yo con la boca le dije... Perdón por la palabra.*

AB: *Sí, sí, vos hablé todo.*

Angelina: *Le dije: “Hija de puta”. Pero moviendo la boca, ¿viste? Y después no sé qué me dijo, que me había visto, que esto y que lo otro. Le digo: “Nada que ver”. ¿Viste? Me hacía la boluda yo. Entonces estábamos sentadas, ¿cuándo fue?... La semana pasada, estábamos sentadas todas las chicas en la mesa. “Putitas”, le dice a la Mariela. Y no sé si la escuchó, ¿viste? Las miró, así, y se dio vuelta. Yo me empecé a reír, porque digo: “No, no podés”. Sos la preceptora... Cuando te fichan, te fichan... Te agarran bronca.*

“Putitas”, “hija de puta”, “loca de mierda”, son algunas expresiones que Angelina ubica en el contexto escolar. De fuerte connotación agresiva y peyorativa, su vínculo está mediado por prejuicios y acusaciones reales o imaginarias.

Butler (2004), analiza el acto de habla y hace referencia al “lenguaje ofensivo”. Plantea que el daño producido por el acto de habla se entiende como subordinación social. El oyente resulta herido en función de la posición social que ocupa, es así que el enunciado fuerza al sujeto a ocupar nuevamente una posición social subordinada. De este modo, esta forma de habla reinscribe una relación de dominación y establece una ocasión lingüística para reafirmar esta dominación estructural.

Estas alumnas, provenientes de los sectores más desfavorecidos de la localidad, que hasta hace poco no ingresaban a la escuela media argentina, se constituyen hoy en aquellos grupos “conflictivos” de la cotidianeidad escolar al interpelar la autoridad de docentes y directivos a través de la utilización de un lenguaje corporal que se contrapone con aquello establecido por la institución educativa.

“El ambiente que viene es totalmente desagradable. Hay que ver cada cosa acá...” (Angelina)

Angelina expresa de manera tajante su disconformidad respecto al turno noche, comenta que hay grupos que generan disturbios y cómo, en todo momento, es necesario tener cuidado... “*el ambiente que viene es totalmente desagradable. Hay que ver cada cosa acá...*”.

Porque acá hay un grupo que viene a pelear, hay otro grupo que... ¿viste? Siempre se tienen bronca, siempre hay una que tenés bronca. Vos no podés mirar mal a nadie acá porque si no ya tenés quilombo. Es horrible. Acá a mí, en realidad... Acá a mí me respetan, porque me tienen miedo.

Angelina relata haber estado involucrada en peleas a la salida de la escuela y también tener denuncias policiales por dichas situaciones: peleas y golpes con otras adolescentes por diferentes motivos, en su mayoría relacionados con novios, amigos, celos e insultos.

Yo me largué a pelear, una vuelta, con una chica de acá de la escuela que ahora va a la noche justo también. De quinto creo que es, o cuarto. Yo tenía mi novio, José, y ella sabía que yo andaba con él. Entonces ella agarraba y le mandaba mensajes, le mandaba mensajes, le mandaba mensajes. Y yo siempre tenía el teléfono, entonces me llegaban a mí [risas]. Entonces yo fui una vuelta y le dije: “No le mandés más mensajes a mi novio, porque si no, vamos a terminar mal”. Entonces ella le siguió mandando mensajes, le siguió mandando mensajes, hasta que una vuelta yo salté, caminé y entonces la encontré en un kiosco, sentada, justo cuando estábamos saliendo de la escuela. Estaba en el kiosco allá sentada, ¿viste? Y una amiga va y la apura, pero también por el novio, porque le dice: “¿Por qué también le mandás mensajes a mi novio?”. Entonces ellas se largaron a pelear, entonces yo agarré y me metí, la agarré de los pelos y le dije: “Con mi novio tampoco te metás”. ¿Viste? Y después vino un hombre, me agarró y nos separó, qué sé yo. Y ella se va caminando, se va yendo, y yo me voy

para el otro lado, ¿viste? Y me gritó “puta”. Entonces agarré, caminé una cuadra más y me fui a dar la vuelta. Y la agarré, la hice re cagar, como tenía que ser. Y vino un chico, un amigo mío, y me sacó, porque si no, hubiese sido peor.

AB: *¿Y ella terminó golpeada?*

Angelina: *Sí.*

AB: *¿Nunca hicieron denuncias, ni nada? Por esas peleas que se arman...*

Angelina: *Sí, sí. En la calle tuve un montón de problemas por denuncias. Sí, sí, tengo problemas por pelear, sí.*

Si bien las peleas suceden a la salida de la escuela, atraviesan el cotidiano escolar generando tensiones tanto dentro como fuera del aula. Vínculos frágiles, inseguridades, que se resuelven a como dé lugar.

Las peleas entre mujeres por el novio: “*con mi novio no te metás*”, da cuenta de códigos que no se deben transgredir. En otras épocas, ese código aparecía solo entre hombres, un valor masculino, varonil, de “machos” pero, en este caso, aparece entre mujeres - adolescentes.

Willis relata en su texto *Aprendiendo a trabajar* (1988), cómo a través de las peleas entre varones, se expresaban valores culturales diferentes. En las peleas aparecía el compromiso con una forma de rebeldía, rompiendo con la norma establecida. Por otro lado, lo que se esperaba del grupo de los “colegas”, era su capacidad para no dejarse insultar, ni provocar impunemente, debía ser capaz de “cuidar de sí mismo”, haciendo jugar la “ley del más fuerte”, como regulador de una suerte de “honor” entre los colegas de la institución.

Desde otra perspectiva, Bleichmar (2012) considera que actualmente en nuestro país la violencia ha tomado nuevas formas que dan cuenta de procesos profundos de “desubjetivación”, vinculados a procesos de impunidad y resentimiento.

La autora hace referencia al desgaste sufrido en nuestro país desde hace muchos años, por la impunidad de los estamentos de poder, la cual penetró en el conjunto de la sociedad constituyendo formas de violencia que atentaron contra la cultura del trabajo y fundamentalmente contra la ética.

“La construcción de legalidades, está asentada en la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro, y por la forma de definir el universo del semejante” (Bleichmar, 2012: 38). El planteo sobre el respeto por sí mismo y por el otro está definido por la ética, la cual se basa en la forma en que el sujeto enfrenta su responsabilidad hacia el otro.

Las normas resultan intrínsecas a la constitución psíquica del sujeto, el “no se hace” constituye la condición humana, donde la creencia en la palabra del otro es lo que posibilita la instauración de la “ley” que ordena la vida del sujeto.

El sujeto acepta las normas y cumple la ley, reconoce que siempre se pierde algo a cambio de ganar algo. Se renuncia al goce inmediato para poder compartir con otros o para poder proyectarse hacia el futuro. Los golpes entre compañeros o compañeras, insultos u otras maneras violentas de relacionarse con los otros, no son solo producto de las miserias económicas, sino del malestar y resentimiento generados por las “frustraciones y promesas incumplidas”.

Miradas, expresiones, gestos, establecen nuevos códigos de respeto hacia el otro vinculados a las amenazas y al miedo. En ese marco, “hacerse respetar”, pareciera ser una meta necesaria y justa para continuar en la institución y la comunidad.

“El tema de la droga profe... sí, todo tema de la droga...” (Angelina)

En varias oportunidades Angelina y algunos de sus compañeros hacen referencia al consumo de drogas. Cuenta Angelina que en el tiempo que dejaba de asistir al colegio “*no hacía nada, era un momento de locura en (su) vida*”.

Angelina: *No, yo falté porque dejé por un tiempo, porque tuve problemas. Un problema de salud grave, que me había caído a un canal, toda la historia. Porque había ido a un cumpleaños de 15, me había perdido, y me había tirado a un canal. Estuve una semana en cama, me había golpeado fuerte la cabeza.*

AB: *¿Te perdiste?*

Angelina: *Sí.*

AB: *¿Cuándo te caíste?*

Angelina: *No, no. En el cumpleaños, por muchas cosas, por qué sé yo, ¿viste?*

AB: *¿No querés contar?*

Angelina: *El tema de la droga, profe.*

AB: *Ah...*

Angelina: *Sí, todo tema de la droga.*

AB: *¿Una cuestión tuya?*

Angelina: *Sí. Fui a los 15 de una amiga. Empezamos... Desde el mediodía*

empezamos con la faná⁴, hasta la tarde. Después a la tarde empezamos a tomar “merca”⁵, como se dice. Después a la noche fumar, ¿viste? Marihuana. Y fuimos al cumpleaños. Y ahí mepecé con el alcohol, pastillas. Tomaba pastillas... ¿Viste esas pastillas que te dejan...? Las clonazepam⁶, todas esas.

AB: *Ah, sí...*

Angelina: *Bueno, entonces yo me perdí, y no sé, se armó quilombo, toda la historia. Entonces yo me fui y no me acuerdo, ni siquiera me acuerdo cuando salí. Entonces fui y se ve que me tiré adentro de un canal. Porque se corrió un puterío muy grande ahí, entonces... Un problema muy grande, que la gente hablaba, que esto y lo otro. Y estuve una semana en mi casa, no me podía levantar de la cama. Estaba...*

AB: *¿No estuviste internada?*

Angelina: *No, no. Porque me cuidaban ahí... Porque, en realidad, yo aparecí a la segunda semana a mi casa. Porque en mi casa estaba todo mal, entonces me estaba quedando en lo de una amiga.*

... Y en un principio no había ido a mi casa, estaba de una amiga, ¿viste? Hasta que me di cuenta de que no podía mantenerme despierta. O sea, me dormía. Entonces fui a mi casa, y ahí fue cuando me llevaron al médico y toda la historia. Estuve una semana que no venía, venía una hora y me retiraba. Porque estaba re mal. Y encima, más el comentario que había.

AB: *Claro. Y se comentó en relación a este suceso...*

Angelina: *Sí, cualquier cosa. Salieron a decir cualquier cosa. Acá, este pueblo es así.*

Según mencionaron los compañeros de Angelina, los rumores y discusiones respecto a lo sucedido durante la noche del cumpleaños se refirieron a la sobredosis que sufrió la joven y las consecuencias que la llevaron a tirarse al canal. También comentaron que había sufrido una hemorragia por la pérdida de un supuesto embarazo. La mamá de Rita y Luz se hizo cargo de Angelina: la llevó al hospital para que recibiera atención y luego la alojó en su hogar.

Lo sucedido en la fiesta de 15 de su compañera Ana ingresó a la escuela y generó más ruido en las frágiles relaciones. El afuera se impuso en la institución y la ley de “la calle” invadió los escenarios educativos.

En esa misma conversación y luego de relatar los pormenores de ese desafortunado episodio, cuenta que empezó a fumar marihuana a los 13 años con sus amigas y *hermanas del alma* Rita y Luz. A los 15 comenzó a consumir otro tipo de drogas.

Angelina: *O sea, empezamos todas juntas, ¿me entendés?*

AB: *¿A qué edad, más o menos?*

Angelina: *Yo empecé a fumar desde los 13 hasta los 15. Y después de los 15 ya empecé a tomar y todas las demás cosas.*

AB: *Claro.*

Angelina: *Ellas no, ellas empezaron antes de los 15. Ellas, las dos, empezaron antes de los 15. Y nos juntábamos, hasta que... Por ejemplo, yo terminé con el José...*

Cabe señalar que, finalizando el año lectivo 2012, Angelina fue internada en un instituto de rehabilitación en la ciudad de Córdoba. Al año siguiente retomó sus estudios en el turno noche y aún continúa en la escuela.

Si bien el consumo de drogas blandas como la marihuana es parte de la socialización juvenil contemporánea de la mayoría de jóvenes de todos los sectores sociales, el caso de Angelina reviste una importancia particular por el dramatismo de un desenlace inconcluso.

Varios autores (Willis, 1988; Camarotti, 2007; Arizaga, 2009; Doltó, 1990) han mostrado cómo el consumo de alcohol, cigarrillos, y podría extenderse a las drogas, se torna un “ritual de pasaje” de la niñez hacia la adolescencia. El uso de drogas en determinados sectores es parte constitutiva de ser adolescente, de ser joven, un elemento más que les permite formar parte del mundo juvenil. Se vincula además a otros consumos u otros usos: probar o consumir alcohol o drogas, hace a la “experiencia” juvenil.

Doltó (1990), considera que el rito de paso servía a algunas comunidades antiguas para sujetar a los jóvenes como miembros de ella, haciéndoles afrontar riesgos en el interior de la tribu; la sociedad les proporcionaba el modelo a seguir. En la actualidad no se presentan tan claramente establecidos los modelos familiares o sociales. Considera que la ansiedad e incomodidad física que caracterizan a los adolescentes, junto al aspecto ritual y mágico que implica el consumo de drogas en los grupos de adolescentes, favorecen las prácticas vinculadas al empleo de drogas.

Willis (1988), en los años 70, en una Inglaterra industrializada con obreros de pleno empleo, analiza el caso de jóvenes de Hammertown. En ese estudio encontró que fumar y beber entre camaradas era parte de la cultura juvenil.

Si nos remitimos a nuestro país, estudios realizados por Camarotti

(en Arizaga, 2009) *Juventud y vida cotidiana*, señala que se pueden identificar varias etapas vinculadas a las formas de consumo en la Argentina: a partir de finales de los años 60 y hasta mediados de los años 70, el consumo de drogas se expandió como expresión de conductas rebeldes y actitudes de “ruptura de tabúes” que reproducía la cultura hegemónica. En esos tiempos, el consumo de marihuana marcó una época en nuestro país. Desde mediados de los 70 y principios de los 80 se comienza a utilizar otro tipo de sustancias como los fármacos, derivados del opio y las anfetaminas. La cantidad de personas que consumían por aquellos años era escasa.

Las décadas de los años 80 y 90 se caracterizaron por un aumento del consumo de drogas llamadas “duras”, tanto en cantidad como en variedad. La sustancia más utilizada es la cocaína y el consumo endovenoso comienza a aparecer. Desde fines de los años 90 hasta la actualidad se destaca el aumento de consumo de marihuana, convirtiéndose en consumo casi masivo y cotidiano. El paco⁷ surge como una opción económica para aquellos sectores que no tenían acceso a otras drogas.

Cabe señalar la marcha por la despenalización del consumo de marihuana, que se lleva a cabo en todo el mundo desde el año 1999, y que en la Argentina se realiza de forma ininterrumpida desde el año 2006. El reclamo se dirige a terminar con las detenciones y procesos penales a los cultivadores no comerciales de cannabis, a los usuarios por tenencia de drogas y solicitan la autorización estatal para “usos medicinales”. Por otro lado, se busca una ley de atención pública, universal y gratuita de los problemas de salud asociados al uso de drogas basado en políticas de reducción de daños.

La reciente Ley 19172⁸, aprobada en el país vecino Uruguay en el año 2013, da cuenta que el consumo se ha extendido, en particular entre los jóvenes. Pero fundamentalmente, plantea la necesidad de regular la producción y comercialización de la marihuana, promoviendo la información, educación y prevención sobre el uso problemático de este producto. El consumo de sustancias controladas, y la posesión para el consumo personal, dejan de ser considerados como delitos. Diferentes sectores sociales de Uruguay han apoyado la iniciativa de regulación del cannabis, desplegando una gran actividad en cuanto a difusión de información sobre los beneficios sociales, de salud y económicos de la regulación.

Por otro lado, Álvarez (en Arizaga, 2009) analiza la polarización

que se lleva a cabo en el imaginario social acerca de los jóvenes, de acuerdo a las sustancias que consumen. Se constituyen “clases de sujetos” donde consumidores del paco, pasta base o “fana”, son asociados a imágenes de violencia y delincuencia. En tanto que los consumidores de sustancias “blandas” son vistos como jóvenes en situación de disfrute o participación en las culturas juveniles.

El caso de Angelina, inscripta en una trama cultural juvenil propia de los sectores de escasos recursos, toma lugar en este trabajo como un caso específico, no por el uso en sí, sino porque la situación se descontroló para ella, su familia y también para la escuela.

Al igual que ella, su novio necesitó ayuda profesional por adicción a las drogas, realizaba tratamientos de rehabilitación y ella lo acompañaba. Su novio es el hermano de Rita y Luz, ambas compañeras de curso de Angelina.

Angelina: No, porque yo estaba de novia y habían pasado muchos problemas. Porque lo llevaban a rehabilitación a él en Córdoba, qué sé yo... Y... yo lo acompañaba. Tenía que ir tres veces a la semana. Y si yo no iba, él tampoco iba. Así que... Estuve cuatro años y medio de novia... pero siempre hubo problemas, con todo ese tema de la droga y todo eso.
AB: Ah... ¿Y vos lo acompañabas a rehabilitación?
Angelina: Yo y la madre, viajábamos siempre en auto, hasta allá... a Córdoba.

La relación con su novio la condujo al límite con su cuerpo. Lo acompañó en el uso y abuso de distintas drogas y estuvo a su lado en el proceso de rehabilitación, junto a la madre del joven. Ella no corrió con la misma suerte, se cayó al canal, discutió con su madre y los daños físicos provocados por la caída y el consumo excesivo de drogas fueron de gravedad hospitalaria.

Angelina lleva al límite su cuerpo, a todo o nada, la dificultad para constituirse como “sujeto de futuro” (Bleichmar, 2012), lleva a la joven a quedar capturada en la inmediatez, atrapada en la búsqueda de la felicidad inmediata. La pérdida de la dimensión de futuro la lleva a poner el cuerpo como límite de sus actos generando, de este modo, situaciones en donde queda en riesgo su vida.

Las situaciones descriptas a lo largo del capítulo, vinculadas a “insultos”, “ofensas”, “droga”, “peleas callejeras”, “embarazos adolescentes”, dan cuenta de cómo la escuela, y especialmente el turno noche, se en-

cuentran atravesados por situaciones del afuera que irrumpen de manera desgarradora.

El turno noche pareciera tornarse un espacio “liminar”⁹, de pasaje, donde se decantan aquellas situaciones que aún dificultan las prácticas escolares construidas históricamente. Se constituye, de este modo, en un lugar simbólico donde aparecen quiebres vinculados a ese muro que va y viene, entre un adentro que le otorga cierta validez y sentido a la norma, a la prescripción, y un afuera donde el cuerpo es acto, y a través de sus diversas manifestaciones y lenguajes adquiere prioridad en la experiencia de los y las jóvenes que asisten al turno noche.

Frente a los diferentes modos de clasificación instalados en la sociedad de San Isidro, la escuela muestra su carácter inconcluso y fronterizo. La inserción de los sectores más empobrecidos a la institución escolar, plantea una interpelación a los sentidos construidos históricamente acerca de aquello que se juega en la cotidianeidad escolar: políticas institucionales, y voluntades individuales de algunos docentes y directivos que intentan sostener la escolaridad de los estudiantes, señalan quiebres y disputas a las que se enfrenta la escuela como institución.

Notas

1 La Escuela Normal fue la institución secundaria destinada a la formación de maestros de las escuelas comunes del país. Surge a partir de una ley sancionada en 1870 durante la presidencia de Sarmiento. La llamada corriente del *normalismo*, consideraba el carácter mítico, militante y misional del rol docente, planteando al maestro como “apóstol del saber” y educar al ciudadano era una misión. Operaba la antinomia civilización/barbarie, sus adherentes creían profundamente en la educación pública y laica. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran nociones que organizaban su práctica (Puiggrós, 2006: 96).

2 Connell (2001) señala que la escuela es un lugar importante en la formación de masculinidades y femineidades, en tanto establece un conjunto de disposiciones que conforman el “régimen de género” de la escuela. Otros autores, como De Laurentis (1996) consideran que el sujeto está constituido en el género, no solo desde la diferencia sexual, sino a través de representaciones lingüísticas y culturales, engendrada en las experiencias de relaciones raciales, de clase y sexuales, un sujeto no unificado, sino múltiple y contradictorio. Propone además desarticular las diferencias entre las mujeres y lo que ella llama “la Mujer” con mayúscula, aquella que encarna la esencia arquetípica de todas las mujeres, para poder considerar a “las mujeres” como sujetos históricos y sociales.

G. Molina (2013) en un trabajo de investigación desarrollado con estudiantes de la provincia de Córdoba, analiza estereotipos de género y lógicas institucionales intervinientes. En dicho trabajo la autora cuestiona las categorías de varón y mujer como algo fijo, es-

tático, e indaga sobre los modos en que los y las jóvenes “hacen género” en la escuela. Aborda las dinámicas desplegadas en la institución considerando los juegos de poder que definen los diferentes posicionamientos. En ese marco analiza el lugar de la escuela como espacio de regulación, de normas, valores y tradiciones.

3 Cabe aclarar que el régimen de faltas del Nivel Medio estipula un máximo de 30 inasistencias para los alumnos.

4 “Fana” es el nombre que se le da al pegamento con tolueno que se utiliza como inhalante, es muy económica por lo que está al alcance de los adolescentes.

5 “Merca” es como se denomina a la cocaína en el lenguaje corriente.

6 “Clonazepam”: fármaco que posee propiedades que actúan sobre el sistema nervioso central, con efectos ansiolíticos y sedantes.

7 “Paco o pasta base de cocaína” es una droga elaborada con residuos de cocaína y procesada con solvente y ácido.

8 La Ley 19172 promulgada por el presidente José Mujica en 2013, modifica la anterior Ley 14294 de 1974, “establece el control y la regulación por parte del Estado de la importación, exportación, plantación, cultivo, cosecha, producción, adquisición, almacenamiento, comercialización, distribución y consumo de la marihuana”. De este modo, regula el mercado y consumo de cannabis, convirtiéndose Uruguay en el primer país del mundo en legalizar y regular esta sustancia.

“La regulación de los mercados de drogas, como políticas alternativas a los esquemas prohibicionistas ofrece herramientas a los Estados para ejercer prácticas de reducción de la oferta y la demanda más eficientes e integrales”. En general puede decirse que se plantea en ese país, un ambiente favorable no solo en lo que concierne a las reformas legislativas, sino también a la política regional e internacional de drogas y al cuestionamiento de la prohibición como modelo fracasado. <http://www.druglawreform.info/es/informacion-por-pais/uruguay/item/252-uruguay> (Consulta: 20/10/2014).

9 Liminalidad: concepto acuñado por Van Gennep (1909) al analizar los ritos de pasaje desde una perspectiva sociológica, tomados como expresiones de la dinámica social.

A partir de los años 60, los ritos de pasaje fueron interpretados sobre todo por Victor Turner, en una primera fase discute los ritos de pasaje como una respuesta adaptativa obligatoria, cuando los individuos son obligados a mudar de posición dentro de un sistema. Desde este ángulo, los ritos serían elaboraciones sociales secundarias, con la función de amparar los conflictos generados por la transición de la adolescencia a la madurez.

M. Mead toma el simbolismo de los ritos de pasaje como una dramatización de valores, axiomas, conflictos y contradicciones sociales. Trata de mostrar que el punto de vista destacado en la liminaridad no configuraba procesos patológicos, sino que era inherente a la sociedad humana.

DaMatta (2000) analiza los ritos de la sociedad brasilera, dichas ceremonias liminares en lo paradójico e intermediario nada tienen de repulsivo, sino que se caracterizan por una alegría positiva.

Desarrolla una tipología de los estados liminares, sugiriendo que estos procesos pueden variar de acuerdo a las sociedades. Considera que en la liminaridad, la individualidad puede ser vivenciada no como un relajamiento de las reglas o aumento de privacidad, sino como un momento de aislamiento y autonomía en relación al grupo mientras se es parte de él.

Capítulo 6. Experiencias educativas familiares y tramas sociales

Las experiencias escolares de los y las jóvenes que concurren al turno noche, no son cuestiones individuales ni privativas del mundo juvenil, sino que involucran al mundo de los adultos: docentes, preceptores, directivos, como también aquellos que forman parte de su cotidianeidad por fuera de la escuela: padres, madres, abuelos, familiares de novios o amigos/as. Todos ellos intervienen en la experiencia escolar y social.

En los discursos de docentes y directivos de la institución, apareció en reiteradas ocasiones referencias al grupo familiar de los alumnos. La familia¹ es considerada como “*condición*” para la continuidad o no de los estudios secundarios, se hace mención a la “*apuesta familiar*” en relación a la escuela y al conocimiento. Por otro lado, cuando se plantean normas escolares de convivencia, se recurre a la familia para firmar “*actas*”, donde se comprometen a cumplir con lo pactado.

En los relatos de los y las jóvenes que asisten al turno noche, de manera recurrente se hace mención al grupo familiar, la familia con sus conflictos y anécdotas se vincula con sus historias escolares en muchos casos discontinuas o interrumpidas.

Los encuentros con padres, madres y otras personas que conviven con los alumnos/as que asisten al turno noche permiten reflexionar acerca del lugar de la familia en sus trayectorias educativas. A su vez, el contacto directo con el espacio doméstico posibilitó profundizar el análisis en relación a las prácticas y motivaciones que atraviesan el cotidiano de dichos adultos para entender la vinculación entre las condiciones de vida, y las acciones que se llevan a cabo vinculadas a la educación y el cuidado de las generaciones más jóvenes.

Como lo plantea Santillán (2012)

(...) en nuestra región, todavía aparecen discusiones que vinculan las condiciones de “éxito” o “fracaso” escolar de los alumnos, con el origen social y cultural de las familias. Dichas producciones teóricas, reducen una problemática social a una problemática individual, omitiendo las condiciones de desigualdad en las que se encuentran inmersos aquellos a los que se responsabiliza de los fracasos. Muchos docentes colocan a las familias como uno de los principales responsables en la obstaculización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 147).

Atender a los “modos de vida” de algunas de las familias, implica tratar de captar no solo las condiciones económicas y materiales donde inscriben sus prácticas, sino historizarlas para comprender sus sentidos. De este modo, se intenta conocer de qué manera son vivenciados los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que los atraviesan.

Por caso, el relato de “lo vivido” por Zulema y Nancy, dos madres de alumnos que “ya no están en la escuela”, se ubica en el devenir de posiciones y desplazamientos (económicos, sociales, geográficos, ocupacionales y culturales) como parte del proceso de construcción de su historia y la de su familia. Ese relato se inscribe en la dimensión del “tiempo” y el “espacio”, al narrar lo acontecido en el seno de un conjunto de relaciones, representaciones y en determinadas circunstancias (García Salord, 2000).

El relato de Zulema. La relación con el municipio: “Yo solo quiero una casita de barrio”

Tomo contacto con Zulema en su vivienda. Ella y su familia hace siete años viven en un asentamiento pegado a las vías del tren llamado por los pobladores los “catangos”. Los catangos, como se mencionó en el Capítulo 2, es un conjunto de viviendas de construcción precaria (chapa) que se hallan a los costados de las vías, cercanas a la antigua casa donde habitaban los encargados del ferrocarril, asentadas sobre terrenos fiscales. El grupo que habita este espacio lo constituyen aproximadamente cinco familias, de fuertes lazos afectivos mutuos.

Como muchas familias empobrecidas de la localidad, Zulema manifiesta una gran preocupación y deseo por conseguir una casa

Un día Dios a mí me va a ayudar con una casa. Yo fui del intendente mil veces a hablar... fui mil veces a hablar con el intendente y no me

ayuda. Pero no, yo lo dejo, total... Yo sé que Dios, algún día, a mí, coso, me va a ayudar. Uno, así, los ve y nada, así que... Yo fui para que me dieran una casa, y no me quisieron dar. No es que a mí me la den... que me den una casita de barrio y, coso, yo la pago. ¿Me entiende?... No, no. ¡No hay forma que me den una casa! Pero ya voy a ver si encuentro. Aunque sea dos piezas, cocina. Y un patio grande, porque yo tengo animalitos, perritos.

Zulema cuenta con una pensión otorgada por ANSES² porque, según relata, tiene problemas de columna. Su marido, y los hijos que viven con ella, “*los solteros*”, trabajan en “*changas*” y, según expresa, por esa razón a ella no le falta nada, “*y a mí gracias a Dios no me falta nada. Comer, todas esas cosas. Me falta casa, pero lo importante es que mis hijos estén bien, ¿cierto?*”.

Zulema expresa con mucho pesar los incesantes esfuerzos realizados para ingresar a alguno de los planes de vivienda implementados en los últimos años en la ciudad³. Como ya explicamos en el Capítulo 2, los sectores más empobrecidos de la comunidad se encuentran desamparados por el Estado municipal en relación al problema habitacional.

Svampa plantea que, en las últimas décadas al ritmo de las privatizaciones, la desindustrialización y el aumento de las desigualdades sociales, el paisaje urbano fue modificándose notoriamente. La brecha urbana se ensanchó de manera vertiginosa, apareciendo cada vez más villas de emergencia y asentamientos que albergan a un amplio contingente de excluidos del modelo neoliberal imperante en la década de los años 90 (Svampa, 2004).

En varias oportunidades Zulema hace referencia a la ayuda recibida de la iglesia, cuando necesita leche para Carlitos; de la Municipalidad, que le entrega “el bolsón” con comida, y de las personas que la conocen y le regalan ropa. También ella considera que colabora con sus vecinos cuando ellos lo necesitan, prestándoles sus electrodomésticos como lavarropas o secarropas, “... cuando ella me viene a pedir, como ser... Yo soy muy buena. A mí me vienen a pedir: “*Mirá, Zulema, ¿no tenés un paquete de fideos?*”. Porque a veces la gente me da. “*Tomá*”, ¿no es cierto? Porque es lindo compartir. Yo les presto el lavarropas, yo les presto el secarropas”.

La organización doméstica realizada por Zulema y su familia está en gran parte vinculada a los bienes que logra conseguir de diferentes organismos, ya sean gubernamentales o no gubernamentales, como así también de la “caridad” o “beneficencia” de aquellos que les facilitan

ropa o comida. Plantea además sus redes de intercambio y reciprocidad, al manifestar su voluntad de ayudar y compartir lo que ella recibe.

Según lo expresa Gutiérrez (2013), existen ciertas estrategias de sobrevivencia de las unidades domésticas en condiciones de pobreza, se manifiestan prácticas vinculadas con la participación en *redes de intercambio recíproco de bienes y servicios*. Dichas prácticas constituyen estrategias de solidaridad basadas en un acuerdo tácito de reciprocidad colectiva. Se trata de relaciones informales establecidas entre vecinos, parientes, amigos, con el fin de intercambiar bienes o servicios que forman parte de la vida cotidiana de las familias que participan de ellos.

Zulema y la maternidad: “Lo importante es que mis hijos estén bien”

Zulema vivía en un campo cercano a la ciudad donde su esposo trabajaba, después de 20 años se trasladaron al pueblo con su marido y dos de sus hijos, Mariana y Antonio.

Relata que durante su infancia trabajó desde los nueve años. Por esa razón no terminó la escuela: *“Yo fui hasta segundo no más. Porque en ese tiempo mi mamá a mí me sacó para trabajar”*. A los 10 años limpiaba casas y luego trabajó en un cortadero de ladrillos que pertenecía a su hermano.

Comenta que ya en San Isidro tiene a sus otros seis hijos, Salvador, Daniel, Juan José, Romina, Vanesa, Silvio y Marcos. Mariana, ya adolescente, queda embarazada y Zulema cuida de su hijo Carlitos. Zulema cuenta que en ese tiempo estaba embarazada de Marcos y al nacer, ella decide amamantar a los dos niños durante casi dos años.

Durante el período que amamantó a los dos niños, ella había perdido mucho peso, la médica pediatra del hospital municipal le pidió en varias oportunidades que dejara de amamantar a Marcos porque estaba anémico. *“Sí, hasta los seis años tomó el Marcos. Iba a la escuela y tomaba la teta... Y yo iba de la Fuentes [médica pediatra], y dice la Fuentes: “Quítale Zulema el pecho porque se te va a volver anémico”... Se había envenenado con la teta. Comía, pero la teta. Antes de ir a jardín, la teta”*.

El cuidado de los hijos es un tema recurrente durante la entrevista. Ella describe todos los esfuerzos realizados para criar tanto a sus hijos como a su nieto: la alimentación y educación de los más pequeños, dándoles el pecho durante varios años.

Pregúntele a la Fuentes todo, lo que soy yo. Yo soy una buena madre... Yo, yo fui a la escuela, años yo, yo, yo lo llevé a mi hijo. Yo lo llevaba, lo esperaba, entraba y lo esperaba. Iba a las reuniones. Acá... Como acá. A mí me llaman, yo voy... Yo no me descuido, yo con ellos... Aunque sean grandes, aunque tengan 14 años, pero ellos me necesitan. Son chicos todavía, no son grandes, son chicos.

Cuando se refiere a que tienen 14 años, habla de Marcos, su hijo menor, y Carlitos, su nieto adoptado, a quienes ella acompaña permanentemente en las actividades que ellos desarrollan o han desarrollado (escuela, apoyo escolar, educación física, etc.)

Desde su experiencia y valoración de la maternidad cuestiona el accionar de su hija Mariana. Le reprocha el haber abandonado a sus seis hijos.

Porque la Mariana abandonó seis hijos. Dos en Manfredi⁴, que los tiró como un perro porque es una mala madre. Porque yo siempre le voy a decir que es una mala madre... Dejé a dos chiquitos tirados... Bah, tirados... están con los padres. Los otros dos nenitos están con el padre. Y... y otro tengo yo, y ahora ella tiene uno. No sé, yo no sé si hubiera dado, si lo hubiera dejado tirado como un perro como hizo con todos. No sé. Es una mala mujer, es una mala hija. Yo hago... De hablar, yo hago mal. Pero es una chica que yo la hablé muchas veces... Se juntó con uno que salió de la cárcel.

En cambio, Zulema considera una práctica natural que sus otras dos hijas adolescentes tengan hijos y convivan en pareja.

Zulema: Y la Vanesa por ahí viene, por ahí no anda bien ella. No es porque no quiere, porque ella está de cinco meses.

Ya va a tener el segundo hijo.

AB: Ah... ¿Y ella cuántos años tiene?

Zulema: 21... Sí, ya se juntó. Ya se juntó con el mismo padre del chiquito, que va a cumplir tres años. Con el chico Peralta, con los Peralta...

AB: Y usted, por ejemplo, que Romina [alumna del turno noche] se haya ido en pareja... ¿Estuvo de acuerdo?

Zulema: No, ella tiene novio, nomá. Se queda a dormir allá y por ahí viene acá.

AB: Ah, es el novio.

Zulema: Sí, se van a juntar. Porque ellos se van a juntar, porque él es un chico bueno. Sí, estoy de acuerdo, ¿qué quiere que haga?... Es una chica muy buena esta... Y el chico que tiene es un excelente chico, trabajador.

Pobre, porque él vive en las vías, acá. Se están haciendo una piecita ahí no más, una casita, y van a vivir ellos dos... Sí, muy guapita ella, conmigo... Sí, a mí me ayuda ella. Es una hija ejemplar.

Margaret Mead (1993) en su libro *Adolescencia y cultura en Samoa* plantea que en Samoa la adolescencia no representa un período de crisis o tensión, sino que se produce como un proceso armónico de un conjunto de intereses y actividades que van madurando lentamente. Vivir como una joven con amantes durante un tiempo, casarse, en la propia aldea cerca de los parientes y tener muchos hijos eran las ambiciones comunes y satisfactorias.

La autora nos permite ver que hay diferencias en los modos de vivir la adolescencia. No solo como cuestión cultural, sino con prácticas tempranas de maternidad y vida en pareja.

Zulema cuestiona que su hija abandone sus hijos. Para ella es natural tener hijos y criarlos. Lo que ella cuestiona es dejar la crianza en manos de otros.

La escolaridad de los hijos

Zulema cuenta que todos sus hijos fueron a la misma escuela primaria, excepto Juan José que concurrió a la escuela especial de la ciudad

Tuvo un problema cuando nació, sietemesino. Y era lento para escribir, todo eso (...) Fue hasta los 16 años. Sabe leer, firmar, conoce por lo menos la plata. Pero ya no quiso ir más tampoco... Gracias a Dios puede tener un trabajo. Él no es loco, ni nada, sino tiene, qué sé yo, esa reacción que por ahí juega con los chicos. Por ahí tiene reacción de grande, ¿me entiende? Pero no es malo, nada.

Zulema desconoce su derecho a recibir alguna pensión para su hijo, quien de acuerdo a su relato estaría en condiciones de percibir algún tipo de remuneración estatal por sus dificultades.

Carlitos, de 14 años, nieto de Zulema, es el único de la familia que actualmente concurre a la escuela, es alumno de segundo año del colegio secundario B. Rivadavia. Pareciera que es en esta tercera generación en la que Zulema cifra las esperanzas de continuidad de la escolaridad, ya que es ella la que se ocupa de insistir en hacer todo lo necesario para

que continúe en la escuela. No sucede lo mismo con sus ocho hijos, quienes aun teniendo buenos promedios abandonaron la escuela, ya sea para trabajar o formar una pareja.

Marcos y Romina asistían hasta hace poco, pero dejaron de concurrir al comenzar el año, ambos cursaban primer año del turno noche de la misma escuela. Zulema comenta al respecto:

... no quieren saber nada... Marcos está haciendo changuitas... Anda en las obras, cuando lo mandan a llamar. Pero yo no quiero que trabaje, porque a mí me dijeron que no puede trabajar porque es muy chico. Pero a él le gusta. Es guapo, usted no sabe lo guapo que es.

Después de esos comentarios, conversamos sobre su otra hija, Romina, de 15 años de edad:

AB: *Pero a Romina le iba muy bien...*

Zulema: *Pero ella ya está viviendo allá. Ella está juntada.*

AB: *Ah, está con...*

Zulema: *Viene acá a ayudar a limpiar, todo eso. Sí, está con un chico Peralta.*

AB: *Peralta.*

Zulema: *Están haciendo una casita. Están juntados, son novios. Igual me ayuda ella, empezó a trabajar.*

AB: *Ella trabaja...*

Zulema: *Sí, trabaja acá en la cosa de Minimarket, ¿cómo es?, cuidando al nenito.*

AB: *Ah... Y no tiene pensado volver a la escuela...*

Zulema: *No, no quiere saber nada. No, si... No quiere. Y el Marcos tampoco.*

El marido de Zulema, a quien vi en raras ocasiones cuando iba a conversar con ella, expresa similares comentarios con respecto a Marcos. Él sostiene que Marcos debería estar en la escuela pero como él no está nunca *“la dominan a la madre, no quiso ir más, un poco por faltas y otro poco por fiaca⁵... se le fue de las manos...”*.

Zulema asume las responsabilidades en el cuidado y la escolarización de su familia. Sus estrategias para permitir la continuidad de los estudios de sus hijos constituyen estrategias frágiles, que solo con el apoyo del Estado o de otras organizaciones sociales que lo refuerzan,

logra sostener sus condiciones de vida. A pesar del apoyo estatal y de otras redes sociales se le dificulta ejercer a pleno sus derechos, tal como sucede con el derecho a la educación.

Recién a través de su nieto, y con las esperanzas puestas en la continuidad en la escuela secundaria, pareciera que otro rumbo es posible.

El relato de Nancy

Nancy tiene 41 años, nació en La Calera y al poquito tiempo su madre, ella y sus nueve hermanos se trasladaron a San Isidro a vivir con su abuela, ya que según expresa su mamá “*es madre soltera*”.

Nancy hizo la primaria en una de las escuelas públicas de la comunidad y la secundaria en el colegio B. Rivadavia; cuenta que todavía debe algunas materias “*por muy mala conducta, no me las van a hacer pasar más calculo... Había una profesora que yo no quería, para nada*”. Comenzó concurriendo por la mañana y luego terminó en el turno nocturno, ya que según cuenta había empezado a trabajar en la Municipalidad y no podía asistir durante el día. Considera que esa fue otra de las causas por las que quedó adeudando materias.

Más tarde conoció al padre de sus hijos con quien decidieron irse a vivir a Impira⁶, donde trabajó en la administración de la comuna local. Allí tuvo a sus tres hijos, Emanuel, Lucio y Enzo.

Al poco tiempo se separó de su marido y emigró junto a sus tres hijos a San Isidro. Vive con su madre.

La casa donde residen se encuentra ubicada del lado norte, cruzando el canal, cerca de la última calle colindante con la zona rural. Es una vivienda construida de material, con dos habitaciones, baño y cocina, cuenta con los servicios de luz, agua, gas natural.

Nancy menciona estar inscrita en el plan de vivienda cooperativo. Durante el encuentro comenta que ese día debía participar del sorteo de las casas a construirse el año en curso (2012)⁷.

La familia de Nancy está constituida por tres generaciones que conviven en la misma casa materna. Su madre y ella han sobrellevado la casa tanto en lo económico como en el cuidado de los hijos.

Nancy hace especial referencia a su condición de mujer trabajadora. En un primer momento relata que fue empleada en una fábrica de hielo donde realizó diferentes tareas

Trabajé en la fábrica de hielo de Marcusi, ¿te acordás cuando la tenía? Por eso no sufro tanto el frío. Vieras los inviernos, mojada hasta acá [señala]. Ahí aprendí a soldar, me enseñaron a soldar, un poco de mecánica, un poco de... Él tenía trabajando a mujeres siempre... no éramos más dóciles que un hombre, seguramente. ... Somos mucho más peleadoras. Pero él estaba cómodo trabajando con mujeres y no con hombres. ... Hacíamos hielo en cubitos y le ayudábamos a arreglar las heladeras, los aires. Los bajábamos, los subíamos... ¿Vos viste el peso que tiene una heladera, un aire acondicionado de los viejos? Son grandes, son pesados. Los bajábamos y los subíamos. Los tubos de etano para poder soldar. Todo hacíamos nosotras, con otra chica.

Años más tarde comenzó a trabajar en una remisería y más tarde en una empresa de colectivos donde aún trabaja. Desde que se separó del padre de sus hijos, ella ha sido sostén de la familia, siempre con la ayuda de su madre, sobre todo en situaciones especiales como enfermedades o falta de empleo.

Nancy cobra la Asignación Universal por Hijo por sus dos hijos menores, aunque expresa su preocupación por Lucio que dejó de asistir a la escuela, y podría ser causa de retiro de la Asignación.

*Ahora estoy, que no sé si me irán a quitar la de Lucio, porque Lucio no va a la escuela.
(...) Sí. Sí, ese va a ser un golpe en mi economía, si me llegan a sacar la de Lucio... Sí. O sea, lo utilizan ellos, en las cosas de la escuela de Enzo, en la ropa de Enzo. O sea, la de Lucio va para Enzo también. Porque Lucio trabaja y no tiene ningún problema (...). Es todo para Enzo, porque Enzo es el único que no trabaja.*

Cuenta que sus hijos asistieron a la primaria en Impira pero la concluyeron en Colonia Videla⁸, ya que debieron trasladarse por razones de trabajo a una chacra cercana a dicha comuna.

Emanuel hizo un año y medio en Colonia Videla. Siempre fueron buenos alumnos mis hijos, lo que tienen es que son vagos. Y se echaron todas las familias, los padres, encima cuando decidieron las maestras que mi hijo era el abanderado.

Claro, porque venía de Impira con unas notas espectaculares, ya pintaba para ser abanderado. Acá en Videla las afianzó, pero había... Como decían los padres, chicos que habían estado toda su vida en esa escuela, todos los años, y él les había quitado el lugar. Fue un reclamo de los padres, los

chicos nunca. Porque aparte fue elegido el mejor amigo, el mejor alumno, fue elegido todo.

Comenta además que con Enzo, su hijo menor, tuvo un problema en la misma escuela razón por la cual decidió cambiarlo a una institución de San Isidro.

Con Enzo tuve un problema en la escuela, allá en Videla. Que fue una de las razones por las que lo cambié. Si vos ves la libreta de Enzo... O sea, lo quisieron hacer quedar en jardín, y yo no quise. Supuestamente por falta de madurez. Yo no quise que se quedara, pasó a primer grado. Primer grado él lo terminó, por ahí debo tener la libreta guardada. Que viene del Ministerio de Educación, acá, todo. O sea, excusas no tengo, nadie me llevó el apunte, quizás tendría que haber ido más arriba. Las notas de él iban de "muy bueno", "bueno" a "excelente". En su libreta de primer grado. Y la maestra, considerando que a él le faltaba madurez, lo hizo quedar de grado. O sea que el chico perdió un año, a mí me partió el alma. Porque él ha seguido siempre los ritmos, el nivel, ¿me entendés? (...) Alegaron únicamente falta de madurez, y acá me dijeron que ellos no podían ir en contra de la maestra, de la decisión de la maestra. Y el chico a mí me perdió un año. Porque si vos me hubieras dicho: "Sí, bueno, el chico tiene "sati", tiene "no sati"...

Enzo cursa sexto grado. Nancy menciona que él quiere seguir estudiando en la escuela técnica de la ciudad: *"con Enzo decidí que esta vez no voy a decidir yo en qué escuela va a seguir, sino que siga donde a él se le ocurra"*.

Nancy relata que Emanuel, su hijo mayor, dejó la escuela en tercer año. En un principio concurrió al colegio B. Rivadavia por sugerencia de ella, más tarde, Emanuel manifestó que no le gustaba y decidió asistir a una de las escuelas técnicas de la comunidad, ya que estaba interesado en las tareas referidas al campo. A finales de tercer año, con *"unas notas espectaculares, en octubre de tercer año, ya terminando, con buenas notas, se le ocurrió que no quería ir más"*.

Actualmente Emanuel trabaja en una carpintería, aunque ha tenido diferentes trabajos *"a veces no se le da, a veces sí... Así que va trabajando de lo que puede"*.

En cuanto a Lucio, relata que comenzó primer año en la escuela agrotécnica, abandonó cuando decidió irse a vivir con su padre por unos años. Cuando regresó a vivir con ella nuevamente a San Isidro en el

2011, decidió estudiar en la escuela B. Rivadavia en el turno nocturno por cuestiones de trabajo, aunque también consideró su peso y estatura¹⁰: “no daba para que fuera con los chiquitos de la tarde o de la mañana... Lo decidió él, sí. Aparte que no daba, Lucio mide casi dos metros, contra 1,40 que miden los otros. Pesa más de 100 kilos”.

Según expresa Nancy, este año (2012) “él también quiso empezar a estudiar, pero como había faltado el año pasado, tuvo muchas faltas, entonces se llevó materias y no las recuperó. Este año tenía que volver a repetir primer año y él no quería”. Por tal motivo, intentó inscribirse en el secundario de adultos de la ciudad, pero al no tener la edad requerida, la institución no lo recibió. “Se fue a anotar al CENMA y estuvo una semana sentado al frente del CENMA... Era muy chico”. Según manifiesta, actualmente “va consiguiendo” diferentes trabajos, albañil, plomero, en una panadería, con un electricista, etc.

Hace aproximadamente cuatro años a Lucio le diagnosticaron epilepsia, actualmente se encuentra medicado, y desde entonces ha tenido pocos “episodios” críticos.

Como se mencionó anteriormente Nancy también cursó su secundario en el turno noche de la escuela B. Rivadavia, comenta que no tiene el título del nivel medio porque adeuda algunas materias. Ella encuentra muchas diferencias con la escuela actual:

A mí me encantó. Porque era más lo que es el CENMA ahora, ¿viste? Había de todas las edades, chicos de todas las edades, que trabajaban y no podían cursar en otro horario de estudio. Para mí fue la mejor época, unos amigos bárbaros me hice. Bueno, de los varones de la escuela secundaria y primaria sigo manteniendo la amistad.

Es muy distinto. No sé, antes... Será porque había muchas diferencias de edad, los chicos le prestaban más atención a lo que era el estudio. En cámara ahora es como que juegan mucho, en la escuela.

Durante todo el encuentro Nancy hace especial referencia a la participación en diferentes organizaciones sociales de la comunidad, tanto de sus hijos como de ella. Comenta que sus hijos Lucio y Enzo eran bomberos voluntarios de San Isidro, participaban en todas las tareas que se les asignaban desde dicha organización. Lucio no pudo continuar, ya que los horarios tan discontinuos del trabajo no se lo permitían. Nancy, por su parte, también acompaña a sus hijos en dicha actividad, colaborando en las tareas en que se la requiere.

Al mismo tiempo Nancy realiza los trajes de los chicos que participan de la murga barrial. Cuenta que tanto Lucio como Enzo participan de la murga que surgió a partir de una cooperativa de trabajo que había en la localidad. Está constituida por 30 niños y jóvenes, coordinada por dos o tres personas que les enseñan a tocar diferentes instrumentos de percusión y bailes típicos de las murgas rioplatenses.

Nancy menciona que los acompaña en todo momento, en cada presentación que tienen, colaborando para juntar fondos y armar la puesta en escena.

Ahora por ejemplo nos vamos a ir a la fiesta de Oliva, para seguir juntando plata para las chicas. Porque los chicos no gastan nada en los trajes, digamos. Es todo con el trabajo nuestro. Por eso empecé a hacer esto yo, para que nadie les cobre... Y con lo que se junta vamos comprando las lentejuelas.

Otra de las organizaciones donde participan es el grupo Carmín¹¹. Allí Enzo forma parte de la banda de música y aprende percusión.

Carmín es un grupo de educación no formal recreativo – formativo destinado a personas con y sin discapacidad, que trabaja a través de estrategias relacionadas con la utilización del tiempo libre con el fin de mejorar la calidad de vida y la inclusión social de los integrantes¹².

Nancy remarca la necesidad de criar a sus hijos en un espacio de integración, y solidaridad:

Los compañeros de él [Enzo] de la escuela, que ante “El Oso”... Le dicen “El Oso” al Juan [joven autista que participa del grupo] se asustaron, ¿me entendés? Y él lo ve como una cosa natural, Enzo no lo ve así, como una persona distinta. Eso es a lo que yo quería apuntar, y por eso los hago integrar en estos tipos de grupos. Porque yo fui criada así, y me gusta que mis hijos sean criados así: que no tengan miedo ante una persona especial, que no lo vean como algo raro, que no lo vean como nada. Enzo si anda por la calle y ve a alguien que necesite ayuda, como por ejemplo acá los vecinos, las nonitas que tienen que ir a comprar, va él...

Nancy, ante situaciones de “discriminación” o “injusticia”, reacciona desde la lucha social, apoyando a los diferentes grupos sociales afectados. Frente a un hecho concreto, donde un integrante de la murga fue agre-

dido verbalmente por una docente, Nancy publica en el muro de la murga (Facebook), un escrito que da cuenta de su lucha por los derechos humanos y sociales.

El pasado sábado nuestra Murga fue víctima de la discriminación. Para que todos sepan nuestra Murga apoya la igualdad de género en todas sus letras, me pareció aberrante que una “profesora” insultara y discriminara a uno de nuestros integrantes por su condición sexual. Porque las palabras que salieron de la boca de esta persona no sólo fue para uno sino para cada uno de los 70 integrantes de la Comparsa Murga Amancaesuy¹³ esta persona se cree que porque somos murgueros somos ignorantes, me gustaría saber si ella sabe cuántos chicos de su clase son golpeados, pasan hambre o tienen alguna necesidad, si tiene alumnos en su clase de esa condición sexual, si su estilista no es gay, si tiene amigos/as gays, o si solo porque los de la MURGA somos ignorantes se nos puede tratar así. Esa noche fueron 15 chicos de la murga, pero el mal rato que les hizo pasar fue a todos porque si lastiman a uno de nosotros nos lastiman a todos, vayan sabiendo que esto no va a quedar así, que cada lágrima de nuestros chicos va a ser pagada... (Expresiones extraídas de las redes sociales).

E. Rockwell (2008) plantea que la multiplicidad de movimientos sociales, sostenidos por sujetos colectivos emergentes, nos lleva a pensar no solo en la diversidad cultural y social, sino en la diversidad de proyectos alternativos de vida, como modos de construir otro mundo posible. La autora propone examinar de qué modo los movimientos sociales recientes han transformado el concepto de “las masas” y nos llevan a pensar en la diversidad de maneras de articular saberes y prácticas culturales en luchas emprendidas para vencer la desigualdad. Los movimientos sociales crean procesos de formación cultural en espacios informales como formales planteando nuevos desafíos para quienes pensamos en la educación.

La autora considera que, si bien las desigualdades de poder y riqueza son la base de toda desigualdad social, la perspectiva actual recupera procesos de formación de nuevos sujetos sociales. La reivindicación de los derechos de género, sexuales, los movimientos estudiantiles, indígenas, Sin Tierra, Sin Techo, etc., responden a nuevas condiciones sociales y aprovechan espacios novedosos de expresión.

Los niveles de organización alcanzados por los movimientos sociales en los últimos tiempos no corresponderían a una red formal de organización, sino a la interacción de acciones de colectivos y redes. Su for-

mación se vincula a la convergencia en torno a demandas comunes y a nuevas formas de consensos y aprendizajes logrados. Estos movimientos sociales construyen nuevos modos para resistir la exclusión y la destrucción, utilizando conocimientos culturales heredados y reinventando otros.

Los relatos de Zulema y Nancy dan cuenta de modos diferentes de enfrentar los procesos de desigualdad, descalificación y exclusión contruidos en la sociedad de San Isidro. Si bien los hijos de ambas, Lucio, Romina y Marcos, ya no están en la escuela (solo los más pequeños, Enzo y Carlitos –nieto– continúan), se observan prácticas sociales y culturales alternativas que buscan paliar las situaciones extremas de exclusión.

Zulema y su familia constituyen un grupo social que a lo largo de las generaciones quedó postergado, excluido de las posibilidades de accesos a trabajos estables y a la escolarización estable, subordinados a posiciones desfavorables producto de procesos económicos, políticos y sociales que invisibilizaron durante décadas.

Pese a esta situación, Zulema y su familia ponen en juego estrategias y relaciones con diferentes agentes sociales (municipio, iglesia, hospital, escuela, centro de apoyo), para sobrevivir y modificar en parte su propia reproducción.

Nancy, habiendo cursado la escuela secundaria, adquiere otros capitales: culturales, sociales y económicos, que le permiten poner en juego estrategias a la hora de acceder a diferentes trabajos. De este modo enfrenta las situaciones económicas de la familia, a través de ciertas prácticas vinculadas a la producción de bienes materiales por medio del trabajo y el esfuerzo. Por otro lado, a través de la participación en “movimientos sociales comunitarios” ocupa posiciones de lucha y resistencia ante situaciones de violencia y discriminación.

En San Isidro, perduran formas de clasificación y descalificación entre los diferentes grupos sociales, haciendo que para muchas familias sea difícil despojarse de ciertas estigmatizaciones que les impiden transitar por los diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela, como sucede con los hijos de Zulema.

Las percepciones y acciones vinculadas a la educación, por parte de algunas familias que viven en la localidad de San Isidro, han sido contruidas en un contexto de profundos cambios ocurridos durante las últimas décadas. Las posibilidades de sostener la escolaridad de los hijos está atravesada por continuidades y rupturas entre los modos de vida

familiar y los espacios escolares; sin embargo, a través de estrategias sociales y culturales, aparecen modos de resistir y contrastar la desigualdad que plantean alternativas a la hora de pensar otros proyectos de vida y un mundo más habitable para todos.

Notas

1 Cuando se hace referencia a la “familia”, no solo se mencionan los lazos de parentesco, sino a cómo se van configurando modos de producción y reproducción de diferentes procesos, vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades tanto materiales como simbólicas. Teniendo en cuenta el carácter histórico, dinámico y cambiante de las familias y los grupos de parentesco (Santillán, 2012: 146).

2 ANSES: Administración Nacional de la Seguridad Social.

3 Plan Muvi 1 y Muvi 2: planes de vivienda gestionados por la Municipalidad de San Isidro, con el fin de atenuar el déficit habitacional en la ciudad. Comenzó a desarrollarse en el 2010 el primero de los planes, y el segundo durante el 2012.

4 Manfredi: población cercana a San Isidro.

5 “Fiaca”: expresión nativa que hace alusión al desgano, y en algunos casos a la vagancia.

6 Impira: comuna cercana a la localidad de San Isidro.

7 El plan de vivienda cooperativo posee el siguiente sistema: se construyen 25 casas por año, durante aproximadamente 10 años. Todos los inscriptos abonan una cuota mensual conformando un fideicomiso, lo recaudado del pago de las cuotas permite la construcción periódica de viviendas. Al cabo de 10 años todos los inscriptos que hayan abonado regularmente las cuotas serán poseedores de una casa.

8 Colonia Videla: comuna cercana a la localidad de San Isidro.

9 “Sati”: abreviatura de la calificación “satisfactorio”, utilizada en las escuelas primarias de la provincia de Córdoba.

10 Cabe destacar que se reitera esta explicación acerca del tamaño en otras entrevistas, como una de las razones por las que se elige el turno noche.

11 “Carmín”: nombre ficticio del grupo mencionado, para preservar la identidad de los informantes y de los integrantes de la agrupación.

12 <http://asocivilcafeito.blogspot.com.ar/> (Consulta: 20/ 2 /2014) Información tomada del blog del grupo cuyo nombre ficticio es Carmín.

13 Comparsa Murga Amancay: grupo musical organizado por una cooperativa de trabajo, que conforma una murga con niños y jóvenes de sectores populares de la ciudad de San Isidro.

Reflexiones finales

Abordar el cierre de un proceso de investigación resulta una tarea difícil de llevar a cabo, implica analizar aportes que plantea el trabajo, como así también cuestiones que quedaron pendientes, preguntas sin respuestas pero que merecen seguir siendo pensadas y reflexionadas.

La intención de este proyecto ha sido abordar una línea particular de investigación, vinculada a la problemática de la desigualdad en la escuela media en contextos específicos. Buscó conocer de qué modo los alumnos y alumnas construyen sus experiencias escolares, atendiendo a las condiciones y relaciones que se tejen en dichas historias. De qué manera la escuela se inscribe en dichos trayectos, y de qué modo los contextos sociopolíticos participan en la construcción de determinadas tramas de relaciones y configuraciones.

La cotidianeidad escolar se ha reconfigurado al calor de las transformaciones socioculturales de nuestro país, estableciendo nuevas configuraciones de relaciones entre los jóvenes, la familia y las instituciones educativas. Los cambios en la conformación social del estudiantado, la emergencia de nuevos actores sociales, el impacto de las tecnologías de la comunicación, la irrupción de nuevos modelos y códigos socioculturales juveniles constituyen escenarios que interpelan normativas y prácticas escolares establecidas.

Los cambios en las políticas sociales y educativas, basadas en la inclusión y en la justicia social, han posibilitado la emergencia de nuevas prácticas y discursos en torno a los modos de habitar la escuela. Sin embargo aún perduran ciertas prácticas instituidas, construidas históricamente, que establecen zonas de conflictividad e incertidumbre, atravesando los vínculos y las interacciones entre los sujetos que conviven en las escuelas.

En este sentido, se trató de registrar y poner en discusión cómo la escuela enfrenta los desafíos y tensiones entre la desigualdad social que portan los alumnos/as en tanto sujetos activos de la sociedad, y la organización escolar que tiene el mandato político de lograr la igualdad educativa.

Desde una perspectiva socioantropológica, el análisis de las experiencias de escolaridad, considerando las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de los sujetos, y el modo en que los contextos participan en la configuración de dichas historias, constituyó la preocupación y el compromiso teórico metodológico en el que se inscribió este trabajo.

Reconstruir las tramas relacionales planteadas en la escuela, implicó un esfuerzo constante por vincular las prácticas educativas y los significados que los sujetos construyen sobre dichas prácticas a la luz de procesos históricos particulares. La mirada y la escucha atenta estuvieron dispuestas a desentrañar los aspectos contradictorios y en muchos casos conflictivos de los procesos sociales.

El estudio se centró en el “turno noche” de la escuela Rivadavia de una localidad de la provincia de Córdoba –San Isidro–, en una zona donde el auge del capital agroexportador alcanzado en los últimos diez años ha profundizado aún más las desigualdades de sus pobladores. En un contexto marcado por prácticas de exclusión y discriminación, la finalización de los estudios secundarios constituye un desafío tanto por las decisiones que asume la institución, como por las tramas socioculturales construidas históricamente en dicha localidad.

Es por ello que me propuse analizar los mecanismos y estrategias de resolución pedagógica que la escuela genera para alumnos en contextos de desigualdad social, discriminación y exclusión. Se indagó sobre los criterios de organización escolar vinculados a los modos de selección y clasificación establecidos a nivel local en “el turno noche”.

Por el lado de los y las alumnas, se buscó relacionar las historias escolares y sociales de los jóvenes que concurren al turno noche, con las tramas institucionales que se tejen en el día a día escolar.

Entre los hallazgos podemos mencionar:

- 1) A diferencia de lo que sucedía en los orígenes de la escuela cuando asistían a “la nocturna” los que trabajaban, actualmente la escuela destina ese turno para aquellos alumnos considerados con “sobreedad”, es decir, aquellos que han repetido dos o más veces y/o aquellos

que por diferentes motivos abandonaron los estudios y vuelven a retomarlos.

A las tradicionales clasificaciones y descalificaciones construidas históricamente en San Isidro, se le agregan hoy nuevas formas de selección y clasificación vinculadas a las trayectorias educativas. Aquellos jóvenes que tienen más edad que la estipulada para asistir a un determinado curso, pasan a formar parte del grupo de “los de la noche”. De este modo, a través de estas nuevas categorías clasificatorias, legitimadas desde muchos discursos ideológicos y culturales, pareciera que se van naturalizando las desigualdades en los espacios educativos.

El trabajo de campo permitió dar cuenta de diferentes estrategias puestas en juego por la institución para afrontar las tensiones entre desigualdad y el derecho a la educación planteado desde las políticas educativas. Sin embargo, dichas estrategias basadas en la selección y clasificación de los y las alumnas, no se encuentran acompañadas ni respaldadas en modificaciones normativas, curriculares o de abordaje pedagógico que signifiquen posibilidades de acercar la escuela a los sectores de la población excluidos de la escuela secundaria.

2) La insistencia permanente en relación a la “asistencia” por parte de la institución, constituye otra de las estrategias puestas en juego para dirimir diferentes situaciones. La importancia de “estar en el aula” se remarca como criterio central para reconstruir hábitos vinculados al “oficio de alumno”, condición necesaria para poder permanecer y concluir la escolaridad obligatoria.

Por un lado, se hace frente al ausentismo de los alumnos, haciendo hincapié en el desarrollo de la totalidad de las tareas en el aula. Por otro lado, el tema de la asistencia/inasistencia es utilizado de manera arbitraria como herramienta para disipar conflictos vinculados con la disciplina.

3) La tensión entre “inclusión”, “contención” y “motivación”, constituyen aspectos centrales al momento de plantear estrategias institucionales en la construcción de experiencias educativas. Entradas, salidas, abandonos, estados de circulación, dan cuenta de prácticas cada vez más arraigadas entre los alumnos de las escuelas secundarias que generan experiencias, en muchos casos cargadas de rupturas y frustraciones. En esta “circulación” hay jóvenes que se “pierden”, se invisibilizan por períodos de tiempo prolongados, haciendo que se dificulte la concreción del derecho a la educación.

Como contraparte y paradójicamente, a pesar de ciertas lógicas plan-

teadas por la institución para seleccionar y clasificar a los alumnos en los diferentes turnos, los alumnos/as de “la noche” encuentran que es un espacio propicio para construir “vínculos” junto a aquellos que consideran “iguales”. En el turno noche, el otro es un semejante con quien comparte experiencias, trayectorias y expectativas. La construcción de lazos entre pares se constituye en posibilitador del retorno a la escuela, encuentran a un “otro” que acompaña y en muchos casos sostiene la nueva experiencia escolar.

Docentes, directivos, compañeros, permiten construir experiencias que se diferencian de las vividas por los adolescentes en otros espacios escolares. Allí los jóvenes se constituyen como sujeto social en un espacio donde es posible ser reconocido y visualizado.

Entre los estudiantes, en la expresión “acá somos todos iguales” se pone de manifiesto la identificación con el otro, con sus pares, con aquellos a los que “no es necesario dar explicaciones” sobre experiencias frustrantes, o tal vez dolorosas.

Las experiencias de los y las jóvenes del turno noche interpelan los discursos acerca de la igualdad promovidos por las políticas sociales y educativas, y le otorgan otros sentidos recuperando los lazos sociales y las tramas de vínculos, donde ellos son reconocidos como sujetos. La relación entre los diferentes turnos de la escuela establece una relación nosotros-otros percibida como diferentes, en donde se establecen parámetros de superioridad e inferioridad, generando relaciones de desigualdad que atraviesan las prácticas educativas de la institución.

En la dinámica cotidiana del turno noche, se observaron situaciones conflictivas entre los alumnos como entre docentes y alumnos. Ante manifestaciones y reacciones de algunos jóvenes de segundo año, la institución consideró la necesidad de separar a algunas jóvenes que reaccionaban intempestivamente frente a los reiterados llamados de atención. El argumento frente a dicha estrategia fue “preservar el derecho a la educación del resto de los compañeros”.

La presencia en la escuela secundaria de jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la localidad pone al descubierto tensiones y limitaciones vinculadas a los diferentes modos de habitar los espacios escolares. Las formas de hablar, de comportarse y de confrontar con las normas institucionales que manifiestan algunos alumnos/as del turno noche dan cuenta de códigos culturales que la escuela no logra asimilar y que por momentos parecen irreconciliables.

En consecuencia, la confrontación, tanto por las relaciones de poder como por las situaciones asimétricas entre diferentes sectores de clases, lleva a dirimir los conflictos a través de estrategias de separación y exclusión. Miradas, gestos y formas corporales de expresarse interpelan los códigos tradicionales de relación con el otro establecidos en las instituciones educativas, ya sea entre alumnos o entre docentes y alumnos.

Las historias particulares de los y las jóvenes, muestran vidas cotidianas sobrecargadas de crudeza: insultos, peleas, embarazos, hijos, drogas, abandonos, amores, odios, pasiones y desencanto; todo en un breve lapso de tan solo 15, 16 o 17 años. Un afuera que ingresa a la escuela a través de ese duro lenguaje callejero y que se contrapone al construido históricamente por la institución escuela.

¿Es el turno noche un espacio “liminar” entre el adentro y el afuera? Probablemente se constituya en un espacio simbólico donde aparecen quiebres entre el sentido otorgado a la “norma” por parte de la escuela y el afuera, donde el cuerpo en sus diferentes manifestaciones adquiere relevancia en la experiencia de los y las jóvenes que asisten por la noche.

Los recorridos escolares de los y las jóvenes que concurren al turno noche no constituyen experiencias individuales, sino que involucran tanto a los actores institucionales (docentes, directivos, preceptores), como a los grupos familiares, novios, amigos. El contacto con familiares de los/as jóvenes permitió atender a los “modos de vida” de algunas familias, y analizar no solo las condiciones económicas y materiales donde se inscriben sus prácticas, sino historizarlas para intentar desentrañar sus sentidos.

Toda experiencia escolar constituye un proceso complejo conformado por tramas de relaciones en las que intervienen aspectos subjetivos y relacionales, atravesados por procesos históricos y sociales. Los discursos y prácticas de los sujetos que concurren a la escuela, permitieron reconocer indicios que posibilitaron develar sentidos y significados otorgados por los jóvenes a su experiencia en el turno noche.

La reconstrucción de las historias escolares y sociales de los y las alumnas del turno noche, permitió considerar de qué modo dichas historias se configuran en entramados institucionales y sociales. Si bien esta indagación se centró en un caso particular, no deja de mostrar las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela como institución en el proceso de ampliación del derecho a la educación, planteado en nuestro país hace ya varios años.

No es suficiente, tal como lo expresa Ezpeleta (2004), la prescripción y regulación de las prácticas educativas, sino que es necesario pensar en innovaciones que permitan modificar los formatos escolares atendiendo a las demandas específicas, orientando la labor de los docentes, a través de un trabajo que incluya diferentes profesionales abocados al acompañamiento de los procesos de escolarización de los sectores más desfavorecidos de la población.

La implementación de estrategias de innovación requiere de una revisión de las prácticas educativas tradicionales, y la incorporación de nuevos paradigmas de trabajo institucional que permitan romper con estereotipos vinculados a la vida cotidiana de las escuelas.

Las historias presentadas a lo largo de la investigación, me llevan a reflexionar en relación a la necesidad de profundizar los esfuerzos políticos y educativos para aquellos jóvenes de sectores más desfavorecidos que transitan la escuela secundaria en nuestro país. En este sentido, apuntamos a continuar el camino iniciado en este trabajo, tratando de comprender las tensiones entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo de lo posible, reconociendo la complejidad de las prácticas, desentrañando las tramas que la reproducen y naturalizan, como también aquellas que la resisten y confrontan.

Quedan todavía algunos vacíos por resolver en relación a la continuidad de muchos jóvenes en la escuela secundaria. El Sistema Educativo aún no ha podido encontrar mecanismos eficaces que garanticen la obligatoriedad de la escuela media, generando nuevos dispositivos de trabajo con aquellos a quienes les resulta difícil mantenerse en el sistema bajo el formato tradicional.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Arizaga, C. (2009). *El consumo de drogas como consumo cultural. Problemática del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la cultura del consumo*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Drogas. SEDRONAR.
- Ávila, S. (1995). *Fronteras invisibles. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, CEA, UNC. Córdoba.
- Ávila, S. (2012). "Igualdad y educación. Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales". *Cuadernos de Educación*, Año X, N° 10. Córdoba: CIFYH-UNC.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia escolar, violencia social. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. (1978). "El racismo de la inteligencia". Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, N° 382, pp. 67-71.
- Bourdieu, P. (1990a). "La juventud no es más que una palabra". En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990b). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Camarotti, A. (2007). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.
- Carranza, A. (1999). *Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba* (pp. 27-40). Córdoba: ECE-FFyH-UNC.
- Carranza, A. (2011). *Las políticas y la gestión de las escuelas secundarias*. Huerta Grande, VII Jornadas de Investigación en Educación FFyH, UNC.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). "Políticas Públicas y Escuela Secundaria". *Revista de Política Educativa*, Vol. 3, Nº 2. Porto Alegre.
- Carranza, A., Kravetz, S. y Castro, A. (2012). "Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la Provincia de Córdoba". En J. Gorostiza (Comp.), *La Educación Secundaria como derecho: estudios y reflexiones*. Buenos Aires: UNSAM.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R.W. (2001). "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". *Nómadas*, Nº 14, pp. 156-171. Colombia.
- Da Matta, R. (2000). "Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade". *Mana* (on line), Vol. 6, Nº 1, pp. 7-29. Río de Janeiro.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- De Laurentis, T. (1996). "La tecnología del género". *Mora*, N° 2. FFyL, UBA.
- Doltó, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Co-voacán.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1996). "Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas". En E. Durkheim, *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de la sociología positiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Dussel, I. (2007). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2009). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas". En Tiramonti y Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Elias, N. (1995). *Un ensayo sobre el deporte y la violencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1998). "Ensayo teórico sobre las relaciones ente establecidos y marginados". En N. Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Elias, N. (2006). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004a). "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa". En *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. IPPE-UNESCO.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004b). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (021), pp. 403-424.
- Ezpeleta Moyano, J. y Rockwell, E. (1985). "Escuelas y clases subalternas". En M. Ibarrola y E. Rockwell (Comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

- Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. México: Paidós.
- Filmus, D. (1986). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.
- Fitonussi, J. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”. En I. Butelman (1997), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- García Salord, S. et al. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: CEA.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1995). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, G. (2013). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones 2003-2013*. Colección: La producción de la desigualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones. Córdoba: UEPC, Alaya.
- Jacinto, C. (2009). “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”. Artículo para el debate N° 7 – SITEAL, *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana/IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2006). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE. UNESCO.
- Kravetz, S. (2004). *Contexto y texto de la Reforma Educativa en Córdoba*. Tesis de Maestría, CEA, UNC. Córdoba.

- Kravetz, S. (2011). *Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial Inclusión / Terminalidad de la Escuela Secundaria*. Publicado en el CD. VII Jornadas de investigación en Educación. CIFYH, UNC.
- Lahire, B. (2007). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de Antropología Social*, pp. 21-38.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana.
- Lezama, C. y Nardi, L. (1981). *Oncativo: un aporte para el conocimiento de su origen*. Tesis de grado. Córdoba: FFyH, UNC.
- Maldonado M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, M. (2008). *Las relaciones sociales en la escuela media*. Córdoba: Secyt, UNC.
- Maldonado, M. (2011). “La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes”. En G. Batallán y M.R. Neufeld (Coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 249-266). Buenos Aires: Biblos.
- Maldonado, M. y Servetto, S. (2009). “Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios”. *Ava*, pp. 1-13. Misiones.
- Maldonado, M. y Uanini, M. (2005). “Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre escuela media”. En E. Achilli, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 163-169). Rosario: Laborde.
- Margulis, M. y Belvedere, C. (1998). “La ‘racialización’ de las relaciones de clase en Buenos Aires: Genealogía de la discriminación”. En M. Margulis et al., *La segregación negada*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Margulis, M. y Lewin, H. (1998). “Escuela y discriminación social”. En M. Margulis et al., *La segregación negada*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Marx, C. (1867). *El Capital Tomo I*. [En línea] <http://aristobulo.psu.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/marx-karl-el-capital-tomo-i1.pdf>
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta.
- Molina, G. (2008a). “Amistades en la discontinuidad. Aportes etnográficos acerca de las relaciones entre estudiantes de escuela secundaria”. Posadas: CAAS. [En línea] <http://caas.org.ar/images/excursiones/mesa9com4/ponencia%20molina%20guadalupe.pdf>.
- Molina, G. (2008b). “Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela”. *Cuadernos de Educación*, N° 6, pp. 257-270. Córdoba: FFyH, UNC.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Córdoba: Miño y Dávila Editores.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2011). “Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios”. En D. Milstein *et al.*, *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Noel, G. (2008). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: Unsam.
- Novaro, G.; Santillán, L. (2000). *Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph., (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rockwell, E. (1996). “Claves para la apropiación: escolarización rural en México”. En B. Levinson, D. Foley y D.C. Holland, *The Cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. State University of New York (traducción de Carlos Alberto Constanzo).
- Rockwell, E. (2008). “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”. Texto presentado en el Congreso Nacional de

- Pesquisa em Educação, en Caxambu (Minas Gerais, Brazil, 2008).
- Rockwell, R. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saiz, C. (2015). *La mediatización de la cultura, la modificación del interés y la atención de los alumnos. Un estudio etnográfico en una escuela pública ubicada en contexto de pobreza*. Tesis Doctoral. Doctorado en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo. Universidad Complutense de Madrid.
- Saiz, C. y Maldonado, M. (2010). “Mediatizaciones y procesos de escolarización: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos de la escuela secundaria”. *Cuadernos de Educación*, N° 8. Córdoba: FFyH, UNC.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Servetto, S. (2005). “Cambiar de escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media”. En E. Achilli *et al.*, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 171-175). Rosario: Laborde.
- Servetto, S. (2008). “Adolescentes que transitan por las escuelas secundarias”. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 206.
- Svampa, M. (2004). *La brecha urbana. Countries y barrios privados*. Buenos Aires: Cono sur.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Terigi, F. (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En R. Baquero, G. Dicker y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa* N° 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia, Cine Don Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa. [En

- línea] http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tiramonti, G. (2004). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de Estratificación”. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial/FLACSO.
- Uanini, M. y Maldonado, M. (2005). “Mandatos, tensiones y desencuentros: Notas para el debate sobre escuela media”. En E. Achilli et al., *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 163-169). Rosario: Laborde.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2012). “La inclusión de los jóvenes a la educación en las grandes ciudades. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba”. 2º Seminario/Taller de Antropología y Educación *Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales*. Rosario: UNR.
- Vanella, L.; Maldonado M. (Eds.) (2013). *Programa de Inclusión y terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años*. UNICEF-UNC. [En línea] http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_PIT_DIC_OKweb.pdf
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wolf, E. (1993). *Europa y la gente sin historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Colección Tesis

Títulos publicados

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso Ningún Hogar Pobre en Argentina

Mariana Jesús Ortecho

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo “Pro-Vida” en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

Juan Manuel Reynares

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina

Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

Marxismo y derechos humanos: El planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

Julían González

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

M. Virginia Tomassini