

# Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)

Autor:

**Saccone, Mercedes**

Tutor:

**Achilli, Elena**

**2019**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras

**EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES EN CONTEXTOS DE  
POBREZA. UN ESTUDIO SOCIO-ANTROPOLÓGICO EN UNA ESCUELA  
SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE ROSARIO (SANTA FE, ARGENTINA)**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Tesista: Mercedes Saccone  
Directora: Dra. Elena Achilli  
Co-directora: Dra. Mariana Nemcovsky  
Consejera de estudios: Dra. Laura Santillán

2019

## Índice

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen</b> .....   | 5  |
| <b>Agradecimientos</b> .....   | 6  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | 7  |
| <b>CAPÍTULO 1 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Un abordaje socio-antropológico</b> .....  | 18 |
| <b>1.1 Jóvenes y escolarización secundaria: antecedentes de investigación sobre el tema</b> .....  | 18 |
| 1.1.1 <i>Los inicios</i> .....   | 18 |
| 1.1.2 <i>Estudios sobre escolarización secundaria en nuestro país</i> .....  | 21 |
| 1.1.3 <i>Estudios sobre juventud(es) en Argentina</i> .....  | 27 |
| <b>1.2 Experiencias escolares de jóvenes: referente teóricos de la investigación</b> .....   | 31 |
| <b>1.3 Experiencias escolares de jóvenes: una perspectiva teórico-metodológica</b> .....   | 33 |
| <b>CAPÍTULO 2 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. La trama de las políticas educativas en la cotidianeidad escolar</b> .....                               | 37 |
| <b>2.1 La escolarización secundaria de jóvenes en la trama de las políticas educativas</b> .....   | 38 |
| 2.1.1 <i>Procesos de transformación en la educación secundaria técnica</i> .....   | 47 |
| <b>2.2 La Nocturnidad en la cotidianeidad escolar: una propuesta en tiempos de obligatoriedad de la educación secundaria</b> .....                                   | 57 |
| <b>2.3 “La escuela parece una cárcel...”. Acerca de las condiciones edilicias de la escolaridad</b> .....  | 64 |
| 2.3.1 <i>“La escuela parece una cárcel... porque no disfrutamos un patio”: la falta de espacios y las disputas por el uso de los espacios disponibles</i> .....      | 65 |
| 2.3.2 <i>“La escuela parece una cárcel... porque estamos todo encerrados acá, hasta las ventanas tienen rejas”: entre rejas, robos y falta de equipamiento</i> ..... | 69 |

|   |            |
|---|------------|
| 2.3.3 “No estamos en las mejores condiciones”: limitaciones para el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ..... | 72         |
| <b>CAPÍTULO 3 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Un tránsito en contextos de pobreza urbana .....</b>                        | <b>79</b>  |
| 3.1 Los/as jóvenes y la escuela en la trama del espacio socio-urbano .....  | 79         |
| 3.2 “Escuela de negros”, “escuela de rochos”: sentidos sobre la escuela y procesos de estigmatización .....                             | 107        |
| 3.3 “Decidí portarme bien, rescatarme...”: la escuela y el “rescate” en contextos de pobreza urbana .....                               | 117        |
| <b>CAPÍTULO 4 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Escolaridad, trabajo y maternidades/paternidades .....</b>                  | <b>129</b> |
| 4.1 “Es la única que me aceptó”: recorridos escolares previos y “elección” de la escuela .....  | 130        |
| 4.2 Maternidades, paternidades y escolarización secundaria en contextos de pobreza .....  | 141        |
| 4.3 La escuela secundaria para los/as estudiantes que trabajan .....  | 155        |
| 4.4 Sentidos sobre la escuela y proyectos a futuro .....  | 164        |
| 4.4.1 “Sin la secundaria no sos nada”: sentidos juveniles sobre la escolarización secundaria .....                                      | 165        |
| 4.4.2 La formación técnica en administración: entre la valoración y el desconocimiento .....  | 173        |
| <b>CAPÍTULO 5 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Acerca de la cotidianeidad en el aula .....</b>                             | <b>182</b> |
| 5.1 Asistencias, inasistencias e interrupciones temporales de la escolarización .....   | 182        |
| 5.1.1 Procesos de interrupción temporal de la escolaridad .....   | 183        |
| 5.1.2 “Son chicos que vienen un día sí, un día no”: procesos de asistencia intermitente .....   | 191        |
| 5.1.3 Procesos que recortan la asistencia a clases .....  | 198        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>5.2 Repetir, repasar y “ponerse al día”: el trabajo con los conocimientos en el aula.....</b>                                      | <b>199</b> |
| 5.2.1 <i>El trabajo personalizado y el “volver a explicar”</i> .....  | 200        |
| 5.2.2 <i>El constante repasar</i> .....   | 204        |
| 5.2.3 <i>“Ponerse al día”</i> .....   | 207        |
| <b>5.3 Interrelaciones en las aulas: estudiantes y docentes en la cotidianidad escolar... ..</b>                                      | <b>210</b> |
| 5.3.1 <i>“Algunos son medios, medios, pero hay que saberlos llevar”:</i> interrelaciones cotidianas entre docentes y estudiantes..... | 211        |
| 5.3.2 <i>Interrelaciones entre jóvenes en las aulas: entre amigos/as, compañeros/as y peleas</i> .....                                | 217        |
| <b>LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS/AS JÓVENES. CONCLUSIONES Y PUNTAS PARA CONTINUAR .....</b>                                       | <b>225</b> |
| <b>De experiencias escolares y procesos <i>dis</i>-continuos .....</b>  | <b>225</b> |
| <b>Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana. Nuevos interrogantes .....</b>                                   | <b>232</b> |
| <b>Fuentes documentales .....</b>   | <b>235</b> |
| <b>Referencias bibliográficas.....</b>  | <b>237</b> |

## Resumen

En esta tesis nos proponemos analizar las *experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario* (Santa Fe, Argentina). Siguiendo este objetivo, específicamente, describimos ciertas prácticas, sentidos, relaciones y procesos que configuran y permean tales experiencias escolares juveniles.

Desarrollamos la investigación desde un enfoque socio-antropológico que rescata la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica y que aspira a realizar un abordaje relacional, que tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis en juego, tratando de no reducir la complejidad de la problemática que estudiamos (Achilli, 2005). La construcción de la información empírica requirió, así, un trabajo de campo intensivo y de larga duración, el cual desarrollamos entre los años 2014 y 2018 en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnico profesional, con orientación en administración y gestión, ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad y a la cual asisten jóvenes que viven en barrios y “villas” de la zona oeste y sudoeste, muchos/as de los/as cuales trabajan, generalmente en condiciones informales y precarias, y/o tienen responsabilidades domésticas y/o de cuidado de terceros.

A partir del análisis realizado, sostenemos que las experiencias escolares en la educación secundaria de estos/as jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana se desenvuelven en el tránsito por *procesos cotidianos* que las configuran como *discontinuas*, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones. Procesos que remiten a: 1) la *asistencia* a la escuela; 2) el *trabajo con los conocimientos*; y 3) la construcción de *interrelaciones entre pares*. Si bien los distinguimos para su análisis, estos procesos se relacionan y, a veces, se influyen mutuamente. Se trata de procesos discontinuos que suponen un conjunto de relaciones, prácticas y sentidos que se producen en el *cruce* de las condiciones de vida de estos/as jóvenes, pero también de las condiciones que se van imponiendo a nivel institucional y de las políticas educativas en el presente histórico. A pesar de estas condiciones y procesos discontinuos, los y las jóvenes construyen prácticas y sentidos que expresan una valoración positiva de la escolarización. De este modo, se puede advertir que hay un *continuar* la experiencia en la *intermitencia*, una *continuidad* en la *discontinuidad*.

## **Agradecimientos**

La realización de esta tesis fue posible gracias al apoyo financiero otorgado a partir de la obtención de una beca interna doctoral (2015-2020) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En primer lugar, quiero agradecerles muy profundamente a Elena Achilli y Mariana Nemcovsky por el acompañamiento en este proceso y, especialmente, por todo lo que he aprendido junto a ellas desde que inicié mi participación, como estudiante de la Licenciatura en Antropología, en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, hace ya diez años. Gracias por la generosidad y compromiso con que llevan adelante la formación de nuevas generaciones y la transmisión del “oficio de investigar”, sosteniendo y militando espacios de formación e investigación colectivos, en los cuales tuve la dicha de participar y compartir junto a los/as compañeros/as momentos y aprendizajes invaluable. Agradezco a los/as compañeros/as del CeaCu y, especialmente, a las compañeras del PID-SeCyT-UNR “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana” (2016-2019) sus inmensos aportes a este proceso de investigación.

Quiero agradecer también a mi consejera de estudios, Dra. Laura Santillán, todo su apoyo y orientación en este recorrido.

Esta tesis no habría podido realizarse sin la participación y generosidad de los/as estudiantes, directivos y docentes de la escuela. Gracias por abrirme las puertas de la escuela y de sus vidas, por hacerme sentir parte –“nuestra antropóloga de cabecera” en palabras del Prosecretario– y por todo lo que me enseñaron durante este tiempo.

Agradezco a mi familia (a mi mamá, mis hermanas, tíos/as, primas y sobrinos/as), a mi compañero (y su familia) y a mis amigos/as por toda la ayuda, el sostén, la enorme paciencia y el apoyo incondicional que me brindan siempre.

Por último, no quiero dejar de agradecer a los/as docentes investigadores/as y compañeros/as del Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV-IPN (México), por su apoyo y aliento para finalizar la Maestría y poder iniciar el camino del Doctorado. En especial a Eduardo Weiss por su inmensa generosidad.

## INTRODUCCIÓN

Silenciosa, la vida teje lienzos

(Belli, 2017:132)

En esta tesis nos proponemos *analizar las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario* (Santa Fe, Argentina). De este modo, describiremos ciertas prácticas, sentidos, relaciones y procesos que configuran y permean las experiencias escolares de jóvenes que, en su mayoría, viven en espacios socio-urbanos en condiciones de pobreza en la zona oeste y sudoeste de la ciudad. Se trata de experiencias que se desenvuelven en una escuela secundaria pública de modalidad técnico profesional, con orientación en administración y gestión, ubicada en el Distrito Oeste. Específicamente, nos preguntamos ¿cómo viven su paso por la escuela secundaria estos/as jóvenes?, ¿qué prácticas, sentidos, relaciones y procesos configuran y permean sus experiencias escolares en estos contextos?, ¿cómo se configuran estas experiencias escolares en la trama de las políticas socioeducativas del presente histórico?

Consideramos que esta problemática adquiere relevancia dadas las transformaciones que se vienen produciendo en las políticas educativas de las últimas décadas, sobre todo relativas al nivel secundario, que se entranan en los cotidianos escolares y van dejando sus huellas en las experiencias escolares juveniles. Especialmente a partir de la extensión de la obligatoriedad legal a la educación secundaria completa a nivel nacional con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) (LEN) y del “acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009:5), más aún en un sistema educativo desigual como el nuestro.

Asimismo, creemos necesario atender a esta problemática en el contexto actual, signado por la preeminencia y profundización de medidas de corte neoliberal,<sup>1</sup> que suponen un deterioro inmediato y a futuro de las condiciones de vida de gran parte de la

---

<sup>1</sup> Entre otros aspectos, las medidas que viene tomando el gobierno nacional desde diciembre de 2015 han conducido a un nuevo ciclo de endeudamiento externo del sector público y una fuerte devaluación de la moneda, acompañados por una creciente inflación, recorte del gasto público, ajuste regresivo (que se expresa en un deterioro del salario real, despidos y suspensiones tanto en el sector público como el privado), recesión y transferencia de ingresos hacia “distintas fracciones del poder económico, como los grandes exportadores, los principales formadores de precios, el sector financiero, las prestatarias de servicios públicos y el oligopolio petrolero” (Cantamutto y Schorr, 2016:16).

población del país, especialmente de quienes viven en condiciones de pobreza, así como de la educación pública a la que estos sectores suelen acceder.

Tales procesos ponen de manifiesto la necesidad de continuar indagando y documentando cómo se configuran y son vividas cotidianamente por los/as jóvenes las “oportunidades educativas reales” (Gentili, 2012) a las que tienen acceso en los diferentes contextos y condiciones regionales y locales.

Inscribimos la problemática que nos proponemos estudiar en el cruce entre los estudios sobre escolarización secundaria y los estudios sobre juventud(es). Aunque en algunos momentos han tomado caminos separados, en la producción académica actual se suele señalar la necesidad del “acercamiento entre los estudios educativos sobre estudiantes y aquellos que incorporan las prácticas socioculturales de los jóvenes” (Weiss, 2012:135) para enriquecer la mirada sobre los procesos de escolarización juveniles.

El conjunto de investigaciones que hemos podido reseñar (que desarrollamos en el apartado 1.1 del Capítulo 1) nos permite reconocer la existencia de una diversidad de estudios vinculados a la temática que nos ocupa en la producción académica argentina de las últimas décadas, estudios que constituyen un aporte fundamental para nuestro trabajo, por lo que serán retomadas a lo largo de los capítulos de esta tesis. No obstante, en ese recorrido también advertimos que aquellas que se acercan más al foco de nuestra investigación suelen ser de carácter extensivo,<sup>2</sup> siendo escasos los abordajes intensivos que se propongan analizar en profundidad las experiencias escolares juveniles en sus configuraciones cotidianas. Además, si bien el interés por las “experiencias”, “vivencias” o “trayectorias” de jóvenes en la escolarización secundaria atraviesa la producción académica de las últimas décadas en Argentina y en otros países latinoamericanos, estos temas fueron abordados fundamentalmente a partir estudios sociológicos “de corte cualitativo” que priorizan el análisis de las “narraciones” de los propios sujetos (Guzmán y Saucedo, 2015). Aun cuando se suele remarcar la importancia de realizar análisis “situados”, de recurrir a “la descripción densa” “para dar cuenta de las experiencias y vivencias” juveniles (en distintos ámbitos, no sólo el escolar), se reconoce que “no es

---

<sup>2</sup> Retomamos la diferenciación que propone Achilli (2005:35) entre estudios “extensivos” e “intensivos” “para dar cuenta de investigaciones cuyos recortes empíricos son amplios –extensos- o acotados a estudios en profundidad –intensivos”, con la intención de superar la “falsa dicotomía entre ‘cuantitativo’ y ‘cualitativo’”, dado que “una investigación, tanto extensiva como intensiva, podrá incorporar estrategias cuantitativas, cualitativas o su complementación [...] lo que le da sentido a las estrategias metodológicas – sean estas cuati o cualitativas- es la direccionalidad teórica”.

fácil lograrla porque se requiere ‘estar ahí’ en el lugar de los acontecimientos”<sup>3</sup> (Guzmán y Saucedo, 2015:1038). Como lo han advertido distintos autores, estas perspectivas que predominan sobre todo en la investigación sobre trayectorias educativas y/o escolares suelen dejar de lado el análisis de “las prácticas de los sujetos que protagonizan los recorridos formativos”, explorando superficialmente u omitiendo los “contextos de concreción y los cursos de acción de quienes son portadores de esas historias” (Santillán, 2007:13).

Por otro lado, los estudios sobre juventudes suelen señalar la necesidad de evitar realizar análisis “cerrados” en la escuela y/o exclusivamente centrados en la “condición de estudiantes”, sin atender a otros procesos y experiencias vitales juveniles que intervienen. No obstante, los análisis que se proponen focalizar en algún/os aspecto/s – sean las maternidades, paternidades, trayectorias laborales, sociabilidad juvenil, producciones, consumos y/o “estilos” culturales, subculturas, otros- de las experiencias juveniles en escuelas secundarias, son escasamente explorados en forma relacional y, en ocasiones, incluso tienden a perder de vista las experiencias en torno a cuestiones “académicas” (Guzmán y Saucedo, 2015). Como veremos, también se puede advertir cierta preeminencia en el tiempo de concepciones sobre las “culturas” o “subculturas” juveniles que corren el riesgo de sobredimensionar “la esfera simbólica o expresiva de la vida social (vestimenta, géneros musicales, ideas)” (Padawer, 2004:9).

Por todo ello, destacamos la importancia de continuar construyendo análisis que aporten al conocimiento “en profundidad” de las experiencias escolares juveniles atendiendo a los “contextos específicos”, que den cuenta de las prácticas, sentidos y relaciones cotidianos en los cuales “los jóvenes construyen formas sociales de comprensión y conocimiento, que se articulan con formas específicas de conciencia, de pensamiento, de percepción y de acción” (Machado Pais, 2003:69).

En tal sentido, esta tesis pretende aportar al campo de estudios a partir de realizar un estudio intensivo de las experiencias escolares juveniles, una temática escasamente explorada en el contexto particular de la ciudad de Rosario y, menos aún, en el escenario socio-histórico actual, intentando contribuir a “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009).

---

<sup>3</sup> Como plantea Menéndez (2001:140), existe una tendencia a reducir la extensión y continuidad de los tiempos reales de trabajo de campo dedicados a este tipo de investigaciones, impulsada por los modos en que actualmente se configura la “relación tiempo, productividad e ingresos del investigador y/o de su institución”.

Partimos de recuperar una tradición de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas latinoamericana, que fuera impulsada y difundida desde la década los '80, fundamentalmente a partir de los trabajos de Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV, IPN), en México, y las investigaciones desenvueltas por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld en la UBA y de Elena Achilli en la UNR, en nuestro país.

A su vez, esta tesis es continuidad de una línea de investigación acerca de experiencias socio-educativas y procesos de escolarización de jóvenes en la educación media que venimos desarrollando en el campo de la Antropología y Educación a partir de investigaciones particulares y de la participación en proyectos de investigación colectiva radicados en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu, FHyA, UNR).

Inscribiéndonos en dicha tradición, desarrollamos la investigación desde lo que Achilli (2005) caracteriza como *enfoque socio-antropológico*; enfoque que rescata la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica y que aspira a realizar un abordaje relacional, que tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis en juego. Este enfoque se propone analizar y reconstruir la propia lógica del proceso, conocer la cotidianidad cuyo contenido no es evidente (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). La relevancia de incorporar el nivel analítico de lo cotidiano a nuestra mirada sobre las experiencias escolares de jóvenes radica en su potencialidad para documentar el movimiento heterogéneo, conflictivo y contradictorio de la trama de procesos, relaciones, prácticas y sentidos en juego, permeados y conectados por procesos políticos y sociales más generales (Achilli, 1994, 2005, 2015; Ezpeleta y Rockwell, 1983, 1985; Rockwell, 1995).

Siguiendo los planteos de Elsie Rockwell, partimos de considerar que el hecho de permanecer en la escuela un lapso importante de tiempo “necesariamente deja huellas en la vida”, aunque el “contenido” de dicha experiencia “varía de sociedad en sociedad, de escuela a escuela” y según el momento histórico de que se trate (Rockwell, 1995:13). De este modo, las experiencias escolares –como otras experiencias formativas- suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en el ámbito escolar, que “implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados por los sujetos en determinadas condiciones contextuales e históricas” (Villarreal, Greca y Achilli, 2018:3).

Entre los distintos sujetos que participan de la cotidianeidad escolar, en esta investigación nos interesan particularmente los/as jóvenes estudiantes. Los modos de ser joven son diversos y están atravesados por procesos históricos, sociales, culturales, políticos (Margulis y Urresti, 1996), por lo tanto, su análisis debería ser encarado desde una perspectiva “contextual (espacial e históricamente situado), relacional (conflictos y consensos) y heterogénea (diversidad y desigualdad)” (Chaves, 2010:38).

La construcción de la información empírica requirió, así, un trabajo de campo intensivo y de larga duración, el cual desarrollamos entre 2014 y 2018 en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnico profesional, con orientación en administración y gestión, ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad y a la cual, como mencionamos al inicio, asisten jóvenes que viven en barrios y “villas” cercanas, espacios que por lo general no cuentan con un “óptimo acceso a los servicios básicos” (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010). Trabajamos centralmente con estudiantes que asistían de 1ro a 6to año del turno noche, muchos/as de los/as cuales trabajan, generalmente en condiciones informales y precarias, y/o tienen responsabilidades domésticas y/o de cuidado de terceros (generalmente niños/as). Recurrimos fundamentalmente a estrategias de construcción de la información como observaciones, talleres, conversaciones informales y entrevistas (grupales e individuales).

Tanto el trabajo de campo como las reflexiones que aquí presentamos se potenciaron a partir de los intercambios y la colaboración de los/as compañeros/as del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu, FHyA, UNR) y, sobre todo, gracias al trabajo realizado en el marco de proyectos de investigación colectiva allí radicados.

Desde este enfoque, la investigación es entendida como un “proceso recursivo” en el cual “la información es sometida –desde determinada conceptualización- a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones”, a un trabajo continuo de “problematización sobre el material” (Achilli, 2005:80). Ello nos permitió ir construyendo y re-trabajando sucesivas anticipaciones hipotéticas (Achilli, 2005:80). De este modo, llegamos a la construcción de la *tesis central* a sostener y a ser desarrollada en el recorrido que realizaremos por los distintos capítulos que componen este texto.

A modo de *tesis principal* planteamos que las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana se desenvuelven en el tránsito por *procesos cotidianos* que las configuran como *discontinuas*, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones. Procesos que

remiten a: 1) la *asistencia* a la escuela; 2) el *trabajo con los conocimientos*; y 3) la construcción de *interrelaciones entre pares* en la cotidianidad escolar. Si bien los distinguimos para su análisis, se relacionan y, a veces, se influyen mutuamente. Estos procesos suponen un conjunto de prácticas, sentidos y relaciones que se producen en el *cruce* de las condiciones de vida de estos/as jóvenes, pero también de las condiciones que se van imponiendo a nivel institucional y de las políticas educativas en el presente histórico.

Tales procesos discontinuos pueden llegar a favorecer, entre algunos/as jóvenes, la interrupción de la escolarización, es decir, el alejamiento de la escuela durante un período más o menos prolongado de tiempo. Pero, aunque no es total, advertimos que esa lógica de discontinuidad también atraviesa las experiencias de quienes continúan cursando, dando lugar a prácticas, sentidos y relaciones heterogéneas –y algunas contradictorias- que, al tiempo que van generándola, también la tensionan.

A pesar de estas condiciones y procesos discontinuos, los y las jóvenes construyen prácticas y sentidos que expresan una valoración positiva de la escolarización. De este modo, se puede advertir que hay un *continuar* la experiencia en la *intermitencia*, una *continuidad* en la *discontinuidad*.

Para dar cuenta del recorrido realizado, organizamos la presente tesis en cinco capítulos y un apartado final a modo de cierre, a partir de los cuales nos interesa ir describiendo los procesos estudiados. La lógica de escritura que elegimos pretende ir focalizando y profundizando en la descripción de un aspecto diferente en cada capítulo que, a modo de los hilos de un tejido, vayan entramándose con la *urdimbre*<sup>4</sup> de nuestra investigación: *las experiencias escolares de los/as jóvenes*. Esta metáfora nos permitió organizar la escritura y, al mismo tiempo, favorecer un proceso de (auto)control epistemológico dado que, como lo advierte Ginzburg (2014), la intención es relacionar el hilo con las *huellas* intentando no perdernos en el *laberinto* de la realidad.<sup>5</sup>

En el *primer capítulo*, denominado “*Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Un abordaje socio-antropológico*”, realizamos una revisión de antecedentes sobre el tema (apartado 1.1) a partir de investigaciones que pudimos relevar y en diálogo con las cuales hemos podido definir algunos posicionamientos. Como mencionamos, atenderemos

---

<sup>4</sup> Se denomina *urdimbre* al conjunto de hilos que se colocan en paralelo y a lo largo en el telar para pasar por ellos la trama y formar el tejido.

<sup>5</sup> Ginzburg (2014:9) hace alusión al mito griego de Teseo y el laberinto del minotauro, mito en el cual se narra la hazaña de Teseo, quien “recibió, como regalo de Ariadna, un hilo. Con ese hilo se orientó en el laberinto, encontró el Minotauro y le dio muerte”.

particularmente a los estudios sobre juventud(es) y educación secundaria, recuperando fundamentalmente investigaciones antropológicas y sociológicas que se vienen produciendo en las últimas décadas en nuestro país. Este acercamiento nos permitió, además, justificar y ubicar nuestro estudio en el marco de las producciones académicas sobre el tema en el contexto argentino actual. En este capítulo también presentamos los principales referentes teóricos (apartado 1.2) y la perspectiva teórico-metodológica (1.3) que orientaron nuestra investigación. De esta manera, desarrollamos el modo en que estamos entendiendo conceptualmente las nociones centrales de esta investigación: experiencias escolares, juventudes, escuela, vida cotidiana. A su vez, describimos los principales aspectos del enfoque desde el cual trabajamos, un enfoque socio-antropológico que, como señalamos, otorga centralidad al análisis de la cotidianeidad y apunta a realizar un abordaje relacional de las problemáticas bajo estudio. También hacemos referencia a ciertas decisiones teórico metodológicas que fuimos definiendo a lo largo del proceso de investigación. Para ello, describimos las características que asumió el trabajo de campo, las estrategias de construcción de la información que utilizamos, así como las características generales que, desde esta perspectiva, adquiere el proceso de análisis.

El capítulo 2 *“Las experiencias escolares de los/as jóvenes. La trama de las políticas educativas en la cotidianeidad escolar”* contiene dos apartados, donde abordamos algunos procesos que se fueron generando a partir de las políticas educativas de las últimas décadas, intentado focalizar el análisis en las huellas que dejaron en los cotidianos escolares y en las experiencias escolares juveniles. De este modo, en el apartado 2.1 realizamos una descripción de la trama de políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país, atendiendo particularmente a la educación secundaria y a la educación secundaria técnica. Identificamos algunos procesos de transformación y continuidades que, en tal sentido, se vienen produciendo y que resultan relevantes para nuestro estudio. Uno de ellos es la extensión de la obligatoriedad legal a la educación secundaria completa a nivel nacional, con las tensiones y paradojas que vienen señalando las investigaciones, especialmente en relación con la “diversificación de propuestas y formatos escolares” (Montesinos y Schoo, 2015:28) y los procesos de “flexibilización” de distintos aspectos que se promueven en las instituciones educativas (Calamari, Saccone y Santos, 2015). Allí daremos cuenta de algunos indicios respecto a los entrecruzamientos entre estos procesos y los procesos dis-continuos que atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes. También describimos ciertas transformaciones

que se produjeron en la educación secundaria técnica, sobre todo en las últimas décadas (a partir de la denominada “Reforma educativa” de los años ’90 y su revitalización como modalidad específica con la LETP N°26.058 de 2005 y la LEN N°26.206 de 2006), entramándolas con la descripción de la historia particular de la escuela donde llevamos adelante el trabajo de campo. En el apartado 2.2, específicamente nos referimos a la iniciativa del gobierno provincial para las escuelas secundarias técnicas que cuentan con turno noche, denominada “Nocturnidad” (Res. ME de Santa Fe N° 440/16), y al proceso de re-configuración de los tiempos escolares que identificamos a partir del análisis que realizamos, dando cuenta de las tensiones y particularidades que va asumiendo dicha propuesta a nivel de la cotidianeidad escolar, así como ciertas prácticas y sentidos que construyen los sujetos en relación con la misma. Por último (apartado 2.3), describimos las condiciones edilicias y de equipamiento de la escuela, retomando cómo son experimentadas por los propios sujetos, fundamentalmente los/as jóvenes. Condiciones que como nos advierte Rockwell (1987:36), no son naturales, sino “resultantes de la historia de cada escuela”, permeada por procesos políticos, sociales, económicos, más generales.

*“Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Un tránsito en contextos de pobreza urbana”* es el título del *tercer capítulo*, donde nos proponemos profundizar en la descripción de los/as jóvenes y la escuela en el entramado socio-urbano. Allí focalizamos la descripción en ciertos procesos y relaciones que atraviesan la vida cotidiana en los barrios y las denominadas “villas” en los que viven los/as jóvenes, recuperando especialmente los sentidos que los/as mismos/as construyen. Se trata de procesos vinculados a las históricas relaciones de desigualdad y condiciones de pobreza que permean la vida en estos contextos y que influyen en la configuración de las experiencias escolares juveniles. Así, en un primer apartado (3.1), indagamos en los modos en que los/as jóvenes caracterizan y significan la vida en estos espacios, marcados por procesos de conflictividad, estigmatización y fragmentación, que, aunque claramente los trascienden, atraviesan los modos de estar en la escuela, las interrelaciones que allí se tejen y los sentidos sobre la misma que construyen, contribuyendo a la generación, pero también a tensionar, procesos discontinuos sobre todo en relación con la asistencia a la escuela, pero también en las interacciones entre pares. Con la intención de profundizar en esos cruces, en el apartado 3.2 nos introducimos en la descripción de una imagen estigmatizada/estigmatizante de esta escuela, incluso apropiada por los/as estudiantes, quienes aluden a que ésta es una “escuela de negros”, una “escuela de rochos”, cargando

negativa y despectivamente estos términos. Tales sentidos ponen de manifiesto la estigmatización de la cual también son objeto los/as propios/as jóvenes. Allí advertimos que los y las jóvenes construyen distancias simbólicas como estrategia para desmarcarse del estigma, en palabras de los/as propios/as jóvenes: “marcamos la re diferencia”. Distancias que se construyen en relación con diversos “otros”: otros jóvenes del barrio o la “villa”; otros que no asisten a la escuela; jóvenes del otro turno escolar o que asisten a los primeros años; compañeros/as que se considera tienen otro comportamiento; incluso, con un “yo anterior” que se plantea era diferente. “Otros” a quienes, a su vez, se estigmatiza asignándoles atributos negativos. Vinculado a los procesos que describimos en esos primeros dos apartados, en el apartado 3.3 recuperamos una categoría social utilizada por los/as jóvenes que nos permite dar cuenta de ciertos sentidos y prácticas que se construyen en relación con el hecho de asistir a la escuela. Nos referimos a la noción de “rescate”, retomada para expresar el pasaje, de un modo de vida y de comportamiento que se atribuye a “la calle”, a otro, asociado a la escuela (o/y el trabajo). En esa construcción de sentido, “la calle” y la escuela aparecen significadas como ámbitos que implicarían prácticas en cierto modo contrapuestas, aunque encontramos indicios que lo relativizan, dado que, a veces, tales prácticas se superponen. Consideramos que la descripción de las relaciones y procesos de la vida juvenil en estos espacios nos permiten avanzar en un análisis relacional de las experiencias escolares y los modos complejos que ese transitar va adquiriendo en contextos de pobreza urbana.

Como mencionamos, muchos/as de los/as jóvenes protagonistas de nuestra investigación trabajan o han trabajado para aportar a la economía del hogar. Además, es frecuente que tengan hijos/as y, sobre todo entre las mujeres, que deban encargarse del cuidado de los/as mismos/as. Se trata de experiencias juveniles en el trabajo y en las maternidades/paternidades en contextos de pobreza urbana que se entrecruzan e imprimen huellas en sus experiencias escolares. A su vez, las transformaciones que se produjeran a partir de las políticas destinadas a la educación secundaria, sobre todo en relación con la modalidad de ETP y la obligatoriedad del nivel (aspectos en los cuales profundizamos en el Capítulo 2), influyen en los modos en que esos cruces se producen a nivel de la cotidianeidad escolar. Es por ello que, en el *capítulo 4, “Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Escolaridad, trabajo y maternidades/paternidades”*, nos proponemos profundizar en los cruces entre escolarización, maternidades/paternidades y/o trabajo en las experiencias de estos/as jóvenes. En el apartado 4.1 describimos algunos aspectos de los recorridos escolares previos de los/as estudiantes y los motivos que explicitan respecto

a la “elección” de asistir a esta escuela. Muchos/as de los/as jóvenes que asisten a esta escuela han transitado antes por otras escuelas secundarias, en las cuales, por diversos motivos –algunos de los cuales remiten a las experiencias laborales y maternidades/paternidades– no continuaron estudiando. Ese tránsito suele relatarse como atravesado por interrupciones temporales, insistencias reiteradas, repetición de algún/os año/s escolares y cambios de establecimiento (incluso de modalidades diferentes), que a veces se dieron en forma combinada y/o se produjeron en más de una oportunidad. Se trata de un transitar que nos habla de continuidades/discontinuidades, por lo que algunos/as llegan a esta escuela manifestando que es “la única que los acepta”. A su vez, nos interesa destacar que los motivos para “elegir” asistir a esta escuela, más allá de constituirse en una de las pocas opciones disponibles, aparecen permeados por una valoración positiva de la escolarización secundaria en términos amplios. Los cruces entre maternidad/paternidad y escolarización en las experiencias juveniles son descriptos con mayor detenimiento en el apartado 4.2, mientras que en el apartado siguiente (4.3) nos abocamos al análisis de las relaciones entre trabajo y escolarización secundaria, prestando especial atención a las prácticas y sentidos sobre la escuela secundaria que construyen los/as jóvenes que trabajan. Advertimos que, si bien los modos en que dichos entrecruzamientos se producen son diversos, los tiempos, responsabilidades y desgaste que suponen las actividades asociadas a las maternidades/paternidades y las inserciones laborales precarias a las que suelen acceder en estos contextos suelen tensionar los tiempos dedicados a la escuela y, en ocasiones, pueden llegar a favorecer procesos discontinuos en relación con la asistencia a clases, así como respecto del trabajo con los conocimientos. En el último apartado (4.4) de este capítulo, profundizamos en el análisis de los sentidos sobre la escolarización secundaria y, específicamente, sobre la modalidad técnica que posee la escuela. Si bien estos/as jóvenes no llegan a esta escuela por la formación técnica, en el transcurrir de sus experiencias escolares se apropian de sentidos que valoran positivamente el título técnico que proporciona la modalidad. Sobresale una valoración positiva de la escolarización secundaria en tanto posibilitadora de mejores inserciones laborales y/o mejores condiciones de inserción que aquellas a las que suelen acceder. Así, identificamos que la escuela ocupa un lugar relevante en relación con sus proyecciones a futuro.

En el capítulo 5, “*Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Acerca de la cotidianeidad en el aula*”, focalizamos en la descripción de procesos que se despliegan fundamentalmente en la cotidianidad del aula, dando cuenta de los modos en que las

experiencias escolares de los/as estudiantes se van configurando en relación con los procesos que presentamos en los capítulos anteriores, vinculados con las políticas educativas, las condiciones de vida de los/as jóvenes en los contextos donde habitan y las interacciones y prácticas que se construyen a nivel de la cotidianidad escolar. Así, describimos procesos que se van configurando en relación con la asistencia a clases, el trabajo con los conocimientos y las interrelaciones entre pares y con docentes. En el primer apartado (5.1), describimos procesos dis-continuos vinculados con la asistencia, que distinguimos para su análisis en: a) interrupciones de la asistencia a la escuela (se trata interrupciones que pueden suponer el alejamiento de la escuela durante un período considerable de tiempo, incluso años); b) procesos de asistencia intermitente (haciendo referencia a interrupciones vinculadas con las inasistencias reiteradas que puedan darse durante el ciclo lectivo) y c) procesos que recortan la asistencia a clases (inasistencias a determinadas clases que no necesariamente implican la ausencia en la jornada escolar completa). En el siguiente apartado (5.2), describimos ciertos procesos, interacciones y prácticas en torno al trabajo con los conocimientos en las clases, aspecto central de las experiencias escolares, que se van configurando en el entrecruzamiento con las múltiples interrupciones e intermitencias que identificamos y que van imprimando una lógica que hemos descrito a partir de tres procesos: el constante “repetir”, “reparar” y “ponerse al día”. Lógica *dis*-continua que permea los modos en que se enseña y se aprende en estos contextos. No obstante, estas prácticas y procesos permiten, al mismo tiempo, la relativa continuidad en el trabajo cotidiano con los conocimientos. En el último apartado (5.3) de este capítulo, nos detenemos en las interrelaciones cotidianas que se construyen entre estudiantes y docentes (directivos, preceptores, entre otros) y en las interrelaciones entre pares. Planteamos que los modos que van asumiendo tales interrelaciones pueden favorecer el sostenimiento de la escolaridad en ciertos momentos y, en otros, pueden tornarse conflictivas. La distinción que realizan los/as estudiantes entre “compañeros/as” de la escuela y “amigos/as” del barrio, a partir del nivel de “confianza” diferencial que consideran pueden llegar a construir con unos/as y otros/as, remiten, entre otros aspectos, al tiempo que es posible compartir en la escuela bajo las condiciones que describimos.

Por último, en “*Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Conclusiones y puntas para continuar*”, retomaremos la tesis central a la que arribamos a partir del proceso de investigación realizado, dando cuenta de las relaciones que pudimos construir, pero también de las *puntas del hilo que quedan sin tejer* y que pueden ser objeto de investigaciones futuras.

## **CAPÍTULO 1 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Un abordaje socio-antropológico**

Iniciaremos este capítulo con una revisión de antecedentes sobre el tema. Atendimos particularmente a estudios sobre escolarización secundaria y los estudios sobre juventud(es) recuperando fundamentalmente investigaciones antropológicas, desde la Sociología y las Ciencias de la Educación que se vienen produciendo en las últimas décadas en nuestro país.

En el segundo apartado daremos cuenta de los principales referentes teóricos que orientaron nuestra investigación. De esta manera, presentamos el modo en que estamos entendiendo conceptualmente las nociones de experiencias escolares, juventudes, escuelas y vida cotidiana.

Por último, desarrollamos la perspectiva teórico-metodológica a partir de la cual realizamos esta investigación. Nos detendremos en los principales aspectos del enfoque desde el cual trabajamos, las características que asumió el trabajo de campo, el referente empírico y las estrategias de construcción de la información que utilizamos.

### **1.1 Jóvenes y escolarización secundaria: antecedentes de investigación sobre el tema**

Comenzaremos el recorrido con un breve acercamiento hacia los principios de la investigación –sociológica y antropológica fundamentalmente– sobre jóvenes y educación, focalizando en aquellas perspectivas que ejercieron influencia en los estudios posteriores. Luego nos adentraremos en los estudios sobre escolarización secundaria más recientes, haciendo especial hincapié en la producción académica argentina, dadas las transformaciones que viene sufriendo este nivel educativo en nuestro país y la proliferación de estudios en relación a la temática en las últimas décadas. Por último, haremos un breve recorrido por investigaciones que se inscriben en el campo de los estudios sobre juventudes.

#### *1.1.1 Los inicios*

En la Antropología, la preocupación por la educación de jóvenes más allá de las fronteras de lo escolar puede remontarse a los trabajos de la antropología clásica. Sobresalen los estudios de Margaret Mead en Samoa a principios del siglo XX, considerados pioneros tanto en el campo de investigación educativa como en los estudios sobre juventud(es). Más allá de las críticas posteriores a su trabajo, su planteo respecto a

que la adolescencia entre las jóvenes samoanas no es vivida de igual modo que en la sociedad norteamericana porque “el ambiente social es muy diferente” (Mead, 1965), permitió cuestionar la lectura universalista de la psicología de la época y resaltar “el enorme papel desempeñado en la vida de cada individuo por el ambiente social en que nace y se desarrolla” (Mead, 1990:25).

Dentro del campo de los estudios sobre la(s) juventud(es), se suele remarcar también por ese entonces el inicio de la influencia de las investigaciones de la Escuela de Chicago, en especial los trabajos de Frederic Trasher (publicado en 1927) y, posteriormente, de William Foote Whyte (de 1943), que fijaban la atención en las “bandas juveniles” en ámbitos urbanos. A partir del estudio realizado en un barrio de inmigrantes italianos en Boston, Whyte (1971:11) planteaba que allí “la generación joven ha formado su propia sociedad relativamente independiente de la influencia de sus mayores”, distinguiendo entre los “muchachos de las esquinas y muchachos del colegio”. De este modo, intentaba “superar las connotaciones desviacionistas y patológicas (predominantes en la criminología de la época) y subrayar los elementos de solidaridad interna, vinculación a un territorio y de una ‘tradición’ cultural distintiva como ejes de la agrupación en bandas” (Feixa, 1994:141). Estas investigaciones preparaban “el terreno para las teorizaciones estructural-funcionalistas sobre los grupos de edad como factor de cohesión social” (Feixa, 1996:6). Desde el funcionalismo “los conflictos o discontinuidades intergeneracionales son vistos, en la mayoría de los casos, como ‘disfunciones’ en los procesos de socialización”, procesos que se desenvuelven a través de instituciones como la familia o la escuela (Machado Pais, 2003:48, la traducción es nuestra). En tal sentido, las “bandas” juveniles fueron interpretadas en términos de comportamiento desviado o anómico que desplegaran grupos de jóvenes de sectores “marginales” ante la insatisfacción experimentada (Sanchez, 2006).

En la década de 1960 surge el Council on Anthropology and Education, filial de la American Anthropology Association, el cual reunía antropólogos/as interesados/as en la problemática educacional, que realizaron etnografías escolares “centradas en el análisis de las interacciones de eventos educativos” (Achilli, 2018:252). La antropología cultural norteamericana propuso el concepto de “conflicto cultural” para explicar las “situaciones de incomunicación” que se producían entre las culturas de los “grupos minoritarios” y la cultura representada por la escuela (Rockwell, 1997).

Tanto los enfoques funcionalistas como culturalistas fueron criticados por tomar a la juventud como grupo social unificado y homogéneo y/o excluir de sus análisis la problemática de las clases sociales (Criado, 1998).

Con los trabajos de Althusser se introduce el contenido ideológico de las prácticas escolares y la idea de la escuela como “aparato ideológico del estado”. Este autor es reconocido como precursor de las “teorías de la reproducción”, ya que considera que la función de la escuela es la de reproducir las relaciones sociales de dominación, legitimadora de la racionalidad capitalista (Batallán y Neufeld, 1988). Dentro de las denominadas “teorías de la reproducción” podemos mencionar los estudios clásicos de Bourdieu y de éste con Passeron (1973; 1998), así como la obra de Baudelot y Establet en Francia, que se distancian de las explicaciones que atribuyen el “éxito”/“fracaso” en el sistema educativo a factores individuales y de “adaptación”, mostrando los procesos de selección y reproducción social y cultural que entrañan.

En Gran Bretaña, vertebrada en torno al Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham, surge en la década del '70 una corriente denominada por algunos “nueva teoría subcultural” que partía de considerar que “las subculturas juveniles son, principalmente, subculturas de clase” (Criado, 1998:10), que constituirían “una reacción de los jóvenes de sectores trabajadores a la cultura dominante y a la cultura de sus padres” (Sanchez, 2006:23). Destacamos el clásico estudio etnográfico de Paul Willis en una escuela de un barrio obrero de Inglaterra, quien se pregunta por qué los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera y concluye que en la “cultura contraescolar” de estos grupos “se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado [...] donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad” (Willis, 2000:16), argumentos que complejizaban las explicaciones de las teorías de la reproducción en boga. No obstante, termina reproduciendo el argumento de las teorías del “conflicto cultural” y de la reproducción – en su formulación inicial– al plantear que este grupo de estudiantes con una “orientación cultural distinta” es marginado por una “cultura escolar dominante y homogénea” contribuyendo así a la reproducción de la estructura social (Rockwell, 1997:26).

Desde la década de los '80, toda una serie de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas advierten la necesidad de atender a distintos procesos en el “interjuego entre agencia y estructura”, destacándose, entre otros, el trabajo del estadounidense Bradley Levinson (2001) sobre “el mundo social y cultural de los

jóvenes” en una escuela secundaria mexicana. Este autor propone retomar la categoría de “producción cultural” con la intención de “comprender mejor los recursos para, y las limitaciones sobre, la acción social” (Levinson y Holland, 1996:2).

Por entonces se destaca, también, la producción de un determinado enfoque etnográfico impulsado por los trabajos de Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV, IPN) en México. Se trata de “un enfoque crítico del empirismo que articula de modo fructífero los aportes teóricos de A. Gramsci, E. Thompson y A. Heller, entre otros” (Achilli, 2018:258). De fuerte influencia en Latinoamérica, desde esta perspectiva se señala la relevancia de incorporar al estudio de lo escolar el nivel analítico de lo cotidiano para realizar un acercamiento a las “formas de existencia material de la escuela y relevar, el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1985:10), que atienda, por ende, a la “complejidad de la dinámica cultural en la escuela” (Rockwell, 1997:27). Como señalaran Rockwell (2001) y también Levinson, Sandoval y Berteley (2007), existen diferencias entre los trabajos etnográficos estadounidenses, que suelen estar “más centrados en el ámbito de lo local” (Levinson, Sandoval y Berteley, 2007:827), y los latinoamericanos que, a pesar de realizar “estudios etnográficos en localidades acotadas”, suelen “hacer referencia a los sistemas educativos en su configuración regional y nacional” (Rockwell, 2001:54).

### 1.1.2 *Estudios sobre escolarización secundaria en nuestro país*

En 1982 se conforma la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (auspiciada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá) donde se realizaron estudios etnográficos pioneros sobre problemáticas educativas en Latinoamérica (Achilli, 2010). En Argentina, como parte de la Red, sobresalen las investigaciones coordinadas por Graciela Batallán y Fernando García en Buenos Aires y Raúl Ageno, Elena Achilli y Edgardo Ossana en Rosario (Achilli, 2010).

A partir de 1984, con la recuperación democrática, comienza a consolidarse la investigación antropológica en educación en las universidades nacionales de nuestro país, en especial con el desarrollo de los equipos dirigidos por las mencionadas Graciela

Batallán y María Rosa Neufeld en la UBA y de Elena Achilli en la UNR.<sup>6</sup> Cabe destacar la influencia y “el vínculo fluido que se estableció entre el equipo de investigadores coordinados por Elsie Rockwell [...] y los primeros equipos de antropólogos dedicados a la problemática de la educación en la Argentina” (Batallán y Neufeld, 1988:8), que se mantiene hasta el presente. Así, en un primer momento, se destacó la investigación participativa en talleres de educadores (Achilli, 1988; Batallán y García, 1988; entre otros). En relación con la temática que nos ocupa, cabe mencionar especialmente la investigación desarrollada por Achilli entre 1985 y 1988, focalizada en los “procesos de democratización” y “participación” a nivel de la cotidianeidad de escuelas medias en la ciudad de Rosario (Achilli, 1994).

La década de los '80 también fue fructífera para el desarrollo de la investigación educativa desde la Sociología y las Ciencias de la Educación, destacándose los trabajos de Cecilia Braslavsky, quien realizó un “informe de situación de la juventud argentina” (1986), y llevó adelante estudios “junto a Juan Carlos Tedesco y Ricardo Carciofi (1983), [que] marcan un comienzo de sistematización e indagación de la situación social, política y cultural de los jóvenes vinculados a la educación media y superior” (Chaves, 2009:125-126). En 1986 se organiza desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina) un seminario denominado “Juventud, Educación y Trabajo”, donde se “presentaron estudios cuantitativos sobre juventud, educación y trabajo” (Macri y Guemureman, 2013:135). Estas investigaciones resultan relevantes en tanto “tienden a establecer un diagnóstico de situación de la juventud, aunque generalmente abarcaban sólo el gran aglomerado urbano de Buenos Aires” (Chaves, 2006:7).

En las décadas posteriores y hasta la actualidad, el campo de la investigación educativa en nuestro país creció y se fue consolidando, dando lugar a una creciente producción académica acerca de la escolarización secundaria. Para dar cuenta de este desarrollo agruparemos los trabajos reseñados a partir de las principales líneas temáticas que pudimos identificar.

Una de las temáticas que viene siendo estudiada es el *proceso histórico de “masificación” de la educación secundaria* en Argentina –fundamentalmente a partir de la década de 1980–, diseñada originalmente para un grupo reducido y privilegiado, dando

---

<sup>6</sup> En 2010 dichas investigadoras participaron de la conformación de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE), en la cual confluyen equipos del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA), el Programa de Antropología y Educación del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (FHyA, UNR) y equipos del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” (CIFYH, UNC).

cuenta de las transformaciones, “desafíos” y “efectos” que supone la masificación (Braslavsky, 2001; Dussel, 2011; Puiggrós, 2006; Southwell, 2012; Tenti Fanfani, 2003; Terigi, 2008; Tiramonti, 2015; entre otros). Estos estudios concuerdan con otras investigaciones latinoamericanas (véase Blanco, Solís y Robles, 2014; Gentili, 2009; Itzcovich, 2014; Villa Lever, 2014; entre otros), en señalar que si bien el acceso al nivel medio de escolarización por parte de los y las jóvenes se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas en los países de América Latina, las desigualdades educativas aún persisten. Los estudios reseñados muestran la construcción de experiencias educativas desiguales entre los/as jóvenes en su tránsito por circuitos escolares diferenciados,<sup>7</sup> proceso que algunos han caracterizado como “segmentación” (Braslavsky, 1985) y/o “fragmentación educativa”<sup>8</sup> (Abratte, 2008; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004, 2011; otros).

En los últimos años en nuestro país adquirió fuerza una línea de estudios que recupera una serie de investigaciones internacionales (Dubet, 2002; Dubet y Martuccelli, 1998; Tyack y Tobin, 1994; Viñao, 2002, entre otros) que parten de un supuesto teórico que concibe a la escuela (en singular) como una institución que “mantiene la continuidad de ciertas formas organizativas y un núcleo duro de producción de enunciados pedagógicos más o menos estable y sostenido a lo largo del siglo” (Dussel, 2009:188), denominado generalmente como “formato” o “gramática” escolar.<sup>9</sup> Algunos/as plantean la hipótesis de que asistimos a un proceso de “debilitamiento” y “des-institucionalización” que en mayor o menor medida atraviesa el “programa institucional” de esa “escuela moderna” (Dubet, 2005; 2013). Retomando de modos diversos dichos

---

<sup>7</sup> En Francia, Bourdieu plantea que la masificación resultante de la incorporación de sectores sociales que antes no tenían acceso a ciertos niveles de escolarización en dicho país contribuyó al traslado de la exclusión hacia el interior mismo del sistema educativo, a partir de la devaluación de los títulos escolares (Bourdieu y Champagne, 2013). Para el caso español, Criado (2018) identifica la existencia de procesos similares, que describe bajo lo que identifica como una dinámica de “inflación de los títulos escolares” y la “traslación hacia arriba de las desigualdades”.

<sup>8</sup> Con la noción de “fragmentación educativa” aluden a “un modo de segregación que construye una específica distancia social entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos” y pretenden remarcar “la presencia de elementos culturales en la construcción de la distancia social” que serían diferentes a aquellos presentes en la idea de “segmentación educativa”, ya que “la segmentación hace referencia a un todo integrado, donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado. En cambio, la distancia que se nombra con la noción de ‘fragmentación’ es diferente porque hace alusión a la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación, mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica” (Tiramonti, 2011:28-29).

<sup>9</sup> Tyack y Tobin (1994) entienden a la “gramática de la escuela” en tanto “estructuras regulares y las reglas que organizan el trabajo de la instrucción”. Se centran en el análisis de las “regularidades”, de lo que permanece “estable”, basando su abordaje en los “marcos organizativos”: “we focus not so much in what happens *in classrooms* as on the *organizational framework* that shapes the conditions under which teachers instruct students” (Tyack y Tobin, 1994:455).

planteamientos, a nivel local se investigan procesos vinculados a la *obligatoriedad legal de la educación secundaria*, las *políticas de “inclusión educativa”* y las propuestas socio-educativas para jóvenes con *“otros formatos”* que fueron surgiendo en los últimos tiempos en nuestro país –como las Escuelas de Reingreso de Ciudad de Buenos Aires, los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes en la provincia de Buenos Aires, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria en la provincia de Córdoba, los denominados “Bachilleratos populares” fundamentalmente en CABA y provincia de Buenos Aires, entre otros (Ampudia, 2013; Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Baquero et. al, 2012; Dussel, 2015; Elisalde, 2013; Gild y Zyssholtz, 2017; Krichesky, 2007, 2010; Nóbile, 2013; Perazza, 2012; Poliak, 2010; Tenti Fanfani, 2008; Terigi, 2014; Tiramonti, 2007, 2010, 2012a, 2012b; Tiramonti y Montes, 2011; entre otros). Aunque con matices, desde estas perspectivas se plantea que serían los “parámetros” “rígidos” de “la escuela tradicional” los que “imposibilitan o dificultan a un grupo de estudiantes transitar exitosamente y completar su trayectoria escolar” (Terigi, 2015:2), por lo que algunos/as sostienen que se estaría produciendo un “forzamiento” de las “instituciones tradicionales de la modernidad” ante “la expansión del nivel medio”<sup>10</sup> (Tiramonti, 2007:5).

Respecto a las investigaciones socio-antropológicas o etnográficas sobre los procesos mencionados, podemos destacar su contribución a la denaturalización de nociones muy difundidas (“inclusión”/“exclusión”, “obligatoriedad”, entre otras), la documentación de las apropiaciones y resignificaciones en relación con las denominadas políticas y propuestas de “inclusión” que llevan adelante los sujetos que participan de la vida cotidiana en diferentes ámbitos educativos y escolares en distintos contextos, así como ciertas paradojas y tensiones que las atraviesan (Bernardi, Menna y Nemcovsky, 2013; Calamari, Menna y Romero Acuña, 2012; Calamari, Saccone y Santos, 2015; Diez, 2015; Diez et. al, 2015; Fattore y Bernardi, 2014; García, 2013; López Fittipaldi, 2015; Montesinos y Schoo, 2014; Montesinos, Sinisi y Pallma, 2007; Montesinos et al., 2009; Nemcovsky, 2014, 2016; Padawer, Greco y Rodríguez, 2013; Paoletta, 2015; Sinisi, 2010; Vanella y Maldonado, 2013, entre otros).

---

<sup>10</sup> Esta tesis parte de algunos supuestos que habría que tomar con cuidado, dado que, como lo han manifestado otros/as autores/as, corre el riesgo de considerar de un modo estático los cambios que se producen en la relación escuela y sociedad sin tener en cuenta la historicidad de esas relaciones (Achilli, 2011); además, suelen dar por hecho algunos planteamientos (como la “impotencia instituyente” de las instituciones de la modernidad) pero no profundizan en lo que sucede en las instituciones concretas (Noel, 2009). Para profundizar en estas discusiones ver Calamari, Santos y Saccone (2015).

Por otro lado, en las últimas décadas asistimos a una proliferación de estudios que específicamente indagan en las *experiencias, trayectorias y/o los sentidos sobre la escolarización secundaria* de jóvenes en contextos de pobreza y desigualdad social. Sobresale la mirada de las trayectorias educativas y/o escolares de jóvenes en términos de recorridos por el sistema educativo, construcciones que se van dando en el tiempo, pudiendo incluir el análisis de sus percepciones, representaciones o sentidos sobre la escuela, a partir de perspectivas “cualitativas” y, fundamentalmente, a través de estrategias de construcción de la información como las “entrevistas biográficas”, “relatos de vida” y/o “grupos focales”, atendiendo a lo que algunos/as denominan “narrativas biográficas juveniles” (D’Áloisio, Arce Castello y Arias, 2019). Existe cierto consenso entre los/as investigadores/as respecto a la configuración de “muchas trayectorias [que] no son continuas ni regulares, en particular para los sectores más vulnerabilizados” (Terigi, 2011:2). Entre otras investigaciones se destacan aquellas realizadas desde la Sociología, como los estudios de Gabriel Kessler (2002), quien se propone abordar las “experiencias educativas” –definidas en términos de “las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general”– y afirma que “todavía hay algún tipo de presencia en el universo imaginario de los jóvenes de la importancia de la educación”, incluso entre jóvenes “en conflicto con la ley”, aunque se construyen “relaciones de baja intensidad con la escuela” (Kessler, 2004b). Ciertos estudios atienden a las representaciones sobre la escuela secundaria desde la perspectiva de jóvenes con “trayectorias escolares inconclusas” (Kantor, 2000) y los “factores asociados al abandono escolar en el nivel medio” (Binstock y Cerrutti, 2005). Otro conjunto de investigaciones enfatiza en la heterogeneidad de sentidos en relación a la escolarización que construyen jóvenes de sectores populares en el contexto actual, signado por la obligatoriedad legal del nivel secundario (Carbonari, 2018; Llinás, 2009; Núñez y Litichever, 2015; Vecino, 2014; entre otros), señalando que existe toda una “constelación de sentidos otorgados a la escuela secundaria que se encuentran muy lejos de aquellas referencias que suelen estar presentes en muchos discursos sobre la crisis de la escuela” (Núñez y Litichever, 2015:14). Estudios socio-antropológicos también documentan esta heterogeneidad de sentidos (Debonis, López Fittipaldi y Saccone, 2018; Hirsch, 2016; Nemcovsky et al., 2015, 2016; sobre jóvenes de la población *qom* escolarizados en Rosario Villarreal, 2014, Torres Leal, 2017). Algunos/as investigadores/as han indagado, además o complementariamente, en las experiencias/trayectorias escolares de jóvenes de las élites y sectores medios (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016; Kessler, 2002; Servetto, 2014;

Tiramonti y Ziegler, 2008; entre otros), resultando aportes interesantes para conocer/contrastar experiencias desiguales.

Una línea clásica de indagación sobre trayectorias juveniles es el estudio de la “*transición*” y/o *relación entre educación y trabajo y/o empleo*,<sup>11</sup> “no sólo como pasaje o vinculación de uno y otro, sino la experiencia juvenil entre la escuela y el trabajo” (Chaves, 2006:47). Las investigaciones que pudimos relevar al respecto, en su mayoría de carácter extensivo y desde enfoques que recuperan la dimensión temporal y biográfica,<sup>12</sup> abordan el modo en que se entreteje dicha relación en las trayectorias vitales juveniles y en relación con las características del mercado de trabajo. Específicamente analizan las inserciones laborales juveniles, los sentidos o representaciones sociales en relación con el trabajo y/o las expectativas sobre el futuro laboral entre jóvenes que asisten o han egresado de escuelas secundarias en Argentina (Aisenson, 2011; Boquin, 2014; Carbonari, 2018; Corica, 2012; Filmus, Miranda y Zelarayan, 2001; González, 2018; Guevara, Bidauri y Harvey, 2018; Jacinto, 1996; Jacinto y Millenaar, 2013; Jacinto, Wolf, Bessega y Longo, 2005; Kornblit, 2004; Llomovatte, 1991; Otero y Miranda, 2005; Sendón, 2013; otros). En tales investigaciones “el acceso, la cobertura y desigualdad educativa representan uno de los factores centrales en el análisis de la inserción laboral juvenil” (Miranda y Corica, 2015:103).

Respecto a la producción académica sobre la *educación secundaria técnica* fundamentalmente encontramos investigaciones –algunas de corte historiográfico– sobre *políticas y características de esta modalidad en Argentina* (Almandoz, 2010b; Binstock y Cerrutti, 2017; Cordero y Bucci, 2011; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006; Garcés, 2007; Maturo, 2014, 2018; Rey, 2017; Rodrigo, 2017; otros), las cuales suelen prestar especial atención al vínculo entre educación y trabajo (y/o modelo económico/productivo y político) y a las características, en términos generales, que adquieren las instituciones y el subsistema en distintos momentos socio-históricos, pero escasamente abordan las huellas que estas políticas y sus transformaciones van dejando a nivel de la cotidianeidad

---

<sup>11</sup> Desde la década de los '80, con la creación de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP se institucionalizó un espacio de intercambios, producción y difusión de estudios sobre la temática, coordinada inicialmente por Antonia Gallart (Argentina) y posteriormente María de Ibarrola (México) (Corica, Freytes Frey y Miranda, 2018).

<sup>12</sup> Actualmente los estudios sobre el tema suelen recurrir al enfoque del “curso de vida”, el cual “busca articular una mirada con énfasis en lo estructural (evidenciada en la preocupación por las desigualdades y por los procesos de reproducción de la estructura social) junto con una atención a los procesos subjetivos involucrados en la construcción de ‘itinerarios de inserción laboral’ cada vez más diversificados y no lineales” (Corica et al., 2018:13).

escolar.<sup>13</sup> Aunque escasas, nos encontramos con algunas investigaciones que analizan las trayectorias de mujeres en la educación técnica, como el estudio de Seoane (2012) en La Plata y la investigación de Bloj (2017:7) sobre “trayectorias de mujeres egresadas de la educación técnico-profesional de diferentes generaciones, perfiles profesionales y situaciones laborales”. También se han estudiado las inserciones laborales, los sentidos sobre la “formación para el trabajo” y/o los sentidos sobre el trabajo que construyen jóvenes que asisten a escuelas secundarias técnicas en distintos contextos (con jóvenes que viven en condiciones de pobreza en Rosario Nemcovsky et al., 2018; con estudiantes de una escuela técnica nocturna del interior del Chaco Butti y Florez, 2018; con estudiantes que “hayan abandonado la escuela o se encuentren en riesgo de hacerlo” en una escuela secundaria técnica de una localidad de la provincia de Salta Cruz, Cortéz, Moreno y Pereyra, 2019). En los últimos años sobresalen los *informes estadísticos sobre la educación técnico profesional* en Argentina elaborados por la Unidad de Información del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), como el Estudio Cuantitativo sobre Percepción de la ET (2016) y el Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la ETP (Álvarez y Seoane, 2009; Álvarez, 2013). Algunos trabajos analizan esas bases de datos, como los reunidos por Jacinto (2018) sobre inserciones laborales y educativas de egresados de instituciones de ETP de nivel medio de Argentina, dando cuenta de ciertas ventajas relativas del título técnico para la inserción laboral.

En parte quizás por la proximidad temporal y/o por las dificultades y desafíos que conlleva “someter la actualidad a las exigencias del conocimiento científico” (Mauger, 2007), todavía nos encontramos con pocas investigaciones que analicen lo que ha ocurrido con las políticas educativas, los cotidianos escolares y las experiencias escolares juveniles a partir del cambio de gobierno a nivel nacional en diciembre de 2015.

### 1.1.3 *Estudios sobre juventud(es) en Argentina*

1985 fue declarado por la UNESCO como “Año Internacional de la Juventud”, dando cuenta (y a la vez potencializando) la mayor visibilización de los/as jóvenes en la investigación y agenda pública durante esta década (Chaves, 2010; Macri y Guemureman, 2013). En Argentina, por ese entonces comienzan a destacarse los estudios que versaban

---

<sup>13</sup> Algunos trabajos realizan abordajes más abarcativos, atendiendo al desarrollo de la educación técnica en América Latina, o en algunos de los países que conforman la región, a veces desde la investigación comparada (Almandoz, 2010a; Briasco, 2008; De Ibarrola, 2014; Fernández, Marque y Lorenzo, 2018; Gallart, Miranda Oyarzún, Peirano y Sevilla, 2003; Jacinto, 2004; Sepúlveda, 2017; Sevilla y Dutra, 2017; entre otros).

“mayormente sobre la educación, el trabajo, la situación de los jóvenes de los sectores populares, la cultura, la salud y las políticas de juventud”, a partir fundamentalmente de “perspectivas cuantitativas que utilizan como fuente los datos de los Censos Nacionales y la publicación *La Juventud de la Argentina* (INDEC)” (Macri y Guemureman, 2013:138), como aquellos nucleados en FLACSO y el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, que mencionamos en el apartado anterior y que continuaron desarrollándose a partir de las líneas y perspectivas de análisis que allí presentamos.

En la década de los '80 también comienzan a abordarse aspectos “*culturales*” y las “*identidades juveniles*” en nuestro país. Sobresale el estudio de Pablo Vila acerca del “movimiento del rock nacional” durante la última dictadura militar, planteando que dicho movimiento “se afianza como ámbito de constitución del ‘nosotros’”, en tanto se va consolidando como “refugio, ámbito de resistencia y canal de participación en el contexto de una sociedad autoritaria, cerrada y en crisis” (Vila, 1987:87).

Pero es recién hacia los años '90 cuando “las investigaciones aumentan y comienzan a abarcar áreas temáticas más diversas” y “tiende a consolidarse la mirada sobre lo cultural”<sup>14</sup> (Chaves, 2006:10). Como señala Sanchez (2006:46), tales investigaciones se focalizaron fundamentalmente en el análisis de “aspectos culturales de la vida social joven, sus producciones y consumos simbólicos, estilísticos y estéticos como generadores de adscripciones colectivas, usualmente retratadas a través de la categoría de ‘tribus urbanas’”. Sobresalen los estudios sociológicos desarrollados por Mario Margulis (1997) acerca de “la cultura de la noche” y los agrupamientos juveniles –que denomina “tribus”– que se configuran en torno a ella en Buenos Aires, así como los trabajos de Javier Auyero (1992), quien analiza el “clima cultural” que se constituye en relación con grupos de pares o “banda” que se reúnen en “la esquina” entre jóvenes de sectores populares en la provincia de Buenos Aires.

Algunas investigaciones critican la mirada homogeneizadora a la que conducen ciertos análisis sobre “la cultura juvenil” que, aun con reformulaciones, persiste hasta hoy, dado que parten de considerar a “la juventud como constituyendo una cultura (o una

---

<sup>14</sup> Los abordajes sobre “culturas”, “subculturas”, “microculturas” juveniles, proliferaron en el campo de los estudios sobre juventud en distintos países. Cabe mencionar los trabajos del catalán Carles Feixa (1996; 1999) quien retoma las categorías de la Escuela de Birmingham proponiendo un modelo teórico (el “reloj de arena”) para el abordaje de las “microculturas juveniles”, así como los desarrollos de Rossana Reguillo (2000) para el análisis de las “culturas juveniles” en México, de amplia influencia en los países de la región (Chaves, 2005a).

subcultura, en subordinación a lo hegemónico)” y tienden a realizar “análisis de los conflictos juveniles en términos de conflictos entre ‘culturas’ o entre generaciones” (Chaves, 2005a:74), abordando, entre otros, los conflictos que identifican en el (des)encuentro entre lo que refieren como “cultura escolar” y las “culturas juveniles” (Duschatzky y Corea, 2011; Tenti Fanfani, 2000; Urbaitel, 2005; otros). Con la intención de complejizar los análisis de las prácticas juveniles en espacios urbanos, Mariana Chaves se propone abordar “las representaciones y las acciones de los jóvenes en el espacio urbano de la ciudad de La Plata”, a partir de “los lazos de adscripción identitaria en torno del territorio habitado y de las prácticas culturales emergentes” (2005b:15), planteando la necesidad de considerar el “complejo entramado de bienes y acciones que se ponen en uso generando un nosotros y un otros, formando pertenencia, inclusión y exclusión a diferentes circuitos de sociabilidad” (Chaves, 2005a:83). Por su parte, Silvana Sanchez cuestiona ciertos enfoques difundidos que realizan un análisis de las juventudes que “aís[la] las producciones simbólicas de las relaciones sociales que entran en juego, y de este modo, desatiende[n] aquello que condiciona y posibilita esas realidades que se describen” y propone analizar “grupos de pares barriales” “atravesados por las condiciones generales de existencia de los jóvenes”, en la ciudad de Rosario, atendiendo a “sus múltiples articulaciones a las dimensiones económicas, sociales y políticas” (Sanchez, 2006:46).

En el año 2004 nace la Red de Investigadores en Juventudes Argentina (ReIJA) que nuclea a un grupo de investigadores/as sobre el campo de estudios en nuestro país. A partir del año 2007, se vienen desarrollando Reuniones Nacionales de la Red, con la presentación de trabajos en distintas líneas temáticas en relación con las juventudes (sociabilidad, consumos y prácticas culturales, salud, prácticas y participación política, sexualidades, políticas públicas, medios de comunicación y medios digitales, ruralidad, educación, trabajo, etnicidad, religión, entre otras) y desde diferentes disciplinas (Comunicación Social, Ciencias Políticas, Antropología, Sociología, Ciencias de la Educación, Historia, otras). Dentro de esta amplia producción, nos interesa particularmente destacar una serie de investigaciones que focalizan el análisis en *algún aspecto particular de las experiencias juveniles en el ámbito escolar*, dado que constituyen antecedentes relevantes para nuestro trabajo. Sobresale en los últimos tiempos la indagación sobre la *sociabilidad juvenil*, la construcción de *vínculos entre pares* y *violencias* (Bracchi, Gabbai y Causa, 2010; Di Leo, 2011; Kaplan, 2013, 2015; Maldonado, 2000; Paulín, 2015), *géneros* y *sexualidades* (Elizalde, 2014; Molina, 2013),

*prácticas y procesos de participación política* (Batallán et al., 2009; Núñez, 2013) de jóvenes en escuelas secundarias. Estos trabajos suelen señalar la relevancia de incorporar al análisis las “preferencias y manifestaciones culturales” juveniles en la escuela, aspecto que ha sido señalado también por estudios realizados en otros países (Guzmán y Saucedo, 2015; Weiss, 2012a; entre otros). Aunque, como advierten Guzmán y Saucedo para el contexto mexicano, con frecuencia en este tipo de estudios “se perdió de vista, o no se analizaron con suficiencia, las experiencias de los jóvenes estudiantes en torno a cuestiones académicas”, así, por ejemplo “fue notoria la gran cantidad de investigaciones sobre violencia escolar, de modo que, en sentido estricto, no se consideraron las experiencias de los estudiantes en torno a la escuela, sino a dicha violencia” (2015:1022).

El conjunto de investigaciones reunidas en este apartado da cuenta de la gran cantidad de estudios vinculados, más directa o indirectamente, a la temática que nos ocupa que constituyen un aporte fundamental a nuestro trabajo.

Como advertimos en el recorrido realizado, las *investigaciones sobre escolarización secundaria* analizan los procesos de transformación del nivel medio en las últimas décadas y el surgimiento y desarrollo de propuestas que explícitamente se proponen garantizar el acceso a la educación secundaria, documentando, en algunos casos, las tensiones que se presentan. También han indagado en los sentidos sobre la escolarización secundaria y las trayectorias escolares de jóvenes, aunque, como señalamos, predominantemente se realizan desde perspectivas que suelen omitir, o incluir superficialmente, los “contextos de concreción” y “las prácticas de los sujetos” (Santillán, 2007:13). Ello se vincula, en parte, a la fuerte orientación hacia lo simbólico que atraviesa, en general, a la investigación en las ciencias sociales de los últimos tiempos, incluso en las investigaciones que manifiestan trabajar desde la denominada “perspectiva del actor” que reconocen que “debería ser estudiada a través de las representaciones y de las prácticas, pero, sin embargo, dicho ‘punto de vista del actor’ refiere casi siempre exclusivamente a las representaciones sociales de los actores sociales estudiados” (Menéndez, 2010:22). A su vez, las teorías del “formato escolar” y la tesis desinstituyente, muy difundidas en el campo de la investigación educativa argentina, influyen en la realización de análisis que enfatizan en las regularidades, lo constante e “inmutable” en “la institución escolar moderna”, corriendo el riesgo de reducir la explicación o perder de vista los modos diversos en que tales “parámetros” se configuran, son apropiados y resignificados en las escuelas en contextos y condiciones concretas.

En cuanto a los *estudios sobre juventudes*, sobresalen aquellos que indagan en ciertos aspectos culturales de la vida juvenil, atendiendo fundamentalmente a lo simbólico y recuperando categorías como “culturas”, subculturas” o “microculturas”, “bandas” o “tribus” que, muchas veces, corren el riesgo de caer en interpretaciones esencialistas u homogeneizantes (de las denominadas “culturas” juveniles, pero también de lo que llaman “cultura escolar”). Las investigaciones sobre trayectorias juveniles que se proponen articular aspectos estructurales y biográficos en el análisis suelen realizarse desde perspectivas extensivas y/o que enfatizan en las narrativas de los sujetos, pero escasamente abordan las prácticas y los procesos a nivel de la cotidianeidad de las escuelas.

Como advierten especialistas en la temática, en las últimas décadas, “se va tornando indispensable para los investigadores el conocimiento de las prácticas juveniles por fuera de la escuela para entender el adentro” (Chaves, 2006:45), de allí el desafío de estudiarlas contextual y relacionamente.

Por todo ello, destacamos la importancia de continuar construyendo análisis que aporten al conocimiento “en profundidad” de las experiencias escolares juveniles atendiendo a los “contextos específicos” en los que se producen (Machado Pais, 2003). En tal sentido, esta tesis pretende aportar al campo de estudios a partir de realizar un estudio intensivo de las experiencias escolares juveniles, atendiendo particularmente a los procesos, relaciones y prácticas cotidianas.

## **1.2 Experiencias escolares de jóvenes: referente teóricos de la investigación**

Partimos de considerar, siguiendo a E.P. Thompson (1981), que la *experiencia* está configurada por las huellas que dejan las condiciones concretas de existencia en la conciencia social. Concepto que incluye “la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento” (Thompson, 1981:19). Desde esta concepción, los sujetos –en nuestro caso jóvenes estudiantes– son constructores activos de sus propias experiencias, pero no en forma autónoma sino “dentro de determinados límites”, “bajo condiciones que vienen dadas” (Thompson, 1981:19). De este modo, recuperamos “el papel del actor, pero articulado con procesos estructurales”, intentando construir un abordaje de las prácticas y construcciones de sentido en articulación con “las restricciones/limitaciones/imposibilidades establecidas por la estructuración de la realidad” (Menéndez, 2010:131).

Como señala Rockwell (1995:13), el hecho de permanecer en la escuela un lapso importante de tiempo, que a menudo incluye varias horas del día durante años, “necesariamente deja huellas en la vida”, aunque el contenido de dicha experiencia “varía de sociedad en sociedad, de escuela a escuela” y según el momento histórico de que se trate. De este modo, entendemos que las *experiencias escolares* –como otras experiencias formativas– suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en el ámbito escolar, donde se configuran “específicas lógicas de intercambios y apropiaciones”, es decir, “implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados<sup>15</sup> por los sujetos en determinadas condiciones contextuales e históricas<sup>16</sup>” (Villarreal, Greca y Achilli, 2018:3).

Hace tiempo que, desde las ciencias sociales, se viene señalando la imposibilidad de reducir la noción de *juventud(es)* a una cuestión únicamente biológica o de edad.<sup>17</sup> Los modos de ser joven son diversos y están atravesados por procesos históricos, económicos, sociales, culturales, políticos, es por ello que puede ser pensada como una condición histórica que se articula social y culturalmente en función de la edad con la generación, la clase social, el género, la etnia (Margulis y Urresti, 1996). Por lo tanto, su análisis debería ser “encarado desde una triple complejidad: contextual (espacial e históricamente situado), relacional (conflictos y consensos) y heterogénea (diversidad y desigualdad)” (Chaves, 2010). De este modo, consideramos que no podemos conocer las experiencias escolares de los/as jóvenes sin describir algunos procesos que, aunque las trascienden, también las atraviesan y les imprimen particularidades, tales como aspectos diversos de las dinámicas familiares y barriales en las que los/as jóvenes transitan su vida cotidiana, así como ciertas condiciones que se van imponiendo a nivel institucional y de las políticas educativas.

---

<sup>15</sup> La apropiación sitúa la capacidad de acción en los sujetos, que toman posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles, destacando su naturaleza activa/transformadora y, al mismo tiempo, el carácter constrictivo/permisivo de la cultura (Rockwell, 2005).

<sup>16</sup> Es importante aclarar que, desde la tradición en la cual nos inscribimos, consideramos, como lo advierte Achilli, que “con la noción de contexto no estamos suponiendo un mero contorno ‘externo’ a las relaciones y procesos cotidianos desde los que nos interesa ubicarnos. Más bien, estamos pensando relacionalmente la interacción entre las distintas escalas contextuales las que, mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesa” (Achilli, 2015:105).

<sup>17</sup> Ello en tanto se parte de considerar que la juventud es una construcción social e histórica y que “la naturalización del sentido que los sujetos le otorgan a las edades, las expectativas sobre las mismas, las prácticas que se supone corresponden y los estereotipos que se generan con base en la edad son, entre otros procesos, parte de lo que se nombra como el procesamiento sociocultural de las edades” (Chaves, 2010:4-5). Ver también Bourdieu (2002); Margulis y Urresti (1996); Pérez Islas (2008).

Entonces, si entendemos que las condiciones y límites de una época influyen en la configuración de las experiencias cotidianas escolares, no podemos concebir a las *escuelas* como espacios aislados o completamente separables de otros aspectos y procesos. Por el contrario, las escuelas se encuentran inmersas en un “movimiento histórico de amplio alcance”, aunque la “construcción social” de cada escuela es una “versión local y particular de ese movimiento” (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Como propone Achilli (2010:147), en la escuela “coexisten y se entrecruzan dialécticamente distintas dimensiones que la configuran y la trascienden”.

En tal sentido, destacamos la relevancia de incorporar la conceptualización que realiza Agnes Heller de la *vida cotidiana* como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977:19), mirada que “incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana conjugando la repercusión que –a esta escala– puede tener la historia general” (Achilli, 2005:21). Desde esta perspectiva, se reconoce que el Estado se encuentra presente en la cotidianeidad escolar, pero no de manera absoluta, es decir, no determina totalmente las interacciones entre los sujetos ni el sentido de las prácticas (Rockwell y Ezpeleta, 1985). En ese sentido, las *políticas* pueden ser concebidas en tanto producto de “luchas y enfrentamientos entre distintas fuerzas sociales, que tienen lugar en todo un proceso complejo por el mantenimiento y la contestación a las orientaciones que asumen las formas de intervención estatal” (Grassi, Hintze y Neufeld en Novaro y Santillán, 2010:96).

### **1.3 Experiencias escolares de jóvenes: una perspectiva teórico-metodológica**

Como hemos señalado, desarrollamos esta investigación desde un *enfoque socio-antropológico* que rescata la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica (Achilli, 2005) y que parte de entender la realidad social como “totalidad concreta” (Kosik, 1967). Con ello aspiramos a realizar un abordaje relacional y dialéctico que tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis en juego, tratando de no reducir la complejidad de la problemática que estudiamos (Achilli, 2005). Este enfoque se propone, así, “analizar y reconstruir la propia lógica del proceso”, conocer la cotidianeidad, partiendo de considerar que su contenido no es evidente (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

En concordancia con los planteamientos teóricos y epistemológicos que venimos desarrollando, la construcción de la información empírica requirió la realización de un

*trabajo de campo* intensivo y de larga duración, el cual desarrollamos en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnico profesional, con orientación en administración y gestión, ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad y a la cual asisten jóvenes que viven en barrios y “villas” de la zona oeste y sudoeste.<sup>18</sup>

Los inicios de nuestro trabajo de campo en esta escuela se remontan al año 2014, cuando realizamos una primera aproximación, continuando en 2016 hasta fines de 2018 –siendo el período comprendido entre septiembre de 2016 y diciembre de 2017 el de mayor intensidad (aunque con las interrupciones propias del ciclo escolar). La elección de la escuela se debe a una relación laboral previa,<sup>19</sup> experiencia que nos despertó el interés por la temática y nos facilitó la obtención del permiso de las autoridades para visitar la escuela y permanecer en distintos espacios y momentos de la jornada escolar.

Trabajamos centralmente con estudiantes que asistían de 1ro a 6to año del turno noche,<sup>20</sup> muchos/as de los/as cuales trabajan, generalmente en condiciones informales y precarias, y/o tienen responsabilidades domésticas y/o de cuidado de terceros (generalmente niños). Recurrimos a diferentes estrategias de construcción de la información, tales como observaciones (de clases, recreos, jornadas y actividades diversas), cuestionarios, talleres, conversaciones informales y entrevistas (grupales e individuales) con jóvenes. Además, con la intención de profundizar en aspectos vinculados a la cotidianidad del aula, realizamos el seguimiento durante un año lectivo (2017) de un grupo (3er año del turno noche) recurriendo a las mismas estrategias metodológicas.<sup>21</sup> Debido a lo intensivo de este tipo de estrategias y las posibilidades de desarrollarla siendo una investigadora, debimos seleccionar, al respecto de estos aspectos, uno de los cursos.<sup>22</sup> Elegimos trabajar con el 3er año por encontrarse a mitad del plan de

---

<sup>18</sup> El nombre de la escuela fue omitido y los nombres de los sujetos fueron modificados para mantener el anonimato.

<sup>19</sup> Hasta mediados de 2014, en el marco del Plan de Mejora Institucional, realizamos una labor de tutoría académica en dicha escuela, proporcionando apoyo escolar en materias de la “Formación general”.

<sup>20</sup> La escuela cuenta con tres turnos (matutino, tarde y noche). Tanto en el turno mañana como en el turno noche se imparten de 1ro a 6to año (en el turno noche hay dos divisiones del 1er año y una división de cada uno de los años posteriores). En el turno tarde sólo se cuenta con una sección de 1ro y una de 2do año y se imparten los talleres para los/as jóvenes del turno mañana. El turno noche se cursa en la franja horaria de 17:30 a 22:30 horas y cuenta con una matrícula aproximada de entre 120 y 150 jóvenes inscriptos (R2-17, 17/03/2017). En este turno se cursa bajo la “Nocturnidad”, “opción pedagógica y didáctica mediada por materiales didácticos y por las tecnologías de la información y la comunicación”, que se está desarrollando en el turno noche de escuelas secundarias técnicas de la provincia de Santa Fe y que elimina el doble turno (Res. 440/2016, Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016), ampliaremos en el próximo capítulo.

<sup>21</sup> Tal seguimiento supuso nuestra presencia en la escuela y específicamente en dicho curso durante una jornada completa un día a la semana (variando de día) durante todo el año lectivo.

<sup>22</sup> Esta estrategia tiene como limitación el centrarse en un solo año escolar, perdiendo la posibilidad de profundizar en las particularidades que puedan darse en los otros cursos.

estudios (6 años de duración), bajo el supuesto de que los primeros y últimos años estarían más atravesados por la cercanía con la escolarización primaria y la finalización del nivel secundario respectivamente.

Asimismo, hemos realizado observaciones, conversaciones informales, cuestionarios, talleres y entrevistas con estudiantes de los turnos mañana y tarde, aunque no con la misma profundidad que caracterizó nuestro trabajo de campo en el turno noche.

Entendiendo que las experiencias se construyen relacionamente (Menéndez, 2010), también desarrollamos el trabajo de campo con otros sujetos significativos de la problemática (directivos, docentes, personal administrativo y no docente, entre otros). A su vez, tuvimos la posibilidad de entrevistar a funcionarios/as y trabajadores/as de distintas dependencias del Estado: nacional (INET, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación), provincial (Nocturnidad y Plan Vuelvo a Estudiar, Ministerio de Educación de Santa Fe) y municipal (Dirección de Juventudes, Municipalidad de Rosario). Complementariamente, hemos revisado fuentes documentales (leyes, decretos, resoluciones, normativas, así como documentación oficial que llega a la escuela y documentos producidos por los sujetos).

Tanto el trabajo de campo como las reflexiones que aquí presentamos se potenciaron ampliamente a partir de los intercambios y la colaboración de los/as compañeros/as del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu, FHyA, UNR) en el cual nos insertamos<sup>23</sup> y, sobre todo, a partir de la participación en dos proyectos de investigación colectiva allí radicados.<sup>24</sup> En el marco de estos proyectos hemos podido realizar los talleres, cuestionarios y algunas de las entrevistas grupales mencionadas, además de entrevistas a jóvenes cuya asistencia a la escuela se encontraba interrumpida y que concurrían a una capacitación a través del programa provincial Nueva Oportunidad en el Centro Integrador Comunitario Oeste y a un espacio de una organización social y política para jóvenes varones que viven en la zona oeste.

---

<sup>23</sup> Gracias a la participación en distintas instancias formativas colectivas que se llevan adelante desde el CeaCu como parte de una lógica de trabajo político-académica (talleres de tesis, jornadas y eventos, seminarios, proyectos, entre otros).

<sup>24</sup> 1) Proyecto “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana” PID1HUM 520 (2016-2019), Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR; 2) Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica”, FONIETP 2017 NRU 212 (2017-2018), Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, presentado a Postulación Institucional a través de la UNR. Ambos proyectos se realizaron bajo la dirección de Dra. Mariana Nemcovsky. También participaron de los mismos Gabriela Bernardi, Marilín López Fittipaldi, Florencia Debonis, Marina Santos, Mirna Calamari, Mara Dobry, Noelia Martínez y Eliana Maiolino, a quienes agradecemos profundamente sus aportes y colaboración.

Desde el enfoque socio-antropológico, el análisis no es concebido como un momento posterior al de la construcción de la información empírica, sino que fue produciéndose en simultáneo y dando lugar a la elaboración de escritos sucesivos que abonaron a la construcción del objeto de estudio,<sup>25</sup> aspecto que nos parece importante destacar como parte del quehacer. Ello en tanto entendemos a la investigación como un “proceso recursivo” en el cual “la información es sometida –desde determinada conceptualización- a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones”, a un trabajo continuo de “problematización sobre el material” que nos permitió ir “construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nuevas búsquedas en el campo –y en la teoría- que conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en que cada vez se integran detalles” (Achilli, 2005:80).

---

<sup>25</sup> El “objeto de estudio”, nos dice Rockwell (2009:75), “toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo”.

## **CAPÍTULO 2 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. La trama de las políticas educativas en la cotidianeidad escolar**

En este capítulo nos interesa dar cuenta de algunos procesos que se fueron generando a partir de las políticas educativas en las últimas décadas, que se entraman en los cotidianos escolares y van dejando sus huellas en las experiencias escolares juveniles, atendiendo particularmente a la *educación secundaria* y a la *educación secundaria técnica*. Nos detendremos especialmente (apartado 2.1) en la extensión de la obligatoriedad legal a la educación secundaria completa a nivel nacional a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 (2006), dando cuenta de las tensiones y paradojas que documentamos y que vienen siendo señaladas por las investigaciones, especialmente en relación con la “diversificación de propuestas y formatos escolares” (Montesinos y Schoo, 2015:28) y los procesos de “flexibilización” de distintos aspectos que se promueven (Calamari, Saccone y Santos, 2015). También describiremos ciertas transformaciones que se produjeron en la educación secundaria técnica, sobre todo en las últimas décadas –a partir de la “Reforma educativa” de los años ’90 y, posteriormente, con la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26.058 (2005) y la LEN N°26.206 (2006)-, entramándolas con la descripción de la historia de la escuela donde llevamos adelante el trabajo de campo.

En este contexto de transformaciones, analizamos una propuesta que se viene llevando adelante desde el año 2014 en las escuelas secundarias de modalidad técnico profesional de la provincia de Santa Fe que cuentan con turno noche/vespertino –en adelante *Nocturnidad*-, entre las cuales se encuentra la escuela donde llevamos adelante el trabajo de campo (apartado 2.2). Esta iniciativa se presenta como una “opción pedagógica y didáctica” (Res. N°440/2016, Ministerio de Educación de Santa Fe) que explícitamente propone reorganizar el cursado en el turno noche de estas escuelas recurriendo al “aprendizaje mediado por materiales didácticos y por las tecnologías de la información y la comunicación” (Equipo de Nocturnidad, 2016), para mantener el título técnico, ante el proceso de homologación de títulos a nivel nacional (LETP N°26.058), y garantizar la “obligatoriedad de la escolarización secundaria” (Equipo de Nocturnidad, 2016), aspectos que van imprimiendo particularidades a las experiencias escolares de jóvenes en dichas instituciones. Dada la centralidad que adquieren los recursos tecnológicos, equipamiento e infraestructura para llevar adelante este cursado “mediado por las tecnologías”, también describimos algunos aspectos que hacen a las *condiciones*

*materiales de la escuela*, atendiendo fundamentalmente a los sentidos que los/as jóvenes construyen al respecto (apartado 2.3).

## **2.1 La escolarización secundaria de jóvenes en la trama de las políticas educativas**

Como lo vienen documentando distintas investigaciones sobre la temática – Cappellacci y Miranda, 2007; Dussel, 2011; Gentili, 2009; Itzcovich, 2014; Montesinos, 2010; Solís, 2014; Tedesco, 2005; Tenti Fanfani, 2008; Villa Lever, 2014; entre otros–, si bien el acceso a la educación formal por parte de los/as jóvenes se ha incrementado considerablemente en América Latina, las desigualdades persisten. Según datos del SITEAL, en Argentina la tasa de escolarización de jóvenes de 12 a 17 años de edad, que viene creciendo exponencialmente desde mediados del siglo XX, alcanzaba el 93.0% en 2016, aunque con diferencias según el “nivel socioeconómico” (84.5% para el “nivel socioeconómico bajo” y 97.4% para el “nivel socioeconómico alto”) (SITEAL, 2017). A su vez, en las últimas décadas, se extendió la obligatoriedad legal a la educación secundaria completa en países latinoamericanos, como Argentina, Chile, Uruguay, México y Brasil (Ruiz y Schoo, 2014; Saccone, 2016). Algunos/as autores/as consideran que se estaría produciendo, así, un cambio de definición respecto a la educación media, comenzando a concebirla como “parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio” (Bellei Carvacho, 2012:220). En parte, este proceso se vincula con la persistente demanda social por el acceso a mayores niveles de educación formal (Tenti Fanfani, 2003) y la influencia de Organismos Internacionales en la formulación de políticas educativas en países de la región. De hecho, la preocupación por este nivel educativo está presente en las “agendas” de organismos internacionales hace tiempo. Se destaca el movimiento “Educación para Todos” (que incluyó una serie de declaraciones y conferencias: Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien, 1990; Foro Mundial de Educación de Dakar en 2000; y en 2015 la Declaración de Incheon), con participación de diversos organismos internacionales –entre los que sobresale la actuación de la UNESCO–, ministros/as, funcionarios/as, organizaciones no gubernamentales, entre otros. Según la “Declaración de Incheon”, el objetivo central para el 2030 es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015).

En este escenario, la referencia a la “inclusión educativa” fue ganando terreno a nivel internacional, regional y local, aunque con sentidos diversos. Acedo y Opertti

(2012) analizan con qué sentidos aparece esta noción en los documentos de la UNESCO, identificando cuatro fundamentales: 1. “derecho humano inherente a cada persona”; 2. “atención prioritaria a grupos [...] con necesidades especiales”; 3. “atención prioritaria a grupos socialmente vulnerables”; y 4. “eje transformacional del sistema educativo en su conjunto”, planteando que en los últimos tiempos va adquiriendo mayor uso la última conceptualización. De este modo, se promueve explícitamente la “necesidad de reformar el sistema educativo en profundidad si aspiran a que la inclusión sea realmente efectiva” (Acedo y Operti, 2012:3). En consonancia con dichos planteamientos, Rosa Blanco –ex Directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe– afirmaba que, en materia de políticas educativas en los países de América Latina, se viene produciendo un cambio desde una perspectiva de la “integración” hacia lo que se denomina “movimiento de la inclusión” (Blanco, 2006). Básicamente plantea que el primero de estos enfoques consideraba que el sujeto debía ser “integrado” a la escuela tal cuál es y era su responsabilidad el poder o no adaptarse, mientras que “en el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas” (Blanco, 2006:5). Afirma que “la educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad” (Blanco, 2006:10).

Más allá de reconocer las resignificaciones que atraviesan las políticas en las “sucesivas recontextualizaciones” de las que son objeto (Ezpeleta, 2004) y de la advertencia de los/as investigadores/as de la temática respecto a que el cambio de un “paradigma de la integración” a un “paradigma de la inclusión” no implicaría necesariamente un cambio en las prácticas y procesos de “exclusión”, debido a la persistencia de esas prácticas y a las fuertes desigualdades dentro del propio sistema (Sinisi, 2010), por el momento nos interesa destacar la influencia de esta suerte de mandato de la “inclusión educativa” en las regulaciones nacionales y jurisdiccionales de nuestro país, sobre todo relativas al nivel secundario.

Según Montesinos, Sinisi y Pallma (2007) a fines de los años '90, con el aumento de la conflictividad social en Argentina, surge más fuertemente la ligazón entre “escuela e inclusión”. En los programas sociales estatales posteriores al 2001 la dimensión educativa se convierte, entonces, en un “vector central” en el logro de la “inclusión social” (Montesinos, 2010). De hecho, la “inclusión” comienza a aparecer explícitamente en las leyes y regulaciones como “principio rector de la política educativa nacional” (CFE,

2013:11). En palabras de Dussel (2015), la “inclusión educativa” se convirtió en un “imperativo”.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 en 2006 “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”, cuyo cumplimiento debería ser asegurado por “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales” “a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales...” (Art. 16). A su vez, se plantea que se desarrollarán “políticas de promoción de la igualdad educativa” que “deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos, en todo los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios” (Art. 80, LEN N°26.206, 2006). La sanción de la obligatoriedad legal de este nivel fue acompañada, así, de “un conjunto de líneas de acción, nacionales y jurisdiccionales, en pos de lograr la terminalidad y universalidad del nivel, amparadas en sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación” (Montesinos y Schoo, 2015:5).

Se destacan el “Plan Nacional de Educación Obligatoria” (Resolución CFE N° 79/09), continuado por el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016” (Resolución CFE N° 188/12), que pretendían establecer un plan de acción que “integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria” (Resolución CFE N° 79/09, 2009:4). En dichas resoluciones se sostiene, como parte del “diagnóstico” sobre la situación de la educación secundaria, que existiría una “inadecuación del modelo pedagógico y organizacional vigente de la escuela secundaria para asegurar el cumplimiento progresivo de la obligatoriedad del nivel y el acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los alumnos” y se plantea el “desafío de promover recorridos de enseñanza y aprendizaje que incorporen otros formatos y escenarios de desarrollo y alternativas que los alumnos puedan considerar en la definición de sus trayectorias escolares” (Resolución CFE N° 79/09, 2009:15-16). Estos planteamientos se profundizan en los “Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria” (Resolución CFE N° 84/09), donde se establece que “la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas” (Resolución CFE N° 84/09, 2009:4). Lo que permitiría “un cambio de modelo institucional hacia una escuela

inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad o, en otros términos, con el pleno ejercicio del derecho a la educación de nuestros adolescentes, jóvenes y adultos” (Resolución CFE N° 84/09, 2009:12).

En este escenario, cobra centralidad la discusión sobre lo que algunos/as denominan “el formato tradicional de la escuela secundaria y la implementación de algunas variaciones sobre el mismo” (González y Crego, 2018:84). Tales discusiones se han establecido sobre ciertos “consensos” y supuestos, volcados tanto en la formulación de las políticas educativas como en las producciones del campo académico (ver apartado 1.1), que van dejando sus huellas en el sentido común de distintos actores educativos. Explícita o implícitamente, se realiza una fuerte crítica a lo que es entendido como el “formato tradicional de la escuela secundaria”, que, como mencionamos en el capítulo anterior, refiere a ciertas normas, reglas, regularidades de “la escuela moderna”, que se mantendrían inmutables desde su aparición como tal. Se sostiene que “frente a los desafíos que plantea la incorporación a la escuela media de los adolescentes y jóvenes excluidos, tropezamos casi al instante con los límites de los formatos históricamente desarrollados”<sup>26</sup> (Terigi, 2008:66), sosteniendo que el “formato escolar” “rígido y tradicional” no sería adecuado para cumplir las “nuevas funciones” que se identifican en la escuela secundaria actual (Dussel, 2015). Según Terigi (2011:16), si bien esta “*apuesta al cambio educativo a través del cambio institucional*” llegó a constituir un nuevo sentido común acerca del cambio educativo” a partir de las reformas de la década del noventa, “en los últimos años, en cambio, ha comenzado a ponerse de relieve el carácter estable y reticente a los cambios que presentarían las instituciones educativas”. Y plantea que “hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (Caillods y Hutchinson, 2001), frente a las condiciones necesarias para una igualdad real” (Terigi, 2008:68).

---

<sup>26</sup> Terigi (2011) establece diferencias conceptuales entre “gramática de la escuela”, “forma escolar” y “régimen académico”, para dar cuenta de elementos disímiles que se suelen englobar bajo la idea de “formatos escolares”. Afirma que “un recorrido por los documentos de las autoridades educativas y por la literatura reciente contribuye a mostrar la instalación de la idea de ‘formatos’ como modo de referirse a aspectos estables de la organización escolar, así como la propuesta de ‘nuevos formatos’ como solución posible a los problemas de la escolarización” (Terigi, 2011:15). De allí que algunos/as autores/as conceptualicen en términos de “variaciones” las transformaciones que en distintos sentidos se vienen promoviendo en la “forma escolar” (Ver Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Tiramonti, 2012; otros), siendo “frecuentes las apelaciones a la reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, a la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional” (Terigi, 2011:15).

Esta “crítica al *formato tradicional* de la escuela secundaria por sus efectos selectivos y el énfasis en atender las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes conduce a señalar la necesidad de ajustar las características institucionales de la oferta educativa en función justamente de la diversidad de situaciones que presentan y atraviesan a los alumnos” (Montesinos y Schoo, 2015:28), semejante a ciertos argumentos que se vienen esgrimiendo desde los organismos internacionales, como la UNESCO, como vimos párrafos atrás. De allí que se promulgue [...] “la necesidad o la conveniencia de diversificar los formatos institucionales de la escuela secundaria como una herramienta para la promoción de mayor justicia” (Terigi, 2008:66). Desde dicha perspectiva, se promueven “cambios en los modos organizacionales que enmarcan la tarea pedagógica de las escuelas para adecuarse a dicha heterogeneidad. Cambios impulsados para todas las escuelas secundarias por las resoluciones del CFE, las normativas provinciales y diversos documentos oficiales” (Montesinos y Schoo, 2015:28). Cambios como los propuestos en la mencionada Resolución CFE N° 84/09, que establece, entre otras, la necesidad de transformar “la organización institucional y pedagógica en función de las trayectorias escolares”, partiendo de considerar que “la obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes” (Resolución CFE N° 84/09, 2009:26). Para ello, se plantea que “las políticas y regulaciones que se implementen tendrán por objeto habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo para la atención a la diversidad” (Resolución CFE N° 84/09, 2009:27). En sentido similar, en la Resolución CFE N°93/09 se expresa la necesidad de “cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria” y “proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas”, ofreciendo “propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos” (2009:4). En otras palabras, se plantea que “hacer efectivo el derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos” (Resolución CFE N°93/09, 2009:18).

Ante las críticas vinculadas con las posibles consecuencias diferenciadoras de dichos planteos, se esgrime que “debería ser claro que no estamos considerando que la diversificación traiga sin más la justicia, ni desconociendo el riesgo sobre lo común que

conlleve. Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad sea garantía de igualdad” (Terigi, 2008:67-68).

A fin de correrlos momentáneamente de esta encrucijada, consideramos necesario poner el foco del análisis en lo que ha ocurrido y ocurre a nivel de los cotidianos escolares, es decir, atender a las experiencias en condiciones concretas y al análisis de las transformaciones y tensiones que estas iniciativas vienen favoreciendo en las instituciones, que permitirán conocer los sentidos que tales “variaciones” propuestas desde las políticas y parte del campo académico van asumiendo en contextos específicos. Si bien en el próximo apartado ahondaremos en los procesos y relaciones que se generan en la cotidianeidad escolar a partir de una propuesta provincial que retoma parte de estos supuestos y mandatos a nivel local (Nocturnidad), nos interesa señalar aquí algunos indicios que hemos podido identificar, a partir de investigaciones relevadas y nuestra propia experiencia investigativa, sobre la direccionalidad que tales “variaciones”, “alternativas”, “mutaciones” van asumiendo en distintas experiencias que tienen como destinatarios a jóvenes de sectores populares.

Particularmente destacamos una tendencia que identificamos en algunos programas, planes y propuestas de “inclusión educativa”: la *flexibilización* de aspectos escolares diversos. En ese sentido, con matices según la política de que se trate y la jurisdicción donde se formula, advertimos que entre las “variaciones” que se proponen sobresale la idea de *flexibilizar* distintos aspectos de la organización de la escuela secundaria como respuesta a los problemas y dificultades que se desprenden del diagnóstico que señala las limitaciones de la “escuela tradicional”, la cual, como señalábamos, suele ser caracterizada como “rígida” o reticente al “cambio” y con dificultades para asumirse como “inclusora”. En ese sentido, la *flexibilización* es presentada como un recurso posibilitador del logro de la “inclusión socioeducativa” de los/as jóvenes (Calamari, Saccone y Santos, 2015).

Así, se destaca, entre otros aspectos, la “flexibilización de tiempos y espacios” (Terigi, 2011:15), ya sea en los ámbitos escolares “tradicionales” o a partir de experiencias “con otros formatos” que fueron surgiendo.<sup>27</sup> Algunas investigaciones

---

<sup>27</sup> Investigaciones realizadas en otros países de la región dan cuenta de procesos similares. Un estudio reciente realizado en Rio Grande do Sul (Brasil) con estudiantes de escuelas de enseñanza media en el contexto de extensión de la obligatoriedad escolar, documenta ciertas “medidas administrativas y pedagógicas” que se vienen tomando, sobre todo en escuelas de enseñanza media nocturnas, “con el afán de retener y apoyar” a estudiantes trabajadores, entre las que se destaca “la flexibilización horaria” que puede ser incorporada en relación con la “organización curricular” o en el “caso a caso” de estudiantes que trabajan, advirtiendo una “paradoja” que se presenta en las instituciones al respecto: “flexibilizar la

“muestran la hegemonía que asume la diversificación de propuestas y formatos escolares” en programas que se proponen facilitar “la revinculación, ingreso, permanencia y terminalidad escolar de la educación secundaria”<sup>28</sup> (Montesinos y Schoo, 2015:5). A partir del análisis de las mismas, Montesinos y Schoo (2015:28) sostienen que “la flexibilidad constituye un eje rector en las fundamentaciones de las iniciativas relevadas, con más o menos énfasis según el caso”, en particular respecto de aspectos como “las normas que regulan la participación en cada iniciativa o programa, la asistencia, la evaluación y la cursada; la reorganización de los contenidos; la conformación de los cursos y el reconocimiento de las trayectorias escolares previas de los alumnos”. En las propuestas de las Escuelas de Reingreso (ER) de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en Córdoba, por ejemplo, el cómputo de asistencias se realiza sobre la base de la asistencia a las instancias curriculares, es decir, por materia. “En este sentido, el régimen de asistencia también se flexibiliza respecto del secundario regular” (Vanella y Maldonado, 2013:56).

En la provincia de Santa Fe, hemos documentado procesos similares, a partir del análisis de propuestas que se encuentran en vigencia, como el plan Vuelvo a Estudiar<sup>29</sup> (presencial y virtual) (Calamari, Saccone y Santos, 2015) y la Nocturnidad (que describiremos en el apartado 2.2). Estas propuestas se articulan o crean dentro de las escuelas secundarias a las que asisten o se incorporan jóvenes que, por lo general, han interrumpido un tiempo la asistencia y/o poseen edades que no se corresponden con

---

asistencia, el retraso y la evaluación de los estudiantes y perder calidad, reduciendo actividades y contenidos; o mantener la rigidez y así desaprobando a muchos estudiantes” (Lisboa Franzoi, Bueno Fischer, Balestro Silva y Martind de Barros, 2019:13).

<sup>28</sup> Analizan, entre otros, el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Buenos Aires), los Centros de Terminalidad (La Pampa), Volvé, el cole te espera – Programa Polos de Reingreso (Salta), los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) (Provincia de Buenos Aires), el proyecto Aulas de Experiencias Protegidas (ADEP) (Mendoza), el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) (Córdoba), las Escuelas Secundarias para Jóvenes (Río Negro) y las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires) (Montesinos y Schoo, 2015).

<sup>29</sup> El Plan provincial “Vuelvo a estudiar” comienza a implementarse en Rosario a principios de 2013, en un contexto de creciente conflictividad en la ciudad, como propuesta destinada a jóvenes que se definen como atravesados/as por situaciones de “vulnerabilidad educativa” (Documento Plan Vuelvo a Estudiar, 2013). Se trata de una propuesta destinada a promover la “reinserción educativa” de estos/as jóvenes a partir de la generación de “alternativas más flexibles” “para garantizar el avance y los procesos de cursado” y la “aceleración de trayectorias escolares” (Responsable del Plan por la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, Entrevista, 03/06/13), entre las que se destacan “propuestas que promuevan el aprendizaje abierto y no presencial”, así como “semipresencial, virtual, entre otras” y la adecuación a la “particularidad de la trayectoria escolar del alumno” (Documento Plan Vuelvo a Estudiar, 2013) (Calamari, Saccone y Santos, 2015).

aquellas que supone la gradualidad y, en ocasiones, tienen responsabilidades laborales, domésticas y/o de cuidados a las cuales deben destinar buena parte de su tiempo.

Si bien profundizaremos al respecto en el próximo apartado y en los capítulos subsiguientes, nos interesa retomar aquí ciertas tensiones en relación con la propuesta de “flexibilizar” aspectos de la organización escolar que pudimos identificar, tensiones que nos hablan de las “formas de pensar y hacer la obligatoriedad escolar” (Montesinos y Schoo, 2013:5) en los cotidianos escolares.

Como mencionamos, uno de los aspectos que se “flexibiliza” es el registro de asistencias. Los docentes manifiestan que existe una “bajada de línea desde el Ministerio” respecto a la cuestión de la asistencia, pero aluden también a que “el nivel es muy malo”.

Es impresionante la liviandad con la que dejan la escuela [...] a mí me da vergüenza decirlo, pero el nivel es muy malo, a veces es malísimo, pero es la bajada de línea que tenemos desde el Ministerio, que los aprobemos a los que vienen y realmente el nivel a veces es lamentable, a mí me da vergüenza decirlo (Prof. Área contable, Entrevista, R20-17, 02/08/17).

Hay varios docentes conversando sobre la reunión plenaria. Cuentan que les dijeron que en caso de que un estudiante no esté asistiendo a clases no le deben poner ausente en la libreta, sino 1 o 2, así no le dan de baja en el sistema (Docentes, Observación, R6-14, 10/06/14).

Incluso es reconocido por los/as estudiantes, quienes manifiestan que una de los aspectos importantes para “aprobar” es “no faltar todos los días” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

E: ¿y te ayudaron los profes para que te pongas al día?

Ana: sí y con las faltas, la Preceptora no me pasaba las faltas y allá en la otra escuela sí, creo que había llegado a 26 faltas y ya (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

Aunque, como ampliaremos en el Capítulo 5, esta “flexibilización” de las exigencias en relación con el registro de la asistencia varía según las relaciones entre docentes y estudiantes, los motivos por los cuales faltan a clases, entre otros aspectos, las frecuentes discontinuidades en la asistencia y las condiciones que posee esta escuela abonan a este proceso.

Luego de este panorama surge un interrogante central: la flexibilización del “formato escolar” tradicional de la escuela media que se promueve ¿contribuye a una mayor igualdad de acceso a los conocimientos?...

Sabemos que la respuesta a dicho interrogante no es unívoca y que abre otras preguntas que trascienden nuestro estudio (como por ejemplo ¿qué conocimientos se

deberían transmitir en las escuelas secundarias?, ¿es igualmente flexible la propuesta escolar para las élites y sectores medios que para los sectores populares?, entre otras). También consideramos que la respuesta dependerá, en gran medida, de los modos concretos en que las políticas se vayan construyendo y recontextualizando a nivel de la cotidianidad de las escuelas. Procesos en los que participan distintos sujetos que “actúan y median produciendo procesos específicos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas” (Sinisi, s. f.:3). Al mismo tiempo, debemos inscribir estos interrogantes en procesos más generales. Así, las investigaciones sobre la temática señalan las contradicciones presentes en las denominadas políticas educativas de “inclusión”, en sentido amplio, dando cuenta de las limitaciones que tuvieron para romper con lo que algunos denominan “inclusión excluyente” (Gentili, 2009), en tanto se pudo dar acceso a la escuela, pero muchas veces no se logró “incluir en experiencias de mayor calidad a los sectores más pobres” (Dussel, 2019:13). Por otro lado, no resulta menor el señalamiento respecto a que “estas medidas estuvieron acompañadas por el incremento del financiamiento educativo: en el año 2009 la inversión superó la meta prevista llegando al 6,4 %” y que, no obstante, “el crecimiento de los recursos no ha logrado modificar los desiguales niveles de inversión educativa entre provincias”, ni las “brechas de desigualdad” educativa existentes en nuestro país (Feldfeber y Gluz, 2011:353). De allí que las investigaciones adviertan que la proliferación de formas “alternativas”, “adaptadas a las características de los sujetos” a sus “trayectorias diversas”, “sólo puede ser comprendida en su atravesamiento por la creciente fragmentación y desigualdad social” (Montesinos y Pallma, 2007:85), señalando que “el riesgo reside en la consolidación de las diferencias y que los distintos proyectos institucionales no aseguren a todos una educación con el mismo valor social” (Montesinos y Pallma, 2007:84).

Todo ello se tensiona aún más a partir del cambio de gobierno nacional en diciembre de 2015, con la caída en el financiamiento público de la educación en nuestro país. Así, “en el año 2016, como producto de los ajustes y subejecuciones producidos por el nuevo gobierno, la inversión en educación se redujo al 5,8% del PBI [...] Por otro lado, también se observa que mientras retrocede la participación global del rubro de Educación y Cultura en el PBI, crece la proporción destinada al pago de los intereses de la deuda externa” (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:28). Transformaciones que van calando en la cotidianidad escolar de distintos modos, como veremos en los siguientes apartados de este capítulo.

### 2.1.1 *Procesos de transformación en la educación secundaria técnica*

Dado que la escuela secundaria donde llevamos adelante nuestro trabajo de campo posee la modalidad técnico profesional, en este apartado describiremos ciertas transformaciones que se produjeron en la educación secundaria técnica imbricándola con la historia particular de esta escuela.

Si bien el surgimiento de las primeras escuelas técnicas en nuestro país nos remontarían al siglo XIX, así como a los procesos de transformación que experimentaron a lo largo del siglo XX, al calor de los cambios vinculados con los diferentes modelos socio-productivos, económicos y políticos (ver Almandoz, 2010; Bloj, 2017; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006; Maturo, 2014; Seoane, Rapoport y Pereyra, 2011; entre otros), la historización que realizaremos ahondará fundamentalmente en el período comprendido entre el momento de “creación” de la escuela secundaria técnica donde desarrollamos el trabajo de campo (1990) hasta el presente. En tal sentido nos detendremos principalmente en la descripción de ciertas transformaciones en la escolarización técnica favorecidas por la denominada “Reforma educativa” de los años ’90 y su revitalización como modalidad específica de la educación secundaria con la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26.058 (2005) y la LEN N°26.206 (2006). Esta historización nos permitirá comprender las características que actualmente posee la escuela en la cual desenvuelven sus experiencias escolares los/as jóvenes protagonistas de este estudio.

Los antecedentes de esta institución se remontan al año 1938, cuando se crea una “Escuela Taller Vespertina de Señoritas” en el edificio de una escuela primaria, ubicada en el mismo lugar donde actualmente funciona y cuyo nombre mantiene, que proveía de formación en “Manualidades, Corte y Confección, Bordado y Lencería” en el “horario de 18 a 20 horas los días lunes, miércoles y viernes” (artículo periodístico, s/r, 1938, Rosario). Tiempos en que las zonas oeste y sudoeste de la ciudad verían crecer su población en consonancia con la presencia del ferrocarril, las quintas, basurales, hornos de ladrillo y algunas fábricas que allí se emplazaron (Nemcovsky, 2002 en Calamari et al., 2018; Bernardi y Sanchez, 2006; De Marco, 2015), como ampliaremos en el Capítulo 3. Según Seoane (2017:31), las primeras propuestas de formación técnica “destinadas a las mujeres tenían por función prepararlas para cumplir un rol fundamental como protectoras del hogar”, por lo que eran “formadas en capacidades y habilidades consideradas naturales en función de su biología, cosificando así una posición de sujeción respecto de

los varones”. Esta escuela-taller funcionaría sin “reconocimiento oficial”<sup>30</sup> hasta 1948, cuando “el Poder Ejecutivo de la Provincia deja inaugurada oficialmente la Escuela de Oficio Técnica Industrial” (documento elaborado por ex director, s/r). Momento en que las instituciones de escolarización y “capacitación” técnicas oficiales (nacionales y provinciales) de distintos niveles experimentarían un crecimiento y expansión en nuestro país, al calor de las políticas peronistas (Dussel y Pineau, 1995). Desde entonces en esta “escuela de Oficios” se proporcionaban “cursos artesanales y de formación de operarios como Instaladores, Electricistas, Radiotelefonista y Televisión, Confeccionista, Dactilografía, Bobinadores hasta llegar 1990 donde se abre el 1º año del Ciclo Básico Plan 370/80 con terminalidad Electricidad” (documento elaborado por ex director, s/r). Se crea, así, el “ciclo básico” de la formación de “bachillerato técnico” –de nivel medio formal provincial–, que requería “estudios primarios completos”, con un plan de estudios acorde a lo establecido en el Decreto N° 370/80 (Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe, 1980). Cabe resaltar que en ese Decreto de 1980 ya se planteaba una problemática que se reactualiza en el presente, como veremos en el siguiente apartado (2.2), vinculada con una preocupación por la carga horaria que supone la modalidad y las condiciones de vida de la población estudiantil que recibe. Explícitamente, el Decreto justificaba la modificación del “Plan de Estudios para este tipo de establecimientos educativos”, a partir de afirmar que la nueva propuesta “permitirá a los alumnos cumplir con las exigencias de aprendizaje en un solo turno”, partiendo de considerar que en el antiguo Plan<sup>31</sup> (Decreto N° 4508/76) “la asignación horaria resulta excesiva, teniendo en cuenta las obligaciones de dos turnos” –que las escuelas técnicas nucleadas en el Consejo Nacional de Educación Tecnológica (CONET)<sup>32</sup> dependientes de la nación continuaban teniendo–, “que significa

---

<sup>30</sup> Hasta su “reconocimiento oficial”, “la escuela no tiene ninguna ayuda económica, carece de Sociedad Cooperadora y con lo que aportan los alumnos (1 peso de inscripción y los derechos que realizan) se les paga el sueldo a los maestros. Los maestros perciben el 50% de las cuotas de cada uno de los alumnos y el 5% del derecho de los trabajos, hasta tanto se oficialice la Escuela” (documento elaborado por ex director, s/r).

<sup>31</sup> Ambos decretos provinciales (el N° 4508/76 y N° 370/80) surgen en un contexto en que “la industria perdió protagonismo, el empleo se concentró en el sector terciario, y el proyecto desarrollista e industrializador quedó relegado frente a nuevos modelos y crisis económicas”, no obstante, “la demanda social por educación técnica siguió siendo fuerte, pero la capacidad del gobierno nacional de crear nuevas escuelas técnicas fue limitada”, de allí que “las provincias, en particular las más pobladas, crearon escuelas técnicas semejantes a las nacionales pero consideradas generalmente de peor calidad”, abonando a “una suerte de ‘secundarización de la educación técnica’, donde de hecho se enfatiza el componente de educación media y pierde actualidad y fuerza la educación tecnológica y el aprendizaje en taller” (Gallart, 2006:21).

<sup>32</sup> El Consejo Nacional de Educación Tecnológica fue creado en 1959 (Ley N° 15.240) “con el propósito de unificar el sistema de educación técnica” (Seoane et al., 2011:6). Además, “se crearon las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) que unificaron las Escuelas Industriales, las de la CNAOP y las pocas restantes de Artes y Oficio” (Bloj, 2017:16), las cuales quedarían bajo la órbita del CONET.

para los alumnos, en su mayoría empleados, la imposibilidad de terminar los estudios, originando la natural deserción” (Decreto N° 370/80, Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe, 1980:1).

Así, esta escuela técnica de nivel medio provincial nació (en 1990) en un contexto signado por las transformaciones que favoreció el “modelo de ajuste estructural, ruptura de la industria nacional y del mercado de trabajo” y sus consecuencias sobre “la política orientada al sector educación” en nuestro país (Cordero y Bucci, 2011:159). Entre otros aspectos, la reforma educativa en la educación técnica de la década de los '90 supuso el desfinanciamiento, la descentralización, la reestructuración del sistema y la reformulación del currículo, procesos que, de acuerdo con investigadores/as de la temática, “estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica” (Gallart, 2006:79).

Respecto al desfinanciamiento de la educación técnica, los/as autores/as coinciden en señalar que se trató de un proceso que ya se había iniciado en la década de los '80. De hecho, ya en 1980 el gobierno dictatorial “eliminó una de las principales fuentes de financiamiento del Consejo Nacional de Educación Tecnológica (CONET) proveniente de un impuesto que recaía en el sector industrial”, reemplazándolo por “el llamado Régimen de Crédito Fiscal que promueve la desgravación impositiva de las empresas mediante la inversión en educación” y que se mantiene hasta la actualidad (Bloj, 2017:16). En una entrevista, un Coordinador del INET,<sup>33</sup> que trabaja en el organismo desde la década de los '90, describía algunas de las consecuencias que tuvo ese progresivo desfinanciamiento:

Durante la década de los 80, como esto va atrás de cómo va el desarrollo económico del país, social, productivo, si tenés un vaivén económico, chau, caen las escuelas. Y en los 80 el CONET ya había empezado a no gestionar bien las escuelas, si bien estaba toda la estructura ¿no? [...] [el] cuerpo de inspección, ante la falta de recurso económico, empezó a no inspeccionar [...] y es una formación que tiene sus costos porque tenés que montar talleres, laboratorios, poner un montón de material, planta funcional específica, gente que tiene los talleres en condiciones, que no son exclusivamente docentes, un personal no docente importante, bueno ahí empezó a caer (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

---

<sup>33</sup> Como veremos unos párrafos más adelante, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se crea en 1995 (Decreto MCyE N°606/95) que tomaría parte de las funciones del CONET.

Este panorama empeora en los '90, “ningún financiamiento de nada [...] las escuelas que tenían buena gestión es como que autogestionaban sus insumos y sus recursos” (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

En 1991 se sanciona la Ley N°24.049 que supuso la transferencia a las provincias de las escuelas secundarias nacionales, “en el caso de las escuelas técnicas ello implica el paso de más de doscientos mil alumnos y más de cuatrocientas escuelas a las jurisdicciones provinciales” (Gallart, 2006:23), quedando bajo su administración.

En este contexto se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), que dio lugar a una serie de transformaciones que modificaron el diseño curricular y la organización institucional de las escuelas técnicas (Seoane et al., 2011), “entonces el lineamiento curricular nacional es como que queda en la autonomía jurisdiccionales y la implementación de acuerdos, que son los que empiezan a surgir para tener un lineamiento, es dispar. O sea, algunas provincias implementaban en profundidad, otras menos, otras nada” (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

En 1995 se crea el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (Decreto MCyE N°606/95), que ya no tendría escuelas a su cargo debido a la transferencia y descentralización que se había realizado. Así, los gobiernos provinciales que aceptaron las líneas generales de la reforma “realizaron adaptaciones muy diversas amparándose en la autonomía que les daba la descentralización” (Gallart, 2006:51).

Vos tené en cuenta que en ese momento los acuerdos no eran obligatorios [...] las provincias por ahí acordaban, no molestaban a la de al lado, pero por ahí no cumplían con el acuerdo, no cumplían con el acuerdo, decían “bueno, yo lo voy a implementar, pero... en algún momento” (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

Dado el “carácter *procesual* de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción *contextual*” (Ezpeleta, 2004), no debemos perder de vista los tiempos que una reestructuración curricular y organizacional como la que establecía la Ley Federal requirió en las provincias que la adoptaron.<sup>34</sup> La nueva estructura propuesta por la Ley comenzó de hecho a implementarse, en la mayoría de ellas, en los años finales del siglo XX (Gallart, 2006). De modo tal que, si bien se sancionó la “adopción” de la estructura establecida por la LFE en la provincia de Santa Fe mediante el Decreto N° 0254/96

---

<sup>34</sup> En aquellas provincias que adhirieron a la reforma, se estableció una educación general básica (EGB) de nueve años, dividida en tres ciclos de tres años, y un nivel Polimodal de tres años con orientaciones o modalidades electivas. En la provincia de Santa Fe los 8vo y 9no años del tercer ciclo de la EGB fueron incorporados por las escuelas anteriormente denominadas de nivel primario.

(1996), la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo continúa con la vieja estructura hasta fines de la década y “en el año 1996 se recibe la primera promoción con el título de Bachiller Técnico terminalidad Electricidad” (documento elaborado por ex director, s/r). Inclusive, en 1998, ante la advertencia de “una gran deserción en 2º y 3º año, especialmente en las mujeres” y la atribución de la misma a la “a falta de interés por la especialidad (Electricidad) y el paso a los E.E.M.P.A.”<sup>35</sup>, se solicita “el desdoblamiento de la especialidad” en “Electricidad y Administración” en esta escuela (documento elaborado por ex director, s/r).

En las provincias que adoptaron la estructura propuesta por la Ley Federal, muchas de las escuelas de educación media técnica se convirtieron en Polimodales, en muchos casos adoptando la modalidad “Bienes y servicios”, lo que supuso la pérdida en gran parte de estas instituciones de su estructura diferencial dentro del sistema educativo, su especificidad curricular y sus seis años de formación (Gallart, 2006). Legalmente la formación técnica fue “saldada” por la incorporación de Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) (Res. CFE N° 55/96, 1996), opción educativa que las escuelas podían incorporar de manera optativa y a contraturno, ello les permitía otorgar un título habilitante profesionalmente. Estos trayectos se estructurarían a partir de “perfiles profesionales” establecidos a través de las orientaciones del nuevo “CoNET-t en su carácter de representación nacional de los sectores de la producción y el trabajo” (Decreto MCyE N°606/95).

Cuando se disuelve, que se disuelve por un decreto, el 606 del año 95, se crea un Consejo, en el mismo decreto, con la misma sigla CONET-t (risas), se llama Consejo Nacional de Educación Trabajo, también de representación tripartita, pero ya no era un consejo de administración digamos [...] era simplemente un Consejo consultivo [...] ese siguió funcionando y está como un elemento más de esta metodología de definición de perfiles profesionales (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

A su vez, se establece que “la estructura curricular de los TTP asumirá un carácter modular”, “cada módulo podrá ser desarrollado con un cierto grado de autonomía en relación al conjunto del TTP” (con “certificaciones independientes”) y que la distribución de la carga horaria total requerida por los TTP deberá permitir que cualquier estudiante pueda concluir su cursado al finalizar el último año de la “Educación Polimodal” o, “en los casos en que la complejidad del TTP lo demandara, utilizando un año adicional” (Acuerdo Marco para los TTP, Res. CFE N° 55/96, 1996:4-5). Se deja establecido también

---

<sup>35</sup> Escuelas de Enseñanza Media para Adultos de la Provincia de Santa Fe.

que solo “el cursado y la aprobación de todos los módulos de un TTP, dará lugar a la obtención de título de técnico pertinente con el trayecto en cuestión” (Acuerdo Marco para los TTP, Res. CFE N° 55/96, 1996:5). Las investigaciones sobre el período, remarcan que “el resultado es un calidoscopio de programas a lo largo del país que hace muy difícil evaluar qué sabe y qué no sabe un técnico egresado” (Gallart, 2006:51), así como la “pérdida de especificidad de la Escuela Técnica” (Cordero y Bucci, 2011:162).

Tal diversidad no sólo se dio entre provincias, sino también entre escuelas pertenecientes a una misma jurisdicción. Aquellas, como la escuela de nuestra investigación, que fueron creadas al calor de las transformaciones mencionadas, tuvieron mayores dificultades para poder contar con la totalidad de los módulos de los trayectos técnicos, debido a lo reciente de la incorporación de las orientaciones técnicas –a diferencia de otras escuelas técnicas “históricas”-, la falta de cargos y equipamiento necesario. De acuerdo con quien fuera director en este período, la escuela se convirtió, “no era escuela técnica”:

Polimodal de Producción de bienes y servicios, no tenía trayecto técnico la escuela, llegaba hasta 5to año, no era, primero y principal que no era escuela técnica, era Polimodal con parte de esos trayectos, es decir, Bienes y servicios, si vos te fijás en las grillas viejas, tenía algunos recorridos, que podían ser, de acuerdo a cada modalidad, podían tener dos o tres trayectos, bueno, la escuela siguió un determinado trayecto y terminaba en 5to [...] no tenía el trayecto técnico en 6to año, porque para tener trayecto técnico vos tenías que tener todo, todos los trayectos los tenías que tener completos y formaba entonces después el 6to año, si vos tenías tres trayectos, y si seguías uno terminabas en 5to y listo (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

A partir de 2003 inicia un nuevo período en materia de políticas educativas que, como hemos descripto en el apartado anterior, incluyó la reestructuración del sistema educativo y la sanción de la obligatoriedad legal de la educación secundaria a nivel nacional (LEN N°20.206, 2006), así como el reconocimiento de la educación técnico profesional (ETP) como una de sus modalidades (art. 38 LEN N°20.206, 2006). Las investigaciones coinciden en señalar que, con la sanción de la LEN N°20.206 en 2006 y, un año antes, la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26.058, comienza un proceso de revalorización de la ETP en materia de política educativa a nivel nacional (Almandoz, 2010; Bloj, 2017; Jacinto, 2015) a través del incremento de los años y horas establecidos para la formación secundaria técnica, la creación del Registro Federal de

Instituciones de ETP y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, así como la creación del Fondo Nacional para la ETP<sup>36</sup> (LETP N° 26.058, 2005).

El fondo es un fondo nacional [...] según la ley y la distribución es con acuerdo federal, de manera de que cada provincia tiene su porcentaje disponible. Se tomó como una distribución una fórmula polinómica que ya había el Consejo acordado para otros programas [...] Los tipos de acceso a los fondos son de tres tipos: a través de proyectos institucionales que te pueden financiar, o sea, de las escuelas, de los institutos, de los centros, proyectos de la jurisdicción para las escuelas o proyectos federales, o sea, programas (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

Como menciona el Coordinador de INET en este fragmento de entrevista, esta política se concretó a partir de tres vías de acción: los “Programas Federales”; los “Planes de Mejora Jurisdiccionales” y los “Planes de Mejora Institucionales”, a través de las cuales se financiaron aspectos vinculados con “infraestructura (mejora edilicia y construcción a nuevo), equipamientos, insumos, piso tecnológico, formación”, entre otras (Maturó, 2016:75).

Como señalamos, la LETP N° 26.058 (2005) también establece la necesidad de homologar los títulos y certificaciones a nivel nacional con el propósito de “dar unidad nacional y organicidad” a la ETP y confeccionar un Catálogo Nacional de instituciones. De este modo, a partir de los lineamientos y criterios para la “organización institucional y curricular de la ETP” (Res. CFE 47/08 y, posteriormente, Res. 229/14) y los “Marcos de referencia” para cada “perfil profesional” según la orientación (Res. CFE 15/07), las jurisdicciones comenzaron un proceso de reformulación de los planes de estudios acorde a los requisitos establecidos a nivel nacional, entre los cuales se destaca una “duración mínima de seis años”, y “una jornada escolar extendida que implica, en promedio y considerando todo el trayecto formativo, un mínimo de 30 horas reloj semanales y un máximo de 7 horas reloj diarias” (Res. CFE 229/14). De esta forma, los títulos “acreditan tanto la formación técnico profesional (FTP) como el cumplimiento obligatorio del nivel secundario y habilitan a matricularse para el ejercicio profesional en las distintas jurisdicciones” (Bloj, 2017:20).

Toda la definición de planes de estudio, por decirlo de alguna manera, se hace con lineamientos acordados federalmente porque después hay autonomía jurisdiccional para los niveles de concreción curricular más bajos, pero es el tema

---

<sup>36</sup> En su Art. 52 la LETP establece: “Créase el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMA DOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas” (LETP N°26.058, 2005).

de que partimos nosotros de un perfil profesional y ahí se rescata toda la construcción que se hizo en los 90 para ese perfil [con los TTP], pero aparte las formas de construcción de ese perfil también tienen que ver con formas que eran de la Ley Federal y previos a la Ley Federal, ya el CONET trabajaba de esa manera (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

Si bien la Ley Nacional de Educación se sancionó en el año 2006, y en la provincia se adoptó legalmente la nueva estructura mediante el Decreto N° 2885/07 en 2007,<sup>37</sup> la elaboración de los diseños curriculares para el nivel secundario tuvo tiempos diversos en las distintas provincias, en la mayoría de ellas se hizo entre 2010 y 2014 (Baraldi, García, Manessi, Mazover y Menvielle, 2016). En Santa Fe la homologación de los planes de estudios de educación secundaria técnica provinciales –a excepción de las técnicas nocturnas- fue aprobada mediante la Resolución N° 458/12 de INET (2012). Este proceso, además de haberse dado lentamente, no estuvo exento de tensiones a nivel de las experiencias concretas. En la escuela de nuestra investigación:

2009, 2010 se trató de ver si la escuela podía ser escuela técnica y bueno, se consigue, porque en realidad se pasó de ese 5to año a... porque todas las escuelas tenían que reformularlas, o quedaban como escuela media o quedaban como escuela técnica. Bueno, se hizo toda la tramitación y bueno se accedió a que sea una escuela técnica y ahí se pierde la [orientación] de electricidad, porque en realidad, diríamos, era muchísimo el presupuesto que... y, digamos, tampoco daban las instalaciones como para poder, entonces bueno, a través de reuniones quedó como escuela de la parte de economía y gestión, administración y gestión. [...] ahí a partir de 2012 se empiezan a incorporar por la tarde los talleres que correspondían a esa modalidad [...] fue de acuerdo a cómo el Ministerio [de Educación de la provincia] iba enviando los cargos [...] A medida que se iba avanzando se iban cubriendo los cargos (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Dadas las huellas que dejó la transformación en Polimodal (falta de recursos, de cargos docentes, de espacio físico y equipamiento necesario, entre otras), al momento de definir la modalidad que adoptaría la escuela, bajo la nueva normativa –que, entre otros aspectos, estableció la incorporación de 8vo y 9no como 1ro y 2do años en las escuelas secundarias de la provincia, así como los requisitos para la reestructuración organizacional y curricular que posibilite la homologación de los títulos a nivel nacional señalada-, “se perdió” la orientación en Electricidad que solía tener, “no daba tampoco la infraestructura para armar lo que estaba en su momento pidiendo el INET” (Exdirector,

---

<sup>37</sup> También se establece 6 años de duración para la ETP secundaria provincial (Art. 1 del Decreto N° 2885/07, 2007).

Entrevista, R10-18, 14/09/18) y se mantuvo aquella que requería de menor inversión y equipamiento (Administración y Gestión).

De este modo, a partir de la incorporación gradual de las modificaciones en el plan de estudios, recién en 2016 se gradúa la primera cohorte con el título de “Técnico en Administración y Gestión”, acorde al plan de estudios homologado a nivel nacional. Incluso con problemas de reconocimiento de los títulos, ya que, ante la ausencia de cargos docentes, los talleres fueron impartidos parcialmente o incorporados tardíamente. En palabras de la Vicedirectora, “los títulos fueron visados [...] porque no tenemos los cargos, no les dimos los talleres” (R1-17, 22/02/17). A fines de 2017 continuaban con el mismo inconveniente, no habiéndose podido garantizar durante el año el dictado completo de algunos talleres correspondientes al turno vespertino de esta escuela.

Si bien en las resoluciones del Consejo Federal de Educación se menciona que “se establecerán, además, lineamientos específicos y de transición para las escuelas técnicas que contemplan cursado vespertino/nocturno” a nivel nacional (Res. CFE 229/14), hasta el momento (mediados de 2019) no se han formulado. Se suma a ello, la dificultad que supone adaptar el cursado en el turno noche a la carga horaria mínima establecida para la modalidad, que requiere de una jornada extendida, en tanto la población estudiantil que asiste suele poseer inserciones laborales precarizadas que reducen el tiempo disponible para la escolarización. A nivel de las jurisdicciones, salvo excepciones, por lo general tampoco se definieron criterios específicos para las secundarias técnicas nocturnas.

Lo que pasa es que nadie había explicitado cómo iba a ser el formato de los talleres, nadie dijo, entonces, por lo menos la escuela dijo a ver si tenemos a la noche y a la mañana, pertenecen a la misma escuela, ¿cómo hacemos para los talleres? Eso se presentó, digamos, los horarios y todo y cómo se iba a trabajar. Entonces los chicos de la noche venían a contraturno a la tarde y los de la mañana a la tarde [juntos] y después con posterioridad sale Nocturnidad, mucho posterior a eso. Entonces ya se reformula todo eso, dijeron no, Nocturnidad es Nocturnidad y tienen directamente a la noche y hacen los talleres, lo que corresponde, por la noche y los de la mañana, bueno, vendrían a la tarde en contraturno [...] entonces se necesitaba, cómo iban a hacer, ahí se necesita entonces sí los cargos, porque para cubrir los 1ro y 2do años a la noche no les quedaba otra que poner docentes y cargos nuevos (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Como ampliaremos en el próximo apartado, en el año 2014 en la provincia de Santa Fe se generó una propuesta oficial específica para las instituciones secundarias de ETP nocturnas, denominada “Nocturnidad” (reglamentada posteriormente mediante Res. ME N° 440/16), que permitió homologar los títulos de la educación secundaria técnica nocturna provincial con los marcos establecidos a nivel nacional, a partir de combinar el

“cursado presencial tradicional” (en las materias de Formación Técnica Específica) con el “mediado por materiales didácticos y por las tecnologías de la información y la comunicación” (en materias de Formación General y/o Formación Científico Tecnológica), condensando el cursado presencial sólo en el turno noche (Saccone, 2019). Tal experiencia no estuvo exenta de obstáculos, sobre todo vinculados a la asignación de cargos docentes, como menciona el exdirector de la escuela en el registro citado, al equipamiento tecnológico y a las condiciones edilicias necesarias para sostenerla en las escuelas. Dificultades que se agudizan aún más en los últimos años, dado el desfinanciamiento que el sector educativo viene sufriendo de la mano de las políticas del gobierno nacional a partir de 2015.

Inicialmente cuando empieza todo esto los subsidios eran importantes, ya después últimamente se fue recortando, como en todas las áreas hubo recortes importantes así que fueron afectando [...] se paró, se paró bastante (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Acorde a la tendencia al descenso en la participación en el presupuesto nacional de la educación en general mencionado con anterioridad (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018), el recorte en el Fondo Nacional para la ETP en 2019 generó el incumplimiento de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) dado que estuvo lejos de cumplir el piso del 0,2% establecido en la misma<sup>38</sup> (Observatorios y Equipos de Investigación en Educación, 2018).

Al progresivo desfinanciamiento se suman las dificultades que los altos índices de inflación del período<sup>39</sup> introducen, entre otros aspectos, en materia de infraestructura y equipamiento escolar.

C: a mí me da mucha pena el tema infraestructura, porque infraestructura es una máquina, un barril sin fondo, por las licitaciones, se caen licitaciones, el “corrimiento de precios” que se llamaba en determinado momento y hoy ya está blanqueado que es la inflación, inflación, inflación, inflación ¿viste? ¡oh! Empezás a construir, los certificados de obra ¿viste? no sale, este... una escuela que salía 20 millones, te sale 400

MS: ¿y eso cómo lo manejan?

C: tratar de hacerlo lo más rápido posible, construirla lo más rápido posible (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

---

<sup>38</sup> “Los \$ 3.400 millones de este fondo para 2019, representan el 0,10% de los ingresos corrientes, la mitad de lo que manda la Ley” (Observatorios y Equipos de Investigación en Educación, 2018:13).

<sup>39</sup> En el contexto de políticas regresivas a las que ya hemos hecho mención, según datos del INDEC, el índice de inflación fue de 40% en 2016, 25% en 2017 y 47,6% en 2018 (Giménez, 2019).

No debemos perder de vista que “las variaciones locales que asume el desarrollo de los programas refiere a las condiciones materiales que se ofrecen para su realización y las que atraviesan a las diversas jurisdicciones y a las propias instituciones educativas” (Montesinos y Schoo, 2013:10).

Teniendo en cuenta estos procesos y condiciones contextuales más generales que presentamos hasta aquí, en los próximos apartados nos proponemos profundizar en la descripción de ciertos procesos a nivel de la cotidianeidad escolar que se construyen en la trama de las políticas educativas del presente histórico.

## **2.2 La *Nocturnidad* en la cotidianeidad escolar: una propuesta en tiempos de obligatoriedad de la educación secundaria**

Como ya adelantamos, la Nocturnidad es una iniciativa del gobierno provincial que se plantea como una “opción pedagógica y didáctica” (Resolución N° 440/2016, Ministerio de Educación de Santa Fe) para reorganizar el cursado en el turno noche de las escuelas secundarias técnicas de la provincia de Santa Fe, recurriendo al “aprendizaje mediado por materiales didácticos y por las TICs” (Equipo de Nocturnidad, 2016). La Nocturnidad requirió, así, la reformulación de los planes de estudios para las escuelas donde se llevaría adelante (Resolución N° 440/16 Ministerio de Educación de Santa Fe). Entendemos que esta iniciativa se inscribe, por un lado, en las políticas nacionales destinadas a la educación técnica en particular que viene siendo objeto de transformaciones en las últimas décadas –poco documentadas a nivel de la cotidianidad de las escuelas– y, por otro, en los procesos vinculados a la obligatoriedad legal de la educación secundaria y las políticas que pretenden apuntalarla, procesos que atraviesa las experiencias escolares de los/as jóvenes en estos tiempos. De este modo, la Nocturnidad se inscribe en el marco del andamiaje normativo que acompaña la sanción de la obligatoriedad del nivel y retoma explícitamente la idea, fuertemente presente en la letra de estas normativas, respecto a que sería necesario “revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva” y “de calidad”, partiendo de considerar que “la escuela tradicional” posee “límites”, lo que requeriría la creación de “propuestas alternativas” y “estrategias diferenciadas para la inclusión” (Resolución ME N° 440/16).

En la documentación que reglamenta la opción de la Nocturnidad y los documentos con orientaciones que llegaron a las escuelas se parte de considerar que la carga horaria que supone la modalidad técnico profesional de acuerdo a los lineamientos

nacionales<sup>40</sup> “resulta impracticable concretarla para el turno noche”, fundamentalmente por “el horario de salida de la actividad laboral de los alumnos” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016). Por ello, se propone la combinación del cursado presencial y el mediado por TICs para poder mantener el título de la modalidad (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016). Si bien “el plan de Nocturnidad se inició en el año 2014, de modo experimental, con una muestra de escuelas” –entre las cuales se encuentra aquella donde realizamos el trabajo de campo–, “a partir del 2015 se hizo extensivo a todas las escuelas secundarias técnicas” de la provincia que cuentan con turno noche (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017). Ello fue acompañado de “acciones de capacitación durante el periodo 2014-2017” que, de acuerdo con los/as docentes entrevistados/as, consistió fundamentalmente en orientaciones para el uso de la plataforma virtual y la creación de los denominados “portafolios digitales interactivos”, aspectos que vertebran la propuesta del “aprendizaje mediado por TICs”.

Según lo establece la Resolución ministerial nro. 440 del año 2016, que finalmente reglamenta esta “opción pedagógica”, el cursado “presencial tradicional” se mantiene para el 100% de las materias de Formación Técnica Específica<sup>41</sup> (durante 4 días de la semana), mientras se reserva un día semanal –denominado “día santafesino” o “día de la nocturnidad”– para el “aprendizaje mediado”, “preferentemente a los campos de la Formación General y/o de la Formación Científico Tecnológica”<sup>42</sup> (Res. N° 440/16 Ministerio de Educación de Santa Fe). Según establece la documentación, la “reingeniería institucional” para la organización del horario escolar queda en manos del equipo directivo con el asesoramiento del equipo técnico de la Nocturnidad y de la supervisión (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017).

Durante el período “experimental” (2014-2016), los/as docentes de las materias afectadas por la Nocturnidad asisten a los cursos de formación y comienzan a trabajar con

---

<sup>40</sup> Exactamente 6.480 horas reloj para la orientación en Administración y Gestión (Res. CFE N°129/11, 2011:23).

<sup>41</sup> Los campos de formación en que se encuentran organizadas las materias del plan de estudios son tres: la Formación General; la Formación Científico Tecnológica y la Formación Técnica Específica (LETP N°26.058, 2005).

<sup>42</sup> Para la terminalidad en Administración y Gestión las materias que corresponden a la Formación General y/o la Formación Científico Tecnológica que pueden ser afectadas al cursado mediado por TICs son: - 3er año: Biología; Lengua Extranjera; Historia; Lengua y Literatura; Formación Ética - 4to año: Lengua Extranjera; Geografía; Lengua y Literatura; Formación Ética; Sociología - 5to año: Lengua; Ing. Técnico; Formación Ética; Derecho; Procesos Productivos; Microeconomía - 6to año: Lengua; Inglés Técnico; Derecho Económico; Microeconomía (Res. N° 440/16 Ministerio de Educación de Santa Fe, p. 12).

sus netbooks, otorgadas en el marco del Plan Nacional “Conectar Igualdad”<sup>43</sup> (Decreto 459/2010, Presidencia de la Nación), en la elaboración de los denominados “portafolios”.

El otro año, en el 2015, cuando yo hice la capacitación, trabajamos con Edoome, estaba buena la plataforma [...] ahí subíamos el material, había una biblioteca por materia [...] en el curso nos daban el usuario y contraseña de ellos, pero después teníamos que crear un usuario para los alumnos y docentes, muchos tienen Facebook, pero no tienen correo, era uno por día que se podía cargar, ¡me volvía loco! [...] no tienen internet en la casa, ninguno tenía la computadora, o tenían pero no la querían traer porque se las roban, venía la [docente] de 6to y me chupaba la señal [de internet en la escuela] [...] en el curso creamos los portafolios, se supone que Santa Fe iba a hacer las claves, nunca hicieron las claves [...] el año pasado lo mismo y no la hicieron [...] la idea es buena, choca con la burocracia y con la realidad (Prof. Historia, Entrevista, R5-17, 18/04/17).

Comienzan a evidenciarse ciertas dificultades para trabajar con las TICs. Una de ellas es la falta de infraestructura edilicia y de servicios adecuados en la escuela, aspecto en el cual profundizaremos en el apartado 2.3. Además, por lo general los/as jóvenes no cuentan con conexión a internet y computadoras en sus hogares. A estas dificultades se suman las transformaciones que, en concordancia con la reducción del financiamiento educativo a partir del cambio de gobierno nacional a fines de 2015 ya mencionado, se produjeran el Plan “Conectar igualdad”, que proporcionaba las computadoras necesarias para poder llevar adelante el “aprendizaje mediado por TICs”. En este sentido, las condiciones materiales actuales de esta escuela y de los/as jóvenes en sus hogares no favorecen el trabajo con la Nocturnidad y el “aprendizaje mediado por TICs” prácticamente no puede llevarse adelante.

Como señalamos, uno de los aspectos centrales de la propuesta consiste en reducir el tiempo de cursado presencial de las materias de Formación General y de Formación Técnico Científica a partir del trabajo “mediado por las TICs”, concentrando en el “*día de la nocturnidad*” (un día a la semana) el trabajo presencial en dichas materias. Dadas las limitaciones señaladas, el escaso tiempo de cursado presencial que queda disponible en estas materias se vuelve preciado y comienza a ser fruto de disputas y negociaciones.

La primera propuesta que formulara el equipo directivo con el asesoramiento de la supervisión y equipo técnico de la Nocturnidad es la de *intercalar/alternar* el tiempo de cursado presencial de las materias del “día santafesino”, quedado asignado el cursado de una materia cada quince días. En 3er año, por ejemplo, una semana se cursa Lengua y

---

<sup>43</sup> Dicho Plan, creado en 2010, fue financiado con partidas del presupuesto nacional y proveía de una computadora portátil en comodato a cada docente y cada estudiante (modelo 1:1) de nivel secundario, portabilidad que permitía que pudieran llevar los equipos a sus hogares.

literatura y a la semana siguiente, en el mismo día y horario, se trabaja en clase de Formación ética. Las posturas de los/as docentes y estudiantes oscilan entre quienes reinterpretan y aceptan, no sin tensiones, la propuesta de la Nocturnidad y quienes directamente la desconocen o rechazan (Achilli, 1994), como un docente de Formación Ética con más de 20 años de antigüedad en la institución que decidió renunciar a sus horas titulares en el turno noche al poco tiempo de iniciado el trabajo “experimental” con dicha propuesta por las limitaciones señaladas. Algunos/as estudiantes también realizaban fuertes críticas a este modo de organización del cursado en el “día de la nocturnidad” que planteaba la alternancia de las materias, “entonces si había un feriado pasaba un mes sin que tengamos la materia, después cuando teníamos ¡No nos acordábamos nada!” (Guillermo 4to TN, Conversación informal, R10-16, 21/10/16).

Los horarios de cursado continúan así organizados durante gran parte de 2016, año en que, como señalamos, la Nocturnidad se reglamenta y se hace extensiva a otras escuelas. Finalmente, dadas las dificultades evidenciadas, se produce la modificación de la organización horaria y durante el año 2017 se comienza, entonces, a trabajar con las materias *superpuestas* en el “día de la nocturnidad”. De este modo, la propuesta de la Nocturnidad va tomando forma y una determinada manera de concretarse a partir de los modos en que es apropiada por los sujetos directamente involucrados en la práctica escolar y, en ese sentido, es resignificada de acuerdo a las condiciones particulares de la escuela (Rockwell, 2005). Como ya mencionamos, los tiempos de trabajo en estas materias se ven reducidos dadas las limitaciones para desarrollar el “aprendizaje mediado por TICs”. La propuesta de trabajar con las materias superpuestas implicó que se encuentren todos los/as docentes de las materias asignadas en un mismo horario en el aula y que se agregaran “pre-horas” algunos días a la semana, a las cuales, sin embargo, los/as jóvenes que trabajan no pueden asistir. El horario para 3er año del turno noche, por ejemplo, quedó formulado de la siguiente forma (Observación, R5-17, 18/04/17):

|                        |  | NOCTURNIDAD         |                                 |  |                                 |        |
|------------------------|--|---------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|--------|
| 16:50 a 17:30 pre-hora |  | Lengua y literatura | Formación ética                 |  | Formación ética                 |        |
| hs                     | Lunes  | Martes              | Miércoles                       | Jueves                                 | Viernes                         |        |
| 17:30 a 18:10          | Comunicación y comportamiento organizacional | Historia            | Tecnología de gestión           | Teoría y gestión de las organizaciones | Gestión de las compras y ventas |        |
| 18:10 a 18:50          |  |                     |                                 |  | Tecnología de gestión           |        |
| 18:50 a 19:00          | Recreo                                       |                     |                                 |  |                                 |        |
| 19:00 a 19:40          | Comunicación y comportamiento organizacional | Historia            | Lengua y literatura             | Taller                                 | Matemática                      | Taller |
| 19:40 a 20:20          | Teoría y gestión de las organizaciones       | Lengua extranjera   | Biología<br>Lengua y literatura |  | Tecnología de gestión           |        |
| 20:20 a 20:30          | Recreo                                       |                     |                                 |  |                                 |        |
| 20:30 a 21:10          | Teoría y gestión de las organizaciones       | Lengua extranjera   | Biología<br>Lengua y literatura | Taller                                 | Matemática                      | Taller |
| 21:10 a 21:50          | Gestión de las compras y ventas              | Biología            |                                 |  |                                 |        |
| 21:50 a 22:30          |  |                     |                                 |  |                                 |        |

Los modos concretos que adquieren las clases en el “día de la nocturnidad” también varían según las características particulares del grupo de estudiantes (no es lo mismo trabajar en 1er año que en 3ro dada la cantidad de estudiantes, la autonomía en el trabajo, entre otras), los/as docentes que allí se encuentran y sus relaciones. Así, pudimos registrar que, en el caso de materias que se superponen, pero que el/la docente a cargo es el/la mismo/a en ambas (por ejemplo, Derecho y Formación ética en 3ro), es éste/a quien va decidiendo, en función de los avances del grupo, qué materia y cuánto tiempo se trabaja cada día. En cuanto al encuentro simultáneo en las mismas horas de tres docentes, como ocurre entre las profesoras de Biología, Lengua extranjera y Lengua y literatura en 3er año, los tiempos son fruto de negociaciones constantes. Las relaciones de poder entre los/as docentes influyen fuertemente en la posibilidad de contar con más tiempo para trabajar “su” materia (la cuestión del aprovechamiento máximo del tiempo disponible será retomada más adelante). Quienes tienen la titularidad en el cargo generalmente salen favorecidos/as frente a quienes se encuentran en condición de docentes reemplazantes y algo similar sucede según la antigüedad y/o la existencia de vínculos de amistad/antipatía, por ejemplo, que puedan darse entre los/as mismos/as.

Luego de este recorrido en el cual intentamos describir brevemente los modos en que los distintos sujetos que participan de la vida cotidiana escolar van construyendo, concretando y negociando las iniciativas estatales en este contexto socio-histórico y local particular, planteamos a continuación algunas tensiones que pudimos identificar a partir del análisis.

En principio, consideramos que la reducción del horario de cursado presencial que propone la Nocturnidad posibilitaría/facilitaría que algunos/as de los/as jóvenes estudiantes puedan combinar los tiempos destinados a sus actividades escolares con aquellos que suponen las prácticas vinculadas al trabajo o la maternidad y responsabilidades domésticas. Sin embargo, a partir del análisis, planteamos dos *ejes tensionales* que se presentan en torno a esta cuestión:

1) En primer lugar, por más que la reducción horaria facilite el sostenimiento y continuidad de la escolaridad, la propuesta del “aprendizaje mediado por TICs”, tal y como se plantea en la letra de la normativa, resulta difícil de concretar en este contexto. Nos referimos a las limitaciones asociadas a las condiciones materiales de vida de los/as jóvenes que puede dificultar el trabajo escolar por fuera del tiempo en que se asiste a la escuela (dado que muchos/s deben trabajar y/o tienen a cargo tareas domésticas y/o de cuidado de terceros que atender), además no cuentan con acceso a internet y a veces

tampoco con computadoras en sus hogares. A ello se suma, como vimos, el hecho de que muchos/as jóvenes no poseen sus computadoras personales asignadas años anteriores en el marco del Plan “Conectar Igualdad”, vinculado a las transformaciones que se vienen produciendo en las políticas educativas a nivel nacional desde diciembre de 2015; además, como señalamos, tampoco la escuela cuenta con la infraestructura adecuada. En este sentido, se puede plantear que la propuesta de la Nocturnidad, con las limitaciones para su concreción que documentamos, podría estar contribuyendo a reproducir las desiguales formas de acceso a los conocimientos al discontinuar y reducir los tiempos destinados al trabajo con los mismos. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que difícilmente estos/as jóvenes podrían sostener el cursado si no existiera una propuesta de este tipo. Consideramos que esta tensión se vincula, así, con las paradojas y peligros presentes en las denominadas políticas de “inclusión educativa”, advertidas por algunas investigaciones,<sup>44</sup> aunque también abre interrogantes acerca de las características que van asumiendo las políticas educativas a partir de diciembre de 2015.

2) En segundo lugar, podemos plantear que, en este contexto particular, la (re)configuración de los tiempos escolares favorecida por la Nocturnidad, estaría produciendo un desplazamiento de las materias de Formación general al no estar garantizadas las condiciones para la implementación del “aprendizaje mediado por las TCs” pero, al mismo tiempo, se estaría generando un aprovechamiento máximo del tiempo de trabajo con los conocimientos en las clases de estas materias que se desenvuelven en el “día de la nocturnidad”. Resulta interesante para profundizar a futuro la descripción de los modos de trabajo, estrategias y relaciones diferenciales que se van construyendo en el encuentro que se produce en las clases del denominado “día de la nocturnidad”, tales como la reciprocidad, intercambio, ayuda mutua, disputas, negociaciones, que se dan más que nada entre docentes. A partir de las observaciones, pudimos notar que en estas clases se produce una intensificación del ritmo de trabajo en comparación con el trabajo en clases en los días restantes, no afectados directamente por la Nocturnidad. Esto se expresa en la realización de una actividad seguida inmediatamente de otra, prácticamente sin descanso ni “tiempo muerto”; en el uso del recurso de las fotocopias en vez del dictado de los ejercicios/consignas de trabajo por parte de los/as

---

<sup>44</sup> Como desarrollamos en el primer apartado de este capítulo, las investigaciones señalan los riesgos de crear formas “alternativas” de educación que, aun sin quererlo, contribuyan a reforzar la existencia de circuitos escolares diferenciados (Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta, 2015; Vanella y Maldonado, 2013).

docentes, las cuales además suelen ser repartidas mientras los/as jóvenes se encuentran resolviendo/trabajando en la actividad de la otra asignatura. También lo observamos en el trabajo con temporalidades diferentes de los/as estudiantes, por ejemplo, si un/a estudiante finalizó la actividad de la materia anterior puede comenzar a trabajar con el/la docente a cargo de la materia que continúa, aunque sus compañeros/as no hayan terminado aún (esto se ve favorecido, a su vez, por la escasa cantidad de estudiantes por grupo). Al mismo tiempo, identificamos una valoración positiva por parte de los/as jóvenes quienes aceptan la propuesta de trabajo intenso, incluso quedándose a trabajar durante el recreo, como lo hemos documentado en reiteradas oportunidades en las clases de 3er año. Estas prácticas favorecen la relativa continuidad en la discontinuidad que va permeando el trabajo cotidiano con los conocimientos en el aula. No obstante, estos procesos deben ser tensionados con otros, sobre los cuales volveremos en el capítulo 5, vinculados a la interrupción e intermitencia en la asistencia a clases entre estos/as jóvenes y a que buena parte del tiempo de la clase se destina a “repasar” lo que se vio en la/s clase/s anterior/es.

### **2.3 “La escuela parece una cárcel...”. Acerca de las condiciones edilicias de la escolaridad**

*Profesor Formación ética: hay muchas cosas que no tenemos*

*Profesora Geografía: vayan a una escuela del centro entonces [...] ¡hay que defender la escuela!*

*Preceptora: defender la escuela es plantear lo que no tenemos (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16)*

No es difícil imaginar –y hasta naturalizar– que, en el panorama que venimos describiendo hasta aquí, frecuentemente se escuche plantear, como lo hace un docente en la cita que retomamos a modo de epígrafe, que “hay muchas cosas que no tenemos” o que faltan en la escuela. Como nos advierte Rockwell, tales condiciones no son naturales, sino “resultantes de la historia de cada escuela” (1987:36), permeada por procesos más generales. Este aspecto no es menor, dado que las condiciones materiales “estructuran el ámbito en que trabajan y conviven maestros y alumnos” y, en ese sentido, “obligan a ciertas prácticas, posibilitan ciertas relaciones y delimitan el horizonte de lo cotidiano en cada escuela” (Rockwell, 1987:36). Por ello consideramos que su descripción no puede ser dejada de lado en el análisis de las experiencias escolares juveniles. De este modo, en

este apartado nos proponemos describir las condiciones edilicias y de equipamiento de la escuela, producto de la historia particular de esta institución –atravesada, como vimos, por procesos más generales–, a partir de retomar cómo son experimentadas por los propios sujetos que en ella conviven cotidianamente, fundamentalmente los/as jóvenes, a partir de tres ejes: 2.3.1). “La escuela parece una cárcel... porque no disfrutamos un patio”: la falta de espacios y las disputas por el uso de los espacios disponibles; 2.3.2). “La escuela parece una cárcel... porque estamos todo encerrados acá, hasta las ventanas tienen rejas”: entre rejas, robos y falta de equipamiento; y 2.3.3). “No estamos en las mejores condiciones”: limitaciones para el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

### 2.3.1 “La escuela parece una cárcel... porque no disfrutamos un patio”: la falta de espacios y las disputas por el uso de los espacios disponibles

*Soledad: no tenemos ni patio,  
estamos acá arriba encerrados  
Adrián: es re feo, profe  
Emilia: una cárcel parece  
(3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16)*

Como vimos, desde sus inicios esta escuela comparte el edificio con una institución de nivel primario. Cuando en 1990 se comienza a incorporar gradualmente la formación secundaria de Bachiller Técnico, y hasta avanzada la década de los 2000, la primaria funcionaba en el turno matutino y la secundaria “sólo a la noche, si querés agregar ahí ‘cuando éramos felices’ [risas]” (Preceptora TN, Entrevista, R5-18, 15/08/18). La escuela continuó funcionando únicamente en el turno noche hasta que el 8vo y 9no año –que, como vimos, habían sido tomados por la escuela primaria a partir del proceso iniciado con la adecuación del sistema provincial a la estructura propuesta por la LFE N° 24.95 (1993)–, son nuevamente incorporados por la escuela secundaria a partir de la reestructuración del sistema educativo provincial acorde a lo establecido por la LEN N° 26.206 (2006).

Con el cambio de estructura, el 8vo año y 9no, que pertenecían a la escuela primaria, pasó a disposición, pasó a la escuela [secundaria], por el turno mañana [...] ahí se abre el turno mañana que va a pertenecer a la escuela [secundaria]. Entonces el director de la escuela, que en ese momento era F., cubre parte de la mañana y parte de la noche [...] entonces, se pide un vicedirector y ahí es donde yo ingreso [...] sería 2009 más o menos, 2009 [...] Yo cuando, digamos, cuando ingresé eso lo estaban terminando de construir. Estaban terminando de construir las aulas de arriba, dos aulas nuevas (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Este proceso de incorporación de 8vo y 9no, como 1ro y 2do años de la secundaria, favoreció algunas transformaciones graduales en la escuela, entre las que podemos destacar, además del crecimiento en la matrícula de estudiantes, la construcción de aulas nuevas, la apertura del turno mañana y la incorporación de nuevo personal docente y administrativo.

8vo y 9no lo incorpora, siendo 1ro y 2do, lo incorpora la dirección de la escuela de la noche [secundaria], con todo el personal di-vi-no, a modo de comentario [riéndose], con el mismo director de la noche [...] el mismo director que tenía que venir a la mañana y a la noche [...] Después al tiempo, bueno, él se jubila y bueno y no sé cómo sigue... queda así mañana, noche, bueno, y hace unos años se incor, se abre la tarde [...] primero había el director solamente, después crean, al tiempo crean una vice, pero seguimos con eso, un director y una vice para los tres turnos (Preceptora TN, Entrevista, R5-18, 15/08/18).

A medida que los/as jóvenes de 1ro y 2do año, incorporados al turno mañana, continuaban su formación, se fueron creando año a año los cursos de 3ro a 6to en dicho turno. Como la matrícula fue creciendo, paulatinamente también se abrieron nuevas divisiones de 1ro y 2do año. Es así que los usos del espacio y la distribución de los grupos de estudiantes se vieron, en parte, condicionados por estas transformaciones. Desde que se produjo la incorporación de 1ro y 2do, el nuevo turno de la escuela secundaria (turno mañana) funciona en forma simultánea con la primaria. Tal convivencia produjo algunas tensiones y, de acuerdo a los relatos, a partir de un incidente que se generó, desde la dirección de la escuela primaria se prohibió a los/as jóvenes del secundario el acceso y uso durante el recreo del amplio patio de la planta baja.

El profesor de Educación física me cuenta que dejaron de compartir el patio cuando un grupo de jóvenes estaba jugando al fútbol y pasó una maestra de la primaria “que recién se había hecho un implante” “y te podés imaginar cómo terminó” (Conversación informal, R10-16, 21/10/16).

Porque jugaban, porque cuando se comparte siempre pasa eso, pero también había, nosotros teníamos pocos, digamos, pocos preceptores, no había prácticamente, había uno para todos los cinco o seis cursos que estaban, era complicado, también colaboraban los docentes y todo, pero bueno, no es lo mismo (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Como desenlace, en el turno mañana el uso del edificio se dividió: primaria planta baja y secundaria planta alta, viéndose considerablemente restringido el espacio disponible para esta última: sólo la planta alta que consta de un pasillo enrejado en su totalidad en el cual desembocan una habitación con una división interna que funciona de dirección/secretaría/preceptoría, donde “estamos amontonados” (Preceptora,

Conversación informal, R2-16, 13/09/16); 6 aulas; los baños (1 para docentes, 1 de estudiantes mujeres y 1 de varones) y una pequeña habitación (2x1.5 metros aproximadamente) que es usada como sala de profesores.<sup>45</sup> De acuerdo con los/as jóvenes, “la escuela parece una cárcel<sup>46</sup>... porque no disfrutamos un patio” (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Docentes, directivos y estudiantes del turno mañana pusieron en marcha algunas iniciativas como parte de un proceso de negociación con la escuela primaria para poder compartir el patio. Una de ellas es un proyecto “de cuentacuentos”, “para que ellos les cuenten cuentos a los chicos de la primaria [...] como para integrarlos con la primaria, porque no los dejan usar el patio” (Vicedirectora, Entrevista, R2-16, 13/09/16).

Marina: ahora el 22 vamos a hacer una obra de teatro para los chicos de la primaria, para poder compartir el patio de abajo

E: ¿vos hacés de princesa?

Adrián: no, no

Belén: yo hago de la hermana más fea (3ro y 4to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

La relación con la escuela primaria no es la única dificultad. La falta de personal es un obstáculo más para garantizar que los/a jóvenes de la secundaria puedan hacer uso del patio de la planta baja, ya que se cuenta con un solo cargo de preceptor para todos los cursos del turno mañana.

Profesor Historia: [lee] “espacios de recreación”, totalmente inadecuados [...]

Vicedirectora: porque no hay personal de preceptoría para que los chicos puedan bajar al patio [...]

Estudiante 6to TM: nosotros los más grandes podemos llevar a los más chicos [...]

Vicedirectora: y colaborar con el mantenimiento de la disciplina [...]

---

<sup>45</sup> El único espacio ubicado en la planta baja que pueden usar los/as estudiantes del turno mañana es la sala de informática.

<sup>46</sup> La imagen de la escuela como una cárcel ha sido analizada por otras investigaciones (Marambio y Guzmán, 2010; Sibilia, 2012, entre otras), donde sobresale la asociación entre las características de “encierro” del espacio con las formas de control y disciplina escolar y social. Retomando a Foucault, consideran que “la” escuela como institución que surge en la modernidad toma “como modelo a la cárcel y al ejército” y se plantea que como “tecnología” sería “incompatible con los cuerpos y las subjetividades de los chicos de hoy en día” (Sibilia, 2012:137). Aunque con matices, estas interpretaciones retoman la tesis de que asistimos a un “proceso de des-institucionalización entendido como la pérdida de eficacia regulatoria de las instituciones generadas por la sociedad industrial” (el Estado, la escuela y la familia), donde “la escuela pareciera estar en un lugar de resistencia cultural y no de apertura e intercambio con la cultura contemporánea” (Tiramonti, 2005:898-899). Desde nuestra perspectiva teórica, entendemos la necesidad de considerar la “historización concreta” (Achilli, 2011) de las escuelas, por lo que resulta difícil hablar de “una cultura escolar” o del “modelo escolar” de una institución en términos universales y “supuestamente generalizables a toda experiencia escolar moderna”, dado que “las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo” (Rockwell, 2007:178 y 208). Es por ello que, en vez de preguntarnos por la “eficacia” de “la” escuela moderna (y de sus características edilicias en este caso) en la actualidad, nos interesó describir las condiciones concretas del edificio y equipamiento escolar, atendiendo particularmente a las prácticas, usos, sentidos que construyen los sujetos en determinado contexto socio-histórico, que van delimitando el ámbito cotidiano en que se desenvuelven las experiencias escolares juveniles.

Secretario: que los chicos no puedan ir al patio y que la escuela [primaria] se crea la dueña y se dé como una limosna...

Preceptora: está, pero no hay personal [...]

Secretario: la queja es rápida, fácil [...] si el director me deja yo un recreo la acompaño a Preceptora [al patio] (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

Aun cuando surgen propuestas que muestran cierta predisposición para resolver la situación, como el planteo de estudiantes del último año de acompañar a los/as jóvenes de los primeros cursos o del secretario de colaborar con la preceptora durante un recreo, se trata de respuestas que dependen de la voluntad personal y que exceden el trabajo o responsabilidades que poseen, aspectos que dificultan la posibilidad de sostener en el tiempo dichas propuestas. También se pusieron en juego estrategias por vías formales, como el pedido del cargo de preceptor que no tuvo una respuesta favorable por parte de las autoridades, dado que su asignación depende de la cantidad de estudiantes que posee la escuela: “el otro día X [Director] hizo el pedido del cargo de preceptor y esa semana nos vinieron tres supervisiones, justo una fue un día de lluvia”<sup>47</sup> (Vicedirectora, Conversación informal, R12-16, 03/11/16).

A diferencia de lo que ocurre en el turno mañana, durante el turno noche la escuela secundaria puede hacer uso de la totalidad de las instalaciones, dado que la primaria no tiene clases en ese horario. Esta diferencia no es menor, en tanto, como advertíamos al inicio de este apartado, los “espacios e infraestructuras en las que se asientan las interacciones entre los sujetos y las prácticas escolares”, inciden en las mismas (Achilli, 2010:159). Nos preguntamos ¿cómo influye la posibilidad de “disfrutar de un patio” o de no hacerlo en las interacciones juveniles y en el modo en que viven su paso por la escuela? Aunque, como ampliaremos en el capítulo 5, durante los recreos las interacciones entre estudiantes se producen de todos modos (en las aulas, en el pasillo), la posibilidad de contar con un espacio amplio, donde puedan “jugar a la pelota” como lo hacen los/as jóvenes del turno noche, facilita el intercambio entre estudiantes de distintos cursos y la construcción de interrelaciones entre pares valoradas positivamente, incluso en tanto motivación para asistir a la escuela.

Alejandro: la escuela es un lugar donde nos podemos juntar con amigos a jugar a la pelota (2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

E: ¿qué cosas les gustan de la escuela, qué cosas no les gustan?

Alejandro: jugar con amigos a la pelota

---

<sup>47</sup> Como veremos en el capítulo 5, los días de lluvia los/as estudiantes prácticamente no asisten a la escuela o lo hacen muy pocos.

Matías: el fútbol  
E: el fútbol es lindo  
Alejandro: sí  
Matías: fútbol [se ríe] fútbol [repite varias veces]  
E: ¿y qué otra cosa les gusta?  
Matías: profe, me gusta compartir con los pibes, tomar una coca, jugar al fútbol (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Además de las disputas por los espacios disponibles, la inexistencia o incomodidad de algunos espacios también es una limitación en esta escuela. Desde las dimensiones estrechas de la sala de profesores y la preceptoría/secretaría/dirección que ya mencionamos, hasta la falta de biblioteca, laboratorio, aula taller o, como ampliaremos en el siguiente eje, el deterioro que presentan los espacios y mobiliario existentes.

Docente: sólo hay aulas comunes, entorno formativo –que todavía no está adecuado– y sala de informática, no hay laboratorio, no hay aula taller, no hay biblioteca [...]  
Preceptora: hay muy buen material bibliográfico y no tenemos biblioteca, entonces es la dificultad de acceso por falta de espacio (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

### 2.3.2 *“La escuela parece una cárcel... porque estamos todo encerrados acá, hasta las ventanas tienen rejas”*: entre rejas, robos y falta de equipamiento

La escuela no sólo es percibida como un lugar en el cual “faltan muchas cosas” por los escasos espacios físicos disponibles, sino también por el deterioro y/o falta de equipamiento y mobiliario. Así los/as estudiantes expresan que “la escuela se cae a pedazos” (3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16), está “sucias, toda escrita”, “rota”, “maltratada”, “arruinada” (1ro y 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16). Una escuela donde “faltan los focos”, “ventilador, faltan muchas cosas” (1ro y 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16), “están todos rotos los baños” o “sin puertas” (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16), donde sería necesario que “pongan vidrio, pongan picaporte, pongan cortinas” (Estudiantes, Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

E: voy a ir anotando ¿ustedes están de acuerdo con lo que dijo Emilia? dijo que “la escuela se cae a pedazos”  
Soledad: sí  
Estefanía: ya te resumimos todo con eso  
E: ¿en qué sentido?  
Estefanía: las paredes están todas hechas bolsa  
Emilia: no, pero nos pusieron picaporte o sea [en tono irónico]  
Estefanía: hoy nos pusieron un picaporte, no tenemos silla, pero tenemos picaporte [riéndose]  
Adrián: la estufa  
E: la estufa ¿qué pasó?

Adrián: ahí tenés un ejemplo [me señala una estufa eléctrica de placa de cerámica rota en la pared] (3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Las altas temperaturas del verano se sienten en extremo por la falta o escasez de ventiladores y cortinas en las aulas, a la vez, las bajas temperaturas en época invernal también resultan difíciles de soportar al no contar con calefacción suficiente, ni todos los vidrios o picaportes que permitan cerrar puertas y ventanas para evitar el ingreso del frío.

Profesora Comunicación y comportamiento organizacional: ¿todos nos comportamos de la misma manera siempre? [...] ¿cuándo funciona mejor una persona?, ¿cuándo alguien sirve más para algo? En la escuela ¿funciono mejor cuando estoy calentita? [lo dice en tono irónico porque hace frío y el salón no está calefaccionado, algunos estudiantes están con las camperas puestas] (3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17).

Las críticas a las malas o inadecuadas condiciones en que se encuentra el edificio, mobiliario y equipamiento escolar son recurrentes entre los/as estudiantes, inclusive a través de bromas o afirmaciones irónicas que ponen en evidencia la falta de elementos considerados básicos.

Matías: ventiladores

Alejandro: ¿ventiladores?

Matías: sí, porque ese sólo no tira nada [...]

Mariano: que nos dejen venir a los negros a la escuela [se ríe]

Matías: que pongan un ascensor

Ariel: una escuela con un ascensor, no tienen para poner tomas en los salones y van a poner un ascensor [risas] (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

En buena parte, esta falta de equipamiento se debe a los recursos estatales que llegan a la escuela, recursos que son considerados insuficientes por los directivos, más aún a partir del cambio de gobierno nacional (diciembre 2015) y las políticas de ajuste en el sector público y recorte del presupuesto destinado a educación que señalamos se vienen llevando adelante desde entonces. En concreto, este recorte se manifiesta, entre otros aspectos que ya hemos mencionado, en la disminución de los recursos económicos provistos por Nación que llegaban directamente a la escuela y eran destinados, entre otras cuestiones, a fortalecer el equipamiento.

Director: hasta el año pasado llegaban \$9.000 para transporte, eso llega del INET y [el presidente] Macri no manda plata para eso [...] lo que llegaba y este año no llegó es esos \$9.000 para recarga de tarjetas; dos veces \$13.000, este año llegó una sola vez; reformas edilicias y gastos administrativos igual que el año pasado; nada para elementos de educación física; nada para instrumentos musicales (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

El mal estado en que se encuentra el equipamiento y mobiliario escolar también depende de otros aspectos, tales como el cuidado y mantenimiento que reciben. Docentes y estudiantes manifiestan que constantemente se producen robos y roturas en las instalaciones. De hecho, con la intención de evitarlos, la totalidad del pasillo, ingresos al piso superior y ventanas de las aulas se encuentran enrejados (incluso los armarios que contienen libros en los salones están cerrados con candados). Característica del edificio que, sumada a la restricción del acceso al patio en el turno mañana, es retomada por los/as jóvenes en la construcción de esa imagen de la escuela como un lugar que “parece una cárcel”, una “escuela muy encerrada, con rejas, estilo cárcel” (Jazmín 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16). No obstante, los/as jóvenes consideran que la escuela también está “descuidada”, “maltratada” por los/as propios/as estudiantes.

Soledad: están todos rotos los baños

E: ¿quién rompe los baños?

Belén: las de Iro, profe, son re dañinas esas pibitas [...]

Brisa: el espejo todo escrito con liquid [...]

Agustina: todo mal

Brisa: también había un bebedero y también lo rompieron [...] en una semana la rompieron, profe (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16)

Como desarrollaremos en el próximo capítulo, los/as jóvenes que asisten a los cursos superiores construyen distancias simbólicas en relación con los/as estudiantes de los primeros años, aludiendo a comportamientos que supondrían la transgresión de normas de convivencia en el ámbito escolar. Los adultos también plantean que son los/as propios/as estudiantes quienes rompen y roban en las instalaciones.

Profesor Historia: se afanaron el picaporte del salón de abajo, se fue todo al carajo  
Profesora Geografía: la “escuela abierta” no tiene que tener picaportes [irónicamente, aludiendo al nombre de un Programa provincial] [...]

Profesor Historia: para salir del salón me tienen que pedir a mí [saca de su bolsillo y nos muestra un picaporte]

Prosecretario: se compran toneladas de picaportes [...]

Profesor Historia: yo trato de inculcar y fracaso sistemáticamente, consideran que no es de nadie, pero ¡es de todos!

Estudiante 6to TM: nosotros pintamos los salones y limpiamos los bancos y nada [...]

Profesora Geografía: incendiaron el afiche (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

La distinción que, como veremos en el apartado 3.2 del siguiente capítulo, establecen los/s jóvenes de los años superiores entre ellos/as –los “establecidos”– y los/as “recién llegados”, señalando a estos/as últimos/as como “transgresores de leyes y

normas” (Elias, 2003:228), también es retomada por los/as docentes en la construcción de prácticas que supondrían la “concientización” de estos/as jóvenes.

Lo que nosotros intentamos es reforzar el sentido de pertenencia a la escuela [...] es mi escuela porque la quiero, la defiendo [...] si reforzamos esto y trabajamos en equipo, todos tiramos del mismo carro [...] para que la escuela salga de ese mito que “es una escuela de...”, que es una escuela discriminada (Vicedirectora, Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

Dicha labor es significada como difícil, “yo trato de inculcar y fracaso sistemáticamente” (Profesor Historia, Observación, R11-16, 27/10/16), una tarea de “todos los días”, que “tiene que tener continuidad porque no lo vas a arreglar de un día para otro, en un par de años ingresan nuevos chicos, así que tenés que estar en forma constante” (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Algún grado de responsabilidad sobre cuestiones de infraestructura que no, que es del estado todo eso, los chicos lo apreciaban, lo cuidaban, por supuesto que hay que hablar todos los días, todos los días estar encima de los chicos, explicarles por qué motivo había que cuidar la institución, no había que romper las cosas porque no se podían recuperar, bueno, todo eso, todos los días, todos los días y todos los docentes con la misma idea (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Se abre el interrogante acerca de la posibilidad de la construcción de un sentido de pertenencia en relación con la escuela, una pertenencia que para poder construirse requiere, de acuerdo con docentes y directivos, “todos los días estar encima de los chicos”, pero también de un “estar” por parte de los/as estudiantes, un tiempo compartido que, como ampliaremos en los próximos capítulos, se ve constantemente tensionado por las múltiples interrupciones que permean las experiencias escolares de los/as jóvenes, más aún en los primeros años.

### 2.3.3 “No estamos en las mejores condiciones”: limitaciones para el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Una mención especial merece el estado de la infraestructura y equipamiento vinculados a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), dada la centralidad que adquieren para poder llevar adelante la propuesta de la Nocturnidad. Como lo adelantábamos en el apartado 2.2, las limitaciones son varias. Una de las cuestiones más básicas en ese sentido es el estado en que se encuentra la instalación eléctrica de la escuela. En reiteradas ocasiones hemos presenciado cortes de luz que suelen interrumpir el desarrollo de las clases, algunos de corta duración, lo que permite continuar trabajando

luego de unos minutos, otros que se extienden y terminan por interrumpir la jornada escolar.

Profesor Área contable: hola, pasen, acá estamos trabajando con la última luz de la tarde porque estuvieron los del FAE<sup>48</sup> que vinieron a solucionar un problema eléctrico y cuando se fueron había luz, pero al rato en esta parte de la escuela se cortó y aunque la llave de la térmica está para arriba no tenemos luz [...]  
Vicedirectora: [entra al salón] ¡oh! no hay nada de luz, ya que se vayan yendo... (3ro TN, Conversación informal, R21-17, 09/08/17).

Los problemas en la instalación eléctrica de la escuela también influyen en la posibilidad de trabajar con varias computadoras al mismo tiempo: “el otro día enchufamos cinco computadoras y dejé sin luz a toda la escuela” (Profesor Historia, Observación, R11-16, 27/10/16).

Tampoco es adecuada la conectividad, dado que el ancho de banda resulta insuficiente para el uso de internet que se requiere, más aún en la Nocturnidad.

Profesora Comunicación y comportamiento organizacional: busquen en Google ya que están con los celulares  
Miguel: [...] me consume los megas  
Profesora: tienen Wi Fi de la escuela [Paula busca en su celular, la docente se acerca y mira el teléfono de la joven] [...]  
Paula: está en inglés  
Profesora: a ver [se acerca, la ayuda a buscar]  
Paula: hay muchos conectados [mientras siguen esperando que se cargue la página, Noelia mira su teléfono, la docente continúa copiando en el pizarrón] (3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17).

Al no contar con el ancho de banda suficiente las búsquedas de información en la red se lentifican o directamente se dificulta el acceso a internet porque hay varios equipos conectados simultáneamente. Ello influye en las posibilidades concretas de trabajar en clase utilizando dicha herramienta.

De acuerdo con la Coordinadora provincial de la Nocturnidad, las limitaciones que venimos mencionando son frecuentes no sólo en esta escuela, “la realidad en las escuelas nos demuestra que la pata tecnológica es todavía muy deficiente” (Coordinadora Nocturnidad, Entrevista, R6-18, 17/08/18). Entre otros aspectos, destacaba “que la realidad era que el ancho de banda era absolutamente insuficiente”, por lo que afirma que se definió “disponer en cada escuela, esto sería la respuesta tecnológica ¿no?, un servidor

---

<sup>48</sup> “El FAE (Fondo de Asistencia Educativa) se crea en las Municipalidades y Comunas de la Provincia. Tiene como finalidad asegurar el mantenimiento, ampliación y construcción de todos los edificios escolares de propiedad provincial, municipal o comunal cuya ejecución no lleve a cabo el Poder Ejecutivo por intermedio de los organismos correspondientes y contribuir al equipamiento de las escuelas ubicadas en su jurisdicción” ([https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=199325](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=199325))

local. En ese servidor local alojamos una imagen de lo que contiene el servidor provincial de la Nocturnidad” (Coordinadora Nocturnidad, Entrevista, R6-18, 17/08/18). Ello requiere de un cableado en buen estado, “al interior de la escuela, aplicamos el cableado de datos que la escuela ya tenía por Conectar Igualdad. Aquellas escuelas que estaba deficiente el cableado y demás los acompañamos para que armaran Planes de Mejora y así poder cablear la escuela” (Coordinadora Nocturnidad, Entrevista, R6-18, 17/08/18). Aunque desde la coordinación de la Nocturnidad se manifieste la intención de ir resolviendo estos aspectos infraestructurales, existe otra limitación fundamental para poder llevar adelante la Nocturnidad: la falta de computadoras.

Como vimos en el apartado 2.2, cuando se inició la propuesta a modo experimental en algunas escuelas (2014), estaba en vigencia a nivel nacional el Plan Conectar Igualdad.

Porque la idea era, bueno, si vamos a hacer un aprendizaje mediado tiene que haber esta tecnología, entonces allí tomamos del Plan Conectar Igualdad, tomar las netbooks, pensar en los servidores locales que están instalados en cada escuela, en lo tecnológico [...] Bueno y así fue como arrancamos, año 2014 (Coordinadora Nocturnidad, Entrevista, R6-18, 17/08/18).

La necesidad de que “cada estudiante tenga acceso a una computadora” quedó asentada explícitamente en la Resolución 440/16 (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016) que aprueba formalmente y reglamenta la Nocturnidad:

Para implementar esta propuesta se requiere que cada estudiante tenga acceso a una computadora (pudiendo ser la portátil o netbook que le fuera suministrada por el Programa Nacional Conectar Igualdad o por otro programa similar), y que la institución escolar cuente con un servidor local (Res. 440/16, Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016:9).

Como ya mencionamos, luego del cambio de gobierno nacional (diciembre 2015), empezaron a evidenciarse algunas transformaciones en el Plan Nacional Conectar Igualdad en las escuelas, entre las que sobresalen, el cese de la entrega de nuevas computadoras personales a los/as estudiantes que ingresaron al 1er año a partir del ciclo lectivo 2016 y la falta de equipos técnicos y/o su disminución por el traslado a la órbita provincial, que repercutió en las posibilidades de mantenimiento técnico de las computadoras que ya se tenían.

En la mayoría de los casos las computadoras que se les entregaron ya no las tienen, las vendieron, se les rompió, se les cayó, se las robaron. [...] no están dando nuevas y las que se llevan a reparar no han vuelto ninguna, ¿por qué? porque o están deterioradas completamente y hay que dar una nueva, cosa que no está pasando, o los técnicos no se las desbloquean o se las desbloquean y se vuelven a

bloquear así que por ese lado no estaría funcionando (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Estudiante de 1er año: [sentado atrás de todo, durmió la mayor parte del encuentro] ¿las netbooks nos van a dar?

Vicedirectora: ya está [...] pero la Nación da una por DNI

Director: daban, ya no dan

Vicedirectora: traigan las netbooks que tienen en la casa, somos una de las pocas escuelas que todavía tenemos técnico (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

De este modo, aunque el programa no fue formalmente discontinuado hasta abril de 2018 (mediante el Decreto 386/18, Presidencia de la Nación), los indicios de su desmantelamiento progresivo y las limitaciones para llevar adelante la propuesta de la Nocturnidad que ello produjo se iban evidenciando a nivel de la cotidianeidad escolar.

Vicedirectora: justo vino este muchacho del Ministerio. No lo esperaba. Vino sin avisar y aproveche a hablarle de todo. De las cosas que nos faltan...

E: y justo se cortó la luz, así que vio cómo estaban en clase

Vicedirectora: sí, vino a hablar de la Nocturnidad y no estamos en las mejores condiciones para implementarlo. Se necesitan computadoras y las que tenemos del Plan Conectar, miren [señalando con la cabeza hacia atrás y arriba de nosotras; nos damos vuelta y sobre un armario había varias pilas de cajas de cartón con el nombre y logo del mencionado programa] no se pueden usar. Están bloqueadas y no queremos tener problemas. Como estaban asignadas a estudiantes que dejaron la escuela, están bloqueadas.

E: pero en otras instituciones las desbloquean y las usan...

Vicedirectora: sí veremos. La idea es armar un carrito con las computadoras que pueda llevarse de un lugar al otro; igual se necesitan muchas (Conversación informal, R21-17, 09/08/17).

A partir del Decreto 386/18 mencionado, se “modifica” el objetivo del Programa Nacional Conectar Igualdad y se crea en su lugar el “Plan Aprender Conectados” que, en vez de otorgar computadoras personales a estudiantes y docentes, se propondría “dotar de equipamiento tecnológico a los establecimientos educativos” (Dec. 386/18, Presidencia de la Nación, 2018:4). En el mes de agosto de 2018, desde la Coordinación de la Nocturnidad, se conocía poco respecto al modo en que se implementará esta propuesta nacional en las escuelas secundarias de la provincia, aunque la “celebraban” y manifestaban estar esperándola, planteando que “ahora con el recorte, que dejó de ser Conectar Igualdad, ahora es Aprender conectados, el recorte es inmenso”, recorte que dificulta llevar adelante la Nocturnidad “porque ya sin máquina no lo podemos hacer” (Coordinadora Nocturnidad, Entrevista, R6-18, 17/08/18). Según la Coordinadora de Nocturnidad, estarían comenzando a llegar “a las escuelas desde Nación los carros

dotados de 30 notebooks [...] con este Aprender conectados la compu va a quedar en la escuela, se termina el comodato de que la compu va a la casa, va a quedar en la escuela y el modelo va a ser el aula móvil” (Entrevista, R6-18, 17/08/18). Aun cuando se trata de una propuesta incipiente, surge un interrogante central al respecto: ¿con cuántas computadoras se equipará a cada escuela? Como lo hemos mencionado, la Nocturnidad requiere del uso de una computadora por estudiante durante toda la jornada escolar del “día de la Nocturnidad” (un día a la semana). Entonces, en caso de dotar a cada escuela de un solo carro equipado con unas 30 computadoras, pueden surgir algunos inconvenientes, como la posibilidad de garantizar el acceso de todos los cursos a las computadoras en el “día de la nocturnidad”, aspecto que se dificulta aún más si la escuela cuenta con más de una división por año: “el director tiene que, imagínate, compatibilizar los horarios, si tiene varios cursos a la noche, [...] pero hay otras [escuelas] que tienen cuatro, cinco divisiones a la noche y que es todo un problema” (Coordinadora Nocturnidad, Entrevista, R6-18, 17/08/18).

Estas dificultades y limitaciones vinculadas al equipamiento e infraestructura necesarios para el uso de las TICs en la escuela, que hemos podido documentar a través de nuestro trabajo de campo, influyen directamente en la posibilidad de concretar la propuesta del “aprendizaje mediado”, pilar de la Nocturnidad, pero también en el trabajo en otras materias que intentan incorporar el uso de las TICs en el aula y, como lo plantea un docente, tiene muchas limitaciones.

El tema es no tengo, yo les hago buscar computadoras<sup>49</sup> cada tanto, pero les hago también tener la carpeta ¿por qué? porque el día que no tengo la compu, que se acabó la batería, que no funcionan, no tengo cómo hacerlos trabajar, entonces mecho computadora con carpeta, computadora con carpeta, eso de tener todo informatizado, en algún punto el papel te sirve, porque el día que no podés hacer con informática con papel ellos a la casa se pueden llevar la tarea y traérmela hecha porque no necesitan internet, porque no necesitan la compu, la energía eléctrica, necesitan un papel y un lápiz, con eso me lo resuelven (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

En este apartado, nos propusimos profundizar en la descripción de ciertos aspectos que hacen a las condiciones materiales de la escolarización, focalizando en el edificio, equipamiento y mobiliario con que cuenta la escuela, condiciones que van estructurando el ámbito en que se configuran las experiencias escolares de los/s jóvenes. En tanto consideramos, junto a Alterman y Coria, que “las condiciones de infraestructura como

---

<sup>49</sup> Se refiere a algunas netbooks que aún permanecían en la escuela y podían ser utilizadas por docentes y estudiantes en actividades específicas.

condiciones de escolarización básicas nunca están vaciadas de sentido” y que, por ende, “a la materialidad, se le imprime la significación del espacio transitado, vivido” (2010:212), nos propusimos atender especialmente a los sentido, prácticas y usos que construyen al respecto los/as jóvenes, docentes y otros sujetos que participan de la vida cotidiana escolar.

En principio, vimos que quienes la habitan cotidianamente caracterizan a la escuela como “rota”, “sucia”, “descuidada”, “maltratada”, una escuela donde “faltan muchas cosas”, haciendo referencia a las condiciones que presenta el edificio y equipamiento escolar en general, reforzando una imagen estigmatizante de la cual esta institución es objeto (como veremos en el próximo capítulo). Tales condiciones son resultando, como dice Rockwell (1987), de la historia de cada escuela, historia donde confluyen procesos que trascienden claramente las paredes del edificio y que incluyen, entre otros aspectos, decisiones políticas en distintas escalas y momentos históricos, la historia de las relaciones al interior de la escuela y con otras instituciones, los sentidos que construyen los/as jóvenes en relación a la escuela y la apropiación del espacio que realizan.

Los/as estudiantes apelan a la metáfora de la cárcel para describir este espacio vivido. Esta imagen es retomada por los/as jóvenes en un doble sentido. Entre quienes asisten al turno mañana remite principalmente a la falta de acceso al patio, al escaso espacio en el cual circulan, sobre todo durante el recreo: un pasillo al cual desembocan las aulas y que se encuentra enrejado en su totalidad. Mientras que entre los/as estudiantes del turno noche se vincula, fundamentalmente, al enrejado completo de ventanas, pasillo y puertas de ingreso a la escuela. Vimos que se entrecruzan distintos aspectos en la construcción de esta imagen, tales como las transformaciones que se dieron a partir del crecimiento paulatino de la matrícula en esta escuela desde sus inicios como secundaria técnica (vinculado al mayor acceso a la educación secundaria que se viene produciendo en las últimas décadas, a las transformaciones en la estructura del sistema educativo provincial con las reformas educativas) que requirió la construcción de nuevas aulas y hasta de nuevos turnos, así como las relaciones conflictivas con la escuela primaria con la cual se comparte históricamente el edificio escolar; entre otros.

A partir de esta descripción y del análisis de la propuesta de la Nocturnidad, de las condiciones particulares y del contexto de transformaciones más generales en que dicha propuesta se inscribe (vinculadas a las políticas educativas, sobre todo aquellas relativas a la educación secundaria obligatoria y a la educación técnica), que realizamos

a lo largo de este capítulo, pudimos advertir ciertos modos en que se va concretizando la presencia del estado en la vida cotidiana escolar. Modos que no son unívocos ni unidireccionales, sino que, por el contrario, son producto disputado de prácticas construidas por sujetos inscriptos en determinadas relaciones sociales en contextos históricos particulares. En este sentido, nos pareció importante señalar algunas de las limitaciones que pudimos identificar en este recorrido y que resultan centrales para conocer cómo se van configurando las experiencias escolares juveniles en este contexto, atravesadas por procesos discontinuos (como ampliaremos en los siguientes capítulos) relativos a la asistencia, pero también al trabajo con los conocimientos y las interrelaciones que se pueden construir en estas condiciones. Pero en la escuela se dan simultáneamente otros procesos (Rockwell, 2009). Así, pudimos documentar que la propuesta de la Nocturnidad permite/facilita el sostenimiento y relativa continuidad de la escolaridad en la modalidad técnico profesional a jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana y que, de otro modo, difícilmente podrían hacerlo. Al mismo tiempo, identificamos algunas prácticas que apuntan a que la enseñanza y los aprendizajes, en las condiciones que se tienen, se lleven adelante, como la intensificación del ritmo de trabajo en el “día de la nocturnidad”. A esta trama compleja de procesos vinculados a las políticas educativas y las condiciones materiales de la escolaridad, que atraviesa los modos en que los sujetos “experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1985:9), se suman otros procesos relacionados con las condiciones de vida en los espacios socio-urbanos donde habitan los/as jóvenes, en los cuales profundizaremos a continuación.

### **CAPÍTULO 3 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Un tránsito en contextos de pobreza urbana**

Partiendo de entender que los sujetos son constructores activos de sus propias experiencias, pero no en forma autónoma sino “dentro de determinados límites”, “bajo condiciones que vienen dadas” (Thompson, 1981:19), en este tercer capítulo, nos proponemos continuar profundizando en la descripción de los/as jóvenes y la escuela, atendiendo especialmente al entramado socio-urbano. De esta forma, describiremos ciertos procesos y relaciones que atraviesan la vida cotidiana en los barrios y las denominadas “villas” en los que viven los/as jóvenes, recuperando especialmente los sentidos que los/as mismos/as construyen (apartado 3.1). Se trata de procesos vinculados a las relaciones de desigualdad y condiciones de pobreza que permean la vida en estos contextos y que, aunque las trascienden, influyen en la configuración de las experiencias escolares juveniles. De allí que, en el apartado 3.2, nos proponemos dar cuenta de una imagen estigmatizada/estigmatizante de esta escuela, por encontrarse ubicada en este contexto y recibir esta población, apropiada por los/as estudiantes, quienes aluden a que ésta es una “escuela de negros”, una “escuela de rochos”, cargando negativa y despectivamente estos términos. Tales sentidos ponen de manifiesto la estigmatización de la cual también son objeto los/as propios/as jóvenes. Por último (apartado 3.3), recuperamos una categoría social utilizada por los/as jóvenes –la noción de “rescate”–, que nos permite dar cuenta de ciertos sentidos y prácticas que se construyen en relación con el hecho de asistir a la escuela en contextos de pobreza urbana.

#### **3.1 Los/as jóvenes y la escuela en la trama del espacio socio-urbano<sup>50</sup>**

En este primer apartado indagaremos en el modo en que los/as jóvenes caracterizan y significan la vida en los espacios socio-urbanos donde habitan, atravesados por procesos de conflictividad, estigmatización y fragmentación, que, aunque claramente los trascienden, influyen en los modos de estar en la escuela, las interrelaciones que allí se tejen y los sentidos sobre la misma que se construyen. A la vez, estos procesos se entrecruzan con las modalidades en que se despliega la sociabilidad juvenil en estos

---

<sup>50</sup> En este apartado recuperamos parte del análisis realizado en el marco del Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica” (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212), dirigido por Dra. Mariana Nemcovsky, especialmente los desarrollos de los apartados “Jóvenes, trabajo y expectativas a futuro” (elaborado por las compañeras Noelia Martínez, Mara Dobry, Marina Santos y Mirna Calamari) y “Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza” (elaborado por Mariana Nemcovsky, Gabriela Bernardi y Eliana Maiolino).

contextos. Aunque lejos de agotarse en lo que presentaremos en este apartado, las relaciones y procesos de la vida juvenil que aquí describiremos nos permiten avanzar en un análisis relacional de las experiencias escolares y los modos complejos que ese transitar va adquiriendo en contextos de pobreza urbana.

El edificio de la escuela está emplazado en una avenida central del Distrito Oeste de la ciudad de Rosario que a dicha altura cuenta con comercios y casas bajas, pero la población que asiste a la misma vive, por lo general, en condiciones de pobreza en barrios y “villas” cercanos, sobre todo en aquellos que se emplazan a los costados de las vías del ferrocarril, que cruzan perpendicularmente esa avenida a unas cuadras de la escuela. La mayoría de los y las jóvenes menciona vivir en “Bella Vista”, “Villa Banana”, “San Francisquito” y “La Boca”, siendo los más cercanos a la escuela, algunos también provienen de zonas más alejadas hacia el oeste y sudoeste como “Barrio Triángulo”, “La Lagunita” y “Barrio Alvear” y, en menor medida, de “Santa Lucía”, “Cinco esquinas”, “Barrio Hipotecario”, “Villa Nueva”, “Villa Urquiza”, “Barrio Moderno” y “Barrio Molino”.

Los nombres de los barrios que mencionan no siempre coinciden con las denominaciones oficiales y la zona que abarcan ocupa parte, fundamentalmente, del Distrito Oeste, pero también se extienden hacia el Sudoeste (Calamari, Dobry, Martínez y Santos, 2018). Por lo general, se trata de contextos de pobreza urbana, cuyos habitantes constituyen parte de “los sectores subalternos de la ciudad”, “pertenecen a la ‘periferia’ del sistema urbano en cuanto al consumo de éste”, a la vez que “son producto de una construcción social que los segrega y estigmatiza” (Gravano, 2013:62), como profundizaremos a continuación.

La zona oeste de Rosario se comenzó a poblar entre fines del s. XIX y principios del s. XX de acuerdo a la ruta que marcaba la presencia del ferrocarril, configurándose como una zona fundamentalmente de quintas, con la presencia de escasas viviendas (Nemcovsky, 2002 en Calamari et al., 2018; Bernardi y Sanchez, 2006; De Marco, 2015). Hacia el sudoeste se emplazaron basurales y hornos de ladrillo, donde trabajaban las familias de la zona (Lima, 1992), así como algunas fábricas (fundamentalmente de cabos de herramientas, de papas fritas, de jabón, de macetas, fábricas de sillas, de botellas y marmolerías que se instalaron en la zona) (Nemcovsky, 2002 en Calamari et al., 2018) y, hacia fines de la década de 1960, el “Mercado de Abasto” fue trasladado al predio de San Nicolás y 27 de Febrero (De Marco, 2015), constituyéndose, desde entonces y hasta el

presente, en una importante fuente de trabajo para jóvenes, sobre todo varones, y sus familias.

Con las transformaciones neoliberales, iniciadas a partir de la dictadura militar de 1976 y su profundización en los '90, que en Rosario provocaron “una marcada desindustrialización y un aumento de las situaciones de desempleo” (Achilli, 2000:21), se profundizó un proceso de “uso diferencial” de los espacios socio-urbanos (Nemcovsky et al., 2018), favoreciendo “la formación y densificación de enclaves de concentración de pobreza” en esta zona (Bernardi y Sanchez, 2006:22).

Las políticas de construcción y provisión de “vivienda social” –construcción de “conjuntos habitacionales”, “tanto por el estado provincial como municipal en el marco de diversos programas de vivienda” (Bernardi y Sanchez, 2006:23)– y de “mejoramiento y consolidación de los asentamientos precarios”, remiten a un proceso que se inicia en la década de los '80 en esta zona de la ciudad y continúa, a partir de políticas urbanas específicas, hasta el presente (Castagna et al., 2018). Aunque se alternaron momentos considerados de mayor y menor criticidad en materia de vivienda e infraestructura según la situación económica, social y política general del país y la región, las investigaciones locales dan cuenta de cierta continuidad de un proceso de concentración espacial de las familias en condiciones de pobreza en esta zona de Rosario (Bernardi y Sanchez, 2006). Proceso de “concentración geográfica de la pobreza”, como lo denomina Auyero (2001:22), concomitante con la creciente *fragmentación y segregación* que, como resultado de la agravación de las desigualdades sociales, caracterizan las grandes ciudades latinoamericanas en el capitalismo actual (Prévôt Schapira, 2001:38). De hecho, en Rosario, “a pesar de los períodos de mejoras económicas y la disminución del desempleo de la última década, el número de asentamientos se incrementó, siendo en la actualidad más de cien”<sup>51</sup> (Consejo Económico y Social Rosario, 2014:8). Así, “a la par que se ‘formalizan’ y mejoran los asentamientos precarios”, se produce una densificación de la población que en ellos habita (a partir de las relocalizaciones por la realización de obras

---

<sup>51</sup> A partir de 2003, en la ciudad de Rosario “se vuelcan excedentes del sector agropecuario en la compra de propiedades, inmuebles y lotes, lo que generó un ‘boom’ en la construcción de edificios y trajo aparejado el aumento del precio de los terrenos” (Borenboim, 2010:20). “La política urbana de Rosario se sintetizó en el Plan Urbano 2007-2017, estableciendo como principal instrumento de urbanización a los llamados Convenios Público-Privados, desencadenando entre otros procesos, la gentrificación y los desalojos silenciosos en la periferia rural de la ciudad” (Schiavo y Gelfuso, 2016:2). De este modo, “el ‘boom inmobiliario’ no favoreció al conjunto de la sociedad. El aumento del valor en las propiedades dificultó el acceso a la vivienda propia de los sectores medios y medios-bajos, recurriendo generalmente al mercado de alquiler, y de los sectores bajos, que acudieron a la construcción de viviendas precarias en los asentamientos informales, cuando no eran comprendidos en los planes sociales del Estado” (Borenboim y Brizuela, 2017:5).

públicas, de las migraciones y del propio crecimiento vegetativo), “sin cambios en el modelo de acumulación que permitan pensar en revertir el crecimiento en número y densidad de los mismos” (Castagna et al., 2018:102).

Si bien actualmente “las villas en Rosario están localizadas en toda la trama urbana”, encontramos “una mayor cantidad de este tipo de asentamientos en el Distrito Oeste” (Castagna, Raposo y Woelflin, 2018:96). Los barrios mencionados por los/as estudiantes presentan, aunque con algunos matices, la combinación de la presencia de espacios que poseen características generales de las “villas” de la ciudad<sup>52</sup> con conjuntos habitacionales que cuentan con acceso a servicios básicos de infraestructura y propiedad formal del suelo. Cabe destacar que los más mencionados forman parte de una gran área, cuyo nombre oficial es “Barrio Bella Vista”. En su interior encontramos las “villas” emplazadas sobre el trazado del FFCC (“Villa Banana”, “La Boca”, “Villa Triángulo”), “siendo el de Villa Banana, por su extensión, el más importante de ellos y el más importante de la ciudad” (Bragos, 2012:4). Barrio “San Francisquito” es la forma en que los habitantes históricamente denominan el área ubicada entre Ocampo, Bv. Avellaneda, Bv. Seguí y Av. Francia, también comprendida dentro del espacio que ocupa el barrio oficialmente denominado “Bella Vista” y donde se emplazan algunas “villas” (Aradas Días, 2017).

Aunque profundizaremos en la descripción de la relación entre las experiencias laborales de los/as jóvenes y sus experiencias escolares en el Capítulo 4, nos interesa mencionar aquí cuáles son los trabajos a los que suelen acceder ellos/as y las familias que viven en estos contextos. En principio, se trata de trabajos que, por lo general, se encuentran atravesados por la informalidad (no incluidos en el sector formal de la economía, con escasa remuneración, sin beneficios sociales, etc.), por una “temporalidad intermitente” (que los sujetos caracterizan a través del término “changas”, “trabajos acotados en el tiempo, hasta la finalización de la actividad que los convoca, que no cuentan con beneficios sociales alguno”) (Achilli, 2010:238), cuentapropismo (trabajos informales por cuenta propia vinculados a oficios o actividad comercial) y, sobre todo entre las mujeres, el trabajo doméstico dentro y/o fuera del hogar (remunerado y no remunerado) (Calamari et al., 2018). Se suma a los ingresos de los grupos familiares la

---

<sup>52</sup> De acuerdo con Castagna, Raposo y Woelflin, estos espacios en la ciudad se caracterizan por el predominio de “viviendas precarias y muy precarias”, “la falta de servicio de agua potable por red”, “en general la provisión de energía es irregular”, sin acceso al sistema de “saneamiento pluvio-cloacal”, dificultades para la prestación del servicio de recolección de residuos, sin acceso al servicio de gas natural (2018:98).

participación en algunos planes, programas y prestaciones sociales, también por parte de los/as jóvenes (como la Asignación Universal por Hijo,<sup>53</sup> el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina<sup>54</sup>, el programa municipal Equidad Educativa<sup>55</sup>, el programa Nueva Oportunidad<sup>56</sup> para jóvenes que dejaron de asistir a la escuela, entre otros).

Como señalábamos párrafos atrás, el Mercado de productores constituye desde la década de los '60 una importante fuente de trabajo para las familias del barrio, sobre todo para los hombres. Varios de los jóvenes estudiantes manifestaban trabajar o haber trabajado allí, principalmente como “changarines”, cargando y descargando los productos (Calamari et al., 2018).

El rubro de la construcción es otra de las inserciones laborales frecuentes, también entre los varones, caracterizándose por ser un trabajo temporario y que, al igual que el “bolseo” en el Mercado, produce un gran cansancio físico (Calamari et al., 2018). La manera más habitual de insertarse en estas actividades es por intermedio de algún familiar o conocido que está trabajando en la misma, “es más fácil si ya hay alguien adentro de la obra que te haga entrar” (Darío 4to TN, Taller, R24-17, 24/08/2017). Por lo general, los jóvenes se desempeñan como ayudantes de albañil, con escasas remuneraciones.

El reciclaje de los residuos de la ciudad también se constituye en una importante fuente laboral para las familias de la zona, ya sea mediante la práctica del “cirujeo”<sup>57</sup> y/o trabajando en cooperativas o plantas de reciclaje:

...de toda la basura, todo lo que juntan en el volquete van y lo tiran allá, cuando limpian los supermercados toda la mercadería también tiran allá [...] mi mamá se

---

<sup>53</sup> La AUH “es una prestación social de Nación, que otorga una prestación monetaria no contributiva equivalente a la que reciben los hijos de los trabajadores formales (Decreto N°1602/09) destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil. Una vez otorgada, su continuidad depende del cumplimiento de una serie de condicionalidades: asistencia a la escuela en los niveles obligatorios y controles anuales de salud” (Gluz y Rodríguez Moyano, 2014:65).

<sup>54</sup> El PRO.G.RES.AR es “un programa de transferencia condicionada”, “creado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (PE) N.º 84/2014 [...], cuyo objetivo explícito es brindar un apoyo a los jóvenes de 18 a 24 años, para culminar sus estudios o atender a su formación/capacitación laboral” (Otero, 2019:65).

<sup>55</sup> El Programa de Equidad Educativa, destinado a “adolescentes madres o embarazadas entre 13 y 18 años” de edad, consiste en “una beca escolar”, “de 10 meses equivalente al monto de la Asignación Universal por Hijo/a (ambas asignaciones pueden complementarse, ninguna es excluyente de la otra)”, para apoyar la continuidad de su escolarización básica e incluye “actividades de desarrollo personal y social a través de los cuales se promueven sus derechos” (Municipalidad de Rosario, <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/jovenes/becas-equidad-educativa>).

<sup>56</sup> “El programa convoca a jóvenes de entre 16 y 30 años que hayan dejado la escuela, no tengan empleo ni formación en oficios. Les permite capacitarse y participar de espacios de intercambio y reflexión para que adquieran herramientas de inserción laboral y hábitos de convivencia social. [...] Los cursos se dictan en los propios barrios de residencia de las personas”, tienen una duración de 6 meses, tiempo durante el cual perciben una beca (Municipalidad de Rosario, <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/jovenes/programa-nueva-oportunidad>).

<sup>57</sup> “En el Distrito Oeste se registra el mayor número de personas que se dedican a la actividad del ‘cirujeo’” de la ciudad (Bragos, 2012:11).

trae todo lo que recicla [en la planta de reciclaje], todas las botellas, cartones, trae y lo vende aparte, en cambio mi papá rompen las bolsas todo eso, reciclan todo aparte y lo dejan ahí, no se traen nada [en la cooperativa de reciclaje] cuando limpian los supermercados así tiran cosas sin vender, dos o tres meses sin vender, entonces lo llevamos todo a la feria (Agustina 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Algunos/as también trabajan en la “recolección y barrido de [nombra una empresa], los que barren los cordones, todo eso...” (Ismael 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17) o “que limpian las plazas, los volquetes” (Ana 5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17).

Las ferias emplazadas en la zona, que proliferaron con la crisis del 2001, continúan funcionando, aunque, según los/as jóvenes “antes era trueque, creo que cambiaban papelitos o algo así, ahora es todo plata” (José 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17). Varios/as de los/as estudiantes trabajan en ellas, vendiendo los productos que sus padres reciclan de los residuos o compran sin impuestos.

La zona comercial de las avenidas y los pequeños comercios al interior de los barrios también constituyen una salida laboral común (Calamari et al., 2018). Comentan trabajar o haberlo hecho en “tienda de ropa”, “florería”, “pollería”, “quisco”, “distribuidoras”, “heladería”, “fiambrería”, “supermercado”, “bares”, “puestos de diarios” (Estudiantes 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17). También mencionan que “muchos tienen su propio negocio en la casa”, “quiosco, panadería, librería, verdulería, carnicería” (Estudiantes 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17). Algunos jóvenes varones trabajan en los lavaderos de autos que se emplazan en la Avenida 27 de febrero.

Otras de las inserciones mencionadas se vinculan con ciertos oficios (albañilería, panadería, electricidad, mecánica de automóviles) que, a veces, pueden ser transmitidos intergeneracionalmente, “en la panadería de mi papá y mi mamá [...] trabajo después de acá [de la escuela] desde los 12 años [...] manejo la máquina, cuando tenía 12 años me agarré los dedos, pero solo se me hincharon” (3ro TN, Entrevista, R20-17, 02/08/17).

Algunos familiares o conocidos se encuentran insertos laboralmente en las fuerzas de seguridad, sobre todo la policía provincial, tratándose de una carrera que muchos/as jóvenes manifiestan querer seguir luego de finalizar la escuela secundaria y que posibilita una inserción laboral estable y formal, a diferencia de otros trabajos a los que suelen acceder las familias que viven en estos contextos (Calamari et al., 2018). Volveremos sobre ello en el próximo capítulo.

La referencia al trabajo en fábricas es muy escasa.

E: ¿y alguna fábrica en el barrio o algunos que trabajen en fábricas?

Cecilia: no

Ismael: una metalúrgica a la vuelta de mi casa hay

Eliana: yo no conozco a nadie

Ismael: pero es chica, trabajaban del barrio, pero no muchos (5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

También son mencionados los “soldaditos”<sup>58</sup> y “en nuestro barrio otro trabajo es las prostitutas, están siempre (risas)... los travestis...” (Estudiantes 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Por último, el trabajo doméstico, dentro y fuera del hogar, remunerado y no remunerado, así como el cuidado de niños/as, adultos mayores y/o enfermos suele recaer, por lo general, sobre las mujeres.

Asociadas a las posibilidades y características que asumen las inserciones laborales más comunes entre las familias de estos barrios, las migraciones pueden resultar recurrentes. En el rubro de la construcción suelen trabajar hombres, algunos provenientes de países limítrofes, como Paraguay.

Ariel: vivo con mi cuñado y él es el capataz y me dice “vamos a trabajar” y voy, hay... creo que ahora en esta semana habrá días en que no me vaya, porque ya va a terminar la obra [...] o sea vengo de Paraguay

E: ah... ¿te mudaste con tu familia?

Ariel: con mis hermanos, sí...

E: ¿con tus hermanos? Y... entonces te anotaste en esta escuela...

Ariel: sí [murmulló] [...] me fui a Paraguay un año y luego vine (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/2017).

Los/as jóvenes también relatan procesos migratorios desde provincias como Chaco, Corrientes y Tucumán. En ese transitar, algunos miembros de la familia quedan en el lugar de origen o “van y vienen”.

Fabrizio: ¿de Tucumán es profe?

E: sí

Fabrizio: yo también [...]

E: mirá... ¿y cuando te viniste?

Fabrizio: y voy y vengo yo, profe, porque todavía está mi mamá allá

E: [...] Y vos acá ¿con quién vivís?

Fabrizio: con mi papá... pero mi papá a veces también viene mi papá y a veces se va... ahora no está... el diez recién va a venir

E: ¿va a Tucumán también?

Fabrizio: sí y aparte como él viaja [a Bolivia] digamos a comprar la mercadería que yo vendo [en la feria] y... una semana, dos semanas se queda... y yo me quedo solo (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

---

<sup>58</sup> En Rosario, “algunos jóvenes a los que se suman niños y adolescentes encuentran oportunidades laborales en el circuito de la venta de droga o en la protección de los denominados ‘búnker’” (lugares de venta de drogas) a los cuales se los denomina “soldaditos” (Cámpora, 2017:60).

A su vez, “los y las jóvenes construyen sentidos que dan cuenta de ciertas transformaciones en lo que respecta al trabajo en el barrio en los últimos años” (Calamari et al., 2018:24).

E: te pregunto a vos de tu propia experiencia, ¿este último año la cantidad de obras es la misma?

Darío: no, disminuyó

E: ¿disminuye?

Darío: sí, cada vez hay más desempleo

E: ¿tu hermano en este momento tiene?

Darío: no, ninguno de los dos, y a mi cuñado también lo despidieron

E: ¿tu cuñado estaba [trabajando] en el mismo edificio?

Darío: ajá (4to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

Asimismo, “dan cuenta de una pérdida del poder adquisitivo” (Calamari et al., 2018:24), planteando que “directamente no alcanza, no se puede llegar a fin de mes” (Ismael 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17), que “antes había más trabajo” y que “desde que asumió [la presidencia] Macri las cosas están más difíciles” (Estudiantes 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17), “porque aumentó todo, nadie puede tener nada, a un vecino le tuvieron que embargar la heladera porque no lo pudo mantener. Hay menos trabajo” (Ana 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

E: ¿por qué creen que cambió la cosa cuando vino Macri?, ¿en qué cosas lo ven ustedes?

Fabiana: porque... cambió una banda todo, viste que empezó a subir una banda los precios y la gente como que... llega justo digamos o a veces ni llega [...] encima dijo Macri “cero pobreza” y hay más pobres ahora [...] es verdad porque echaron a una banda de gente (1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

A partir de lo documentado en el trabajo de campo –que, no olvidemos, realizamos con mayor intensidad entre 2016 y 2017– podemos identificar algunos indicios que sugieren la caída de los ingresos de las familias que viven en estos contextos, acordes con las políticas de corte neoliberal que viene implementando el gobierno nacional desde inicios de su gestión (diciembre de 2015) y que, en el último tiempo, impactaron negativamente en las condiciones de vida de gran parte de la población.<sup>59</sup> Situación que,

---

<sup>59</sup> Según datos del INDEC, en el primer semestre de 2019 el porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza llegó al 25,4%; los que comprenden el 35,4% de las personas (INDEC, 2019), registrando una amplia suba respecto de los datos disponibles para el primer semestre de 2018 (19,6% de hogares por debajo de la línea de pobreza, que comprendía el 27,3% de las personas) (INDEC, 2018).

en estos sectores con inserciones laborales precarias como las que describimos, puede llegar a dificultar hasta el acceso a una alimentación digna.<sup>60</sup>

Aunque sabemos que no es privativo de estos contextos, hace tiempo que los/as investigadores/as de la temática vienen señalando cómo múltiples violencias –entre las que se destacan, la “*violencia estructural del desempleo*” y subempleo, la “*violencia interpersonal cotidiana*” y la “*violencia represiva estatal intermitente*”– atraviesan la vida cotidiana en “los enclaves de pobreza en la Argentina”, en tanto expresión de “(distintas) maneras en que la desigualdad, la segregación, el desempleo y el abandono estatal se inscriben en el espacio urbano” (Auyero, 2001:19). Se trata de violencias que influyen en la vida cotidiana juvenil y que atraviesan –más directa o indirectamente– la configuración de sus experiencias escolares.

Las condiciones de vida en estos espacios que venimos describiendo, sobre todo en relación con la vivienda e infraestructura y las inserciones laborales, atravesadas por la violencia estructural del desempleo que menciona Auyero (2001) y la precarización laboral, influyen, por una parte, en las “interrelaciones que desenvuelven cotidianamente los grupos familiares que conforman las y los jóvenes” y, por otra, en la necesidad de muchos de los/as jóvenes de “aportar a la economía del grupo doméstico” (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2018). Así, los/as jóvenes construyen sentidos que, si bien tensionan “sentidos de pertenencia y de diferenciación respecto de las familias de interacción y las unidades nucleares” de las cuales forman parte, dan cuenta de “la importancia que adquieren las ‘obligaciones recíprocas’ entre unidades residenciales, vinculadas en general por el parentesco, para asegurar su reproducción social” (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2018:32-33). En ese tránsito por distintas unidades residenciales –o “circuito doméstico” como lo denominan Bernardi, Maiolino y Nemcovsky (2018)–, los y las jóvenes realizan, entre otras actividades, “doble mandado, tengo que hacer los del quiosco y los de la casa” o “me manda mi hermana a comprar a la distribuidora, primero compro mis cosas y después compro lo de ella” y se cuida de algún “hermanito”, “sobrino”, “ahijado” (Estudiantes 4to y 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/2017).

Es así que, por lo general, los/as jóvenes contribuyen a la economía del hogar “sea a través del aporte económico que puedan realizar quienes lograron insertarse

---

<sup>60</sup> El diagnóstico sobre la situación crítica que viven muchas familias de la ciudad condujo a que en septiembre de 2018 el Concejo Municipal aprobara por unanimidad la declaración de la “emergencia social” en Rosario <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/los-concejales-aprobaron-unanimidad-la-emergencia-social-rosario-n1678288.html>

precariamente en el circuito laboral o a través de diversas tareas que desarrollan en el ámbito doméstico” (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2018:52). Aunque ampliaremos la descripción de los cruces complejos entre experiencias escolares y laborales en los próximos capítulos, cabe adelantar que entre estos/as jóvenes *este tiempo destinado al trabajo tensiona el tiempo de la escolaridad*, favoreciendo, entre otros aspectos, interrupciones e intermitencias en la asistencia a la escuela y en los procesos de aprendizaje, dadas las recurrentes inasistencias y llegadas tarde, la dificultad de realizar tareas escolares por fuera del horario de clases y, sobre todo, las “marcas del desgaste corporal” que deja el trabajo (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016:45), más aún en condiciones de precariedad, que producen, según los/as estudiantes, cansancio, desgano y falta de atención en las clases.

Otros aspectos que hacen al modo en que se desenvuelve la vida en estos contextos, como las migraciones y mudanzas dentro de la ciudad, también pueden influir en sus experiencias escolares.

E: ¿y por qué te ibas a mudar?, ¿vos estabas viviendo con ella [la novia y su familia]?

Alejandro: sí yo estaba viviendo con ella, pero me quería mudar, me quería ir

E: ¿ya no querías estar ahí?

Alejandro: entonces me iba a mudar a la casa de mi papá en Barrio Industrial y ya me iba a quedar lejos la escuela (3ro TN, Conversación informal, R20-17, 02/08/17).

Si bien encontramos cierta heterogeneidad en el modo en que se desenvuelve la vida cotidiana en los barrios y “villas” que venimos describiendo, los/as jóvenes relatan *situaciones de peligrosidad y conflictividad* que forman parte (más directa o indirectamente) de la cotidianeidad en esos espacios socio-urbanos. De hecho, “los dichos juveniles se refieren a estos episodios como cuestiones que suceden a diario, como ‘*una cosa común en todos los barrios*’ a la que ‘*te acostumbrás*’” (Calamari et al., 2018:22).

A continuación, transcribiremos una extensa cita de un registro de campo, realizado en uno de los talleres con estudiantes (en el marco de uno de los proyectos de investigación colectiva mencionados)<sup>61</sup> que da cuenta de la complejidad de estas situaciones y de los distintos aspectos que entran en juego, aspectos que desagregaremos para el análisis, pero que, tal como se puede advertir en el relato, se encuentran claramente imbricados.

E: ¿y cómo eran esos “quilombos”? [...] ¿peleas?

---

<sup>61</sup> Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica” (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212).

María: sí, tiros, balazos [tose] escopetazos

E: ¿entre quiénes?

María: y policías... balazos de goma... y nada policías, así entre vecinos o sino dos choros estos, o los pibes que se juntan ahí en el barrio que arman quilombo y después vienen otro de distinto barrio y se la agarran con ellos y así siempre [...] ahora está más tranquilo, ya no hay

Rocío: del BSF [Barrio San Francisquito] ni hablemos, ni hablemos del BSF

María: y si yo hablo del BSF o sea [risas] más de la parte de mi barrio, de Gálvez, después de Virasoro eso no sé, yo no me meto [...]

E: ¿por qué es más tranquilo ahora?

María: y sí porque ya no, así los pibes están más rescatados, así... bueno, siguen siendo lo mismo de siempre [...] así se drogan todo, pero ya no hay más quilombo [...] al lado de mi casa hay un pasillo y ellos viven en ese pasillo, pero están ahí afuera o escuchan música o toman, pero ya no es lo mismo que antes así cambió todo. O de vez en cuando, pero igual están tranquilos así o pasan mirando o paran a uno, pero no... las demás sí, de tu barrio vos de La Boca [...]

Victoria: en mi barrio siempre hay quilombo [...] se escuchan tiros, todo

María: ¿es siempre igual? [...]

Victoria: a los tiros toda la noche, a la tarde, todo el día

María: [...] claro, pero no... tampoco todos los días, a uno le va a molestar que haya quilombo todos los días [...] como que... así en mi barrio, bah, en la cuadra donde yo vivo antes sí había a cada rato quilombo o de vez en cuando, pero vos te, después pasa el tiempo y no, y no ves más lo mismo que veías antes y como que extrañas a la misma vez, pero es mejor así

Rocío: ahí en mi barrio todos los días se cagan a tiros [...]

Victoria: no, pero en la cuadra que yo vivo siempre hay quilombo

Emiliano: matan gatos, matan perros

E: [al mismo tiempo] ¿y vos qué hacés cuando pasa eso?

Victoria: nada, me meto en mi casa [...]

María: vos si te metés en los quilombos va a ser para... porque después empiezan a decir que vos son un putero que bla, bla, bla [...] y no es que nadie se mete porque le tenemos miedo a que, a que... si nos vienen a robar o a matar nosotros nos defendemos, sabemos con qué nos defendemos [...] con mi familia que nadie se meta porque se pudre todo [...] que nadie se meta, porque saben lo que somos, no somos nada de malas personas ni nada, pero se meten con uno de nosotros y chau cagaste. Un día el... el Román no sé con quién lo agarró a mi hermano ¿viste? Y fue mi papá en la esquina y lo agarró del cuello y le dijo “con mi hijo no te metás porque sino no sabés lo que te puede pasar” y así y nunca más, pero se hacen los malos porque tienen pistola, porque tienen eso, porque si no ni ahí no se saben defender [...] si son re cagones [...]

Melisa: en mi barrio ya todos los días se cagan a tiros [...]

E: es como una cosa común en todos los barrios

Melisa: sí

María: sí, ya te acostumbrás a lo mismo, siempre lo mismo

Carina: [golpeando la mesa] siempre hay quilombo, siempre hay peleas, siempre hay líos, siempre lo mismo

Rocío: por ahí querés ir salir a algún lado y no sabés si volvés o no

María: si andás con el celu ahí afuera

Emiliano: “ey dame todo”

E: porque te pase algo

María: claro [hablan al mismo tiempo]

Carina: la otra vez estábamos afuera de mi casa había un bebé [...] se estaban peleando entre soldaditos así ¿viste? Y el pibe se vino corriendo para mi casa, casi le pegaron un tiro (1ro y 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

Entre los aspectos mencionados por los/as estudiantes nos detendremos particularmente en la violencia interpersonal, la presencia de armas de fuego en la resolución de conflictos, el sentimiento de peligrosidad e inseguridad que generan algunas de estas situaciones, incluso la posibilidad de la muerte. A su vez, hacen referencia a la intervención de “la policía” y de los “soldaditos”.

Respecto a las distintas formas que asume la *violencia interpersonal cotidiana* (Auyero, 2001), los/as jóvenes refieren que las “disputas interpersonales que pueden tener lugar entre vecinos o personas de distintos barrios y que muchas veces implican también a las fuerzas policiales” (Calamari et al., 2018:22) se resuelvan “a los tiros”, “a los golpes” (Paula 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16); que “vos estás tranquila en tu casa y pasa una locura y se están cagando a tiros y vos te podés morir ahí nomás”, “otra vuelta estaban todos ahí y los nenitos jugando felices y vienen y pasan dos tiroteándose, imagínate le llega una bala perdida a un nenito” (Adriana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Mariano: tengo uno preso, tengo un hermano preso

E: ¿por qué?

Mariano: porque se agarraron a los tiros

Paula: [al mismo tiempo] porque hace cagadas

Mariano: porque se agarró a los tiros con la gendarmería (1ro y 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

En ocasiones, tales conflictos pueden llegar a desencadenar una serie de amenazas, al punto de tener que mudarse tres veces de barrio todo el grupo familiar porque corre peligro la vida de un pariente cercano (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

E: ¿y por qué habías elegido venir a esta escuela?, ¿porque venía Y. [hermano mayor]?

Alejandro: no, porque... iba a otra escuela yo...y tuve problemas en el barrio donde yo vivía... y mi viejo había matado a uno y... nos teníamos que ir

E: ¿y se mudaron?

Alejandro: y nos mudamos acá al barrio Bella Vista... no, primero nos mudamos allá a Barrio Toba, y del Barrio Toba nos mudamos a Bella Vista y de acá conocí esta escuela y me quedé (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

En otro trabajo, realizado en el marco de uno de los proyectos colectivos en los cuales participamos,<sup>62</sup> trabajadores/as de distintos planes, programas y proyectos de la Municipalidad de Rosario, planteaban que muchos/as de los/as jóvenes, sobre todo los varones, se acercan a espacios socioeducativos municipales porque en sus barrios se encuentran amenazados, expresando que “corre peligro su vida” y la necesidad de “permanecer por fuera del barrio” (Nemcovsky et al., 2016). Estos movimientos entre distintos barrios de la ciudad influyen en los procesos de escolarización de los/as jóvenes, quienes se pueden ver obligados a dejar de asistir y/o a cambiar de escuela.

Preceptora: ese chico no viene más a la escuela, ¿qué hace acá?

Profesora: vino con Francisco [estudiante de 3ro TN]

Preceptora: sí, pero no viene más, ni el hermano

Profesora: no, dejaron de venir cuando lo balearon al hermano que también iba a 1ro, dejaron de venir todos porque estaban amenazados, se tienen que ir del barrio (Conversación informal, R36-17, 22/11/17).

En estos contextos, “la experiencia de la muerte joven”, producida por heridas de armas de fuego fundamentalmente, se vuelve, en cierto modo, “esperable para muchos de estos jóvenes, sus amigos y familiares; es decir, está dentro del horizonte de posibilidades, puede suceder en cualquier momento” (Cozzi, 2018:267). Algunas investigaciones ya documentaban este proceso en la década de los '90 a nivel local, evidenciando cierta continuidad de lo que Achilli (1999) denominaba como “fugacidad de la vida” de los/as jóvenes, dando cuenta de esa “presencia cotidiana” de la muerte en estos contextos fuertemente atravesados por las transformaciones neoliberales de fin de siglo. Los estudios sobre la temática destacan un crecimiento cuantitativo de las muertes violentas en Rosario desde entonces y, sobre todo, de la incidencia del uso de armas de fuego en ellas (Cozzi, 2018).

Las muertes de personas cercanas afectan a los/as jóvenes, quienes, a veces, encuentran en la escuela un lugar donde compartir los sentimientos que les generan.

Manuel nos cuenta que “me mataron un tío y yo vi cómo se le salió todo”. Gustavo comenta que vio un accidente, “porque el comando venía persiguiendo un auto” y éste chocó y el hombre que iba en él murió. El joven relata que lo vieron, llamaron a la ambulancia y agrega “pero ya estaba muerto... no dormí por dos días” (1ro TM, Conversación informal, R5-14, 09/06/14).

Una de las talleristas me llama y me comenta que una joven [...] le acaba de comentar que “le mataron el novio el domingo”, me dice que no quiere hablar,

---

<sup>62</sup> Nos referimos al PID-SeCyT-UNR 1HUM 520 (2016-2019) “Jóvenes y Experiencias Socioeducativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana”. Dirección: Mariana Nemcovsky; Co-dirección Gabriela Bernardi, radicado en el CeaCu, FHyA, UNR.

pero está llorando y como ellos no van a ir más a trabajar en la escuela le dijo que cualquier cosa puede hablar conmigo que yo voy a seguir yendo. Nos acercamos a la joven que está sentada sola en una silla cerca de la ventana. Le doy un abrazo y le digo que es muy duro, se larga a llorar y me abraza.

Tallerista: [a la joven] ¿tenés a alguien con quien hablar del tema?

Daniela [2do TN]: no

Tallerista: ¿tu mamá?

Daniela: no hablo con ella de esos temas

Tallerista: ¿hermanos?

Daniela: tampoco

Tallerista: si querés podés hablar con nosotras

Daniela: [asiente con la cabeza] el domingo voy a ir al cementerio, le prometí que iba a terminar la escuela (Taller realizado por ONG, Observación y conversación informal, R10-16, 21/10/16).

En esas ocasiones, el “estar en la escuela” se encuentra atravesado por los sentimientos e impresiones que produce la muerte de otros cercanos. La necesidad de contarlo una y otra vez, el no poder dormir o estar triste luego de vivir estas situaciones, son aspectos que pueden llegar a obturar la concentración en clase. No obstante, nos parece un elemento a resaltar el modo en que esas muertes pueden ser procesadas, planteando que “estoy más o menos, pero sigo adelante igual” (Alejandro 4to TN, Conversación informal, R8-18, 07/09/18), pudiendo incluir en ese proceso a la escuela, “le prometí [al novio que falleció en un episodio violento] que iba a terminar la escuela” (Daniela 2do TN, Taller realizado por ONG, Observación y conversación informal, R10-16, 21/10/16).

Estas muertes violentas no son privativas de los espacios socio-urbanos en los que habitan los/as jóvenes de nuestra investigación. De acuerdo con las investigaciones sobre la temática, la tasa de homicidios en la ciudad de Rosario, que históricamente era relativamente baja, comenzó a incrementarse significativamente a partir del año 2012, “tendencia que se sostuvo hasta el año 2014, año en el que comienza a descender levemente, pero manteniéndose muy por encima de su tasa histórica”<sup>63</sup> (Cozzi, 2018:258). Asimismo, “las muertes producidas entre particulares, como las que son producidas por policías o integrantes de fuerzas de seguridad se concentran en un grupo social específico;

---

<sup>63</sup> “La tasa de homicidios registrados cada 100 mil habitantes en el año 2015 fue de 20,8 para la ciudad de Rosario, en tanto que en el año 2010 se registró una tasa de 10,0”, mientras que “la tasa de homicidios registrados para Argentina era 6,6 cada 100 mil habitantes de acuerdo a los datos publicados por la Dirección Nacional de Gestión de la Información Criminal en el ‘Informe del Sistema Nacional de Información Criminal – Año 2015’” (Cozzi, 2018:259). Cabe mencionar que “para la Organización Mundial de la Salud cuando la tasa de homicidios cada 100.000 habitantes es mayor a 10 se considera una ‘epidemia’” (Nemcovsky et al., 2016:10).

es decir, en su gran mayoría los muertos registrados son varones de menos de treinta años de edad” (Cozzi, 2018:258).

Otro aspecto destacado por los/as jóvenes, que contribuye a la construcción de sentidos sobre la peligrosidad e inseguridad de los espacios socio-urbanos donde viven y en el tránsito entre ellos, es la frecuencia con que se producen robos, “vos salís a la esquina y ya te roban” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/2016), “yo cuando fui me quedé sin zapatillas [...] porque me robaron” (Ayelén 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

E: ¿qué más?, ¿se puede salir en el barrio?

Sebastián: en el barrio se puede salir porque no pasa nada, ahora si te vas a otro barrio que no conocés y no te conocen ahí

E: ¿qué pasa?

Sebastián: te roban (1ro TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

También afirman que “no podés salir tranquila a la calle”, porque “no estás confiado de que vayan a estar tus cosas cuando vayas a tu casa, porque te roban todo acá” (1ro y 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Sumado a los robos, las (posibles) peleas son mencionadas como obstaculizadoras de la movilidad dentro y entre barrios/“villas”.

Ariel: una vez yo fui ahí en la Villa Banana ahí, entré como cinco cuadras para allá y me estaban mirando así [hace un gesto], así estaban por la vía

Vanina: así es

Alejandro: yo me acuerdo cuando empecé a salir en el barrio

Ariel: [al mismo tiempo] te miran todos así como bicho raro

Alejandro: era re feo cómo te miraban, te salían a correr, te tiraban piedras, te corrían con lo que venga

Ariel: pero yo nunca les bajé la mirada, te miraba así

Alejandro: [al mismo tiempo] hasta que llega un punto que te tenés que hacer respetar por todos lados, te tenés que agarrar a las piñas, agarrarte a las piñas y así. Si tenés algún conocido en un barrio, vas y el loco te hace tener cabida con todos [...] y sino no te metás, bueno, vos te metés, listo, te metiste, aguantate la que viene

Ariel: mi hermano no quiere que yo pelee acá porque dice que como nosotros somos paraguayos y te agarras en una pelea y te van entre veinte a mi casa y nos quemar la casa y todo. Y una vez me peleé porque yo tengo bien en cuenta que no me puedo pelear y siempre que alguien me busca así, bueno casi nunca me hacen nada porque soy muy bueno ah... [risas] (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Los robos a los/as estudiantes (también al personal docente) en las inmediaciones del edificio escolar, en la parada del transporte público o en el trayecto al hogar, sobre todo a la salida de la escuela, es mencionado como una situación usual, más aún en época invernal, por lo que mencionan que “en invierno no viene nadie [a la escuela]. Encima

los colectivos a esa hora ya... cada una hora deben pasar a esa hora” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16). Este aspecto, incluso, influyó en la decisión de las autoridades de “dejar salir antes” del horario establecido a los/as jóvenes del turno noche, “el director nos hace salir más temprano. Lo normal sería 11 y 10, imagínate en invierno y es peligroso irse por acá, re peligroso, a mí hace poco me robaron un celular, hace dos meses” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16). Prácticas y condiciones que van recortando el tiempo que se está en la escuela.

La movilidad en estos espacios socio-urbanos también puede verse restringida, sobre todo para las mujeres, por el “miedo” que, de acuerdo con algunas jóvenes, producen estas situaciones y “peligros” entre sus padres. Volveremos sobre este sentido de “la calle” como lugar de “riesgo” en el apartado 3.3.

E: ¿tu mamá tiene miedo que salgas?

Estefanía: sí

E: ¿y qué te dice?

Estefanía: que no salga [...]

Ayelén: sí, mi mamá es re loca con eso, dice que nos van a raptar, que nos van a robar

Estefanía: sí, ¿viste? [...]

Ayelén: que no ande con el celular en la calle y así está cada dos segundos [mira hacia los costados] (3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

El tratar de “no meterse”, “no pelear”, “no salir”, para evitar posibles robos y conflictos que se puedan llegar a generar no siempre es fácil de sostener para los/as jóvenes, menos aún para los varones, porque, según afirman, “llega un punto que te tenés que hacer respetar”, “te tenés que agarrar a las piñas” (Alejandro 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17) “y tenés que agarrarlo a piñas porque si no quedás como alto gil en la calle” (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

La presencia de las fuerzas de seguridad en estos barrios es otro aspecto destacado por los/as estudiantes, quienes afirman que es “mejor que haya más gendarmes” porque “la policía no sirve para nada” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/2016), “andan más gendarmes por eso para mí hay menos inseguridad, pero también puede ser porque antes era más chico y no me daba cuenta” (Estudiantes 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17). Pero, al mismo tiempo, relatan sufrir situaciones y prácticas abusivas en la interacción con las mismas (Calamari et al., 2018), sobre todo los jóvenes varones.

Ayelén: pasa Gendarmería agarra a cualquiera y ve que están vendiendo ahí a las dos cuadras y no hace nada

Belén: es verdad, eso te hace dar una bronca o sino agarran al pibe que no tiene nada que ver [...]

Ayelén: la otra vez lo agarraron a mi hermano en moto y no sabe  
 Jorge: te para la yuta, te encuentra algo y te lleva para adentro  
 Ayelén: los agarran a estos pelotudos que salen de la escuela  
 E: ¿y qué te dicen?, ¿a vos te pasó?  
 Adrián: un par de cuetasos y nada más, no pasa nada [...] los guantes, “¿qué es eso que tenés acá adentro de los guantes?” [hace un golpe con las manos], “qué sé yo qué tengo acá adentro de los guantes” [hace otro golpe de manos] “recién salgo de la escuela, pará”, “¿qué pará, cabeza?”, “pará que duele, cara de verga”, “¿qué cara de verga?” [se para y se inclina sobre la mesa] “abrí las patas” [abre sus piernas] “pará”, “abrí más todavía” [risas] ¿qué le vas a decir?  
 E: ¿y a las chicas, las paran?  
 Belén: no  
 Soledad: a mí sí el otro día me pidieron documentos (Estudiantes 3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Si bien, como ya lo registraba Ratier (1985) en su clásico libro “Villeros y villas miseria”, las distintas fuerzas de seguridad históricamente han ejercido una “violencia contra la villa”, ésta se presenta con distinta fuerza según el momento socio-histórico de que se trate. Las intervenciones de las fuerzas federales en la ciudad de Rosario tuvieron, en los últimos años, dos momentos fundamentales de avance: el primero en el año 2014 y el segundo en 2016, momentos considerados como de criticidad en materia de seguridad en la provincia de Santa Fe y, particularmente, en la ciudad de Rosario (Cozzi, Font, Marasca y Mistura, 2014). Estos momentos estuvieron vinculados al incremento en la tasa de homicidios que mencionábamos, el asesinato de uno de los líderes de una “banda” de la zona sur de la ciudad que comercializaba sustancias ilegales (conocida como “Los monos”), “la detención de Hugo Tognoli, jefe de Policía de la Provincia de Santa Fe, en marzo del 2013”<sup>64</sup> (Iazzetta, 2019:98), evidenciando la complicidad de parte de la policía provincial con circuitos delictivos.

Para algunas/os jóvenes es posible establecer una distinción entre el accionar de las fuerzas de seguridad provinciales (“la policía”) y las federales (“la gendarmería”) (Calamari et al., 2018), fundamentalmente vinculado al trato que reciben por parte de los agentes de una y otra, aunque se construyen sentidos heterogéneos al respecto. Mientras algunos/as sostienen que “la policía sí puede ser que sean malditos, pero los gendarmes no”, dado que “la policía te discrimina por la forma en que te vestís, los gendarmes no, porque si te vestís como vos ya van y te pegan la policía” (Estudiantes 1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16), otros/as también asignan sentidos negativos a las prácticas de las fuerzas federales, como mencionaba una joven en el registro citado anteriormente

---

<sup>64</sup> “La justicia federal lo condenó finalmente en 2015 a seis años de prisión por complicidad y connivencia con el narcotráfico” (Iazzetta, 2019:98).

“pasa Gendarmería agarra a cualquiera y ve que están vendiendo ahí a las dos cuadras y no hace nada”. Allí también se entrecruzan sentidos vinculados a la corrupción de las fuerzas de seguridad, aspecto que aparece relacionado fundamentalmente con los circuitos de comercialización de sustancias ilegalizadas en los espacios socio-urbanos en que habitan. Varios manifiestan haber presenciado este tipo de prácticas. A veces, por parte de agentes de la policía provincial.

Alejandro: al búnker que estaba al frente de mi casa la policía iba les sacaba droga [...]

Pablo: hay un móvil, está el Distrito Oeste, el milico viene, se baja, se cambia y se va todo por atrás, se va para allá, búnker, sube, saca la plata todo y vuelve y de vuelta se va para acá atrás, se pone la ropa, la plata, sube al auto y empieza de vuelta, yo mismo lo he visto [...] los vi ahí en el Distrito, el auto estaba parado ahí, con otra ropa, una camperita negra, un jean (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Pero también por parte de la Gendarmería:

Los gendarmes si sos menor y no tenés documento te llevan [...] te llevan por la vestimenta [...] a mí me pegaron [...] traen más violencia que nosotros [...] Los gendarmes están uno a cada lado del bunker y te cobran, sino te sacan lo que compras y lo vuelven al búnker (Estudiantes 4to a 6to TN, Taller, R7-16, 12/10/16).

La “violencia represiva estatal intermitente” (Auyero, 2001) contra estos espacios y sus habitantes, sobre todo jóvenes, ha sido y continúa siendo documentada en los estudios sobre la temática. Existe cierto consenso entre los/as investigadores/as respecto a que los “barrios socialmente estigmatizados no sólo gozan de peor protección policial, sino que la sospecha generalizada sobre sus habitantes, en particular sobre los jóvenes, refuerzan la hostilidad y violencia policial sobre los jóvenes” (Kessler y Dimarco, 2013:221) (a nivel local ver, entre otros, Sanchez, 2004; Cozzi et al., 2014; Font et al., 2017; Cámpora, 2017). De acuerdo con los/as estudiantes, estas prácticas pueden también producirse en el trayecto de la escuela a la casa o viceversa.

Alejandro: la policía nos agarra por cualquier cosa

E: ¿los han agarrado?

Ezequiel: anoche iba caminando para mi casa y me agarraron, “mostrame qué tenés en la mochila”

Alejandro: de una, profe, eso no es así

E: ¿te pasó por acá cerquita?

Ezequiel: [asiente con la cabeza] ayer (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

No sólo la llegada y la salida de la escuela se pueden ver interrumpidas por interacciones conflictivas con las fuerzas de seguridad. También el “estar en la escuela”,

en clases, se puede ver afectado por las experiencias de este tipo. Como ya señalamos, muchas veces, los/as jóvenes encuentran en la escuela un espacio para compartir con otros/as las experiencias que los conmocionan.

Alejandro: hoy no sabés lo que me pasó, profe. Me llevaron a la comisaría, salí recién

E: ¿por qué?, ¿qué pasó?

Alejandro: nada, estábamos en la plaza con un amigo hablando de la vida y vinieron unos policías a preguntarnos qué hacíamos, les dijimos eso y nos dicen “¿qué son psicólogos?”, después nos dicen “¿a vos te pegaban de chiquito? Bueno, ahora te van a pegar adentro” y nos llevaron, salí hace un rato nomás [...] me querían hacer limpiar y yo me negué [...] no me pueden llevar, me llevaron porque me burlé del policía, mi mamá se reía cuando le conté [...] a mi amigo lo dejaron salir antes porque es menor, a mí porque soy mayor me tuvieron más tiempo [...] profe, ¿puedo ir a firmar para retirarme? Tengo sueño, estoy cansado [...]

Profesora: ¿y no te dejaron llamar a nadie?

Alejandro: no, me sacaron las cosas, me dejaron en ropa interior y estuve parado desde las 10 de la mañana hasta las 5 de la tarde, un olor a pis había ahí adentro, entonces, ¿me puedo ir?

Profesora: a mí me gustaría que te quedaras un rato más [...]

Alejandro: bueno, le estaba contando mi historia, podría escribir un libro, pero ya pasó [...] son cosas que pasan [...] no es la primera vez [...] cuando era menor entraron a allanar mi casa por una denuncia falsa [...] yo lo enfrenté [...]

Profesora: hay una desprotección total (3ro TN, Observación, R33-17, 08/11/17)

Los/as docentes suelen dar lugar en las clases a los/as jóvenes para que puedan contar lo que les sucede, pero, en ocasiones, los/as estudiantes siguen distraídos, comentando detalles de las situaciones con algún compañero en voz baja, mientras el/la docente continúa explicando algún tema o ejercicio. Incluso puede ocurrir que se encuentren anímicamente afectados sin ganas de trabajar o quieran retirarse antes de finalizada la jornada escolar.

La posibilidad de ser objeto de estas prácticas de violencia institucional, el temor a la violencia interpersonal y los hechos delictivos van acotando las posibilidades de desplazamientos por la ciudad y en sus propios barrios (Calamari et al., 2018; Font et al., 2017; Kessler y Dimarco, 2013; Nemcovsky et al., 2017; Sanchez, 2006; otros). Más aún cuando se trasladan desde sus barrios al centro de la ciudad.

Pablo: la otra vez fuimos con tres amigos a comprar unas zapatillas, profe, al centro y nos miraron re así y estaban dos milicos con las motos y los llamaron por la radio y nosotros íbamos a comprar unas zapatillas y “chicos, ¿de dónde vienen? Contra la pared”, “¿de dónde son?, ¿qué vienen a hacer acá?, ¿por qué tienen tanta plata?” dice, “venimos a comprar”

Alejandro: y no te podés vestir como vos querés ahí

Enrique: los policías si vos tenés plata te la sacan [...] “para el cafecito” dicen

Pablo: sí, es verdad

Ezequiel: yo tenía 1200 pesos y me los sacaron  
E: ah, pero a vos te agarraron esa vez acá  
Ezequiel: sí, pero el sábado también y me sacaron plata  
E: ¿el sábado también?  
Ezequiel: yo tenía, había sacado para ir a bailar y me sacaron la plata (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Éstas y otras problemáticas suelen ser retomadas en la construcción de estigmas<sup>65</sup> y prácticas muchas veces discriminatorias de estos espacios socio-urbanos y, particularmente, de la población juvenil que en ellos habita, que, como lo han documentado otras investigaciones (Chaves, 2010; Kessler y Dimarco, 2013; Sanchez, 2006; entre otros), asocian unilinealmente juventud, pobreza y delito/peligrosidad. La noción de *estigmatización territorial* hace referencia a este “proceso por el cual un determinado espacio queda reducido a ciertos atributos negativos, que aparecen magnificados, estereotipados, produciendo como resultado una devaluación o desacreditación social del mismo” (Kessler y Dimarco, 2013:225), “lugares que hay que evitar, temer y desaprobar” (Wacquant, 2001:178).

Los/as jóvenes se sienten y saben objeto de estas estigmatizaciones y prácticas discriminaciones por ser de la “villa”, incluso por parte de parientes, con el sufrimiento que ello puede llegar a generar.

Mi papá falleció y quedé con mi mamá sola, pero cuando falleció mi papá bueno mis tíos no nos vienen a visitar, nada, yo vivo en una villa y él [tío] vive en una casa así, nos trata de choros, todo eso, entonces nunca viene [...] cuando murió mi papá mi familia se, se, cada uno hizo su camino y no, antes cuando estaba mi papá se fijaban en nosotros [...] después cada uno hizo su vida y para mí mi familia no existe, porque cada evento que hacen la invitan a mi prima y a nosotros no nos cuentan, nos dejan de lado, entonces mi familia es mi mamá y mis hermanos, nada más ellos (Adriana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Así, puede ocurrir que los/as jóvenes manifiesten abiertamente no querer “ser un pibe de barrio nada más” (Alejandro 3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17) y construyan estrategias para desmarcarse de ese estigma, entre las cuales hemos podido documentar el uso, en algunas ocasiones, del nombre oficial del barrio en vez de nombrar la “villa” en la cual habitan ocultando tal procedencia, por ejemplo, mencionan vivir en “Bella Vista” que es la denominación oficial de este barrio, pero que suele utilizarse para

---

<sup>65</sup> Retomamos la conceptualización de estigma de Goffman, como un “atributo” que vuelve a alguien diferente de los demás, convirtiéndolo en alguien “menos apetecible”, es decir, “un atributo profundamente desacreditador”, pero, tal y como lo aclara este autor, “lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos”, ya que en realidad un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la “normalidad” de otro, entonces “no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (2008:15).

referirse a la parte del mismo donde la urbanización se encuentra más consolidada, y no tanto la parte donde abarca las “villas” denominados “Villa Banana” y “La Boca”. Otra estrategia a la cual recurren es la construcción de distancias simbólicas, aspecto en el cual profundizaremos en el siguiente apartado (3.2).

En la escuela, entre algunos/as docentes, aparecen indicios de estas construcciones estigmatizantes que asocian juventud, pobreza y delito.

La docente me comenta: “cuando vine por primera vez a trabajar en esta escuela, había un patrullero en la puerta y yo pensaba ‘cuánta seguridad que hay en esta escuela’ y un profe me dice ‘es el transporte escolar’” (Conversación informal, R4-16, 29/09/16).

Hace más de una década, Silvana Sanchez ponía de relieve cómo las valoraciones negativas sobre jóvenes que viven en condiciones de pobreza en la ciudad de Rosario “suelen traducirse en una predisposición a desconfiar, rechazar, despreciar a los integrantes de este grupo social estigmatizado, e incluso se tiende a culpabilizarlos por sus comportamientos y su situación” (Sanchez, 2004:3). Tales construcciones se encuentran extendidas actualmente de la mano de discursos y prácticas que ubican al “peligro” principalmente en “barrios socialmente estigmatizados” y en esta población juvenil (Kessler y Dimarco, 2013), como se evidencia en ciertas prácticas y políticas de seguridad y noticias periodísticas (Cozzi, Font, Marasca y Mistura, 2014; Font et al., 2017). Los/as jóvenes constantemente hacen referencia a que “los gendarmes [...] te llevan por la vestimenta”, “te sacan los aritos” “te sacan las viseras y te las tiran” (3ro a 6to TN, Taller, R7-16, 12/10/16), “por ahí nos tratan de negros” “porque piensan que porque vos usas gorrita vas a ir a robar, que estás al pedo todo el día y no es así” (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16). Pero estas prácticas discriminatorias no sólo se identifican como parte del accionar de las fuerzas de seguridad o personas que no viven en el barrio, según los/as jóvenes también puede ocurrir por parte de algún vecino, “que te pega porque piensa que le robaste a la mujer” (Estudiantes 1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16), o de algún pariente, como mencionaba Adriana en el registro anteriormente citado.

Como señalan Kessler y Dimarco (2013), si bien el estigma territorial y la estigmatización hacia los/as jóvenes de estos sectores no son procesos únicamente de estos tiempos, “en la intensa propagación que estas formas de estigmatización han tenido en estos últimos años hay sin duda una marca de época”, debido a que “la creciente preocupación por el delito que ha conocido nuestra sociedad en la última década” ha dado

lugar a un proceso de amplificación de la “presunción generalizada de peligrosidad” o “empeligrosamiento” (Kessler y Dimarco, 2013:227). Aspectos que actualmente encuentran una clara expresión y visibilidad, por ejemplo, en los argumentos a favor de la baja de la edad de imputabilidad, ampliamente difundidos (y hasta justificados) en los medios de comunicación hegemónicos.

Una cuestión que ha cobrado visibilidad es la temática del “narcotráfico”, que contribuyó a la profundización de la estigmatización de barrios y “villas” de Rosario, en tanto espacios “peligrosos”, y de los/as jóvenes que en ellos habitan como consumidores y mano de obra disponible para este mercado. Tales sentidos trascendieron los límites de la propia ciudad, contribuyendo a la construcción de una imagen estigmatizada de Rosario como ciudad “peligrosa”, “tomada por el narcotráfico”.<sup>66</sup> Como profundizaremos a continuación, se trata de un fenómeno que, de acuerdo con los/as investigadores/as, es claramente mucho más complejo.

La venta y consumo de sustancias ilegalizadas es una problemática que, según los/as jóvenes, atraviesa la cotidianeidad de la vida en sus barrios y “villas”. Algunos/as señalan la proximidad de sus hogares respecto de los puntos de comercialización de drogas, “ahí en mi casa venden en el pasillo”, “venden bolsitas negras”, “la chabona hace como que es una casa de familia, pero en realidad venden” (Estudiantes 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16). En otros casos, afirman que “están en una esquina y venden no es que están en una casa metidos [...] son personas así que a veces juegan a la pelota y ni te das cuenta que están vendiendo drogas” (Sandra 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16). La presencia de los denominados “búnker” cerca o, inclusive, “al frente de mi casa” (Alejandro 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16), es otra de las formas que asumen los puntos fijos de venta al por menor de sustancias ilegalizadas, especialmente cocaína, marihuana y pastillas. Estos lugares se encuentran instalados en barrios de sectores populares de la ciudad y se caracterizan porque su “único contacto con el exterior es a través de una ventanilla del tamaño de un ladrillo”, donde jóvenes (denominados “soldaditos”), por lo

---

<sup>66</sup> La prensa sensacionalista, local y nacional, contribuyó ampliamente en ese proceso. Cabe mencionar el polémico programa del periodista Jorge Lanata en abril de 2014, en el cual entrevistó a dos personas que manifestaban trabajar como “sicarios” para el “narcotráfico” en nuestra ciudad. Programa que tuvo amplias repercusiones en los medios de comunicación, incluyendo diarios de gran tiraje en el país: “Lanata impactante: sicarios y narcopolítica en el país” (Clarín, 14/04/14 [https://www.clarin.com/politica/lanata-impactante-sicarios-narcopolitica-pais\\_0\\_ryMlkzRqwm1.html](https://www.clarin.com/politica/lanata-impactante-sicarios-narcopolitica-pais_0_ryMlkzRqwm1.html)); “Volvió Lanata con un crudo informe sobre el narcotráfico” (La Nación, 14/04/14 <https://www.lanacion.com.ar/politica/volvio-lanata-con-un-crudo-informe-sobre-el-narcotrafico-nid1680666>).

general menores de edad, “llegan a pasar doce horas vendiendo, en su interior” (Cozzi, 2018:279).

Los/as jóvenes atribuyen un sentido negativo a la presencia y proximidad de estos puntos de comercialización de sustancias ilegalizadas en los espacios socio-urbanos donde habitan. Por una parte, destacan el peligro que dicha proximidad implica, porque relatan que a menudo estos espacios son blanco de tiroteos, generando el temor de quedar atrapado en una balacera, recibir un disparo y/o que “te baleen la casa”.

E: y ¿afecta de algún modo en la vida de ustedes eso?

Belén: y sí porque mirá, ¿viste? profe, a veces mis hermanos, festejamos los cumpleaños y todo eso o hacen asado y todo eso y el otro día mis hermanos estaban afuera escuchando música en el patio de mi casa y se escucha un tiro y el tiro iba para la casa... o sea el pasillo es así [hace un gesto con las manos] acá está mi casa [señala un punto], acá hay otra casa así, acá hay otra y acá es donde venden [va señalando una a la par de la otra]

E: ¿y el tiro venía de ahí? [...]

Belén: ajá le tiraron al... [silencio]

E: ¿al búnker?

Belén: claro, de afuera, pero o sea... (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Al mismo tiempo, afirman desear que “saquen los búnker”, “nos gustaría menos bunker”, señalando las consecuencias que consideran trae aparejado el consumo problemático de sustancias, porque, según expresan, “arruina a los pibitos”.

Alejandro: de una profe, que saquen los búnker porque eso arruina a los pibitos [...] son chiquititos así y están jalando una bolsita de Poxi-ran [pegamento], son pibitos así fumando porro [marihuana] y no te invitan para colmo [risas]

Ezequiel: yo los pibitos veo pasar así en mi barrio, sabés cómo le dan a la merca

Alejandro: ¿9? 8 años tenían, profe, y nada que ver, te rompe el alma

Ezequiel: sí, en vez de drogarse que jueguen a la pelota [...]

Alejandro: de una, profe, yo he visto mejores jugadores que nosotros arruinándose la vida por la droga, tenían futuro de irse a cualquier club y se la arruinaron

Ezequiel: como Maurito, el pibe de Villa Banana

Alejandro: alto jugador era

Ezequiel: y lo probaron en todos, en River, en Boca y no lo tomaron porque era petisito, era como éste y se juntó con los pibes de la esquina y se drogaba, tenía arma todo, y lo mataron, le dieron dos tiros en el pecho (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Ante la presencia de estos lugares y personas dedicadas al narcomenudeo cerca de sus hogares, los/as jóvenes afirman preferir no salir de sus casas, “yo vivo adentro [...] no salgo una porque no me gusta, otra porque están esos [búnker] y vivo viendo tele, en serio [...] no tengo ni amigas” (Belén 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16) y vivirlo con resignación, porque consideran que “ya directamente te acostumbrás a vivir con eso”,

“mientras no te metas”, manifestando no poder hacer nada, sólo “rezá que no te baleen la casa [...] o que te vayan tres, cuatro balas” (Estudiantes 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16)

Estas estrategias de evitación de las situaciones de peligrosidad, como el “no salir” o el “no meterse”, se van constituyendo en prácticas que forman parte de la vida cotidiana juvenil. Otras investigaciones locales también vienen señalando el modo en que las distintas violencias que documentamos (vinculadas a las condiciones materiales de vida en estos contextos de pobreza urbana, las interacciones cotidianas conflictivas, el accionar represivo de las fuerzas de seguridad, las prácticas delictivas, las estigmatizaciones) van generando y profundizando un proceso por el cual se tiende a acotar las posibilidades que los/as jóvenes tienen de circular por la ciudad y sus barrios (Bernardi, 2014; Calamari et al., 2018; Cámpora, 2017; Cozzi, 2018; Font et al., 2017; Nemcovsky et al., 2017; Sanchez, 2006; otros).

En cuanto a la incidencia del narcomenudeo, los/as autores/as que estudian la temática advierten que debemos ser cuidadosos respecto de presentarlo “como explicación última de toda violencia” o “como auto-explicativa de diversos fenómenos que no necesariamente están vinculados con el mercado de drogas ilegalizadas” (Cozzi, 2018:282). Además, señalan la necesidad de revisar incluso la categoría “narcotráfico” para caracterizar el fenómeno en nuestra ciudad, dado que “la venta de drogas ilegales en los territorios de pobreza estructural urbana es solo un eslabón del negocio multimillonario que significa a nivel internacional” (Benassi, 2017:5). Se trata de una “economía que lejos de estar por fuera del capitalismo, puede entenderse como uno de los paradigmas de su rostro más salvaje” (Epele, 2010:51), obteniendo de éste los mecanismos y condiciones para su reproducción (Kaplan, 1996; Rossi, 2014).

El “narcotráfico” se ha ido instalando y avanzando en América Latina en las últimas décadas. Respecto a la Argentina, los/as investigadores/as caracterizan el fenómeno como “incipiente”, dado que se considera, fundamentalmente, como un “país de tránsito y trasbordo”, donde llega (por vía terrestre, fluvial y aérea) parte de la producción, sobre todo de cocaína, desde países como Colombia, Perú y Bolivia y luego se exporta hacia Europa principalmente (Cozzi, 2018). Aunque, también se advierte que, “en la última década se produjo un desplazamiento de la última fase de la producción del clorhidrato de cocaína, el último eslabón del proceso productivo, con la instalación de cocinas en las que se procesa o se estira la pasta base” y “la proliferación de laboratorios que producen precursores químicos; lo que habría generado una expansión y transformación del mercado local” (Cozzi, 2018:277). Actualmente, en el país

encontramos “bandas de narcomenudeo”, algunos “laboratorios artesanales” (“cocinas”) y “lavado” de dinero (Rossi, 2014:48). La venta de drogas ilegalizadas al por menor en Rosario también se presenta dentro de esta modalidad de “narcomenudeo”, se trata de “bandas” de constitución familiar (Rossi, 2014), “que no constituyen bandas ‘narco delictivas’ con organización de tareas y división de funciones sino que más bien, improvisan su accionar y se organizan al estilo de clanes familiares” (Benassi, 2017:5).

En cuanto al consumo (fundamentalmente de cocaína y marihuana), aunque escasean los estudios al respecto, los/as autores/as coinciden en señalar un proceso sostenido de expansión, diversificación y masificación a partir de la década de los ´80 en nuestro país de la mano del avance del capitalismo neoliberal (Cozzi, 2018; Epele, 2010; Rossi, 2014). A fines de los ´90, con la crisis económica, se produce “una creciente diferenciación entre dos perfiles de usuarios: sectores populares con sustancias de baja calidad (solventes, pegamentos, cocaína, pasta base) y sectores medios altos con sustancias de mejor calidad (cocaína, drogas de diseño y cannabis)” (Cozzi, 2018:279). Con la reactivación económica, crecimiento del mercado interno y consecuente expansión del consumo de bienes y servicio a partir de 2003, se producen modificaciones, entre las cuales advierten “una mayor y más compleja distribución del trabajo en relación a tramos de las actividades vinculadas a la producción, tráfico y venta, -especialmente de cocaína” (como la proliferación de los laboratorios artesanales o “cocinas” mencionada) y cierto fortalecimiento de la venta al por menor en los “búnkeres, de manera estable; reemplazando, en parte, a los tradicionales kiosquitos” en la ciudad de Rosario (Cozzi, 2018:319).

Lejos de agotarse en esas problemáticas, los/as jóvenes protagonistas de esta investigación recuperan toda una diversidad de prácticas, muchas veces ocultas tras miradas estereotipadas,<sup>67</sup> que desenvuelven en estos cotidianos barriales y que incluyen la participación y concurrencia a distintas instituciones y organizaciones sociales y políticas, donde se despliega parte de la sociabilidad juvenil.

En cuanto a los espacios dependientes de la Municipalidad que cuenten con una oferta de actividades para jóvenes, de acuerdo con los/as estudiantes éstos suelen reducirse principalmente a las propuestas educativas y “culturales” gratuitas que se

---

<sup>67</sup> El estereotipo contiene dos elementos fundamentales: la simplificación y la generalización, ya que por una parte “la realidad es simplificada en la elección de elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos” y, por otro lado, mediante la “generalización una misma categoría es definida según un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones [...] cuando se ha visto a uno, se han visto todos” (Perrot y Preswerk en Sinisi, 2007:206).

imparten en el Centro Municipal de Distrito Oeste,<sup>68</sup> tales como dibujo/animé, guitarra, hip-hop y algunos cursos de formación, como peluquería, huerta, tornería.

En la zona oeste se emplazan también organizaciones sociales y políticas que desarrollan actividades para los/as jóvenes, entre las que destacan talleres y actividades, como fútbol, guitarra o folclore (Alejandro 3ro TN, Observación, R33-17, 08/11/17), un “espacio de cuidados” al que asisten jóvenes mujeres madres y un espacio de fútbol al cual concurren jóvenes varones que, por lo general, han dejado de asistir a la escuela (R-21 proyecto INET, 19/06/18). Propuestas de articulación con las instituciones escolares también son promovidas desde estas organizaciones. Las organizaciones también suelen proporcionar espacios de “apoyo escolar” para jóvenes y niños/as.

Yo voy a un lugar que se llama La Herminia<sup>69</sup> eh... la otra vez me dijeron para juntarse y me dijeron [...] nada me dijeron y así yo voy a eso, hay gente grande también que va todo eso pero... no puedo porque vengo a la escuela y no tengo tiempo [...] pero voy y hacemos cosas, una escuelita para chiquitos, ponele ella está mal en matemáticas, ella puede ir a hablar, le enseñamos, todas esas cosas (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

Otro de los espacios a los que asisten los/as jóvenes en los barrios y “villas” donde viven, es la “iglesia, ellos a católica y yo evangélica” donde organizan actividades diversas como alguna “fiesta y tuvimos que cantar” o “campamento” (Adriana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16). Como lo documenta Benassi en su investigación en la zona sur de la ciudad, “la prédica evangelista tiene amplia difusión en los territorios pobres urbanos y funciona como anclaje para la contención y la escucha, acompañando también, procesos de disciplinamiento de las prácticas juveniles en torno a un ‘deber ser’ condicionado por los estereotipos de clase y género” (2017:15). Para los/as jóvenes, las iglesias, sobre todo evangelistas, brindan actividades de recreación que se constituyen en espacios de socialización juvenil.

E: ¿y qué hacés, visitás amigos...?

Estefanía: salgo de la escuela y capaz que estoy una hora en mi casa, después me voy al ensayo de danza

E: claro, vos hacés danza ¿y dónde hacés? [...]

Estefanía: en la Iglesia

Sebastián: ¿cuál es? Yo también voy [...]

---

<sup>68</sup> “El CMDO fue inaugurado en febrero de 1999, en el marco del proceso de Descentralización y Modernización Municipal”, “cuenta con áreas mediante las cuales se ponen en marcha actividades y proyectos destinados a los niños y jóvenes del distrito. Las propuestas para este sector de la población se enfocan fundamentalmente a aspectos educativos, culturales, de capacitación y formación” (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010:25).

<sup>69</sup> Se refiere a la Casa popular La Herminia inaugurada el 21 de marzo de 2015 en el Barrio Bella Vista por Patria Grande <http://argentina.indymedia.org/news/2015/03/873779.php>

Belén: sí, yo en Gaboto y [...] [Belén y Estefanía conversan entre ellas comentándose las iglesias a las que va cada una] Casa de Dios no queda...  
Estefanía: Río de Janeiro y la vía (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Otros/as jóvenes manifiestan preferir no asistir a estos espacios, dado que les generan cierta desconfianza, “yo iba pero dejé de ir porque no me gustan algunas cosas” (Pablo 1ro TN, Taller, R9-16, 12/10/16), “no me gusta mucho, hay gente que se hacen los bondadosos todo y son hipócritas porque salen y ya se empiezan a sacar mano y después se miran como si nada, van a hablar de Dios” (Ayelén 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16). También se explicita, por parte de algunos/as docentes, la preocupación por ciertas prácticas y sentidos de los cuales los/as jóvenes se apropiarían en estos grupos religiosos, proponiendo desde la escuela espacios “para que puedan expresarse, que es lo que estos grupos les ofrecen”.

Con los 2do años estoy pensando una actividad para trabajar con los dos cursos algunas temáticas, problemáticas de los chicos, porque hay muchos que participan de grupos de autoayuda, de los grupos evangélicos, y entonces desde la escuela se está pensando en incorporar este espacio, como una especie de ronda de convivencia, donde se aborden las problemática de las normas, costumbres, los derechos de los chicos y darles así un lugar dentro de la escuela para que puedan expresarse, que es lo que estos grupos les ofrecen (Prof. de Formación ética, Conversación informal, R1-14, 05/05/2014).

Aunque las miradas son heterogéneas, algunos/as docentes asocian la participación en dichos grupos con situaciones de “control” entre las estudiantes, que ubicarían a las mujeres en un lugar subordinado.

Hay una chica de 4to de la mañana, es evangélica, la madre no la deja venir a la escuela [...] no está viniendo [...] se juntaba con dos chicas que también son evangelistas pero que dicen que es todo por dentro [...] ella se viste con pollera larga [...] la madre no quiere que venga a la escuela porque no le gusta las influencias de sus compañeros [...] yo voy a ver si la puedo convencer, le voy a escribir por Facebook (Prof. Geografía, Conversación informal, R22-17, 15/08/17).

Otros/as docentes rescatan la presencia de estas iglesias ante lo que consideran circuitos más “peligrosos” que atraviesan la vida de los/as jóvenes en los barrios y “villas”.

Yo no lo veo tan mal, es terrible el contexto en el que viven estos chicos [...] esta familia, estos chicos tienen un primo que es soldadito [...] un día llegó a buscarlos en un descapotable, entonces yo les pregunté ¿viste? Porque me pareció que era algo raro y ellos mismos me dijeron “no, profe, es que mi primo trabaja de soldadito en el bunker de no sé dónde” y por eso los iba a buscar en ese auto [...] entonces yo no lo veo tan mal, lo que hizo este pibe fue sacarla de ese contexto (Prof. Área contable, Entrevista, R20-17, 02/08/17).

Si bien se trata de una temática que debería ser profundizada en investigaciones específicas, nos interesa destacar la asociación que realizan entre formas de violencia de género a través del “control” ejercido sobre las mujeres y la interrupción de la asistencia a la escuela. Asociación que también es señalada por los/as estudiantes, aunque no lo vinculan con las prácticas religiosas.

Ana: dejó porque el novio no la deja venir a la escuela. Antes estaba juntada con otro, pero no le decía eso, ahora se juntó con este loco que tiene un hijo y ella se lo tiene que cuidar

E: ¿y el chico qué hace?

Ana: trabaja, mientras ella se queda en la casa (5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Algunos/as jóvenes manifiestan que también se reúnen con amigos en alguna plaza o “nos juntamos ahí afuera del Distrito para ensayar [freestyle], lo hacemos porque nos gusta y queremos” (Francisco 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17). La “calle”, la “vereda” o “la esquina” también constituyen lugares de encuentro. En estos espacios toman mates, escuchan música, “tranquila, claro, con buenas amigas, amigas como la Claribuana, la marihuana [riéndose] nos gusta en el verano jugar, no, así jugamos con mi familia, nos divertimos entre todos” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16), se juntan con amigos “a sentarnos qué sé yo en una esquina y hablar boludeses, tomarnos una coca, fumar” (Marcos 5to TT, Entrevista, R14-14, 11/08/14), “jugamos a la pelota en la calle”, “yo ando en la calle [...] voy a visitar a gente, qué sé yo” (Estudiantes 3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

La sociabilidad juvenil en estos espacios se ve también atravesada por las conflictividades y distintas violencias que describimos. Ya mencionamos que algunos/as prefieren “no salir” para evitar posibles conflictos. Pero estas conflictividades también pueden ser objeto de producciones artísticas que realizan los/as jóvenes, de canciones de “rap o beat box”, “escribo sobre muchas cosas: sobre el barrio; hace poco se murió mi primo por una bronca, los pibes que se los lleva la droga, la comisaria, el robo” (Estudiantes 3ro a 6to TN, Taller, R7-16, 12/10/16), de producciones audiovisuales, como un corto donde denunciaban las condiciones de vida y las prácticas de hostigamiento y abuso policial hacia los “pibes del barrio”, realizado por jóvenes del “colectivo Bella Vista” (algunos/as de los cuales asistían a la escuela) en un taller de la Organización social y política “Causa” (<https://www.youtube.com/watch?v=juGhe1Rax3w>, mayo de 2014).

En este apartado nos propusimos inscribir a los/as jóvenes y la escuela en la cual realizamos el trabajo de campo en la trama del espacio socio-urbano. Nos interesó

particularmente dar cuenta de distintas violencias, conflictividades y estigmatizaciones que atraviesan la vida juvenil en estos contextos. Si bien las trascienden, advertimos algunos indicios que muestran cómo estos procesos y relaciones se van entrecruzando en la configuración de las experiencias escolares juveniles. En los siguientes apartados de este capítulo nos proponemos avanzar en la descripción de esos cruces, atendiendo particularmente a ciertos sentidos, prácticas y relaciones que van construyendo los/as jóvenes respecto al hecho de asistir a la escuela, específicamente en relación con los procesos de estigmatización que los atraviesan.

### **3.2 “Escuela de negros”, “escuela de rochos”: sentidos sobre la escuela y procesos de estigmatización**

En este apartado continuamos con la descripción de la escuela en el entramado socio-urbano, atendiendo, particularmente, a ciertas prácticas y sentidos que construyen los y las jóvenes. Así, nos proponemos describir la construcción de una imagen estigmatizada/estigmatizante de esta escuela, incluso apropiada por los/as estudiantes, quienes aluden a que ésta es una “escuela de negros”, una “escuela de rochos”, cargando negativa y despectivamente estos términos. Tales sentidos ponen de manifiesto la estigmatización de la cual también son objeto los/as propios/as jóvenes. Entonces, nos preguntamos ¿cómo viven el hecho de sentir que asisten a una escuela estigmatizada?

Al estar emplazada en este contexto, la escuela secundaria, y la primaria con la cual comparte el edificio escolar, es identificada como una de “las escuelas de la villa”, pero también en relación con la población juvenil que asiste, por lo que es considerada una “escuela de negros”, “escuela de rochos”<sup>70</sup> (Estudiantes 2do TN, Observación, R14-16, 23/11/16), una escuela con “mala fama” (Alejandro 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17). Estos atributos negativos contribuyen a estigmatizar el establecimiento escolar, acentuando su “carácter indeseable” (Neufeld y Thisted, 1999).

Hay un prejuicio muy grande sobre la institución [...] para muchos es una escuela de “negros”, es un prejuicio sobre la vecinal. Yo me crié en este barrio y es “la X” [nombre de la escuela primaria con el cual se suele identificar también a la secundaria], hay una identificación del prejuicio en el barrio (Residente de ONG, Conversación informal, R6-16, 12/10/16).

Ariel: bueno y... cuando yo me fui ahí [al baile] le conocí a una chica ahí y nos empezamos a escribir y me decía a qué colegio entraba y bueno [...] “en la X

---

<sup>70</sup> El término “rocho” es resultado de la inversión de las sílabas de la palabra “chorro” que significa ladrón. Suele ser utilizada de modo despectivo para nombrar a una persona que habita en una “villa” y a la que se le atribuyen atributos negativos.

[nombre de la escuela]” le dije yo, así y me... o sea me envió una carita así [hace un gesto como de desilusión, riéndose]

E: ¿y por qué te envió esa carita?

Ariel: y le pregunté yo también “¿por qué esa carita?” le envié y ella me dijo “no, porque ahí son re vagos todos, todos barderos” me dice, yo ni sabía qué significaba “barderos” (riéndose) y me explicó que era así que todos querían lío, que esto, que aquello, que una piba no te puede rebajar con la mirada porque te salen a los cuchillos, que no es que pelea... todo pistolas, dice (Ariel 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

La estigmatización de la cual es objeto la escuela es expresada también a través de bromas entre los y las jóvenes, que asocian el “no saber” con el hecho de asistir a esta institución.

Bianca pregunta “¿cuál es el código de área?”. La encuestadora le responde “0341”. Luis agrega en tono burlón “¿qué no vas a la escuela?, ¿vas a la X [nombre de la escuela]?”. Varios se ríen (Estudiantes 4to TM, Observación, R3-16, 19/09/16).

Como ampliaremos en el Capítulo 4, la llegada de estos/as jóvenes a esta escuela, que suele ser la más cercana al hogar, está influenciada por la escasez de recursos económicos de las familias, aspecto que se evidencia en las dificultades para afrontar los gastos que supone la escolarización, como el transporte, o las facilidades que brinda tal cercanía para la organización del grupo doméstico. También influye la escasa oferta de instituciones educativas del nivel en la zona. Según los y las jóvenes que “repetieron” algún/os año/s en otras escuelas, esta institución es la única que los acepta (Martín 1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17), además, les brinda facilidades para el cursado al contar con la Nocturnidad, sobre todo a quienes trabajan o cuidan niños/as pequeños. También llegan a esta escuela jóvenes que, por distintas situaciones, debieron interrumpir temporalmente su escolaridad. Este proceso de (s)elección favorece la conformación de una población de estudiantes que, por lo general, posee trayectorias escolares marcadas por interrupciones temporales en el cursado, con edades que no se corresponden con la edad teórica que suele atribuir la gradualidad, con responsabilidades domésticas y laborales que influyen, muchas veces, en la continuidad de la asistencia a clases, entre otros aspectos (ampliaremos en el próximo capítulo). Como plantea Goffman (2008) un estigma puede ser denominado a veces también como “defecto”, “falla” o “desventaja” y, aun sin tener plena consciencia de ello, puede contribuir a la construcción de prácticas discriminatorias. Así, los y las jóvenes que asisten a la escuela suelen ser objeto de estigmatizaciones por parte de algunos sujetos que leen en clave de “defecto” las características que van asumiendo sus trayectorias escolares y las condiciones de pobreza

en que viven, sobre las cuales se justifica una serie de prácticas y sentidos que, más directa o indirectamente, pueden favorecer la producción de una educación diferenciada para estos sectores sociales. Este proceso se inscribe en otro más amplio, nos referimos a “la progresiva segmentación del sistema educativo”<sup>71</sup> [que] ha llevado a la construcción social de circuitos de escolarización, verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos” (Neufeld y Thisted, 1999:31).

Tal estigmatización se evidencia en relación con la orientación en “Administración y gestión” que posee la escuela, sobre todo manifestada por los directivos, quienes aluden que esta orientación no es la indicada para “el perfil de los alumnos”:

Quiero pedir una terminalidad nueva en servicios, porque ellos, ni los papás se los imaginan en contable, en una oficina, ni yo me los imagino, yo les doy contenidos y todo, pero no me los imagino en una oficina [...] quiero pedir la nueva terminalidad más acorde con el perfil de los alumnos, para que puedan trabajar de mozos, en hotelería (Vicedirectora, Entrevista, R2-16, 13/09/16).

Para algunos/as docentes el “perfil de los alumnos” tampoco sería el adecuado para ciertas materias y contenidos.

Los profesores están en el aula de 1ro TM, desde la puerta escucho que una docente dice: “incluir a todos en un mismo lugar no es incluir”. Hablan al mismo tiempo. La profesora de Inglés dice “esa chica no necesita que yo le de Inglés, necesita otra cosa”, y agrega “a lo mejor tendría que estar trabajando y le estamos atrasando la vida” (Jornada institucional, Observación, R3-14, 14/05/2014).

Estos sentidos sobre lo que estos/as estudiantes pueden o “necesitan” aprender en la escuela son, a veces, apropiados por los/as propios/as jóvenes. Como lo han señalado otros/as autores/as, la forma en que somos vistos/etiquetados/clasificados por los “otros” tiene efectos sobre el “proceso de subjetivación” (Bayón y Saraví, 2019).

E: ¿por qué no te gusta inglés?

Leandro: no, no me gusta

E: pero ¿por qué?

Leandro: y sí para qué voy a hablar en otro idioma [se ríe] (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14).

---

<sup>71</sup> Proceso que, como vimos en el Capítulo 2, viene siendo documentado por las investigaciones educativas en Argentina desde hace tiempo (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Neufeld y Thisted, 1999a; Achilli, 2010; entre otros).

Incluso desde las políticas educativas se puede contribuir a reforzar este estigma y procesos de escolarización desiguales, al no garantizar las condiciones necesarias, por ejemplo, para llevar adelante la Nocturnidad, programa que, como vimos (Capítulo 2) requiere de las computadoras personales que se otorgaban a través del Plan Conectar Igualdad, Plan que se interrumpió a partir del cambio de gobierno nacional en 2015. Estas políticas, sumadas a las condiciones de vida de los y las jóvenes (que, por lo general, no tienen acceso a computadoras) y las condiciones de la escuela (que no cuenta con equipamiento necesario) no garantizan el acceso a los conocimientos en las materias afectadas por dicho programa.

Vale mencionar que algunos sujetos pueden llegar a reconocer las consecuencias diferenciadoras y, muchas veces, discriminatorias de estas prácticas, pero apuntan a atender cuestiones consideradas “más urgentes”, como la interrupción de la escolaridad.

El problema es que dejan, entonces a los pocos que vienen, que hacen el esfuerzo, los tenés que ayudar, no podés exigirles mucho, pero bueno... (Prof. de Lengua, Observación, R37-17, 05/12/17).

Nos preguntamos ¿cómo procesan los y las jóvenes el hecho de sentir que asisten a una escuela estigmatizada y que, por ende, pueden ser objeto de estigmatización? Es un tema que, aun cuando no es tratado con frecuencia y pareciera vivirse con cierta naturalidad, genera malestar entre algunos/as jóvenes. Así, los y las jóvenes construyen distancias simbólicas como estrategia para desmarcarse del estigma, en palabras de los/as propios/as jóvenes: “marcamos la re diferencia”.

Alejandro: esta escuela ya tiene mala fama desde hace mucho tiempo

Ariel: sí

E: ¿y por qué tiene mala fama?

Alejandro: “son todos villeros”, vienen porque acá vienen corte son todos de barrio, de barrios re humildes así de villas y esos porque van a escuela privada y tienen un poco de plata se piensan que todos los que somos de villa somos todos iguales, pero no, nosotros corte marcamos la re diferencia, porque nosotros sí sabemos lo que es el trabajo duro y todo eso, nosotros tuvimos una crianza diferente (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Estas distancias se construyen en relación con diversos “otros”: a) otros jóvenes del barrio o la “villa”; b) otros que no asisten a la escuela; c) otros que aun asistiendo a la escuela se distancian del nos-otros porque son del otro turno o asisten a los primeros años e, incluso, d) dentro del mismo curso, la distancia se establece con quienes se considera tienen otro comportamiento.

Respecto a las distinciones establecidas a) en relación con otros jóvenes del barrio, como mencionaba Alejandro en el registro citado, critican que “se piensan que todos los que somos de villa somos todos iguales, pero no”, dado que existiría una diferencia asociada a la “crianza”, a la valoración del “trabajo duro”. Como plantean Chaves, Fuentes y Vecino, “las distinciones en la sociabilidad barrial entre un nosotros y otro que no ‘se esfuerza’ para lograr la movilidad se acompaña con un deseo de estar entre iguales: trabajadores y buena gente, que a su vez les permitiera ser aceptados por la categoría extra barrial de ‘trabajadores’ y despegarse del estigma de ‘tal barrio, todos pobres, todos vagos’” (Chaves et al., 2016:55). En su clásico trabajo de la década de los ’80 sobre “cómo villeros y residentes de fuera conciben el fenómeno de las villas miseria y sus habitantes” en una “villa” del Gran Buenos Aires, Guber advertía la presencia de sentidos similares (“haraganería crónica”, “vagancia”, “desinterés en progresar”, “dejarse estar”) que reúne bajo el término “inercia” como caracterización que hacen “los de afuera” sobre los “villeros” (Guber, 2013:171). Diferenciación que, como vemos, incluso es apropiada por los/as jóvenes en la construcción de diferencias al interior de la misma “villa”.

b) Así, el hecho de asistir a la escuela, aun cuando se es consciente de la estigmatización de la cual es objeto, es significado como un elemento diferenciador que posibilita desmarcarse del estigma, “quiero seguir estudiando, no quiero ser un pibe de barrio nada más” (Alejandro 3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17).

Mi papá no ya que no le gustaba la idea de que venga a una escuela de barrio, solo porque aspira a otras cosas [...] Elegí venir a esta escuela porque me queda más cerca de mi casa. Pero no por eso significa que no me guste la escuela, al contrario a pesar de ser repitente no me conformo con eso, porque mi meta es estudiar y ser alguien en la vida (Daniela 1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17).

Ariel: yo no tengo vergüenza de decir cuando me preguntan “¿en dónde entrás?”, “en la X [nombre de la escuela]”, “ah pero ese colegio”, no, si yo me porto bien me da igual lo que digan

Alejandro: yo tampoco si yo estoy acá desde 3er grado en esta escuela y siempre me gustó [...] yo digo “vos pensá lo que vos quieras, pero a mí me re copa ir a esa escuela” (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Otras investigaciones dan cuenta de la presencia de una concepción meritocrática vinculada a la escolarización entre grupos de jóvenes de sectores populares que, a pesar de la “inflación y desvalorización de los títulos escolares”, “mantienen una confianza en el capital escolar como medio de promoción social” (Criado, 1998:82) y de distinción social, dada “la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre el haber permanecido en la escuela y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que

asisten a ella y aquellos que no lo hacen” (Chaves et al., 2016:31). En palabras de los y las jóvenes la asistencia a la escuela les posibilitaría “ser alguien en la vida, cumplir tus sueños y que no... que no sos cualquiera” (Martín 4to TM, Entrevista, R10-14, 29/07/14), porque consideran que “si no vamos a la escuela estamos, nos rompemos el lomo trabajando y sinceramente no sos nada directamente” (Marcos 5to TT, Entrevista, R14-14, 11/08/14). De este modo “construyen una distancia simbólica con los otros a partir de la condición de estudiantes” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016:30).

El dialecto que tienen, que tienen alguna gente del barrio, entonces te da ganas de matarlos, te da ganas de publicarle abajo “¿por qué no hablas bien?” o “vas a estudiar o algo y te dejás de romper las pelotas”, todo el día al pedo (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

De acuerdo con Chaves, Fuentes y Vecino, “no sólo son las representaciones negativas sobre las prácticas de los que no asisten a la escuela las que marcan distancia”, allí también entra en juego “el capital cultural acumulado que entienden que otorga el tránsito por la escuela, en contraposición con el capital que no otorgarían, u otorgarían en menor medida, otras instancias socializadoras como la calle, el barrio, los amigos, etc.” (2016:31), expresado, en este caso, en la forma de hablar, “el dialecto”, identificada como diferente.

c) La distinción entre quienes saben lo que es el “trabajo duro” y los que “no hacen nada” o estarían “todo el día al pedo”, también aparece en relación a jóvenes que asisten a la escuela, pero al otro turno. Así, los/as jóvenes del turno noche construyen distancias simbólicas respecto de quienes asisten al turno mañana, aludiendo a tal diferencia.

Alejandro: los de la mañana son corte más caretita [...] y que no trabajan así

Ariel: sí y son más vaguitos

Alejandro: son vagos

Ariel: son más villeritos

Alejandro: acá a la noche corte que cada uno ya tiene su trabajo

Ariel: sí, son más responsables

Alejandro: [al mismo tiempo] más responsables

Ariel: más distintos son, son más chiquitos

Alejandro: sí hay diferencia entre los de la mañana y la noche, porque nosotros somos más grandes, los de la mañana son todavía guachines y siempre los de la mañana se agarran a las piñas (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Resulta interesante cómo ante un otro “más” cercano (que también asiste a la escuela, pero a otro turno), la distancia simbólica pareciera más difícil de construir y se recurre al uso del término “más” para diferenciarse, los otros son “más caretita”, “más vaguitos”, “más villeritos”, “más chiquitos” que nos-otros. Aquí, la distinción etaria es

retomada para marcar la diferencia a partir de la mayor “responsabilidad” que supondría ser “más grandes”, en tanto es frecuente que, a diferencia de quienes asisten por la mañana, los/as estudiantes del turno noche tengan en promedio mayor edad.

También se construyen distinciones en relación con los/as estudiantes de los primeros años. Tales distancias se basan en lo que identifican como diferencias de edad y comportamiento.

Ayelén: no, pero los de 1ro se re odian entre ellos [...] se pelean cada dos días

Adrián: un par de cuetasos nada más

E: ¿y por qué piensan ustedes que se llevan así?

Ayelén: porque no se conocen, se quieren hacer los malos y son pibitos que recién están empezando [risas] [...]

Soledad: capaz que porque están acostumbrados a vivir así, peleando todo el día

Jorge: claro

Soledad: la convivencia [...]

Jorge: ¿quién los guachos de primero?

Belén: re guaso [riéndose] “los guachos de primero” (Estudiante 3ro y 4to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Los/as jóvenes que asisten a los cursos superiores estigmatizan a los y las estudiantes de los primeros años, a partir de la asignación de atributos negativos, tales como: “son dañinas”, “rompen”, “se pelean”, “se hacen los malos”, tienen “otro dialecto”, “son negros”, “guachos”, “pendejos”, de este modo “repiten el esquema clasificatorio en el interior de la villa, utilizando los mismos mecanismos estigmatizantes de los que son víctimas” (Crovara, 2004:43).

Calculale que de 3er año para abajo ya empiezan con otro dialecto [...] debe ser por la edad, por ese tema de las redes sociales, la junta que tienen también... uno que dice “cabrón” [...] son negros... Es más, tenemos un profesor que estaba afuera y dice “ustedes no son como los de la mañana o los de la tarde”, “¿en qué sentido?” le digo, “en el sentido que hablan ‘eh peloduro’”, ustedes tienen otro sentido, otra forma de hablar, “y bueno date cuenta que ya estamos en 6to año, nosotros ya, medio como que ya crecimos, si fuéramos como estos pendejos hablaríamos todos iguales” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

En esas distinciones aparece como criterio de diferenciación “la división de clases de edad” que, aunque puede ser variable, “marcan el paso de la irresponsabilidad a la responsabilidad, de una alegre adolescencia a una época donde hay que comenzar a pensar en las futuras obligaciones del adulto” (Criado, 1998:90). Tal distinción también juega un papel relevante en relación con la apropiación de ciertas “normas” de la escuela, vinculadas con el comportamiento, la forma de vestir y hablar, que los/as estudiantes de los primeros años no respetarían, por lo cual, en ocasiones, pueden ser interpelados por sus compañeros/as de los años superiores: “mirá cómo estás viniendo a la escuela, ¿a vos te

parece bien?” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16). Como lo describe Norbert Elías, el grupo de “establecidos” –en este caso, los que llevan más tiempo en la institución escolar– forja y se apropia de “un conjunto de normas compartidas”, mientras que “los forasteros” o “recién llegados” “son experimentados, individual y colectivamente, como anómicos”, siendo considerados por el grupo de los “establecidos” “como poco fiables, indisciplinados y descontrolados”, “transgresores de leyes y normas” (Elias, 2003:227-228), en palabras de los y las jóvenes “se portan todos mal”, “faltan el respeto o no te podés ni levantar del... no te podés ni levantar de la silla porque ya te sacan las cosas” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

Los y las jóvenes que asisten a los años superiores manifiestan tener “otra mentalidad” asociada a ciertas responsabilidades: “nosotros ya teníamos otra mentalidad, veníamos cansados de trabajar y vivíamos encerrados” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16); “responsabilidades” que, como vimos, también se utilizan para marcar la distancia entre los/as jóvenes “de la noche” y “los de la mañana” y que justificaría, en parte, la diferencia de comportamiento.

d) No obstante, la diferencia también se marca entre jóvenes que asisten al mismo curso y (aunque no siempre) tienen la misma edad, intentando desmarcarse del estigma que pesa sobre los primeros años. Un “otro” cada vez más cercano, compañeros/as de curso que, a diferencia de ellos/as, “vienen a calentar el banco”, “son vagos”, “no hacen nada”. Como plantean Neufeld y Thisted, “entre iguales, la diferencia es la marca en un ‘otro’ que se desconoce en calidad de semejante” (1999:48).

Por más que vos le hables, le hables para el bien de ellos no les va a importar nada ¿entendés? Y estaría bueno que los directores o quien sea eh... no sé hablen con los papás y los saquen o los echen porque si van a venir a no hacer nada ahí hay muchos chicos que necesitan venir a una escuela y ellos no quieren hacer nada porque estamos siempre en la misma o se quedan de grado y al año que viene siguen de nuevo y así siempre la misma historia [...] aparte vienen porque, obvio, uno va a venir porque eh... para estudiar, para aprender y otra porque nuestros padres nos mandan, pero algunos no, vienen porque los padres los mandan pero no hacen nada (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

Incluso, en ocasiones, se expresa una distinción “entre un yo anterior y un yo actual: entre ambos hay un proceso de ‘mentalización’, de paso de un yo irresponsable a un yo responsable” (Criado, 1998:90). Así, manifiestan haber sido en el pasado como los/as jóvenes de quienes hoy se pretenden distanciar, porque se “arrepintieron”, se “rescataron”, “yo sabés cómo me arrepiento de no seguir la escuela [...] ahora tengo que

estar acá, tengo 18 y estoy en 1ro [...] había dejado porque... no sé, pensaba diferente y no quería saber nada con la escuela” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Estas fronteras que se van construyendo respecto a “otros” no siempre son tan nítidas. Como vemos, puede suceder que se marque la diferencia en relación con uno/a mismo/a, entre cómo se considera que se era antes y cómo se es ahora. En ese sentido, al profundizar en el tema, los y las jóvenes atribuyen a un “yo anterior” algunas de las características/actitudes negativas que suelen asignar a otros.

E: ¿o sea que igual ustedes también se pelean? [los estudiantes se ríen]

Alejandro: sssi, pero yo me peleaba a la mañana cuando había un problema que tenía

Ariel: ahora entró a la noche y se porta bien

Alejandro: ahora entré a la noche y yo no peleo ya

E: o sea que los de la noche no se pelean [...] entonces ¿ustedes creen que los otros la ven así a la escuela porque hacen mucho lío?

Alejandro: sí, pero la escuela... es buena la escuela

Ariel: yo no creo así, porque yo desde que vine nadie me faltó el respeto (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Por último, pudimos documentar algunas situaciones en la cuales los/as jóvenes reaccionan ante prácticas que identifican como discriminatorias de sus compañeros/as (y/o de ellos/as mimos/as), interviniendo y defendiéndolos/se activamente ante las mismas, poniendo en evidencia la estigmatización de la cual se sienten objeto y de la que se pretenden distanciar y, al mismo tiempo, lo dinámico de estas construcciones estigmatizantes, en tanto, construyen un nos-otros cuando el otro –en este caso los docentes– resulta más lejano.

20:17 hs. Francisco se levanta y dice en voz alta “recreo” mientras camina hacia la puerta.

Prof. de Biología: todavía no tocó el timbre

Prof. de Inglés: Francisco vos hacés lo que querés [...] [dirigiéndose a todos] a la mañana no hacía nada, le conocía la voz porque decía “recreo”

Yoel: [interfiere] no le diga así, lo hace quedar mal delante de los demás

Prof. de Inglés: pero no tocó el timbre

Yoel: no toca el timbre

Laura: no toca

Prof. de Inglés: bueno, la campana [...]

Francisco: me voy de nuevo a la mañana, aquí no me quiere nadie (3ro TN, Observación, R9-17, 16/05/17).

Paula: yo quiero estudiar eso [Abogacía]

Milagros: yo quería estudiar y vos [la profesora] me dijiste que no

Alejandro: ah profe, le estás diciendo que no le da la cabeza

Prof. de Comunicación y comportamiento organizacional: porque es muy difícil, no digo que no le da la cabeza, después el trabajo es muy difícil, tenés que laburar

mucho, no es porque sos abogada tenés plata (Clase 3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17).

En este apartado nos propusimos describir lo que identificamos como una construcción estigmatizada/estigmatizante de esta escuela y, particularmente, de la población juvenil que recibe. Una escuela caracterizada como “de la villa”, “de negros”, “de rochos”, con una carga negativa sobre estos términos, que evidencia la circulación y apropiación de sentidos hegemónicos sobre los/as jóvenes que habitan en contextos de pobreza urbana, sentidos que, muchas veces, asocian juventud, pobreza, delito/peligrosidad, irresponsabilidad. A su vez, al concebir en clave de “defecto” o “desventaja” las características que van asumiendo sus trayectorias escolares, algunos sujetos contribuyen a reforzar, aun sin tener plena consciencia de ello, el estigma que pesa sobre estos/as jóvenes, justificando prácticas y sentidos que pueden favorecer la producción de una educación diferenciada para estos sectores sociales.

Desde el enfoque socio-antropológico desde el cual trabajamos, rescatamos la “importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social” (Achilli, 2005:25). Es por ello que nos interesó indagar, especialmente, el modo en que viven los/as propios/as estudiantes el hecho de asistir a una escuela estigmatizada. Identificamos, así, que los y las jóvenes construyen distancias simbólicas como estrategia para desmarcarse del estigma del cual ellos/as también pueden ser objeto. Tales fronteras se construyen en relación con diversos “otros”: otros jóvenes del barrio/“villa”, otros que no asisten a la escuela, otros que asisten al otro turno escolar, otros estudiantes de los primeros años, otros compañeros de curso que se considera tienen otro comportamiento. “Otros” a quienes, a su vez, se estigmatiza asignándoles atributos negativos. Estas diferenciaciones se articulan y pueden llegar a reforzar la configuración de interrelaciones cotidianas entre pares marcada por procesos discontinuos, asumiendo formas tensionales y conflictivas que, como veremos en el capítulo 5, pueden llegar a desencadenar confrontaciones y peleas entre jóvenes en la escuela.

Vimos que, tal y como lo señalan otras investigaciones, la condición de estudiante es significada como un elemento diferenciador, que permite desmarcarse del estigma de “ser un pibe de barrio”. Diferencias de edad, de comportamiento y del tiempo que se lleva en la institución también son retomadas en la construcción de distancias simbólicas. Pero, al mismo tiempo y gracias a la posibilidad de indagar con mayor profundidad que nos

brinda el enfoque socio-antropológico, pudimos documentar que estas fronteras que se van construyendo respecto a “otros” no siempre son tan claras, dado que se trata de un “otro” cada vez más “cercano”, llegando incluso a estar identificado en uno/a mismo/a, en un “yo anterior” respecto del cual se pretenden distanciar. En ese sentido, vemos cómo, si bien “se pone en el ‘otro’ cercano lo que tememos padecer socialmente” (Neufeld y Thisted, 1999:48), la construcción de esas distancias son cada vez más cercanas y más difíciles de sostener, constituyéndose en fronteras poco nítidas en relación con otros/as jóvenes, que tambalean al identificar(se) como parte de los estigmatizados/as.

No podemos dejar de señalar las consecuencias que trae aparejada la estigmatización para los sujetos –en este caso, jóvenes de sectores populares– dado el “sufrimiento (como algo que se impone a otro que a su vez debe soportarlo)” (Neufeld y Thisted, 1999:45) que puede generar “los diversos tipos de discriminación” a los que se ven expuestos y “mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida” (Goffman, 200:17).

### **3.3 “Decidí portarme bien, rescatarme...”: la escuela y el “rescate” en contextos de pobreza urbana**

Vinculado a los procesos que venimos describiendo a lo largo de este capítulo, en este apartado nos interesa recuperar una categoría social utilizada por los/as jóvenes que nos permite dar cuenta de ciertos sentidos y prácticas que se construyen en relación con el hecho de asistir a la escuela en contextos de pobreza urbana. Nos referimos a la noción de “*rescate*”, retomada por los/as jóvenes para expresar el pasaje de un modo de vida y de comportamiento, que se atribuye a “la calle”, a otro, asociado a la escuela (o/y el trabajo). En esa construcción de sentido, “la calle” y la escuela aparecen significadas como ámbitos que implicarían prácticas en cierto modo contrapuestas, aunque encontramos indicios que lo relativizan, dado que, a veces, tales prácticas se superponen.

Entre los/as jóvenes la contraposición entre los ámbitos de “la calle” y la escuela es retomada en la construcción de distancias simbólicas. Como lo mencionamos en el apartado anterior, la condición de estudiante permite diferenciarse de quienes no asisten a la escuela y están “todo el día en la calle”, asignándoles atributos negativos, como ser “vagos” que “no hacen nada” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16), “porque yo veo a los chicos que están en la calle y siempre están drogándose o pidiendo monedas, queda feo, no hacen nada” (Marcos 5to TT, Entrevista, R14-14, 11/08/14). Se liga “la calle”, a veces la esquina, con ciertas prácticas como tomar alcohol, generar conflictos

interpersonales, consumir drogas, robar. Se trata de prácticas que se asocian a la ilegalidad, al delito, al consumo de sustancias ilegalizadas, que son sancionadas en términos morales (Benassi, 2017).

Matías: se juntan a tomar vino o a fumar porro en la esquina [...]

E: escuchen, en el barrio donde ustedes viven ¿se juntan los chicos a tomar en la esquina?

Matías: yo vivo en la villa [...]

Pablo: ahí en la esquina hay una banda drogándose y encima te roban [...] los pibes están todo el día en la calle, no tienen nada para hacer [...]

Esteban: una vez lo mataron a uno, se confundieron, yo tengo una versión de que se confundieron supuestamente y lo mataron, porque él se juntaba, pero igual, con nosotros y no hacía nada y lo confundieron porque parece que se cambió de ropa con el primo, y ahí lo mataron y después en el cementerio una moto pasó tirando tiros [...] pero siendo pibe te matan, por eso lo único que te saca de la calle es muerto (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Este vínculo entre pobreza, delito y violencia “forma parte de una mirada social de desconfianza hacia los jóvenes que los vuelve de antemano amenazantes” (Di Napoli, 2016:135). Una imagen estigmatizada sobre cierto sector de la juventud que vive en contextos de pobreza, extendida socialmente, sobre todo entre adultos y los medios de comunicación (Chaves, 2005; Sanchez, 2006; Kessler y Dimarco, 2013; Benassi, 2017; entre otros), pero que también es apropiada por los/as propios/as jóvenes para caracterizar a otros/as jóvenes. Se trata de una imagen que exagera la peligrosidad de sus (posibles) actos, un/a joven que se constituye en un “peligro para él mismo: *irse por el mal camino, no cuidarse*; peligro para su familia: *trae problemas*; peligro para los ciudadanos: *molesta, agrede, es violento*; peligro para LA sociedad: *no produce nada, no respeta las normas*”<sup>72</sup> (Chaves, 2005:15).

Una cuestión que nos parece importante mencionar es que hemos documentado estos sentidos en torno a “la calle” entre jóvenes que se encuentran escolarizados/as (sujetos centrales de nuestra investigación), pero también identificamos algunos indicios que nos sugieren que entre jóvenes que interrumpieron la asistencia a la escuela, y que

---

<sup>72</sup> Estas imágenes estigmatizantes de las juventudes, sobre todo de sectores populares, a partir de considerar su “peligrosidad”, no son novedosas y sus huellas pueden ser rastreadas desde principios de s. XX (Feixa, 1999). En las últimas décadas, en América Latina, con el avance y consolidación del neoliberalismo, los jóvenes del continente fueron concebidos como responsables de la violencia en las ciudades (Reguillo Cruz, 2000). “Desmovilizados por el consumo y las drogas, aparentemente, los únicos factores aglutinantes de las culturas juveniles, los jóvenes se volvieron visibles como problema social” y se extendía, así, “un imaginario en el que los jóvenes eran construidos como ‘delincuentes’ y ‘violentos’” (Reguillo Cruz, 2000:7). Estas imágenes fuertemente presentes a fines de los ’90 y principios de los 2000 en nuestro país (Kessler, 2004a; Sanchez, 2006), se reactualizan en el presente, siendo una de sus expresiones más claras la demanda de ciertos sectores para bajar la edad de imputabilidad, retroalimentada por los medios de comunicación (Di Napoli, 2016).

podrían estar más expuestos a estas estigmatizaciones, se construyen sentidos similares. Si bien se trata de un aspecto que necesitaría ser profundizado,<sup>73</sup> algunos/as de estos jóvenes planteaban la posibilidad de retomar los estudios, valorando positivamente los mismos, en contraposición a “estar en una esquina” y el “consumo”.

E: ¿y por qué querés estudiar?

Joven16: y porque quiero cumplir mi sueño... el día de mañana hacer, ser alguien... no ser... siempre hacer lo mismo... de qué sirve estar en una esquina...

Otro joven: fumando marihuana

Joven16: si... aparte tengo adicciones, no te voy a mentir... consumo y... pero consumo marihuana nomás... eso mata, pero no pega [se ríe], al revés, mata, pero pega (Ex estudiantes, R-21 proyecto INET, 19/06/18).

Algunos/as de estos/as jóvenes manifiestan haber dejado de asistir a la escuela “porque agarré la calle [...] hace como 6 años” y desde entonces “nunca más...” (Ex estudiante, R-21 proyecto INET, 19/06/18), estableciendo una relación prácticamente causal entre “agarrar la calle” y la interrupción escolar.

En contraposición a los/as jóvenes que “están todo el día en la calle”, quienes asisten a la escuela consideran que ellos/as sabrían valorar lo que significa el “trabajo duro”, el esfuerzo, a lo que se suma la idea de una “crianza diferente” (Alejandro 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17), que incluye, entre otros aspectos, el cuidado por parte de los padres ante los “riesgos” que se le atribuyen a “la calle”.

María: sí te dejan salir, tampoco por lugares raros, los padres, obvio, como padre uno va a cuidar a sus hijos y no quiere que le pase nada malo, pero si salen ya saben [...] no es que la dejan salir o [...] como hacen las pibas que están todo el día afuera [...] después en la noche

Carina: están todas fumando [...]

María: bah algunas porque...

Carina: algunas nomás fuman

María: ¿algunas?

Carina: algunas nomás, pero otras no... re quilomberas son algunas

María: sí, algunas, sí

Carina: ni las mirás y ya te están “¿tanto va a mirá?”

María: yo siempre si salgo le digo a mi mamá “me voy a tal lado” [...] a mí me preguntan [...] siempre es así lo mismo, si te levantás, voy a la escuela, de la escuela a casa [...] y uno dice nunca salimos, no es que no salgo, es que estoy todo el día en mi casa y siempre hay cosas que hacer (1ro y 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

---

<sup>73</sup> Dado que se trata de una cuestión que excede a nuestra investigación no realizamos el trabajo de campo necesario para indagar en profundidad en este aspecto. Sólo podemos retomar la información construida a partir de dos entrevistas grupales con jóvenes de la zona oeste que interrumpieron la escolaridad, algunos hace varios años, realizadas en el marco del Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica” (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212), dirigido por Dra. Mariana Nemcovsky.

Como lo han documentado otras investigaciones, estas “representaciones”, donde “la escuela o la calle se mencionan como condiciones excluyentes: estudiar y trabajar por un lado, delinquir por el otro”,<sup>74</sup> refuerzan, incluso entre los/as propios/as jóvenes, la imagen de que “la juventud está perdida”, entendida “como no productiva, proclive a la desviación y a constituirse como peligrosa para los otros” (Chaves et al., 2016:31). Entre los/as estudiantes de esta escuela, “la calle” es significada como un espacio que conlleva ciertos riesgos, remitiendo fundamentalmente a peligros que allí se pueden correr, a veces por acción de otros/as jóvenes, como ser víctima de un robo, de una golpiza, incluso de llegar a perder la vida, como afirmaba Esteban en el registro citado más arriba, “por eso lo único que te saca de la calle es muerto” (1ro TN, Taller, R9-16, 12/10/16). Si bien se trata de “una construcción social extendida y estigmatizante de las calles de los barrios populares, como espacio de ‘riesgo’ para los jóvenes” (Isacovich, 2015:129), advertimos que se nutre, a su vez, de las experiencias vividas por ellos/as mismos/as u otros cercanos en relación con situaciones de peligrosidad en algunos de los ámbitos que transitan (ver apartado 3.1).

Esta contraposición también es retomada, entre algunos jóvenes –sobre todo varones–, en la construcción de una visión retrospectiva de la propia vida y las experiencias vividas, que remitiría a un paso de una a otra, de estar en “la calle” a estar en la escuela y que se expresa mediante el término “rescatarse”.<sup>75</sup>

E: ¿por qué dejaste [la escuela]? [silencio. Se ríe] [...]

Leandro: por la droga... por vagar, por hacer cagadas

E: ¿y por qué decidiste volver?

Leandro: por mi mamá

E: ¿tu mamá?, ¿qué te decía tu mamá?

Leandro: nada, la veía triste que no iba a la escuela, porque era un vago, que esto, que aquello y decidí portarme bien, rescatarme [...] yo fui re maldito, mis hijos no quiero que sean malditos igual que yo [...] no sé, salí terrible yo y de pedo no

---

<sup>74</sup> Estas distinciones también fueron documentadas por otros/as autores/as, como Saraví, quien analiza las divisiones entre jóvenes en barrios y “villas” del conurbano bonaerense a principios de los 2000, en términos de “integrados y aislados”, cuya demarcación “es la participación e involucramiento en la cultura de la calle” (2004:43).

<sup>75</sup> En su investigación sobre experiencias vitales en relación con el trabajo de jóvenes de sectores populares en Rosario, Benassi (2017) trabaja esta diferenciación en términos de “circuitos” diferenciales, aunque, como lo advierte, pueden superponerse. Así, la autora construye analíticamente tres circuitos: “el de la escuela”, “el de los guasos” (cuyo espacio privilegiado sería “la calle”) y “el del rescate”, este último “se caracteriza por configurarse en diálogo y tensión respecto de los otros dos”, en tanto constituye un momento de “tránsito”, en el cual los/as jóvenes están “intentando ‘hacer otra cosa’” (Benassi, 2017). A partir del análisis que pudimos realizar, surge como interrogante si se trata de un “circuito” diferenciado (“el de rescate”) identificable como tal o si podría interpretarse mejor en términos de un momento (de mayor o menor duración en el tiempo) de con-fusiones, significado por los/as jóvenes en términos de pasaje/tránsito de un modo de vida a otro identificado como diferente.

estoy muerto, así que no le recomiendo ser tan así (4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/2014).

Para los/as jóvenes que manifiestan haber transitado por dicha experiencia, la decisión de “rescatarse” implica, entre otras cuestiones, “portarse bien”, “ir a la escuela”, no ser un “vago”, evitar conflictos, circuitos delictivos y/o el consumo problemático de sustancias. En ese sentido, “el rescate tiene que ver con usar ‘productivamente’ el tiempo” (Benassi, 2017:17), estudiando, trabajando o realizando tareas en el hogar, donde “siempre hay cosas que hacer” (María 1ro TM, Taller, R8-16, 12/10/16)

Cabe resaltar que, entre los/as jóvenes de nuestra investigación, el hecho de asistir a la escuela aparece significado más como *consecuencia* que como posibilitador de ese “rescate”, uno se “rescata” y vuelve a la escuela.<sup>76</sup> En parte, consideramos que estos sentidos pueden estar influenciados por el hecho de que la “decisión” de “rescatarse” suele ser significada como una acción prácticamente individual, resultado de una decisión personal. Los/as jóvenes se apropian de estos sentidos, pero también, como plantea Benassi en relación con jóvenes de sectores populares de la zona sur de Rosario, “lidian –y padecen– diariamente esos discursos [...] que los responsabiliza respecto de sus posibilidades, ya que encargarse de ocupar ‘productivamente’ el tiempo parece estar ligado más a una decisión personal que a las ofertas institucionales” (Benassi, 2017:17).

Aun cuando se hace referencia a *otros* en ese proceso, no se suele remarcar la intervención activa por parte de los mismos, sólo son mencionados en tanto incentivo para la toma de tal decisión, la cual queda en manos del propio sujeto. Así, “los jóvenes sostienen ese recorrido en la mayoría de los casos apelando a su propia *fuerza de voluntad*, individualizando esa decisión” (Benassi, 2017:16) y las acciones que implicaría.

E: ¿tenés amigos en el barrio? [...]

Leandro: tenía muchos, pero dejé de salir así que mucho contacto no tengo ahora

E: ¿y por qué dejaste de salir?

Leandro: para alejarme de las drogas y los quilombos

E: ¿y tus amigos tenían esos problemas?

Leandro: sí, todavía los siguen teniendo

E: ¿y cómo es la vida de ellos?

Leandro: como siempre [se ríe] era mi vida esa

E: ¿y ahora qué pensás de eso?

Leandro: ahora pienso que estoy bien como estoy (4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14).

---

<sup>76</sup> En su estudio con jóvenes en conflicto con la ley en Buenos Aires, Kessler (2007) describe una relación similar. Allí, “los entrevistados internados que no podían concurrir a la escuela se planteaban, por lo general, como objetivo futuro retomar sus estudios, pero pensando la secuencia temporal siguiente: primero me ‘enderezó’ y recién allí volver a la escuela” (Kessler, 2007:298).

Además de “portarse bien”, “ir a la escuela” (y/o trabajar) y dejar de ser “vago”, la posibilidad de “rescatarse” requiere, muchas veces, tomar la decisión de “dejar de salir” y de juntarse con el grupo de pares que se considera está en esa situación, para poder así alejarse de los circuitos delictivos y de consumo problemático de sustancias a los que se los asocia. “Las condiciones que instalan la urgencia del rescate”, como plantea Epele (2010), suponen, así, el reconocimiento por parte de los sujetos de la necesidad de un “cambio de vida” y “de junta”.

Pablo: yo antes sí salía de lunes a viernes [...]

Alejandro: de una, yo salía con mis amigos

Pablo: nos juntábamos, pero yo no me junto más acá porque me re fallaron todos

E: ¿cómo te fallaron?

Pablo: porque me dejaron re tirado

Esteban: los míos también

E: ¿cómo te dejaron re tirado?, ¿qué pasó? [...]

Pablo: no porque... yo en un día de locura iba con mi amigo y nos fuimos a robar, pero no, fue solamente un momento de locura, sin arma, y me fui y perdimos y me dejó re tirado y después yo no fui más y me decía que yo era re ortiva y nada que ver, qué esto que aquello

Alejandro: y la bronca queda

E: ¿y ya no te juntás más con ellos?

Leandro: no [...]

Alejandro: todos giles además, son todos soldaditos esos [...]

Pablo: los que dijeron que nunca iban a vender merca, todos venden merca [...]

E: claro, así que ustedes están mucho en sus casas

Pablo: yo sí, antes cuando tenía 14 salía y después que me fui a Mar del Plata cambié un montón (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Estas decisiones de abandonar “la junta” y “dejar de salir”, pueden llegar a favorecer o fortalecer “un proceso de aislamiento dentro del propio barrio” (Saraví, 2004:43).

Como señalamos, son principalmente jóvenes varones quienes relatan haberse “rescatado” luego de haber llegado a vivir situaciones de peligrosidad, incluso de poner en riesgo la vida misma, “de pedo no estoy muerto” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/2014). Esta “masculinización del *rescate*”, podría estar expresando, por una parte, la puesta en juego de lo que Benassi menciona como “estereotipos de género según los cuales los varones deben dar cuenta del modo en el que administran su tiempo *‘por fuera de la casa’* y de qué manera responden a su función considerada *‘natural’* de proveedores del hogar” (2017:13), pero, por otra parte, consideramos que este proceso también nos advierte que son los jóvenes varones de sectores populares quienes se encuentran más expuestos a estas problemáticas (Cozzi, 2018) (como veíamos en el apartado 3.1).

En su investigación sobre circulación y usos de drogas en barrios de sectores populares del Gran Buenos Aires, Epele (2010) plantea que existen diferentes formas de presentación de las “acciones, prácticas y saberes sobre el rescate” en relación con el consumo, siendo “la estrategia reflexiva y autoreferente de rescatar(se)” la que más se aproxima a lo que venimos desarrollando. Aunque advierte que, aun considerando las diferentes formas que puede asumir, “el rescate remite a un proceso complejo que, combinando mandatos, acciones, decisiones e intervenciones de otros, supone siempre un vínculo social” y “requiere de la existencia de condiciones económicas, sociales y políticas que hagan posible la existencia de otros vínculos, actividades y expectativas de futuro” (Epele, 2010:186). La posibilidad de “rescatarse” y regresar a la escuela depende de la existencia de tales vínculos y condiciones.

Cuando hacen referencia a la vida de otros/as, algunos/as jóvenes también se apropian de la mirada que responsabiliza al sujeto de “caer” o “rescatarse”, mientras que otros/as recurren a explicaciones que responsabilizan a las familias de las acciones de sus hijos/as.

Daniel: pero el tema es qué sé yo, están todos preocupados por el tema de la droga y todo y bueno, hay muchos que culpan a los padres, pero si el padre habla y el hijo no lo quiere entender, porque está en la cabeza de cada uno también, si vos te drogas te drogas porque querés, nadie te dijo que te drogues

Ariel: y pero muchos padres cuando sus hijos entran en la droga ya no le intentan ayudar [...] yo creo que por eso tienen la culpa los padres por... de que él salga así porque a poca edad salió él de su casa, antes yo también, yo me juntaba con los grupitos de amigos pero él fue el único que salió mal, todos fuman todo esto, pero nada que ver a la droga y él es el único y roba y todo y nosotros no (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Esta autorresponsabilización del propio sujeto y/o de las familias en relación con los hijos que “entran en la droga” forman parte de un proceso más general de “*privatización del cuidado*” que “transfiere al dominio de los vínculos próximos [...] un conjunto tanto de tensiones, emociones y conflictos producidos en diversas áreas de la vida cotidiana, así como también la expectativa de su reparación y resolución” (Epele, 2010:211). Proceso a través del cual se va privatizando “la responsabilidad por el bienestar, transfiriendo tareas del Estado hacia las familias” (Jelin, 2010:94). Estos sentidos hegemónicos sobre el lugar de las familias también están fuertemente presentes entre los/as jóvenes cuando se trata de imaginar qué harían como padres o madres si sus hijos/as fueran los/as que viven esas situaciones.

E: ¿y ustedes se imaginan como padres que harían si tuviesen un hijo en esa situación?

Ariel: ¿sabes cómo le voy a pegar a mi hijo? [risas]

Yamina: yo lo encierro, profe

MS: ¿vos lo encerrás?

Vanina: si no entiende por las buenas...

Alejandro: con un trenzado de ocho sabes qué, ¡le doy! [risas]

Ariel: yo le hablaría, pero si no entiende

Alejandro: sí, de una u otra manera tiene que aprender (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

En síntesis, aun cuando sabemos que el “rescate” no puede producirse si no están dadas “determinadas condiciones subjetivas” (Epele, 2010:187), entre los/as jóvenes predominan estas lecturas individualizantes que (auto)culpabilizan/(auto)responsabilizan al propio sujeto y/o a la familia del mismo y no suelen aludir a otros procesos más generales, permaneciendo en cierto modo ocultas las relaciones y condiciones (económicas, sociales y políticas) que intervienen, tanto para “caer”/“entrar” o “rescatarse”/“salir”.

Ahora bien, en nuestra investigación, también pudimos observar que estos sentidos que contraponen la escuela a “la calle” se tensionan con algunos indicios que nos sugieren que existe una superposición/simultaneidad de estas experiencias, es decir, que entre algunos/as jóvenes la escolaridad aparece superpuesta con prácticas vinculadas – más directa o indirectamente– con el intercambio y consumo de sustancias ilegalizadas y otros circuitos o prácticas que suelen asociar a “la calle”. Estas superposiciones también son señaladas en otras investigaciones (Benassi, 2017; Chaves et al., 2016; Foglino, Falconi y López, 2008; Kessler, 2004, 2007; otros), mostrando que, frecuentemente, en las experiencias vitales de jóvenes de sectores populares, se producen múltiples entrecruzamientos entre escuela, trabajo e ilegalidad (Chaves et al., 2016). Entonces, aun cuando los/as jóvenes se apropien de sentidos donde la escuela y “la calle” parecieran ser condiciones excluyentes, nos encontramos con un abanico de experiencias que incluyen: a quienes manifiestan haber dejado de asistir a la escuela “porque agarré la calle” y no regresaron (Ex estudiante, R-21 proyecto INET, 19/06/18), a quienes planteando algo similar deciden, luego de un tiempo, “rescatarse” y volver a estudiar (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), pero también a quienes asisten a la escuela y manifiestan encontrarse inmersos en algunas de las actividades que se atribuyen al ámbito de “la calle”.

Así, el consumo de sustancias ilegalizadas es una de esas prácticas que se asocian a “la calle”, pero que también llevan adelante algunos/as estudiantes. La compra de sustancias ilegalizadas y el consumo de las mismas, sobre todo de marihuana, pueden

estar más o menos naturalizada entre los/as mismos/as, “a la noche fuman faso que [ruido nasal]... hasta cigarrillos te fuman ahí abajo [en el patio]” (Ex estudiante, R-21 proyecto INET, 19/06/18), “los gendarmes [...] te sacan lo que compras y lo vuelven al bunker” (Estudiantes 4to, 5to y 6to TN, Taller, R7-16, 12/10/16). El consumo de marihuana es una práctica que, en ocasiones, se lleva adelante dentro de las instalaciones de la escuela, lejos de la vista de docentes y directivos.

Dos chicos que estaban al final del pasillo pasan riéndose y tosiendo. Se siente olor a marihuana. Axel [estudiante de 2do TN] me mira y hace un gesto negativo con la cabeza.

Axel: [en voz alta] echen desodorante por lo menos

Los dos jóvenes entran al baño (Observación recreo, R9-17, 16/05/17).

Así como algunos/as jóvenes planteaban que el consumo, “la droga”, aunada a otros elementos que se asocian a “la calle”, influyó en la interrupción de la asistencia (temporal o definitiva) a la escuela secundaria, otros/as jóvenes que asistían regularmente y, al mismo tiempo, se encontraban consumiendo marihuana con cierta frecuencia, afirmaban que este tipo de consumo también afectaba sus procesos de escolarización, aunque no necesariamente favoreciendo la interrupción total. Destacaban, principalmente, tal influencia en relación con el sostenimiento de la asistencia, el modo de estar en la escuela, las calificaciones.

Alejandro: me peleé con Vanina, a la semana se puso de novia [...] estuve mal [...]

E: ¿cuándo se pelearon?

Alejandro: hace un mes y tres semanas, empecé a fumar marihuana, yo sé que tengo que dejar

E: ¿y por eso no venías?

Alejandro: y porque estaba triste o colgado, o venía y la veía a ella y me iba [...] a la semana ya estaba de novia, a mí me destruyó eso, empecé a fumar marihuana [...] venía acá en cualquiera [...] cuando nos dieron la libreta tenía todas las notas bajas [...] pero ahora las levanto [...] pasa que a veces no me da ganas de hacer nada (3ro TN, Entrevista, R33-17, 08/11/17).

Dentro del amplio abanico de prácticas que puede suponer el uso de “drogas”,<sup>77</sup> el consumo de marihuana es una práctica que a veces es reconocida o, por lo menos, no suele ser ocultada del todo entre los/as estudiantes. No ocurre lo mismo con la práctica de la venta o comercialización de sustancias ilegalizadas. Si bien no hemos documentado

---

<sup>77</sup> Como plantea Epele (2010), “la expresión ‘usuarios/as’ de drogas” entraña una fuerte “heterogeneidad” dado que “el consumo de drogas atraviesa todos los sectores, clases y contextos sociales”, heterogeneidad que se puede apreciar también en un mismo contexto al incluirse dentro de esta categoría “un amplio espectro de prácticas y ritmos de consumo” que, además, presentan variaciones en el tiempo.

este tipo de prácticas entre los/as jóvenes, sí pudimos observar que se valora negativamente la participación en la venta y circulación de sustancias, “todos giles además, son todos soldaditos esos” (Estudiantes 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16). Incluso utilizado la acusación de hacerlo a modo de insulto en conflictos entre pares (como veremos en el Capítulo 5).

Aunque con menor frecuencia, también advertimos indicios de otras prácticas que se suelen atribuir a “la calle” entre ciertos/as estudiantes. Algunas desplegadas por fuera del ámbito escolar, tales como haber participado de un robo, “yo en un día de locura iba con mi amigo y nos fuimos a robar” (Pablo 1ro TN, Taller, R9-16, 12/10/16) o poseer un arma.

Leandro: mi mujer me hizo vender las armas [...] mi mamá le llenó la cabeza

E: y está bien

Leandro: y, pero... ¿si llego a tener quilombo? (4to TM, Conversación informal, R6-14, 10/06/14)

Dentro de la escuela se pueden llegar a producir hurtos de elementos escolares o de pertenencias de docentes o compañeros/as.

Llego a la escuela y todavía están los chicos del turno mañana en los talleres, pero todos parados en el pasillo. Me saludan algunos y me cuenta que no se pueden ir porque “se robaron un celular” [...] En la dirección, el vicedirector reemplazante plantea que deberá dejar que se vayan, dice que los dejará salir y agrega “como siempre, granan los choros”. Salimos al pasillo, algunos/as jóvenes dicen “llamen a la policía, así nos podemos ir”. Sale el vicedirector y les dice a los estudiantes “qué buenos compañeros son que le roban el celular a una compañera”. La joven a la que le robaron el teléfono está llorando. El vicedirector abre la reja y deja salir a los estudiantes (Turno Tarde, Observación, R4-14, 26/05/14).

Estas situaciones abonan a la construcción de prácticas que expresan una actitud de desconfianza entre los/as jóvenes, como el hecho de salir al recreo con sus pertenencias (que documentamos en los primeros cursos del turno mañana), además de acusar de “rochos” (ladrones) a ciertos compañeros porque “te sacan las cosas, te tiran las cosas o te roban todo”, “vine con la cartuchera llena y ahora tengo la cartuchera vacía” (1ro y 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16). Entre algunos/as docentes también se expresa dicha desconfianza en el pedido recurrente que hacen a otros de “mirar” o “cuidar” las pertenencias que dejan en el salón mientras salen (Profesor Taller de Marketing, Observación, R36-17, 22/11/17).

Con la intención de avanzar en el análisis de las experiencias escolares de los/as jóvenes, en este capítulo nos interesó profundizar en la descripción de ciertas prácticas y

sentidos en relación con la escuela que se construyen en el cruce con otras experiencias vitales juveniles en los contextos de pobreza urbana en que habitan. Así, comenzamos describiendo algunos aspectos que hacen a la configuración de dicho espacio, marcado por procesos de fragmentación y segregación urbana. Aunque presentan cierta heterogeneidad, identificamos la preminencia y continuidad de un proceso de concentración espacial de las familias en condiciones de pobreza en esta zona de la ciudad y de la violencia estructural del desempleo y subempleo que la atraviesa. A su vez, nos interesó describir las situaciones de conflictividad y peligrosidad que, de acuerdo a los relatos, forman parte (más directa o indirectamente) de la vida cotidiana de los/as jóvenes y sus familias en los barrios y “villas” donde habitan y que dan cuenta de la presencia de distintas violencias y de procesos de estigmatización territorial.

Dimos cuenta de distintos modos en que se van imbricando dichos procesos con las experiencias escolares juveniles. Así, vimos que la necesidad de aportar a la economía del hogar a través de inserciones laborales precarias y tareas domésticas y de cuidados en el hogar pueden tensionar los tiempos destinados a la escuela y, como ampliaremos en los próximos capítulos, producir interrupciones en los procesos de escolarización. A su vez, pudimos identificar y dar cuenta de procesos de estigmatización de la cual es objeto esta escuela y la población que asiste, jóvenes que a su vez estigmatizan a otros/as jóvenes a partir de la construcción de distancias simbólicas para desmarcarse del estigma que pesa sobre sí mismos/as.

También identificamos y describimos una construcción de sentido extendida socialmente y apropiada por los/as jóvenes, donde “la calle” y la escuela son significadas como ámbitos que implicarían prácticas contrapuestas. Tal diferenciación es retomada en la construcción de distancias simbólicas por parte de los/as jóvenes, donde la condición de estudiante (valorada positivamente) les permite diferenciarse/desmarcarse de los atributos negativos asignados (y que ellos mismos asignan) a otros “que están todo el día en la calle”, son “vagos”, “no hacen nada”, “te roban”, son “quilomberos”, “fuman”, “toman”. También encontramos indicios de la presencia de sentidos similares entre jóvenes que interrumpieron su escolaridad y no se encuentran asistiendo a la escuela.

Por otra parte, esta contraposición entre “la calle” y la escuela está presente en la idea de “rescatarse”, como lectura de la propia experiencia vital. La noción de “rescate” es retomada por los/as jóvenes para expresar el pasaje del modo de vida y de comportamiento que se atribuye a “la calle” a otro asociado a la escuela (o/y el trabajo). Allí pudimos ver que se ponen en juego distintos procesos. Por una parte, identificamos

la presencia de un mandato de productividad hacia la población juvenil de sectores populares, que es apropiado por ellos/as en la construcción de la diferencia entre no hacer “nada” y asistir a la escuela/trabajar, quitando legitimidad a otras prácticas. A su vez, advertimos que la mirada que culpabiliza/responsabiliza a los propios sujetos o sus familias, tanto de la posibilidad de “caer” como de “rescatarse”, hegemonizan las lecturas que realizan los/as jóvenes en relación con la propia vida y la de otros/as. Ello se vincula con tendencias más generales, dado que estos sentidos contribuyen, en parte, a legitimar los procesos de “privatización del cuidado”, procesos que pueden reforzar las desigualdades al asignar las responsabilidades asociadas al “cuidado” y “bienestar” a los propios sujetos y su entorno inmediato y, al mismo tiempo, al invisibilizar las condiciones y relaciones necesarias para que ese “rescate” sea posible. Consideramos que esa concepción contribuye, en parte, a que el hecho de asistir a la escuela no aparezca significado entre los/as jóvenes como facilitador de ese “rescate” sino como consecuencia del mismo.

Por último, encontramos indicios que relativizan esta construcción que contrapone “la calle” a la escuela, dado que, a veces, las prácticas asociadas a dichos ámbitos pueden superponerse. Así pudimos apreciar que los/as estudiantes reconocen y llevan adelante ciertas prácticas que se suelen asociar a “la calle”, tales como: la compra y el consumo de sustancias ilegalizadas (fundamentalmente de marihuana), la participación en algunas actividades delictivas (robos), la posesión ilegal de armas. Algunas de ellas pueden llegar a desenvolverse incluso en el ámbito escolar, como el consumo de marihuana y el hurto de pertenencias de la escuela, docentes o compañeros/as. Aspectos que contribuyen a la construcción de interrelaciones entre pares atravesadas por procesos discontinuos que pueden llegar a tornarlas conflictivas.

## **CAPÍTULO 4 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Escolaridad, trabajo y maternidades/paternidades**

Muchos/as de los/as jóvenes protagonistas de nuestra investigación trabajan o han trabajado para aportar a la economía del hogar. Además, es frecuente que tengan hijos/as y, sobre todo entre las mujeres, que deban encargarse de su cuidado. Se trata de experiencias juveniles en el trabajo y en la maternidad/paternidad que se entrecruzan e imprimen huellas en las experiencias escolares. A su vez, las transformaciones que se produjeran a partir de las políticas destinadas a la educación secundaria obligatoria (aspectos en los cuales profundizamos en el Capítulo 2), influyen en los modos en que esos cruces se producen a nivel de la cotidianeidad escolar.

Para dar cuenta de estas relaciones, comenzamos describiendo algunos aspectos sobre los recorridos previos de los/as estudiantes y los motivos que explicitan respecto a cómo llegan a esta escuela. Se trata de opciones constreñidas por las condiciones materiales de vida, por la limitada oferta de instituciones educativas del nivel en la zona y por aspectos vinculados a las características que posee esta escuela, las cuales, como vimos en el Capítulo 2, se fueron configurando históricamente en el cruce con las políticas educativas. Muchos/as de los/as jóvenes han transitado antes por otras escuelas, a veces con interrupciones temporales, por lo que algunos/as llegan a esta escuela manifestando que es “la única que los acepta”. Como adelantábamos en el capítulo anterior, este proceso de (s)elección favorece la conformación de una población de estudiantes con trayectorias escolares marcadas por interrupciones temporales en el cursado y con edades que no se corresponden con la edad teórica que suele atribuir la gradualidad.

La influencia de las experiencias laborales y las maternidades/paternidades se destaca en relación con la “elección” de la escuela, las interrupciones en la asistencia a clases, los procesos de aprendizaje, la continuidad de la escolarización y la proyección laboral y/o educativa a futuro. En ese sentido, nos proponemos analizar las relaciones entre estas experiencias juveniles –laborales y maternidades/paternidades– y la escolarización, procurando no perder de vista los múltiples entrecruzamientos que se producen entre las mismas. Así, entendemos que algunas características que van asumiendo las experiencias laborales y maternidades/paternidades juveniles en contextos de pobreza urbana contribuyen a la producción de experiencias escolares marcadas por procesos discontinuos, al influir tanto en la continuidad de la asistencia a clases como en los procesos de aprendizaje, lo que puede contribuir a reforzar las desigualdades educativas existentes. Pero, al mismo tiempo, no podemos perder de vista que

frecuentemente el trabajo y/o la maternidad/paternidad se constituyen en un incentivo para continuar y finalizar la escuela secundaria, influyendo en la construcción de sentidos que valoran positivamente la escolarización.

Si bien estos/as jóvenes no llegan a esta escuela por la formación técnica que ofrece, en el transcurrir de sus experiencias escolares se apropian de sentidos que valoran positivamente el título técnico. Sobresale, como veremos, una valoración positiva de la escolarización secundaria en tanto posibilitadora de mejores inserciones laborales y/o mejores condiciones de inserción. Así, la escuela ocupa entre estos/as jóvenes un lugar relevante en relación con sus proyectos a futuro.

#### **4.1 “Es la única que me aceptó”: recorridos escolares previos y “elección” de la escuela**

En este apartado profundizaremos en la descripción de algunos aspectos de los recorridos escolares previos de los/as estudiantes y los motivos que explicitan respecto a la “elección” de asistir a esta escuela. Planteamos que la llegada de estos/as jóvenes a esta escuela se encuentra permeada por un proceso de (s)elección que favorece la conformación de una población estudiantil particular, proceso en el cual confluyen, como mencionamos, diferentes aspectos: las condiciones materiales de vida de los/as jóvenes y sus familias, la limitada oferta de instituciones educativas del nivel en la zona, las características que posee esta escuela, las políticas educativas. Entendemos que este proceso de (s)elección se articula con el proceso más general de segmentación del sistema educativo, al que ya hemos aludido, proceso a través del cual se viene generando (y profundizando) desde la década de 1970 una “diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población” (Achilli, 2010:139).

A su vez, nos interesa destacar que los motivos para “elegir” asistir a esta escuela, más allá de constituirse en una de las pocas opciones disponibles, aparecen permeados por una valoración positiva de la escolarización secundaria en términos amplios.

Muchos/as de los/as jóvenes que asisten a esta escuela han transitado antes por otras escuelas secundarias, en las cuales, por diversos motivos, no continuaron estudiando. Ese tránsito suele relatarse como atravesado por interrupciones temporales, inasistencias reiteradas, repetición de algún/os año/s escolares y cambios de establecimiento (incluso de modalidades diferentes), que a veces se dieron en forma

combinada y/o se produjeron en más de una oportunidad. Aspectos que, como ampliaremos en el próximo capítulo, continúan atravesando sus experiencias escolares en esta escuela.

En cuanto a las instituciones de nivel secundario donde mencionan haber cursado con anterioridad, se destacan algunas de gestión estatal y privada que también se encuentran en la zona oeste de la ciudad y que reciben una población juvenil de procedencia y condiciones de vida similares. Otros/as comentan haber cursado en otras escuelas secundarias orientadas o técnicas de gestión estatal ubicadas en el centro o macrocentro de la ciudad. Incluso hay quienes relatan que, luego de haber cursado en otras escuelas secundarias orientadas, se inscribieron en escuelas que poseían la modalidad de educación para jóvenes y adultos.

Como decíamos, la repetición de algún/os años de escolaridad, sobre todo en los primeros años de cursado de la secundaria, suele ser frecuente entre estos/as jóvenes. En una observación, realizada en una clase durante las primeras semanas del año lectivo, en una de las divisiones de 1er año del turno noche, la docente consultaba a los/a estudiantes de qué escuelas provenían. Los/as jóvenes, en general, aluden haber cursado antes en otras escuelas secundarias, dando cuenta de encontrarse cursando nuevamente el 1er año, otros/as mencionaban haber “repetido” en esta misma institución o haberse inscripto luego de interrumpir un tiempo la asistencia a la escuela.

Profesora de Música: ¿cómo es tu nombre?

Marisa: Marisa

Prof. de Música: ¿de qué escuela venís?

Marisa: de la Técnica A

Prof. de Música: o sea que ya hiciste primer año (Marisa asiente con la cabeza), ¿y vos?

Camila: Camila, hace como tres años que no voy a la escuela

Prof. de Música: ¿y a cuál fuiste?

Camila: no me acuerdo el nombre, calle A y calle B queda

Prof. de Música: la X<sup>78</sup> [secundaria técnica]

Camila: sí, esa

Prof. de Música: (al joven sentado a la izquierda de Camila) ¿y vos?

Gastón: venía acá, repetí

Prof. de Música: ¿vos? [a otra joven]

Tamara: a la Escuela X<sup>79</sup> [secundaria orientada], soy de zona sur

Prof. de Música: ¿y te venís todos los días desde allá?

Tamara: sí

Prof. De Música: ¿y cómo hacés cuando salís tarde?

Tamara: mi papá vive acá o me voy en colectivo

---

<sup>78</sup> Escuela secundaria de modalidad técnico profesional ubicada en la zona sur de la ciudad.

<sup>79</sup> Escuela secundaria orientada pública de gestión estatal situada en la zona centro.

Prof. de Música: ¿y vos? [al joven sentado junto a la ventana adelante]  
Thiago: Thiago, de la X<sup>80</sup> [secundaria orientada]  
Prof. de Música: ¿ya hiciste 1ro?  
Tiago: sí  
Prof. de Música: ¿y vos Mateo?  
Mateo: de la Técnica B (1ro 4ta TN, Observación, R2-17, 17/03/17).

Entre quienes asisten a los cursos superiores también se menciona como frecuente haber tenido que volver a cursar algún/os año/s escolares, a veces en más de una oportunidad. Estos/as estudiantes afirman que, en ocasiones, “repitieron” por la acumulación de materias reprobadas, incluso de años anteriores –las denominadas “previas”.

E: bueno, ¿es la primera vez que cursas este año?  
Marianela: ¿cómo, este año?, ¿si soy repitente?  
E: eh... claro  
Marianela: sí, soy repitente  
E: ¿esta es la primera vez?  
Marianela: tercera vez  
E: tercera vez que hacés 4to  
Marianela: 4to  
E: ¿todas las veces en la misma escuela o...?  
Marianela: no, diferentes escuelas [...] la... primera vez en la Escuela X<sup>81</sup> y la otra en un EEMPA<sup>82</sup>, pero repetí medio año nada más [...] en 4to año que yo iba a la otra escuela fue porque yo tenía dos previas y todas las materias de 4to yo las tenía aprobadas, únicamente me faltaba gimnasia. O sea, yo no aprobé ninguna de las tres, las dos previas con gimnasia, así que me quedé por eso (4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

En el nivel secundario provincial, el sistema de acreditación es por año escolar. En la normativa correspondiente, se establece que cuando el/la estudiante “al finalizar el período de exámenes febrero/marzo no hubiere alcanzado la acreditación en 3 (tres) o más espacios curriculares, deberá cursar nuevamente el año” completo (Decreto 181, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2009) (considerando también las materias reprobadas de años anteriores). En otras propuestas educativas destinadas al “reingreso escolar” de jóvenes, surgidas en el contexto de extensión de la obligatoriedad escolar –como las Escuelas de Reingreso en Buenos Aires (ER), el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria en Córdoba (PIT), el Programa Nacional Todos a Estudiar (TAE), el Vuelvo a estudiar en Santa Fe, entre otras–, este aspecto suele

---

<sup>80</sup> Escuela secundaria orientada pública de gestión estatal ubicada hacia el sudoeste.

<sup>81</sup> Escuela secundaria orientada de gestión estatal ubicada en la zona oeste, en el Barrio Triángulo.

<sup>82</sup> Escuela de Enseñanza Media para Adultos.

ser uno de los más criticados y revisados.<sup>83</sup> Como desarrollamos en el Capítulo 2, estas propuestas se encuentran en consonancia con cierta tendencia presente en las políticas educativas destinadas al nivel medio en la región, nos referimos a “la creciente eliminación o reducción de dispositivos de selectividad académica como la repetición de grado/semestre”, fundamentando “su poca eficacia educativa y su demostrado efecto de aumentar las probabilidades de abandono escolar” (Bellei Carvacho, 2012:223).

En nuestra investigación, si bien la “repetición” puede vincularse con la acumulación de materias sin aprobar –aspecto que atraviesa los recorridos escolares previos de los/as jóvenes en ésta y en otras escuelas–, la misma aparece relacionada fundamentalmente con las reiteradas inasistencias y la interrupción temporal de la asistencia a la escuela. A su vez, resulta interesante señalar que frecuentemente re-cursan, incluso más de una vez, uno o varios años escolares, dando cuenta de cierta insistencia en el sostenimiento de la escolaridad.

E: ¿por qué lo hicieron de nuevo [3er año]?

Eliana: yo porque dejé a mitad de año

E: ¿y por qué dejaste?

Eliana: porque no tenía con quién dejar a mi nene [...] ahora retomé de nuevo

E: ¿y ahora quién te cuida el nene?

Eliana: mi hermana

E: ah, ¿y vos?

Javier: [...] yo dejé porque, por el trabajo, porque empecé a trabajar y no podía asistir a la escuela a la tarde

E: ¿era el mismo horario que el trabajo?

Javier: sí, era de la una hasta las cinco y yo laburaba de las ocho hasta las cinco [...] yo tendría que estar en... 5to ya, no, ¡terminando! (3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14).

Sobre todo entre las jóvenes mujeres, las interrupciones e inasistencias reiteradas en sus recorridos escolares previos aparecen vinculadas con experiencias de embarazo y maternidad, en distintos sentidos. Así, hay quienes afirman que dejaron de asistir a la escuela cuando se embarazaron, pero no atribuyen a ello el hecho de haber discontinuado la asistencia luego del nacimiento de su hijo/a, “dejé cuando quedé embarazada, después

---

<sup>83</sup> Tanto en las ER como en el PIT, se propone la promoción por asignatura, lo que permite cursar materias que en el plan de estudios corresponden a diferentes años. “Es decir, no existe el concepto de repetir el año. Los alumnos van acreditando las materias aprobadas [...] sólo se vuelven a cursar las materias reprobadas” (Migliavacca, Saguier y Medela, 2007:8). El programa TAE también proponía la “reformulación” de los criterios de evaluación “flexibilizando las normas en tanto éstas resultarían obstáculos para la reinscripción de quienes se habían alejado” de las escuelas (Diez, 2015:77). En tanto el Programa provincial Vuelvo a Estudiar, propone la realización de “evaluaciones integradoras”, para “evaluar de manera integral distintas asignaturas bajo una misma evaluación [...] porque el objetivo de mediano plazo en todo esto es que estos chicos puedan aprobar el año” (Directora Provincial de Planificación Educativa, Entrevista, 17/07/13).

podía seguir, pero no seguí [...] porque igual podía seguir si mi mamá me lo iba a cuidar [...] no quería saber nada con la escuela” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16). Otras jóvenes, en cambio, dan cuenta de las dificultades para sostener la asistencia a la escuela ante lo que implica tener/cuidar un/a hijo/a en estos contextos y los obstáculos y trabas que pueden imponerse al respecto en ciertas instituciones escolares.

Era mucho tiempo y él [hijo] no iba a estar tanto tiempo en la escuela, no, además es distinto porque allá, acá los profesores son más abiertos, allá no, no entendían parece [...] a veces tenía que faltar porque me tenía que hacer una ecografía, a mí me tocó todo el verano el embarazo y a veces estaba con las piernas así no podía caminar y no, no, por eso repetí también, no entendían (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

La necesidad de insertarse en el mercado laboral o trabajar mayor cantidad de tiempo para obtener (mayores) recursos económicos, así como las precarias condiciones que suelen permear los trabajos a los que suelen acceder (como vimos en el capítulo 3), suele ser mencionado, más frecuentemente por los varones, como motivo por el cual tuvieron que “abandonar”.

Si bien profundizaremos en el análisis de las relaciones entre estas experiencias en los próximos apartados, vale mencionar su influencia en las experiencias escolares previas de estos/as jóvenes, las cuales se encuentran atravesadas por interrupciones, pero también por retornos a la escuela. En palabras de Ana, regresó “porque hay que terminar la escuela, por más que tenga diez hijos, hay que terminar la escuela, sí o sí” (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

Como vimos en el capítulo 3, las migraciones, que suelen ser frecuentes entre los/as jóvenes y sus familias, sobre todo por razones laborales, también influyen en la interrupción temporal de la asistencia a clases y/o en la necesidad de cambios de escuela, que pueden contribuir a la “repetición” del año escolar.

La docente de Formación Ética cuenta en voz alta, mientras copia en el pizarrón y a veces se da vuelta, que dos de los chicos (Marcelo y Tiago) “venían el año pasado con Juan, los tres tuvieron que viajar a Chaco por cuestiones familiares, Juan volvió y se llevó todas las materias, pero vino a tutoría y ahora está en 2do, en cambio estos dos no, recién se están poniendo las pilas” (1ro TN, Observación, R14-17, 19/06/2017).

Pero, además, esos cambios de escuela asociados a las migraciones no siempre se realizan al iniciar el año lectivo, “vine los primeros días de agosto [...] soy de acá, pero nada más que me fui a vivir a Mar del Plata [...] yo iba allá a la escuela y me vine para acá” (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16), teniendo el o la joven que ponerse al tanto

del modo en que se viene trabajando hasta el momento. Estas experiencias no siempre resultan agradables para los/as estudiantes, sobre todo a la hora de construir relaciones con sus pares.

Sofía: en Córdoba me pasaron a 4to [...] porque allá no hay 7mo<sup>84</sup> [...] me hicieron bullying [...]

E: ¿y qué te hacían?

Sofía: eh... como que me tenían así de lejos o decían que yo era antisocial

E: ¿cómo te sentías?

Sofía: y mal... es más, me mandaron al psicólogo por eso [...] y era que yo era callada porque no conocía a nadie, a quién iba a hablarle, entonces hablaron con los profesores y me... me llevaron al psicólogo de la escuela [...] Y después tuvimos que hacer una reunión todos, con todo el grupo, una vergüenza mal, feo [...] a ellos capaz les habrá parecido bien, pero a mí no, mucha vergüenza no sé, no me gustó. Una mala experiencia (4to TM, Entrevista, R13-14, 05/08/14)

También remiten al “no hacer nada” en clases o “no tener ganas” como motivo de reprobación y/o de la interrupción de la escolaridad, manifestando que “no hacía nada” (Marín 4to TM, Entrevista, R10-14, 29/07/14), “porque no tenía ganas, estaba en rebeldía” (Ailén 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14), “me juntaba con chicas que hablaban y que hablaban y yo me quedaba con ellas y me quedé [de curso]” (Sabrina 4to TM, Entrevista, R8-14, 01/07/14), “por no estudiar” (Andrea 3ro TM, Entrevista, R16-14, 14/08/14). Como señalábamos en el capítulo anterior, es frecuente que los/as jóvenes realicen lecturas retrospectivas de sus experiencias pasadas en la escuela aludiendo a un “cambio de mentalidad”, a la asunción de mayores responsabilidades que supondría “ser más grandes”. Una mirada de sí mismos/as en tanto jóvenes que “trabajan”, tienen hijos/as, “saben lo que es el esfuerzo”, la cual, en parte, les permite contrarrestar el saberse por fuera de los límites de la edad teórica que suele atribuir la gradualidad, asignando sentidos positivos al hecho de ser “más grandes”.

Estos/as jóvenes suelen apropiarse de este “deber ser” que supone una correspondencia edad-curso prefijada, aun cuando la “repetición” se constituye en un aspecto frecuente en sus recorridos escolares y que también permea las experiencias de buena parte de sus compañeros/as. Así, muchas veces se autodefinen a partir de retomar los términos que se usan con frecuencia en el sistema para calificar estas situaciones, a veces en forma despectiva y/o culpabilizadora de los propios sujetos –“soy repitente” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14), “decidí abandonar” (Alan 6to TN,

---

<sup>84</sup> El sistema educativo en la provincia de Córdoba cuenta con un nivel primario de 6 años y una secundaria de 6 años de duración. A diferencia de la provincia de Santa Fe que cuenta con el sistema de 7 años de primaria y 5 de secundaria.

Entrevista, R18-16, 07/12/16)–, o a través de calcular, retomando esos parámetros, el curso en cual supuestamente “deberían estar” por su edad. Si bien se trata de experiencias “diferentes” en relación con ese deber ser, lo que algunos/as autores/as conceptualizan en términos de “trayectorias ideales” y “trayectorias reales” (Terigi, 2009), son claramente experiencias que expresan desigualdades vividas por los/as jóvenes, quienes, como veremos más adelante, ven coartadas cada vez más sus posibilidades de “elegir” a qué escuela asistir.

Otro aspecto interesante en relación con sus recorridos escolares previos, es que luego de haber cursado en otras escuelas secundarias, algunos/as jóvenes comentan haberse inscripto en escuelas que poseían la modalidad de educación para jóvenes y adultos. Otros/as manifiestan haber tenido la intención de hacerlo, pero no lo concretaron porque no cumplían con los requisitos de la modalidad, como ser mayor de 18 años,<sup>85</sup> “cuando me anoté tenía 17 y no me aceptaban en un EEMPA” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16), o por la característica de cursado acelerado que posee la misma (cada año se cursa en un semestre).

Sobresale también la mención a una mayor “exigencia” en las escuelas secundarias para jóvenes y adultos, motivo por el cual pueden llegar a regresar a una escuela secundaria orientada o técnica en nuestro caso.

Marianela: pasé a 4to y me quedé en 4to. Fui a hacer el EEMPA, me fue mal en el EEMPA y me pasé acá [...]

E: ¿y en el EEMPA qué pasó?

Marianela: lo dejé y no fui más. No fui más porque... o sea es como mucho, no es mucho, sino que muy, muy apurado ¿entendés?

E: ¿porque dan en menos tiempo?

Marianela: menos tiempo y tenés que estudiar y... eso pasa. O sea, tenés cinco materias ponele, cinco, cuatro materias, pero tenés que estudiar una banda y en poquito tiempo (4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

Tal “exigencia” aparece vinculada con la celeridad del cursado, en “menos tiempo” que otras modalidades de la secundaria, y que requiere “estudiar una banda”.

Pero ese cambio o “retorno” no se produce hacia cualquier institución. Algo similar ocurre entre algunos/as jóvenes que provienen de otras escuelas técnicas que consideran son “más exigentes” que ésta y/o con características que significan como obstaculizadoras para quienes tienen otras responsabilidades que atender, especialmente

---

<sup>85</sup> La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10 establece que “a partir de 2015, el ingreso al nivel secundario de la EPJA sólo será admisible para los mayores de 18 años” (Res. CFE N° 118/10, Anexo I, p. 7).

en relación al tiempo que requieren el cuidado de niños/as y el trabajo. Particularmente mencionan el cursado en “doble turno” que poseen, por lo general, las escuelas técnicas (a diferencia de lo que ocurre en el turno noche de esta escuela con las transformaciones introducidas a partir de la Nocturnidad), “era doble turno [...] y ahora me pude cambiar acá por él [hijo] [...] ahí si no estabas a horario te ponían tardanza [...] acá no hay doble turno, era muchísimo más exigente que acá, con las faltas, con los profesores, las materias, todo” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16), “yo me cambié porque trabajo y me conviene venir a la noche” (Miguel 3ro TN, Observación, R20-17, 02/08/17).

Cristina: era muy exigente esa escuela [otra escuela secundaria técnica]

E: ¿pero ustedes decidieron ir a la otra porque les gustaba lo que daban ahí...?

Cristina: sí [...] Yo había ido en... agosto creo, porque quedan muy pocos lugares, muchos chicos van a esa escuela, es buena (5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17).

En relación con este tema se abre un interrogante que podría ser objeto de indagaciones futuras: ¿cómo se producen esos (inter)cambios entre escuela secundaria técnica y EMMPA? En este trabajo advertimos algunos indicios que nos sugieren que, si bien es frecuente que los/as jóvenes expresen su deseo y/o migren desde la modalidad técnica hacia la educación de adultos (ampliaremos en el próximo apartado), aludiendo sobre todo a lo extenso de la formación técnica profesional (con un plan de estudios diseñado para 6 años frente a los 3 años de la propuesta para adultos), los cambios en sentido inverso también se producen. Allí se podrían estar jugando los aspectos que señalan los/as estudiantes que han atravesado por dicha experiencia de cambio: la “mayor exigencia” y el “menor tiempo” que requeriría de un mayor esfuerzo, “estudiar más”, en las EEMPA que aquello que se exige en esta escuela técnica. Por lo pronto nos interesa remarcar el cambio hacia escuelas que supondrían menores exigencias, en tanto se trata de un aspecto que atraviesa los recorridos previos y la llegada a esta escuela por parte de algunos/as jóvenes.

La llegada de estos/as jóvenes a esta escuela,<sup>86</sup> que suele ser la más cercana al hogar, está influenciada, a su vez, por la escasez de recursos económicos de las familias, la escasa oferta de instituciones educativas del nivel en la zona, el conocimiento previo de la misma (personal o a través de parientes o amigos), el deseo más general de finalizar la escuela secundaria.

---

<sup>86</sup> Para el desarrollo de este punto recuperamos el análisis realizado en el apartado “Jóvenes, escuela y trabajo: entre apropiaciones, tensiones y experiencias”, elaborado por quien escribe conjuntamente con Florencia Debonis y Marilín López Fittipaldi, en el marco del Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica” (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212), dirigido por Dra. Mariana Nemcovsky.

Los/as jóvenes aluden sobre todo a la cercanía del establecimiento respecto de sus hogares como motivo por el cual “eligieron” asistir a esta escuela. Este aspecto no es menor para las familias que viven en contextos de pobreza, dada la escasez de recursos económicos que frecuentemente dificulta la posibilidad de afrontar los gastos que supone la escolarización, como el transporte,<sup>87</sup> o las facilidades que brinda tal cercanía para la organización del grupo doméstico, “es más fácil para mi hermana que ella trabaje cuestión de que me pueda retirar” (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17).

Yo me anoté acá porque repetí muchos años y llegó un punto en que mis viejos me dijeron “no te pagamos más tarjeta [de transporte]”, nada, entonces tuve que buscar una escuela cerca de casa y vine a ésta (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

El conocimiento previo de la institución también incide, ya sea porque cursaron en la escuela primaria con la cual la secundaria comparte el edificio: “quise venir a esta escuela hice primario, ahora secundaria” (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17) o porque asiste algún pariente/amigo/vecino a este establecimiento, “elegí porque ya vienen mis hermanos” (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17), “la elegí porque ya la conocía por amigos” (3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17).

A veces la “elección” de asistir a esta escuela aparece atravesada en los relatos de los/as estudiantes por el deseo más general de finalizar la escuela secundaria “y tener mi título secundario” (4to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17), “porque el día de mañana quiero un futuro” (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17), expresando a veces que “a mi me dava igual a que escuela iba solo por motivos de tener un buen futuro [sic]” (2do TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17).

Volveremos sobre ello en el último apartado de este capítulo. Aquí nos interesa resaltar que la llegada de estos/as jóvenes a esta escuela está atravesada por valoraciones positivas de la escolarización, aspecto que puede ser reforzado desde las familias.

Yo elegí esta escuela porque me queda mas cerca que otras y mi papa me pidió que siga la escuela porque quiere que me autosupere [...] El que me empuja a que venga a la escuela fue mi papá y mis hermanos (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17).

---

<sup>87</sup> En la ciudad de Rosario, la tarifa del transporte urbano de pasajeros para estudiantes (medio boleto estudiantil) cuenta con una bonificación del 50% respecto de la tarifa básica (<https://www.rosario.gob.ar/web/servicios/movilidad/transportes/transporte-urbano-de-pasajeros/tarifas-de-transporte-urbano>, revisado el 15/05/2019). Vale mencionar que se trata de una de las tarifas más altas del país.

Así, varios/as jóvenes manifiestan que fue alguno/a de sus padres o hermanos/as mayores quienes los “anotaron” en esta escuela y destacan el apoyo que la familia les brinda, “mi familia me ayuda mucho y siempre me apoyaron para que estudie y sea algo en la vida porque ellos me dicen que ellos no tuvieron las posibilidades de estudiar [sic]” (3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17). Pero, como vimos, a veces esa ayuda no puede sostenerse, sobre todo en lo relativo al apoyo económico que puede requerir.

Según los y las jóvenes que “repetieron” algún/os año/s en otras escuelas, llegan a esta escuela luego de la negativa por parte de otras instituciones de inscribirlos.

Como allá [otra escuela] no me agarraban porque había dos segundos y sólo un tercero, yo tengo que estar en 3ro, y los echaron a algunos alumnos que no hicieron nada así y que no pasan, que no pasa, los expulsaron del colegio, que se pasen a otro porque ya repetieron más de dos años e igual así no me pueden aceptar dicen. Yo ya entré ahí, en 1ro, 1ro hice ahí, después 2do me fui a Paraguay y después vení, eh... me vine otra vez acá y no me quieren agarrar a mí, el año que viene me dicen, porque están lleno, por eso me vine acá (Ariel 3ro TN, Entrevista, R34/17, 08/11/17).

Tal negativa a veces es más explícita, aun cuando desde la normativa oficial se establece que ningún joven debería ser “rechazado”, los/as estudiantes afirman que hay escuelas que “no permiten repetir más de 2 veces y me quede sin lugar” (Noelia 3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17).

Estos/as jóvenes, entonces, llegan a esta escuela “porque es la única que me aceptó” (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17), “la única escuela que encontré con lugar para seguir estudiando” (3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17), “porque repetí dos veces en otra escuela y no me aceptaban mas y porque no tenía muchas escuelas para elegir” (4to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17), “porque es la única escuela que me aceptaron porque venía repitiendo seguido en otras escuelas” (1ro TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17).

Aunque para estos/as jóvenes se va convirtiendo en una de las pocas o casi únicas opciones disponibles, manifiestan que les “gusta” esta escuela y plantean estar conformes con la elección. “Si la decisión la tomo mi papa y mi mama fue la mejor decisión porque esta escuela me gusta mucho y pienso terminar acá [sic]” (4to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17). Uno de los aspectos destacados en ese sentido es que esta escuela les brinda facilidades para el cursado, sobre todo en el turno noche, al contar con la Nocturnidad. Ello es resaltado, más que nada entre los/as jóvenes que trabajan o cuidan niños/as pequeños y que encontraron dificultades en otras instituciones “más exigentes”, vinculadas con las tensiones que se pueden producir entre los tiempos escolares y los

tiempos que muchas veces requieren el trabajo y la maternidad en estos contextos de pobreza urbana. Aquellos/as que trabajan, valoran positivamente el horario nocturno, “trabajo de día y me sirve venir de noche” (2do TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17), “me queda bien digamos porque después de la feria me vengo para acá” (Fabricio 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17), “aparte me daba la oportunidad para trabajar, por el turno noche” (Ariel, 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17). Algunos jóvenes varones que juegan al fútbol en las divisiones inferiores de algún club también manifiestan la conveniencia del horario nocturno, “porque entrenaba y podía cambiar de turno” (5to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17). Las jóvenes madres también resaltan la conveniencia de los horarios, “me cambie de la otra porque era doble turno; de 7:30 a 17:50 hs., y además me quedaba muy cerca y al tener un bebé chiquito no podía estar mucho tiempo fuera de casa” (5to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17). Profundizaremos en la descripción de estos aspectos en los próximos apartados de este capítulo.

Hasta aquí pudimos advertir que la llegada de estos/as jóvenes a esta escuela se encuentra constreñidas por sus condiciones materiales de vida y la de sus familias, las características que van asumiendo sus recorridos escolares previos, frecuentemente permeadas por procesos de estigmatización, así como las características de las instituciones escolares. Esto se ve reforzado por la limitada oferta de instituciones educativas del nivel en la zona en que habitan (Debonis, López Fittipaldi y Saccone, 2018). De hecho, el Distrito Oeste es uno de los distritos de la ciudad con menor número de establecimientos educativos (9 escuelas secundarias), tanto de gestión pública como privada, y con menor capacidad escolar por habitante para la franja etaria de 5 a 19 años (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010). Este proceso de (s)elección favorece, como ya señalamos, la conformación de una población de estudiantes con recorridos escolares marcados por interrupciones temporales en el cursado y/o reprobaciones de algún/os año/s de escolaridad, aspectos que influyen en que las edades que poseen no se correspondan con la edad teórica que suele atribuir la gradualidad.

Como profundizaremos más adelante, las interrupciones en la asistencia a la escuela (temporales, de mayor o menor duración o posiblemente definitivas) y la migración hacia otras modalidades, con menor carga horaria y/o duración del plan del estudio, no sólo atraviesan los recorridos previos, sino también sus experiencias escolares presentes. Esto suele redundar en la escasa matrícula, sobre todo en los años superiores, y en un “desgranamiento” de la misma, tanto a medida que se avanza en los años de escolarización como, dentro de un mismo curso, a medida que transcurre el ciclo lectivo.

Estos aspectos influyen en la necesidad, por parte de esta escuela, de recibir a los/as jóvenes que otras instituciones no reciben.

Este proceso de (s)elección favorece la producción de una serie de prácticas y sentidos que, más directa o indirectamente, contribuyen al proceso más general de segmentación escolar, en tanto, por una parte, contribuye a reforzar la estigmatización de la cual es objeto esta escuela y los/as jóvenes que ella asisten y, por otra, a profundizar las desiguales condiciones que poseen para aprender, al favorecer ciertas prácticas e interacciones cotidianas y obstaculizar otras, volveremos sobre ello en el Capítulo 5.

#### **4.2 Maternidades, paternidades y escolarización secundaria en contextos de pobreza**

*Acá hay que venir y ver realmente, venir todo un año [...] mirar cómo evoluciona un chico de 13, 14, 15 años, cómo se transforma de golpe en madre, padre, adulto y tiene que salir a trabajar y te pasa en un año lectivo, entonces arrancó, se embarazó, dejó, tuvo el nene, apareció de vuelta. Esa es tu realidad. O el papá, el chico arrancó, se enteró de que va a ser padre, lo agarraron en la familia y le dijeron “empezá a laburar”, dejó, empezó a laburar, lo echaron, vuelve a la escuela ¿me entendés? Y en todo ese contexto vos tratás de meterle cincuenta materias en un mismo horario*  
(Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16)

El modo en que maternidad/paternidad y escolarización se entrecruzan es heterogéneo y varía según la influencia de aspectos tales como las condiciones de vida de los/as jóvenes y sus familias, las condiciones institucionales y las políticas educativas. De allí nuestro interés en documentar los modos concretos en que esos entrecruzamientos se producen y van imprimiendo particularidades a las experiencias de los/as jóvenes.

Profundizaremos en cómo viven dicha relación los/as estudiantes, fundamentalmente quienes tienen hijos/as y algunos/as jóvenes que estaban prontos a ser padres/madres al momento de interactuar con ellos/as durante el trabajo de campo, pero también nos interesa rescatar las experiencias de estudiantes que no tenían hijos/as. Veremos que en las interacciones cotidianas en la escuela circulan y son apropiados por los/as jóvenes sentidos heterogéneos sobre la relación entre maternidades/paternidades y escolarización. Esos sentidos se encuentran atravesados por una valorización positiva de la escolarización, aunque también se van configurando prácticas y procesos que dan cuenta de ciertos modos tensionales en que se entrecruzan maternidades/paternidades y escolarización en contextos de pobreza urbana.

Para iniciar la descripción, a continuación, retomaremos un fragmento del registro de una entrevista grupal realizada en 3er año del turno noche (2017), en la cual una de las jóvenes estudiantes de 15 años de edad (Vanina), en pareja con un joven estudiante del mismo curso (Alejandro, 18 años), manifestaba su deseo de ser madre.

E: ¿vos no?, ¿no querés trabajar?

Vanina: no [...] ama de casa

E: un montón de trabajo es...

Alejandro: con eso se conforma [Vanina se ríe]

Fabricio: están pensando en ser mamás, profe... ellas están pensando en ser mamás...

E: y capaz... capaz... [Brenda y Milagros niegan con la cabeza] “no” te dicen [...] ¿vos querés tener hijos?, ¿y lo charlaron, algo?

Vanina: [asiente con la cabeza] y hace cuatro meses que no me cuida [...] no me cuida con la inyección ni nada

E: ¿cómo van a hacer cuando vengan a la escuela, por ejemplo, pensaron eso?

Vanina: lo traigo

E: [...] ¿y alguno de ustedes tiene hijos?

Daniel: yo lo estoy esquivando

Fabricio: no, todavía no quiero tampoco

Vanina: yo sí quiero

E: ¿ustedes no tienen hijos?

Brenda: no

Milagros: no...

Alejandro: somos muy pequeños

Vanina: igual...

Daniel: ¿cuantos años tenés vos?

Vanina: 15

Fabricio: hasta que no tenga algo que me sirva acá... tampoco no, no, no me quiero juntar... porque... me habían preguntado si me quería juntar todo... y yo dije que no [...] que primero quería terminar mis estudios y ser... y de ahí mi novia se puso a llorar y bueno... y después volvió con el padre

Brenda: ¿cuántos años tiene tu novia?

Fabricio: 16

E: ¿y estudia... va a la escuela?

Fabricio: no, no va a la escuela, trabaja los fines de semana, igual en una feria [...]

Daniel: pasa que si no estudias... no sos nada...

Ariel: [...] por eso yo no quiero que ellos por ejemplo tan chiquitos tengan un hijo porque no tienen la posibilidad todavía

Daniel: la posibilidad la tienen de tener hijos, pero...

Ariel: sí, la tienen, pero no para mantenerlos así

E: ¿ustedes qué pensaron?

Alejandro: todo eran ganas de ella

Ariel: los dos tienen que estar decididos para tener un hijo [...]

Daniel: mira que tener un hijo no es como un perrito

Vanina: [riéndose] ya sé

Ariel: y un día le cuidé a mi cuñada a mi sobrinito

Vanina: [lo interrumpe] y yo cuando lo alcé a mi sobrinito lo estaba haciendo jugar y se me cayó [hace un gesto con las manos] de cabeza [risas] lo tenía así, profe, y

lo hice así y ¡paf! Y éste [Alejandro] lo que le hizo también, hizo así en el lavadero tenía un globo y le clavó el globo acá [risas] un año y medio tiene y le abrió acá [se señala la frente]

Fabricio: a los dos años se muere [risas]

E: hablando en serio, ¿sí pensaron en tener un hijo?

Vanina: sí

Brisa: ¿lo están buscando?

Ariel: ¿lo pensaron bien?

Vanina: hace tres meses y medio [...]

Fabricio: una responsabilidad, profe

Daniel: ¿y vos cómo te ves como madre? O sea, teniendo el bebé

Brisa: lo va a tirar

Vanina: nada, yo me veo re bien porque voy a tener un hijo

Daniel: ¿qué pensás que es lo mejor de vos para ser madre? [silencio]

Fabricio: no, aparte esperá, yo te explico una cosa, mi hermana vive con mi papá y mi papá siempre le reclama, aparte porque ella está separada del marido y mi papá siempre le, le reclama digamos porque tenés que... nosotros en mi casa tenemos dos hermanitos chiquitos, tienen 6 y 7, y con mi sobrinita y se pelean y mi papá bueno prefiere a los hijos no a la nieta y aparte porque los dos son más chiquititos y son varones y yo era el único primero el varón y ahora digamos los quieren más a ellos [risas] y por mis hermanitos mi papá da la vida, por mis dos hermanitos y si se pelean, bueno la reta a mi sobrinita y mi hermana se siente mal porque la retan a la hija [...] siempre le reclama a mi hermana y bueno mi hermana se siente mal y qué sé yo capaz que porque ella vive ahí, capaz si vive en una casa aparte va a ser otra cosa, si ella vive en una casa y ellos no sé, ellos que viven en la casa y tienen hermanitos [...]

Milagros: ¿con quién vivís vos?

Vanina: con mi mamá, mi papá y mis hermanitos, dos ya están juntados y la otra también, pero vive en mi casa con el marido y todo

Milagros: pero la casa digamos es tuya y de tus hermanos y de tu mamá, no de ellos

Vanina: sí

Fabricio: no y es peor si van a tener hijos, ¿tu hermana tiene hijos?

Vanina: una tiene dos, la otra tres y el otro tres [risas] y después...

Fabricio: profe, es lo mismo van a vivir peleando los nenes, es una cosa que defendés a tus hijos

Daniel: pero ¿después de seis meses [de noviazgo] querés tener un hijo? [silencio]

Milagros: ¿estás segura?

Ariel: a mí opinión tendrían que esperar más porque la pareja lleva poco

Alejandro: sí, yo también le dije lo mismo

Ariel: y aparte son chiquitos

Daniel: y no sabés qué va a pasar mañana [hablan al mismo tiempo] si cambia tu forma de pensar, si las cosas son distintas (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Aunque extenso, nos pareció interesante retomar este fragmento de entrevista porque da cuenta de varios elementos a considerar en el análisis.

En primer lugar, se pueden identificar diferentes sentidos sobre las maternidades/paternidades juveniles que circulan entre los/as estudiantes. Desde una

perspectiva que pretende un análisis contextual, relacional y heterogéneo de las juventudes (Chaves, 2010), no podemos perder de vista “la existencia de una diversidad de grupos de jóvenes con experiencias, significaciones y prácticas diferentes en relación con la maternidad y la paternidad” (Adaszko, 2005:37), diversidad de experiencias que pueden darse también al interior de un mismo conjunto social.

En principio, identificamos la presencia de una concepción de la maternidad como deseo. Sentido que remite también al deseo de ser “ama de casa”. Pero, al mismo tiempo, se advierte que se apropian de un sentido hegemónico que considera “que la situación del embarazo y la maternidad/paternidad durante la adolescencia no es adecuada”, basada en una mirada que parte de plantar que “todavía no han desarrollado cualidades (propias de los adultos) para enfrentar los riesgos potenciales que pudiera acarrear, no ya el embarazo sino la propia maternidad o paternidad” (Adaszko, 2005:35). Las huellas de esta concepción se encuentran presente en ciertas expresiones de los/as estudiantes que manifiesta su deseo de “esperar” para tener hijos/as y que interpelan a sus compañeros/as con posiciones diferentes. Se alude así a que “son chiquitos”, “tendrían que esperar más porque la pareja lleva poco”, “una responsabilidad”, “primero quería terminar mis estudios”. Allí también entran en juego sentidos sobre las maternidades/paternidades en las condiciones en que se viven, a partir de recuperar experiencias propias o de terceros, como la posibilidad de tener un lugar donde vivir “aparte” de la familia de origen para la crianza de un/a niño/a o las “posibilidades de mantenerlo”. Vale mencionar que no hemos registrado testimonios que planteen el deseo de no tener hijos/as ni ahora ni en un futuro.

Otro aspecto que emerge del análisis es la posibilidad de interpelación e intercambios entre compañeros/as en relación con el tema que se despliega en el ámbito escolar. Incluso, en el fragmento de entrevista que recuperamos, ante la influencia de las intervenciones de sus compañeros/as, Alejandro llega a manifestar que el deseo de tener un/a hijo/a es más de su pareja que de él. Aquí sobresalen algunas diferencias de género a considerar. Como ya hemos señalado es frecuente que, sobre todo las jóvenes mujeres, aporten a la economía del hogar a partir de la realización de actividades domésticas y del cuidado de niños/as pequeños/as. Incluso las jóvenes mujeres que no tienen hijos/as propios suelen tener a su cargo el cuidado de sobrinos/as o hermanos/as menores, llegando a nombrarlos/as con la categoría de “hijo hermano”.

E: ¿ustedes tienen hijos?

Adriana: yo sí, un hijo hermano

Paula: un hijo hermano o sea es el hermano, pero lo...

Adriana: [la interrumpe] o sea lo tuvo mi mamá, pero yo lo crio, lo cuido, le hago de comer

E: ¿es chiquito?

Adriana: dos años

E: ah es chiquito ¿y vos te encargás de él?

Adriana: sí, todo, duerme conmigo, no quiere que le cambie el pañal nadie, “Adri nomás”, dice, “Adri, Adri” (1ro y 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Si bien entre las mujeres también se presentan posturas heterogéneas –algunas manifiestan el deseo de ser madres, mientras otras plantean no querer serlo todavía–, vale destacar que, con frecuencia, la vida cotidiana de las jóvenes que no tienen hijos/as incluye la realización de un conjunto de actividades vinculadas con la crianza de niños/as similares a las que realizan las jóvenes madres, en tanto se trata de un modo de aportar a la reproducción de los grupos familiares en estos contextos.

Entre los estudiantes varones hemos documentando mayor reticencia hacia la paternidad. Pero, además, los jóvenes referían con frecuencia a que las chicas “están pensando en ser madres” (Fabricio 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17) y que el deseo de tener un/a hijo/a o “juntarse” suele ser más de ellas que de ellos.

En el sentido de pareja lo pensaba yo, no sirve estar juntado ni nada capaz si no tenés un estudio o un trabajo seguro, en ese sentido se me venía esa mentalidad, pero la chica no quería entender, si la mantenían lo padres, todo eso, nunca trabajó [...] si nosotros llegamos a tener un hijo o algo se corta todo [...] Si llegaba a tener un hijo capaz no lo veía nunca porque estaba trabajando y estudiando, entonces para que no pase nada de eso traté de evitar todo, evité todos los problemas, me evité los problemas con la familia de ella porque si ella llegaba a sufrir no, olvidate [...] Entonces medio que mantener una relación, no sé si debe ser miedo o algo parecido o temor a fallar entonces trato de evitarlo, ¿no te ha pasado así? [...] andamos así nomás, tratando de sobrevivir, imagínate con un hijo (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

Aparece cierta mirada “culpabilizadora” de la mujer, en tanto se considera que la maternidad y paternidad no suponen las mismas responsabilidades, minimizando aquellas que, en la división de tareas, se les adjudica a las jóvenes.

También pudimos documentar la voz de estudiantes varones que recientemente se habían enterado que iban a ser padres. Allí también se ponen en juego sentidos que culpabilizan a las jóvenes por “quedar embarazadas”, atribuyéndoles la total responsabilidad del uso de métodos anticonceptivos, “ella no se cuidaba, ella tiene la culpa [...] yo no quería en este momento [...] no una mala decisión, un error [...] yo le dije que no lo tenga [...] que abortara” (Fabricio 3ro TN, Observación, R28-17, 19/09/17).

Así, en los sentidos y prácticas vinculados con las maternidades/paternidades juveniles en estos contextos que venimos describiendo se pueden observar huellas de una división desigual de tareas acordes con estereotipos de género, que asignan a las mujeres la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado de los/as hijos/as y a los hombres la responsabilidad de trabajar fuera del hogar para proveer de recursos económicos al grupo familiar. En concordancia con esta división, los jóvenes varones manifestaban su preocupación por la manutención del hogar y los/as hijos/as, mientras que las mujeres refieren más a lo que supone el cuidado de los/as mismos/as. Pero no debemos olvidar que, así como las jóvenes mujeres realizan actividades domésticas y de cuidado de niños/as aun antes de ser madres, los jóvenes varones también suelen estar insertos en el mercado de trabajo (en condiciones informales y precarias) antes de ser padres. Nos preguntamos, entonces, ¿qué transformaciones pueden traer aparejadas las maternidades/paternidades juveniles en estos contextos? Y ¿cómo se articulan estas transformaciones con la escolarización de los/as jóvenes?

Cuando la pareja permanece junta, una de las primeras cuestiones a resolver tiene que ver con el espacio en el cual vivirán. Ello supone empezar a convivir, en caso de no hacerlo todavía. Usualmente manifiestan que uno de los miembros de la pareja se muda a la casa de la familia del otro. Cuando se cuenta con la posibilidad, el nuevo grupo familiar construye u ocupa alguna habitación disponible, donde viven “aparte”. Los gastos y/o la construcción de la vivienda pueden recaer en los jóvenes varones.

Leandro: pedí un préstamo a un prestamista así trucho nomás para terminar mi casa, sólo me falta el techo y la ventana

E: ¿la casa es para ir a vivir con tu pareja y tu bebé?

Leandro: no, si ella no hizo nada [riéndose] sí, es para eso (Leandro 4to TM, Conversación informal, R7-14, 17/06/14).

En ocasiones, ello supone tener que proveerse de mayores ingresos económicos. Aquellos que no se encuentran insertos en el mercado de trabajo suelen tener que comenzar a trabajar, mientras quienes ya lo hacen deben buscar la forma de incrementar sus ingresos. Así, los jóvenes varones suelen manifestar la necesidad conseguir más recursos económicos para “mantener” a su hija/o, ya sea intensificando la jornada de trabajo o, cuando tienen la posibilidad, mediante la ayuda de los padres.

Encima viene el bebé, por eso quiero hacer también el EEMPA, además mi papá me dijo que me iba a ayudar así siga la escuela, que si dejaba la escuela no me iba a ayudar más (Fabricio 3ro TN, Observación, R32-17, 23/10/17).

E: ¿por qué trabajás?

Leandro: tengo que mantener a mi familia  
 E: ¿desde cuándo trabajás?  
 Leandro: empecé hace poco, yo estaba trabajando... [mueve la silla] empecé hace poco en el lavadero, pero trabajaba antes [...] ayudante de albañil, en un galpón  
 E: ¿desde qué edad trabajás?  
 Leandro: de los... doce... de los doce [...]  
 E: ¿ayudas a alguien con ese dinero?  
 Leandro: a mí mismo me ayudo, a mi mamá también. Antes cuando trabajaba, cuando no tenía hijo, trabajaba y le daba toda la plata a mi vieja [...] este año voy a estudiar y el año que viene dejo la escuela  
 E: ¿vas a dejar?  
 Leandro: mm [asintiendo]  
 E: ¿por qué?  
 Leandro: porque tengo que trabajar  
 E: ¿y no vas a poder terminarla?  
 Leandro: capaz [...] mmm, cuando me acomode voy a ir al EEMPA. Cuando ya tenga trabajo y pueda, cuando ya tenga trabajo y esté acomodado voy a volver (4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14).

En ocasiones, la llegada de un/a hijo/a, que implica la necesidad de proveerse de mayores recursos, puede redundar en la interrupción de la escolaridad. Aunque volveremos sobre ello más adelante, cabe destacar la manifestación del deseo de continuar con los estudios secundarios y la planificación de cómo hacerlo (“cuando me acomode”, cambiándose a la modalidad de adultos).

Aun cuando, como vimos, muchas veces las jóvenes ya se encargaban de cuidar de hermanos/as menores, un/a hijo/a propio/a requiere de una mayor dedicación, teniendo que relegar la posibilidad de realizar otras actividades, como trabajar fuera del hogar, al tener que encargarse del cuidado del/la niño/a buena parte del día.

Yo quiero trabajar, pero se complica. El año pasado cuando estuve embarazada trabajaba en una pollería, limpiaba y hacia las milanesas. Ahora me ayudan mis papas [...] limpiar, más si tenés hijos como yo. Mientras estoy en la escuela se queda con el papá, con la abuela o con mi suegra [...] yo tengo un hermano de 10 años y lo cuidaba yo, ahora ya no porque tengo mi hijo (Noelia 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17).

También recae sobre las jóvenes madres la responsabilidad de resolver bajo el cuidado de quien/es se queda el/la niño/a mientras están en la escuela. En ocasiones, los padres de los niños se encargan del cuidado, “él sale a las seis de trabajar y yo entro acá a las cinco y media, así que sale y la viene a buscar [a la hija]” (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17). Aunque, según relatan, es frecuente que miembros de la familia de los/as jóvenes cuiden de sus hijos/as, allí también se evidencia la presencia de estereotipos de género, reforzada por las propias estudiantes que prefieren dejarlos/as al

cuidado de mujeres, aludiendo a que lo cuida “mi mamá [...] no se lo dejo a nadie más [...] mi papá por ahí lo cuida, pero no sabe qué hacer” (Noelia 3ro TN, Observación, R8-17, 09/05/17), “con mi mamá [...] y sino a veces, porque él es muy pegado también, lo traigo” (Ana 5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17). Como ampliaremos más adelante, la asistencia con sus hijos/as a la escuela es frecuente entre las jóvenes madres, aspecto que no hemos documentado entre los varones.

Estas prácticas y procesos que venimos documentando dan cuenta de ciertos modos tensionales en que se entrecruzan maternidades/paternidades y escolarización en contextos de pobreza urbana. Estas tensiones pueden llegar a favorecer la interrupción de la asistencia a la escuela. Entre los varones, como ya describimos, ello se vincula fundamentalmente con la necesidad de contar con mayores ingresos para “mantener” a sus hijos/as, para lo cual, en caso de no poder contar con el apoyo suficiente de sus familias, deben incrementar sus jornadas laborales o buscar trabajo. Entre las mujeres, la asistencia a la escuela suele interrumpirse generalmente durante el período final del embarazo y el primer tiempo luego del parto, pero, mientras algunas manifiestan haber regresado a la escuela luego del período que desde la institución se “permite”, otras comentaban haber dejado de asistir por un tiempo prolongado, incluso años.

Fabiana: yo dejé cuando quedé embarazada [...] después podía seguir, pero no seguí [...] ahora, sabés cómo me arrepiento [...] porque igual podía seguir si mi mamá me lo iba a cuidar [...] no quería saber nada con la escuela, pero después me puse a pensar y me arrepiento [...] había dejado porque... no sé, pensaba diferente y no quería saber nada con la escuela

Paula: tuviste tu hijo y te cambió todo

Fabiana: claro, empecé a pensar diferente. Igual no me anotaba en la escuela no sé por qué, pero cuando arranqué este año me re arrepentí porque tenía que hacer 1ro (1ro y 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Al respecto nos interesa destacar, en primer lugar, que, si bien desde la escuela se reconoce el período establecido por la normativa, permitiendo a las jóvenes reincorporarse al cursado, ello presupone un embarazo sin complicaciones, lo que no siempre ocurre, dado que pueden darse situaciones como la de una joven que asistía a 3er año del TN a principios de 2017 y que en mayo de ese año dejó de asistir a la escuela, porque “está embarazada y está con pérdidas [...] por eso está faltando” (Preceptora, Conversación informal, R10-17, 24/05/2017), pero finalmente no volvió a incorporarse, “estuvo con reposo por embarazo luego abandonó” (Preceptora, Conversación informal, R1-18, 12/04/2018). En ese sentido, el período de embarazo implica una interrupción temporal (más o menos prolongada) de la escolaridad.

Ana: [hermana] ya tendría que haber terminado y el año pasado repitió, porque lo tuvo al bebé y en realidad fue de capricho, porque lo tuvo en julio y le dan dos meses y podría haber venido en el último trimestre y no vino

E: ¿y se quedó con el bebé?

Ana: sí, pero yo lo hice, yo cuando tenía un mes ya venía, yo venía a la mañana encima, sin dormir, sin nada y venía igual

E: ¿eso el año pasado?, ¿venías a la mañana?

Ana: sí, sí a la mañana y después a mitad de año a la noche

E: ¿por lo de los talleres?

Ana: sí y me llevé igual taller, porque también tenía que venir a doble turno el año pasado en taller por más que venía a la noche (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

Además, dadas las condiciones que supone la maternidad en estos contextos, donde el cuidado de los/as niños/as suele recaer fundamentalmente sobre las jóvenes madres, esa vuelta a la escuela se puede llegar a retrasar. Allí también advertimos indicios de la posible influencia de otros procesos, que escapan a nuestro objetivo y que podrían ser estudiados con mayor profundidad, vinculados con los sentidos sobre la escolarización entre jóvenes que interrumpieron la asistencia a la escuela durante el embarazo y que no han regresado. Por lo pronto, nos interesa destacar, como manifestaba el docente en la cita retomada a modo de epígrafe, que las maternidades/paternidades de jóvenes que viven en contextos de pobreza pueden favorecer transformaciones en sus vidas cotidianas y en sus experiencias escolares que, no obstante, son dinámicas, en tanto en algún momento pueden influir en la interrupción de la escolaridad, mientras en otro pueden constituirse en un incentivo para el regreso.

Durante el tiempo en que realizamos el trabajo de campo (2014-2018), algunas jóvenes asistían a la escuela con sus hijos/as, generalmente niños/as pequeños/as, menores de tres años. De acuerdo con los/as docentes “es muy común que vayan con los hijos a la escuela porque no tienen con quién dejarlos” (Profesor de Historia, Observación, R8-17, 09/05/17), “si les das la opción de que tiene que no venir con el nene, no vienen más, es así, no tienen dónde dejarlo, menos a la noche, es así” (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16). Las estudiantes manifiestan que asisten con sus hijos/as a la escuela, “sino no podía venir” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16). Aunque, como señalamos, no sólo se vincula con el hecho de no tener con quien dejarlo/a, allí también se ponen en juego los estereotipos de género que refuerzan la desigual división de tareas y la carga de la responsabilidad del cuidado de los/as niños/as sobre las mujeres, “sí lo puedo dejar yo, pero es muy, muy terrible [...] solo yo lo aguanto, solo yo lo puedo

aguantar” (Sara 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17), “es muy mamón, me ve a mí y quiere la teta” (Sandra 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

La asistencia a la escuela con los/as hijos/as constituye un aspecto que se ha visto favorecido por las políticas educativas de los últimos tiempos. Un ex director de la escuela comentaba que durante los años que estuvo en la dirección (2009-2012) “se inició algo, pero el supervisor no lo autorizó por el asunto de los seguros, recién empezaba todo el asunto de los seguros y, no obstante, después de algunos años el INET y en otras provincias habían puesto algo para que las mamás pudieran ir a amamantar a los chicos” (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Así, la normativa provincial se ha flexibilizado en relación con el cómputo de las inasistencias y la regularidad en caso de inasistencias reiteradas, acorde a los lineamientos de las políticas nacionales (ver Capítulo 2). De hecho, mediante un decreto provincial de 2009, que parte de recuperar fundamentalmente la obligatoriedad de la educación secundaria, se establece que:

Para casos excepcionales de inasistencias debidamente justificadas (enfermedad de larga duración y otras que la institución determine), el alumno podrá recuperar la regularidad. Para ello el docente responsable de cada espacio curricular deberá diseñar estrategias alternativas y realizar un seguimiento del alumno. Si el mismo logra aprobar dichas propuestas de trabajo quedará en las mismas condiciones que el alumno regular, sujeto al régimen de calificación. (Decreto 181, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2009).

A nivel de las prácticas cotidianas también se flexibilizaron estos criterios. Si bien ampliaremos en el próximo capítulo lo referido a las inasistencias en la cotidianeidad escolar, nos interesa señalar que en esta escuela no sólo se reconoce el período de faltas por embarazo, sino también las faltas por complicaciones en el mismo y también en caso de enfermedad de los/as hijos/as. Las jóvenes señalan que, a diferencia de otras escuelas, “acá es más fácil” recuperar la regularidad cuando deben faltar un tiempo prolongado por problemas de salud de sus hijos/as (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

No sólo en relación con el cómputo de las faltas se evidencian las facilidades que se brindan a las jóvenes madres en la escuela, sino también por parte de los/as docentes que, por lo general, se mantienen al tanto de estas situaciones y ofrecen oportunidades a las estudiantes para recuperar la regularidad en sus materias.

Profesora de Biología: [se acerca hacia el banco de Noelia] ¿se recuperó el nene?  
[estuvo internado]

Noelia: sí

Profesora de Biología: ¿y vos?

Noelia: sí, ahora tengo que recuperar materias

Profesora de Biología: ¿los profes saben?

Noelia: sí, tengo que venir y hacer unos trabajos (3ro TN, Observación, R29-17, 03/10/17).

Aun cuando estas facilidades que brinda la escuela favorece el sostenimiento de la asistencia a clases entre las jóvenes madres, incluso destacando que de otro modo no sería posible continuar cursando, el tiempo y el modo de “estar en la escuela” suele estar atravesado por intermitencias e interrupciones. Como vimos, se producen interrupciones en la asistencia vinculadas con los momentos anteriores y posteriores al parto, pero también con la necesidad de faltar, varias veces en el año y por tiempos a veces prolongados, cuando los/as niños/as se enferman. También la presencia en la clase se ve interrumpida o recortada cuando las jóvenes deben retirarse antes porque los/as niños/as “no aguantan” estar tanto tiempo en la escuela (Observación, R22-17, 15/08/17) o por la necesidad de atenderlos/as en el aula mientras se desarrolla la clase. Se trata de prácticas y procesos que dan cuenta de ciertos modos tensionales en que se entrecruzan maternidades y escolarización en estos contextos, sobre todo a partir del tiempo y dedicación que suponen ambas.

A ello se suma el hecho de que las condiciones en que se encuentra el edificio y equipamiento escolar (ver Capítulo 2), no son las mejores para asistir con niños/as pequeños/as, sobre todo en tiempo de bajas temperaturas, “ahora que hace calor lo puede traer” (Paula 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16). Además, debido a que en la escuela no se cuenta con un espacio y responsables del cuidado de los/as niños/as, asistir a la escuela con sus hijos/as implica para estas jóvenes madres tener al/a la niño/a cerca –ya sea en coche, en brazos o sentado/a a la par–, atenderlo/a (alimentarlo/a, acompañarlo/a al baño o cambiarle los pañales), entretenerlo/a, calmarlo/a cuando llora y estar atenta a que no salga del salón, corra, se golpee, entre otros riesgos que puede correr el/la niño/a. Cuando ya caminan solos, la atención que requieren es aun mayor.

El niño de Ana toma jugo y llama a su mamá. [...]

Ana: se va con los de 2do, profe [el niño se vuelca un poco de jugo] mirá [lo limpia con una toalla]

Profesor Área contable: [a mí] él es mi alumno de todo el año [...]

El niño hace gestos de que quiere salir, la madre le dice “las chicas ya vuelven, todavía no se van”. La joven le da a su niño unos juguetes que saca de su cartera y le señala una caja con juguetes que hay en una esquina del salón. El niño ve la caja, va hacia ella, busca algunos juguetes y se los lleva a la madre (4to TN, Observación, R15-16, 29/11/16).

El hijo de Noelia corre hacia la puerta del salón. Noelia se para corriendo y lo persigue, lo agarra y lo levanta, el niño se ríe, ella lo lleva y lo vuelve a sentar a

su lado. A los pocos minutos vuelve a ocurrir, el niño se ríe (3ro TN, Observación, R8-17, 09/05/17).

Las jóvenes madres destacan que, muchas veces, se les dificulta poder trabajar en clase al tener que estar cuidando de sus hijos/as, “si vengo con el nene, es lo mismo porque no me deja hacer nada” (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14). Aunque se encuentra naturalizado el hecho de que algunas jóvenes asistan con sus niños/as, en ocasiones también los/as pequeños/as interrumpen el desarrollo de la clase al golpearse y/o llorar, llamando la atención de los/as demás estudiantes y docentes. Los/as docentes suelen colaborar con el cuidado de los/as mismos/as en clase “para que pueda trabajar la mamá”.

El nenito viene acá a la escuela y vos como profesor tenés que buscarle para que pueda trabajar la mamá, yo les hago upa, los pongo a dibujar conmigo, me hacen dibujitos, para dejarla a la mamá un poco que pueda trabajar porque si no también yo le doy la materia y está cuidando al nene que no se le golpee, que no se le caiga, que esto, que lo otro (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Aunque, como venimos describiendo, las articulaciones entre maternidades/paternidades y escolarización juvenil en estas condiciones producen tensiones que pueden favorecer procesos discontinuos en las experiencias escolares, las maternidades/paternidades también tienen un lugar relevante en la construcción de una valoración positiva de la escolarización. Pero, tal valoración presenta matices en tanto “el lugar y la significatividad de lo educativo no se mantiene inmutable en la vida de las personas”, dado que “las diversas experiencias laborales, migratorias, familiares” – entre las que podemos incluir las maternidades/paternidades– “se van imbricando e influyendo en la construcción de diferentes valoraciones acerca de la educación y la escolarización en diferentes momentos del curso vital” (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010:14-15). Así, entre jóvenes estudiantes que aún no tenían hijos/as, esta valoración positiva se expresaba en el planteo de postergar la maternidad/paternidad, argumentando que “primero quiero terminar la escuela” (Paula 3ro TN, Observación, R35-17, 13/11/17). Entre quienes estaban prontos a ser padres/madres o acababan de serlo se ponen en juego sentidos que, si bien también valoran positivamente la escolarización, al punto de buscar estrategias para poder continuar estudiando a futuro, suponen una inversión en el orden de prioridades, primero procurar el bienestar de sus hijos/as y, sobre todo su manutención, y luego pensar en retomar los estudios. Otras estrategias incluyen, cuando es posible, recurrir a la ayuda de los padres, “nos va a ayudar con tal de que no deje la escuela” (Fabricio 3ro TN, Observación, R29-17, 03/10/17) o considerar la posibilidad de

cambiarse a la modalidad de adultos para poder finalizar la secundaria en menor tiempo. Como señalan otras investigaciones, el “pasaje” de la “educación secundaria común hacia la educación para adultos se da por razones sumamente heterogéneas”, entre las cuales se destaca la maternidad entre las mujeres jóvenes y la situación de “estudiantes que se han visto obligados a abandonar la escolaridad para trabajar”, decidiendo “migrar hacia la EEMPA para obtener el título secundario rápidamente” (Serovich, 2018:180). En el último apartado de este capítulo retomaremos algunas discusiones al respecto.

Entre quienes pasaron por la experiencia de la maternidad/paternidad, la valoración positiva de la escolarización se expresa, entre otros aspectos, en el esfuerzo que puede suponer sostener la escolaridad cuando se tiene un/a hijo/a, ya sea que a la vez que se estudia se tenga que trabajar (o incrementar el tiempo de trabajo) en condiciones precarias para obtener recursos para mantener a sus hijos/as, como suele ocurrir entre los varones, o teniendo que resolver con quien dejar a sus niños/as para poder cursar, asistir cansadas, “sin dormir, sin nada y venía igual” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16) y/o llevando a sus hijos/as a la escuela aun cuando se dificulta poder trabajar en clase.

Por último, nos parece relevante destacar que, siendo o no padres/madres, se construye una valoración positiva de la escolarización en tanto experiencia que se desea para los hijos/as (que se tienen o se tendrán). Se trata de un sentido sobre la escuela y la propia experiencia que a veces se contrapone a lo vivido por ellos/as mismos/as, afirmando que se desea una educación para los hijos/as “que no va a ser igual que la mía” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), “yo no quiero que mi hijo tenga lo que, sufra lo que yo voy a sufrir” (Ariel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17). Incluso deseando poder brindarles las posibilidades para “que estudien, que estudien, que se porten bien”, “que estudie porque es feo que si tenés un hijo lo mandes a laburar” (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Entonces lo que yo quiero hacer es tener un trabajo seguro, si tengo auto, casa y lo que sea, cosa que yo los pueda llevar a la escuela, los pueda traer, tenga algo para pagar a los pibes sus cosas, que estudien, mientras que estudien no les falte nada (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

En este apartado nos propusimos describir los cruces entre maternidades/paternidades y escolarización secundaria en las experiencias de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana. Aunque éste no es el único modo en que la condición juvenil se articula con la condición de estudiante, se trata de un aspecto privilegiado para dar cuenta de los modos complejos en que “entra la juventud en la

escuela y cómo esta institución interpela y construye juventud” (Chaves, 2006:45), en determinadas condiciones.

Como plantean otras investigaciones, en este recorrido advertimos que “no sería el embarazo la causa per se de las trayectorias escolares incompletas o intermitentes, sino que se antepondrían las desigualdades sociales como condicionantes de las diferentes formas de transitar la escuela” (Del Bono, 2017:24). En esa línea, planteamos que el modo en que se viven las maternidades/paternidades juveniles en contextos de pobreza producen tensiones en relación con los procesos de escolarización, que pueden redundar en la interrupción de la asistencia a la escuela y en la producción de discontinuidades en el trabajo con los conocimientos en las clases. En ese proceso intervienen fundamentalmente aspectos que se vinculan con las condiciones en que viven los/as jóvenes y sus familias, las desigualdades de género y las condiciones institucionales. A su vez, si bien advertimos la presencia de esos modos tensionales que adquiere la relación entre la condición de estudiante y de madre/padre entre los/as jóvenes, esta tensión se expresa de modos heterogéneos entre jóvenes que poseen condiciones de vida similares. Aunque parezcan aspectos menores, la posibilidad de contar con mayor apoyo por parte de la familia para no tener que incrementar la jornada de trabajo o para dejar a su cuidado a los/as niños/as mientras se asiste a clases, así como las facilidades que brinda la escuela a quienes tienen niños/as (en relación con el registro de faltas, esa la posibilidad de asistir con los/as mismos/as a clases, incluso la colaboración por parte de los/as docentes) facilitan el sostenimiento y la continuidad de la escolaridad de quienes tienen hijos/as.

Particularmente nos interesó retomar las experiencias de estudiantes que tienen hijos/as y de algunos/as jóvenes que estaban prontos/as a ser padres/madres, pero también de jóvenes que no lo eran aún, en tanto la escuela constituye un ámbito en el cual se encuentran jóvenes con diferentes experiencias al respecto y en donde se producen intercambios y apropiaciones de sentidos diversos sobre las maternidades/paternidades. Si bien estos/as jóvenes construyen sentidos heterogéneos sobre la relación maternidades/paternidades y escolarización, generalmente se encuentran atravesados por una valorización positiva de la escolarización: ya sea que se plantee postergar la maternidad/paternidad por ella; que, habiendo tenido un/a hijo/a, se realice un gran esfuerzo para continuar estudiando; que, estando por ser padres/madres prontamente, se piensen estrategias para finalizar el nivel a futuro; o que, siendo o no padres/madres, se desee que los/as (futuros/as) hijos/as puedan finalizar la escuela y tener una “mejor educación”.

### **4.3 La escuela secundaria para los/as estudiantes que trabajan**

Las investigaciones sobre trayectorias laborales de jóvenes en nuestro país plantean que la “relación de los jóvenes con el empleo” suele estar atravesada por “altos niveles de desempleo; la devaluación de credenciales y efecto ‘fila’; la segmentación del mercado de trabajo de los jóvenes y por supuesto, y altos niveles de precariedad laboral” (Jacinto et al., 2005:8). También advierten que en los sectores populares se suele ingresar más tempranamente al mundo del trabajo, a diferencia de otros sectores donde puede ser “habitual que se cursen estudios –cada vez más prolongados– y que este tiempo dedicado a la capacitación postergue [...] la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares” (Margulis y Urresti, 1998:4). Así, si bien la precariedad atraviesa las inserciones laborales de gran parte de los/as jóvenes de nuestro país en términos generales, “para algunos jóvenes esa precariedad resulta un tránsito hacia la estabilización, mientras que para otros puede transformarse en una condición permanente de relación con el mercado de trabajo” (Jacinto et al., 2005:6). Incluso, como advertíamos en relación con las maternidades/paternidades, si bien las experiencias juveniles presentan similitudes en tanto se encuentran atravesadas por procesos similares, al interior de un mismo conjunto social también nos encontramos con cierta diversidad en los modos en que esas experiencias se construyen.

Partiendo de estas consideraciones, en este apartado describiremos cómo se producen los cruces entre escuela y trabajo en las experiencias de los/as jóvenes de nuestra investigación. Nos proponemos profundizar en dicha relación focalizando en las experiencias escolares de aquellos/as estudiantes que trabajan –o han trabajado– al mismo tiempo que cursan sus estudios secundarios. Veremos que entre estos/as jóvenes los tiempos destinados al trabajo en las condiciones precarias e informales que suelen caracterizar sus inserciones laborales en estos contextos, así como las “marcas del desgaste corporal” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) que las mismas dejan, tensionan los tiempos destinados a la escolaridad, pudiendo llegar a favorecer la interrupción de la escolaridad y/o generando procesos de aprendizaje y trabajo con los conocimientos discontinuos.

Como mencionamos, con frecuencia los/as jóvenes deben “aportar a la economía del grupo doméstico” y lo hacen mediante el apoyo económico que pueden brindar al insertarse en el mercado de trabajo o a través de tareas que realizan en el ámbito doméstico (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2018). Como señalábamos en el capítulo anterior, los

trabajos a los que suelen acceder los/as jóvenes presentan cierta continuidad con los trabajos que poseen sus familias y suelen estar atravesados por la informalidad, la inestabilidad y la precariedad, “la mayoría son trabajos en negro” (Ismael 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17). Algunos/as jóvenes no se encontraban trabajando al momento de interactuar con ellos/as, pero habían pasado por distintas actividades laborales en condiciones similares.

E: ¿y ya trabajaste alguna vez?

Ana: sí, muchas veces, desde los 14 años

E: ¿y de qué trabajaste?

Ana: en un puesto de florería fue el último, después trabajé en una librería, trabajé haciendo supremas en una carnicería y atención al cliente siempre, en un quiosco, ahora es que estuve un par de meses sin trabajar nomás, sino trabajé siempre (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

Los/as jóvenes afirman que trabajan “por necesidad” (Daniel 3ro TN, Conversación informal, R37-17, 05/12/17), “porque lo necesitaba... para mantener a mi hijo” (Ana 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17). Tal necesidad puede estar asociada a la manutención de los/as hijos/s, pero también a colaborar con los ingresos del hogar, “trabajaba y le daba toda la plata a mi vieja” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14).

La necesidad de trabajar aparece asociada a “tener mi propia plata” (Sofía 4to TM, Entrevista, R13-14, 05/08/14), idea a través de la cual se hace referencia a distintas situaciones. A veces se relaciona con la posibilidad de “independizarme” (Sofía 4to TM, Entrevista, R13-14, 05/08/14), o dejar de ser “mantenido”, “trabajaba mi viejo solo en ese tiempo y yo no quería ser mantenido, que me mantenga, entonces empecé a buscar mi propio laburo” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16). Ello puede implicar la salida del hogar de origen, “estoy viviendo con mi hermano ahora” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16), aunque por lo general “independizarse” suele significar “vivir aparte” pero continuar compartiendo y distribuyendo actividades, responsabilidades y gastos con la familia de origen, aspectos que posibilitan la reproducción de los grupos familiares (Bernardi et al., 2018). Con frecuencia la necesidad de trabajar para “tener mi propia plata” se vincula con la posibilidad de contribuir a la economía del hogar a partir de cubrir los “propios gastos”.

Marina: a mí me dicen “tenés que cubrir tus gastos”

E: ¿y vos cubrís tus gastos? [Asiente con la cabeza] ¿Qué hacés?, ¿trabajás?

Marina: vendo ropa interior por catálogo

E: ¿vendés ropa interior por catálogo?

Marina: y cuidaba a mi primita, pero ya no (4to TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Así, afirman que trabajan o trabajaron “para tener mi plata, para comprar boludeces” (Cristina 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17), para poder cubrir los gastos que suponen algunas actividades recreativas (salir con amigos/as y novios/as, ir al gimnasio, salir al baile, comprar cigarrillos, entre otras), sin tener que pedir dinero para ello, “porque no me gusta depender de nadie, estoy acostumbrada” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16) y porque, a veces, desde la misma familia se plantea la necesidad de que el o la joven comience a aportar, en principio para sus consumos personales.

Si bien, como veremos más adelante, no suelen ser los trabajos deseados por los/as jóvenes, el hecho mismo de trabajar es valorado positivamente en tanto se plantea que hay un gusto por el trabajo, porque “me gusta tener responsabilidades” (Luis 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14) y cuando se encuentran un tiempo sin trabajar, por las mismas condiciones que presentan las inserciones laborales, plantean que “yo no me acostumbro [a estar sin trabajar] me gustaría trabajar de cualquier cosa” (Ana 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17), “empiezo la semana que viene, por suerte” porque “cuando estás acostumbrado a trabajar y te quedas parado sin trabajo, es re feo” (Alejandro 4to TN, Conversación informal, R5-18, 15/08/18).

Así identificamos la presencia de un sentido si se quiere más instrumental del trabajo, expresado en la “necesidad” de trabajar y “tener mi plata”, un sentido que, de acuerdo con algunos/as autores/as, se inscribe en “su valoración instrumental como medio para obtener recursos que posibiliten la supervivencia” (Kornblit, 2004:5). Pero también se construyen valoraciones positivas del trabajo en tanto “responsabilidad”, porque “sabemos lo que es el trabajo”, que aparece contraponiéndose al “no hacer nada”, “ser un vago”, distinción que, como advertíamos en el Capítulo 3, se usa en la construcción de distancias simbólicas que les permiten desmarcarse de las estigmatizaciones de las cuales suelen ser objeto. De ese modo, coincidimos con Benassi en que “a través del trabajo los jóvenes logran demostrarle a los demás que son ‘buenos pibes’ pero a su vez, ellos mismos van construyendo una imagen reforzada y valiosa sobre sí mismos” (2017:19).

En nuestra investigación, advertimos que la apropiación de esas construcciones de sentido que suelen “atribuirle al trabajo ‘legal’ determinados valores, tales como el esfuerzo, la responsabilidad, la perseverancia, la honestidad, la dignidad” (Benassi, 2017:20), se refuerzan en la cotidianeidad escolar a través de algunos sentidos y prácticas, tales como las facilidades y consideraciones que tanto docentes como preceptores tienen respecto de los/as estudiantes por el hecho de trabajar. Volveremos sobre ello más

adelante. Por lo pronto nos interesa profundizar en la caracterización de los trabajos a los que suelen acceder los/as jóvenes y, específicamente, en los modos en que se entrecruzan el trabajo y la escuela en las experiencias juveniles en estos contextos.

Como vimos en el capítulo anterior, a partir de los relatos de los/as jóvenes podemos identificar cierta continuidad entre sus inserciones laborales y aquellas a las que suelen acceder otros miembros adultos de sus familias, en tanto con frecuencia suelen ingresar al mundo del trabajo a partir de algún/a conocido/a o pariente que se encuentra trabajando en el lugar. No obstante, en concordancia con lo que sucede en otras partes de nuestro país y “en gran parte de los países occidentales la construcción de trayectorias laborales de los jóvenes se caracteriza por rasgos particulares y por contar con mayores desventajas que el resto de la población activa” (Longo, 2011:56). Así, entre las inserciones laborales a las que tienen acceso en estos contextos, los/as jóvenes destacan: el Mercado de productores, donde sobre todo los jóvenes varones suelen hacer la carga y descarga de los cajones y bolsas de verduras y frutas; el rubro de la construcción, donde también se insertan varones jóvenes, principalmente como ayudantes de albañil; algunos oficios como panadería, mecánica de automóviles y, a veces, combinando distintos trabajos o “changas” que van surgiendo (labores en albañilería, electricidad, pintura, plomería, entre otras), a partir de desempeñarse como “ayudantes” de algún pariente/conocido con mayor experiencia y contactos en el rubro; también trabajan en cooperativas de reciclaje de residuos; en comercios de la zona o familiares; en ferias; y, sobre todo entre las chicas, como mozas en algún bar o niñeras. El trabajo doméstico no remunerado, que no suele ser reconocido como un trabajo entre los/as estudiantes, suele recaer mayormente sobre las jóvenes mujeres, quienes se encargan de gran cantidad de tareas en sus hogares y con frecuencia también del cuidado de niños/as o personas mayores o enfermas. Como han documentado otras investigaciones, “la pertenencia a hogares en situación de pobreza aumenta la probabilidad de los jóvenes ocupados de estar insertos en la construcción y en el servicio doméstico, de trabajar en establecimientos pequeños, de carecer de protección social, de realizar tareas no calificadas y de tener menor permanencia en el trabajo” (Jacinto et al., 2005:10).

La inestabilidad es, así, una de las principales características que suele atravesar las inserciones laborales a las que acceden estos/as jóvenes. Según relatan los varones, a un ayudante de albañil que trabaja para un albañil que realiza arreglos y construcciones en casas particulares lo “llaman así cada tanto, cuando necesitan” (Alejandro 3ro TN, Conversación informal, R6-17, 03/05/17). Quienes logran insertarse en una obra de

mayor envergadura pueden trabajar en forma continuada durante cierto tiempo, incluso durante algunos meses, pero al finalizar la obra deben buscar donde insertarse nuevamente, “porque ya va a terminar la obra y creo que dentro de dos meses creo que va a salir otra” (Ariel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17). Como describíamos en el capítulo anterior, la inestabilidad laboral puede favorecer procesos migratorios entre los/as jóvenes y sus familias. También veíamos que, cuando se está por tener un/a hijo/a, sobre todo entre los varones, se vuelve necesaria la provisión de mayores recursos económicos, ya sea que se deba conseguir un trabajo o ampliar la jornada laboral en caso de estar trabajando.

Él [un ex estudiante que está de visita] dejó porque empezó a trabajar, lo echaron y ahora vuelve a ver cuándo puede rendir todas las materias, siendo un chico que era sumamente capacitado y él mismo dice “qué boludo que dejé la escuela”, así con esas palabras, “ahora tengo que venir a rendir, me hubiera quedado porque al final trabajé tres meses pensando que me iba a quedar todo el verano con el trabajo y al final perdí el trabajo ahora”, porque lo echaron [...] estaba como repositor en... una metalúrgica y... aparentemente hubo recorte de personal y volaron, estuvo tres meses, no lo tienen ni que siquiera indemnizar (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Como señalan las investigaciones en la temática, las trayectorias laborales de los/as jóvenes se encuentran atravesadas por una diversidad de “transiciones, de pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad”, expresión de un proceso de “deterioro de la inserción laboral juvenil” más general, “resultado del empeoramiento general de los mercados de trabajo” a partir de los años ochenta (Jacinto et al., 2005), “asociado a niveles de desempleo que duplican los de los adultos, incluso en los momentos de reducción de la desocupación y de expansión económica” (Jacinto y Chitarroni, 2010:5).

Otro aspecto a destacar es la cantidad de tiempo que estas inserciones demandan. El trabajo en las obras de construcción suele ser “de lunes a sábados... de siete y media hasta las seis” (Ariel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17) y en el Mercado de productores “de 7 a 4 de la tarde y acá [la escuela] empiezo a las 5 y media” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16). Otros trabajos a los que suelen acceder, como el trabajo de moza en algún bar por parte de las mujeres, también implican largas jornadas de trabajo y mucho desgaste físico a cambio de escasas remuneraciones.

Marianela: de 8 a 4 de la tarde, ponele o no me pueden ir a buscar, yo me tengo que venir en colectivo, ese colectivo demora 45 minutos en llegar, hasta que yo me bañe, venga y todo eso ¿me entendés?

E: ¿y no te dan ganas?

Marianela: poenele si llegás tarde no te dicen nada en la escuela los profes, pero yo cuando llego a mi casa estoy tan cansada (4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

En las experiencias de estos/as jóvenes se entrecruzan tensionalmente los tiempos que requieren el trabajo y la escuela. Cuando esos tiempos se superponen, los/as jóvenes plantean que deben “decidir” entre “si venís para acá [escuela], allá te perdés la plata y si te vas a trabajar, te vas a rendir” (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14). Dada la inestabilidad de tales inserciones laborales, los/as jóvenes manifiestan que pueden faltar a clases “por trabajo... me quedo a trabajar para tener plata”, pero “no es fijo, cuando me llaman” (Marcos 5to TT, Entrevista, R14-14, 11/08/14), con lo cual se sostiene la asistencia, pero intermitentemente. Algunos trabajos requieren de largos viajes con el desgaste físico que ello puede suponer, “falto mucho porque trabajo en una distribuidora [...] viajo de noche y vuelvo al otro día generalmente” (Ismael 1ro TM, Conversación informal, R5-14, 09/06/2014). Allí cobra relevancia la flexibilidad que, en relación al cómputo de las faltas y las llegadas con tardanza, hay en esta institución.

E: ¿se notaba los que trabajaban?

Alan: sí, se notaba, se notaba más porque llegábamos destruidos [se ríe] ¿viste cuando llegás todo rojo con la cara toda quemada de los rayos del sol a veces?

E: claro

Alan: te bancaban los profes (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

Así, las tensiones entre los tiempos escolares y laborales también se producen en relación con las “marcas del desgaste corporal” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) que suelen dejar estas inserciones laborales precarias en los/as jóvenes. Además de llegar a favorecer procesos de interrupción de la asistencia en algún momento, “a mitad del año dejé [de asistir a la escuela], no aguantaba más [...] yo salía de trabajar a la una, así como salía no tenía ni tiempo de comer que ya tenía que estar en la escuela ¿cómo hacía? Venía a las seis de la tarde, tenía que ir a entrenar, no, no podía todo” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16), quienes tienen largas y desgastantes jornadas de trabajo expresan sentir “mucho cansancio”, cansancio que puede redundar en faltar con frecuencia a clases y/o llegar tarde. “Yo iba a la mañana, pero empecé a trabajar, por eso me cambié a la noche, pero después falté mucho, llegaba cansado, no te dan ganas” (Daniel 3ro TN, Observación, R37-17, 05/12/17). También puede influir en el hecho de tener pocas ganas de trabajar durante la clase, “cuando vengo a la escuela me canso mucho, o sea yo trabajo y después no me puedo concentrar” (Darío 4to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17), “no te

daban ni ganas de pensar, ni ganas de escribir ¿viste? Ya venís con la mentalidad del trabajo” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

Profesora de Biología: no, pero hoy hay que prestar atención. Ariel, ¿vos estás terminando?

Profesora de Inglés: Ariel entra a las 7 [porque trabaja]

Profesor reemplazante de Historia: recién está empezando Ariel

Ariel: es que tengo mucho trabajo, profe, estoy cansado, sólo tengo libre domingo y lunes (3ro TN, Observación, R28-17, 19/09/17)

Entre estos/as jóvenes que tienen largas jornadas de trabajo y luego asisten a la escuela, el tiempo disponible para la realización de cualquier otra tarea o actividad se ve claramente reducido, “me tuve que alejar... o sea de las amistades, de todo... no tenía tiempo” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16), “necesito más horas para estudiar y esas horas me tengo que ir” (Romina 3ro TM, Entrevista, R16-14, 14/08/14).

Así, las inserciones laborales en las condiciones que venimos describiendo, que por lo general se desarrollan informalmente, requieren de muchas horas y mucho esfuerzo físico y que suelen ser escasamente retribuidas económicamente, son significadas en términos de un trabajo “pesado”, que “no es para laburar toda la vida de eso porque es muy pesado [...] ahora porque soy joven pero después cuando vaya pasando la edad” (Javier 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14). En este sentido, los/as jóvenes que trabajan, suelen significar en términos de “esfuerzo personal” el poder sostener la asistencia a clases.

Daniel: cansa... cansa el hecho de decir no podés llegar a tu casa y descansar...

Fabricio: ¿me entiende? yo llegué hace un rato y vine para la escuela

E: ¿y qué pensás en ese momento?, ¿qué decís?

Daniel: tengo sueño

E: ¿y qué pensás que no te quedas a dormir ahí y decís “voy”?

Fabricio: no porque... yo sé adónde quiero llegar y sé lo que tengo que pasar para llegar [...] cada uno llega adonde puede por su esfuerzo (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Tal esfuerzo se vincula con una valoración positiva de la escolarización, en tanto se la concibe como posibilitadora de mejores inserciones laborales, planteando que “no quiero ser albañil toda mi vida, no por menospreciar, pero me gustaría ser otra cosa” (Daniel 3ro TN, Observación, R37-17, 05/12/17) (ampliaremos en el próximo apartado).

Como advertíamos anteriormente, existe cierta heterogeneidad en las experiencias juveniles, aun entre jóvenes que presentan condiciones de vida similares. Tal heterogeneidad puede implicar algunas divergencias entre las experiencias de los/as jóvenes que trabajan y estudian, que podrían ser vistas como insignificantes, pero que

pueden marcar diferencias en sus recorridos escolares. Así, quienes tienen la posibilidad de relegar ingresos económicos al insertarse en trabajos que requieren de menor dedicación horaria (los fines de semana como algunos bares, tres veces por semana como las ferias, horarios reducidos como el trabajo en algunos comercios, sobre todo familiares), también puede que falten y lleguen tarde algunos días y que manifiesten estar cansados en clases, pero no diariamente o con tanta frecuencia como sucede con quienes tienen trabajos con jornadas más extensas. Además, algunos/as jóvenes que trabajaban habían tenido la posibilidad de dejar de hacerlo en momentos en que las tensiones entre tiempos escolares y laborales implicaban tener que priorizar uno de los dos, como quienes trabajan en los negocios familiares, “por la escuela, porque no... El horario que más se vendían cigarrillos, bebidas y [...] tenía que estar acá [en la escuela]” (Cristina 5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17).

Por último, señalamos que los/as jóvenes también contribuyen a la reproducción de los grupos familiares a través de distintas tareas que realizan en el ámbito doméstico (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2018). Tales tareas suponen una mayor o menor dedicación y, aunque tanto mujeres como varones las realizan, la mayor responsabilidad suele recaer en las jóvenes mujeres, aspecto que pone en evidencia cierta continuidad generacional respecto a la división de tareas al interior de los hogares. Cabe mencionar que no es reconocido como un trabajo por los/as jóvenes, en tanto se trata de tareas que no suelen ser remuneradas. La realización de tareas de limpieza del hogar, entre los jóvenes varones, puede incluir la limpieza de algunos sectores comunes de la casa, “limpio la cocina, lavo los platos”, pero por lo general se encargan de limpiar y ordenar “mi pieza” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), a veces manifiestan que colaboran con tareas menores, “paso la escoba” (Enrique 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17), otras directamente no se encargan de ningún aspecto de la limpieza del hogar, “no limpio mi pieza y vos querés que limpie mi casa” (Ismael 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17). Las mujeres, por el contrario, afirman que suelen encargarse de limpiar sus casas, responsabilidad que puede recaer casi exclusivamente en ellas cuando viven “aparte” o sólo con el padre y hermanos/as menores (Verónica 4to TN, Taller, R17-17, 22/06/17), en ese caso, también suelen responsabilizarse de otras tareas domésticas, como cocinar, cuidar de los/a hermanos/as, “yo hago todo” (Verónica 4to TN, Taller, R17-17, 22/06/17). Cuando viven con sus madres o suegras y/o hermanas/cuñadas, las tareas pueden repartirse, “yo limpio la casa [...] no cocino, a mí me cocina mi suegra” (Cristina 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Respecto a las compras necesarias para el hogar, tanto mujeres como varones afirman encargarse de realizarlas, incluso se compra la mercadería necesaria para familiares con los cuales no necesariamente se comparte la residencia, como veíamos en el Capítulo 3.

El cuidado de personas enfermas y ancianas también puede recaer sobre las jóvenes mujeres.

Yo cuidé a la abuela de mi marido, sí porque tienen poco tiempo ¿viste? Por ahí cae internada, supuestamente los hijos nunca pueden y a mí me da cosa porque es una buena mujer todo por eso la voy a cuidar (Cristina 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Por último, como ya hemos mencionado, los y las jóvenes suelen encargarse del cuidado de sobrinos/as, hermanos/as, ahijados/as, hijos/as. Aunque los jóvenes varones comentan realizar tareas puntuales, como “llevo a mi hermano a la escuela” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), mientras que, entre las jóvenes mujeres, tal cuidado incluye generalmente una mayor cantidad de actividades, como vimos en el apartado anterior.

En este apartado profundizamos en la descripción de los cruces entre escuela y trabajo en las experiencias de aquellos/as estudiantes que trabajan –o han trabajado– al mismo tiempo que cursan sus estudios secundarios. Si bien dichas experiencias presentan cierta heterogeneidad, entre estos/as jóvenes los tiempos destinados al trabajo en las condiciones precarias e informales que suelen caracterizar sus inserciones laborales en estos contextos, así como las “marcas del desgaste corporal” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) que las mismas dejan, tensionan los tiempos destinados a la escolaridad, pudiendo llegar a favorecer la interrupción de la asistencia a clases y/o generando procesos de aprendizaje y trabajo con los conocimientos discontinuos, atravesados por interrupciones vinculadas con esas experiencias laborales, sobre todo a partir del cansancio y desgano que puede producir. No obstante, también documentamos la presencia de una valoración positiva de la escolaridad a partir de la cual se construyen estrategias para continuar o retomar los estudios, en caso de haber interrumpido, y en el “esfuerzo” que, de acuerdo con estos/as jóvenes que trabajan, supone el sostenimiento, aunque con intermitencias, de la asistencia a clases.

A su vez, dimos cuenta de algunas diferencias de género, sobre todo en cuanto a los tipos de trabajos a los que suelen acceder mujeres y varones, aunque se trata, por lo general, de inserciones fuertemente atravesadas por la precariedad. Tal característica que,

de acuerdo a las investigaciones en la temática, parece atravesar el empleo juvenil en la actualidad, es vivida de diferentes formas incluso entre jóvenes de conjuntos sociales que se encuentran atravesados por procesos y condiciones similares. Allí cobra relevancia el mayor o menor apoyo económico que sus familias les puedan brindar, más aún cuando los/as jóvenes tienen hijos/as propios/as.

Por último, las actividades domésticas y de cuidado es una responsabilidad que recae sobre las mujeres desde jóvenes y que requiere de una gran cantidad de tiempo de dedicación, aunque pareciera resultar más fácil de articularse con los tiempos escolares, que el tiempo destinado a inserciones laborales fuera del hogar.

#### **4.4 Sentidos sobre la escuela y proyectos a futuro<sup>88</sup>**

En el recorrido realizado hasta aquí vimos que, si bien las condiciones de vida en las “villas” y barrios donde habitan, lo que suponen las responsabilidades domésticas, las maternidades/paternidades y el trabajo en estos contextos, influyen en la configuración de procesos discontinuos que atraviesan la configuración de las experiencias escolares juveniles, también se encuentra fuertemente presente entre los/as jóvenes una valoración positiva de la escolarización en términos amplios que favorece la continuidad en la escuela. Pudimos documentar que tal valoración se expresa, entre otras prácticas, en el sostenimiento de la escolaridad aun cuando se reconoce la estigmatización y desvalorización de la cual esta escuela es objeto, en la construcción de estrategias que permitan continuar estudiando cuando las condiciones no lo favorecen y en momentos en que los tiempos escolares se ven tensionados por los tiempos que suponen otras prácticas (como la maternidad o el trabajo en contextos de pobreza), incluso en el retorno y manifestación del deseo de finalizar la escuela luego de haber interrumpido un tiempo – a veces años– la asistencia a la misma. También advertimos que, tanto la discontinuidad como la continuidad se ven, a su vez, favorecidas (más directa o indirectamente) por procesos que se configuraron a partir de las transformaciones en las políticas educativas de las últimas décadas (profundización de la segmentación educativa, obligatoriedad de la educación secundaria y el mandato de la “inclusión”, transformaciones en la educación secundaria de modalidad técnica) y aquellos que, en el cruce con dichas políticas, se

---

<sup>88</sup> En este apartado recuperamos parte del análisis realizado en el acápite “Jóvenes, escuela y trabajo: entre apropiaciones, tensiones y experiencias”, elaborado por quien escribe conjuntamente con Florencia Debonis y Marilín López Fittipaldi, en el marco del Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica” (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212), dirigido por Dra. Mariana Nemcovsky.

fueron configurando históricamente en las instituciones escolares (selectividad escolar, flexibilización de algunos aspectos formales, apropiación del mandato de la “inclusión”).

Si entendemos que “la ponderación que lo educativo y lo escolar tenga en la vida de las personas se torna inteligible al interior del proceso de reproducción social del sujeto y de su grupo de referencia y siempre en diálogo con las características histórico–sociales de la formación social” (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010:14), nos preguntamos ¿qué sentidos sobre la escuela secundaria subyacen a esa valoración positiva que estos/as jóvenes construyen sobre la misma en estos contextos?

#### 4.4.1 *“Sin la secundaria no sos nada”*: sentidos juveniles sobre la escolarización secundaria

Atendiendo a dicho interrogante, en este subapartado describiremos los sentidos que construyen los/as jóvenes respecto a la escolarización en términos amplios en el transcurrir de sus experiencias escolares. Partimos de considerar que la experiencia es un “proceso activo por el cual un conjunto de elementos socio-culturales -prácticas, sentidos, valores- son apropiados por los jóvenes en los entornos inmediatos por los que transitan cotidianamente” (Nemcovsky, 2018:6). Así, el paso por la escuela, “dentro de determinados límites”, “bajo condiciones que vienen dadas” (Thompson, 1981:19), va imprimiendo huellas que pueden dar lugar a procesos de construcción y resignificación de los sentidos sobre la escolarización entre los/s jóvenes.

En términos amplios, los y las estudiantes construyen sentidos diferenciales en relación con la escolarización. Así, expresan su valoración de la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje y en relación con proyecciones de futuro (ya sea para continuar estudios posteriores o conseguir un “mejor” trabajo); pero también refieren asistir a la escuela sólo por “obligación”.

De este modo, una primera construcción de sentido que identificamos refiere a la posibilidad que brinda la escuela de acceder a conocimientos “para saber, para aprender” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16), que permitan “no ser un burro” (R1, 12/10/2016, T. M. 1er y 2do año), “para tener un mejor vocabulario” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14), concibiendo a la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje. Tal valorización de los aprendizajes se vincula a la idea de “ser alguien”, “porque sin la secundaria no sos nada” (Fabricio 3ro TN, Taller, R16-17, 22/06/17), porque consideran que la escuela también “te prepara para tu, para tu vida” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), para “ser alguien en la vida, cumplir tus sueños y que

no... que no sos cualquiera” (Martín 4to TM, Entrevista, R10-14, 29/07/14). Allí también está presente la posibilidad de distinción respecto a otros/as que no asisten que analizamos en el capítulo 3.

Los aprendizajes escolares también son valorados positivamente en tanto herramientas para enseñar a los padres que no tuvieron la misma posibilidad de estudiar o en relación con la educación de los/as hijos/as.

E: bueno... ¿consideran que la escuela sirve?

Am1, 2 y 3: sí

E: ¿para qué?

Am3: y para aprender sería, salir sabiendo más cosas

Am2: algo

Am1: claro

Am2: de lo cotidiano

E: ¿y para su futuro?

Am1: también va a servir porque... va a ser una ayuda para la familia porque hay muchos padres que no terminaron la secundaria y primaria no tuvieron tiempo de hacer y también le puede servir a ellos, para que nosotras también les estemos enseñando (Estudiantes 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14).

La valoración positiva de la escuela también aparece ligada a proyecciones de futuro, para tener “un mejor futuro” (Marcela 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14), “una mejor vida” (Nahuel 1ro 3ra TN, Observación, R14-17, 19/06/17), asociada fundamentalmente a las posibilidades de conseguir trabajo (o mejores condiciones de inserción) o para continuar estudios superiores.

Otras investigaciones han documentado este sentido de la escuela vinculado con la posibilidad de mejorar las condiciones en que se viven y las inserciones laborales precarizadas a las cuales se suele acceder. En este sentido, la posibilidad de mejorar las condiciones de vida remite a “salir de donde estoy” y la escuela es considerada un paso para ello.

Alan: sí, sí, por eso mi meta ahora es terminar el secundario, tener un oficio, un oficio, un trabajo seguro y salir de donde estoy

E: ¿en qué sentido?

Alan: del barrio, bah ir a un lugar más mejor para ellos [futuros hijos] calculo, no sé si privado pero... un lugar no sé si más seguro (6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

Algunos/as jóvenes mencionan un lugar protagónico de sus familiares en la transmisión de la valoración positiva de la escolarización y de su continuidad, “mi familia me ayuda mucho y siempre me apollaron para que estudie y sea algo en la vida por que ello me dicen que ello no tuvieron las posibilidades de estudiar [sic]” (3ro TN,

Cuestionario, R23-17, 09/08/17), “ellos me apoyaron para no dejar y me anotaron a la noche porque es mejor para mi y para ellos también y para que yo no deje de estudiar ellos me ayudan en todo porque mis hermanos ninguno van a la escuela [sic]” (3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17). Aunque también hay jóvenes que manifiestan no tener apoyo por parte de sus familias en relación con la escuela, sobre todo aquellos/as que poseen edades superiores a las que supone la gradualidad, “había repetido muchos años y mis viejos no me iban a pagar más colectivo [...] e incluso me hicieron dejar la escuela porque repeti varios años [sic]” (6to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17).

En cuanto al sentido de la escuela como posibilitadora del acceso a “un mejor trabajo” (1ro 4ta TN, Cuestionario, R15-17, 19/06/17), “para el día de mañana tener un buen trabajo” (Fernanda 3ro TM, Entrevista, R16-14, 14/08/14), y “para que no te cueste mucho conseguir un trabajo” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), entre jóvenes que trabajan en condiciones precarias como describimos en apartados previos, ello supone poder acceder a trabajos diferentes a los que se tienen y a los que suelen acceder otros/as jóvenes y sus familias, esto es poder conseguir un “trabajo seguro”, con estabilidad y menos desgaste físico.

E: ¿y qué te decidió a volver [retomar la secundaria]?

Javier: no sé, quiero estudiar algo para no...

Eliana: para ser alguien

Javier: no tener un trabajo muy pesado en el futuro

Lucas: sí, un buen trabajo

E: ¿vos trabajás ahora?

Javier: sí

E: ¿de qué trabajás?

Javier: de albañil

E: ¿y te gusta?

Javier: y es pesado el laburo, está bueno pero no es para laburar toda la vida de eso porque es muy pesado (3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14).

En este aspecto, más que un énfasis en los conocimientos que brinda la escuela, se destaca la relevancia que se le adjudica a la obtención del título, del “diploma para conseguir trabajo” (4to TN, Cuestionario, R23-17, 15/08/17) (Nemcovsky et al., 2018). Tal valoración se desprende de las propias experiencias de búsqueda laboral de las y los jóvenes que en repetidas veces se presentan a entrevistas “y a una banda de agencias de trabajo”, “pero no te llaman” (Darío 4to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17), “hay que terminar la escuela, sí o sí [...] porque sino no conseguís trabajo. Yo estoy buscando ahora tengo una entrevista y te piden secundaria [...] para atención al cliente en una

panadería y piden secundaria [...] Pero le dije que ahora pasé a 5to y eso me ayudó” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16) (Nemcovsky et al., 2018).

A la vez, ligado a los proyectos de futuro, entre algunos/s jóvenes los sentidos sobre la escolarización secundaria giran en torno a la posibilidad de continuar estudios posteriores. Como ya lo planteara Bourdieu (2002:167) “la escuela no es sólo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, etcétera, sino también una institución que otorga títulos, es decir, derechos, y que con ello confiere aspiraciones”, aspiraciones que, en nuestra investigación, aparecen vinculadas con la posibilidad de acceder a mejores inserciones laborales, mejorar las condiciones en que se viven y continuar estudios postsecundarios. Puede que “exista cierta disparidad entre las aspiraciones y las posibilidades reales”, como lo explicaba Bourdieu para el contexto francés, “al colocar en una situación de alumno de liceo, incluso ya devaluada, como está, a niños que pertenecen a clases para quienes la secundaria era antiguamente del todo inaccesible, el sistema actual impulsa a estos niños y sus familias a esperar lo que el sistema escolar otorgaba a los liceos en la época en que ellos no tenían acceso a dichas instituciones” (Bourdieu, 2002:167-168).

En nuestra investigación pudimos documentar que algunos/as jóvenes construyen aspiraciones vinculadas con la posibilidad de continuar carreras universitarias de larga duración y a las que se suele atribuir mucha exigencia, como medicina, derecho, arquitectura, incluso vinculadas con la orientación de la escuela, en la “facultad de ciencias económicas, contabilidad” o “administración de empresas” (Estudiantes 5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17). Carreras que, aun cuando no son aranceladas, suponen gastos durante un tiempo prolongado que resultan difíciles de sostener para los/as jóvenes y las familias que viven en condiciones de pobreza. No obstante, con frecuencia los/as jóvenes suelen aspirar a carreras que suponen menor duración, algunas de nivel superior no universitario, como el magisterio, distintos profesorados, enfermería y, como ampliaremos más adelante, es habitual que manifiesten su deseo de ingresar a las fuerzas de seguridad. Allí identificamos ciertos indicios acerca del lugar destacado que cobran los/as docentes en los relatos de las y los jóvenes respecto de la influencia que pudieran tener a la hora de pensar/proyectar una carrera a futuro.

Nosotras al principio dijimos para maestra jardinera, pero nos hablaron las profesoras y nos dijeron que es mejor de grado, tenemos más posibilidades de trabajo, y es el mismo estudio dijeron (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

Las tensiones entre las condiciones de vida de los/as jóvenes y lo que requiere el cursado de una carrera universitaria, atraviesa las aspiraciones que los/as propios/as estudiantes construyen, pero también las lecturas que los/as docentes hacen respecto de las posibilidades educativas futuras de los/as jóvenes. Si bien no hemos profundizado en las perspectivas docentes al respecto, a partir de lo trabajado pudimos identificar que hay docentes que intentan fomentar la inscripción en carreras universitarias. En tal sentido, ciertos/as docentes planifican visitas a las distintas Facultades de la Universidad Nacional de Rosario para estudiantes que se encuentran cursando el sexto año.

Yo los he llevado muchos a la Facultad, como yo doy clases en la Facultad de Ciencias Económicas les facilito la entrada a las tutorías, yo coordino las tutorías en la Facultad entonces todos los años tres o cuatro los obligo prácticamente a anotarse, los llevo a la Facultad, que se anoten, los pongo con tutores conocidos míos para que les hagan una contención como para que no se vayan. Hasta ahora lo máximo que logré es que estén un año y medio en la Facultad. Lo máximo que logré con una chica de hace dos años de un 5to que tuve del turno tarde que la logré anotar, todo, hizo un año y medio, la carrera le gustaba, entró con otro compañero que hizo un año, el chico se fue a vivir a Corrientes, chau y ella quedó embarazada y chau... (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Aunque señalan las “limitaciones” que pueden darse, estos/as docentes construyen estrategias de “acompañamiento”, haciendo uso de los recursos disponibles y las posibilidades que se brindan en la universidad pública para reducir los gastos y dificultades que puede suponer el cursado (comedor escolar, becas, tutorías). Se trata de estrategias que expresan, por un lado, la lectura anticipatoria de la posibilidad de la interrupción, pero también el esfuerzo que ciertos/as profesores realizan, aun cuando ello requiere del despliegue de actividades y estrategias que trascienden las obligaciones laborales de los/as mismos/as, expresando “hago lo que puedo con lo que tengo”.

Me quedo satisfecho en que por lo menos conocieron lo que es una Facultad y pudieron, para colmo yo les facilité becas de estudio, becas de apuntes para que pudieran tener, o sea me moví en ese aspecto como para poder lograr que la Facultad no los expulsara, les diera todas las herramientas como para que pudieran seguir, logré eso, algún día tal vez logre decir uno se recibió de contador [...] yo ahora tengo una vida muy complicada de horarios, se me dificulta hacerlo y bueno, entonces hago lo que puedo con lo que tengo. En Ciencias Económicas me es muy fácil porque estoy adentro [...] en cambio en otras Facultades ya se me dificulta mucho, tengo que andar molestando gente y después ¿viste? Por ahí, no digo nada, pero por ahí te abandonan al toque y vos hiciste todo una titánica tarea y moviste miles de contactos y se te cayó todo en un mes [...] pero bueno esa... tienen intenciones en algunos casos, ya te digo el contexto social no los acompaña a veces demasiado (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Pero también hemos registrado ciertos indicios de la presencia de una serie de estigmatizaciones y estereotipos sobre los/as jóvenes que viven en condiciones de pobreza entre algunos/as docentes que, aun sin tener plena conciencia de ello, pueden influir en el desaliento que promueven en relación con quienes proyectan continuar carreras de larga duración, como vimos en el Capítulo 3. Allí también se ponen en juego las interpretaciones que los/as docentes realizan de las limitaciones que pueden suponer las condiciones de vida de los/as jóvenes para el cursado de una carrera universitaria, dado que, tal y como lo presencian cotidianamente, tales condiciones dificultan incluso la continuidad de los estudios en el nivel secundario.

Los/as jóvenes también mencionan y tienen en cuenta las limitaciones que se pueden presentar en caso de continuar estudiando y van pensando anticipadamente posibles estrategias que les faciliten cursar estudios superiores, como recurrir a becas.

Ailén: yo me anoté este año en el Plan PROG.R.ES.AR [...] y me va bien, por eso... yo quiero que siga porque o sea yo quiero el año que viene estudiar y pagarme el terciario con eso

E: ¿y qué terciario te gustaría estudiar?

Ailén: y estoy viendo, porque ahora el profesor me va a ayudar para hacer la facultad que es pública pero... pero yo quería estudiar un terciario

E: también hay terciarios públicos

Ailén: sí, pero yo quería estudiar Administración Bancaria que dan en el Banco de Santa Fe [...] y es privado (5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14).

Como mencionamos, una opción recurrente entre los/as jóvenes es la voluntad de continuar y finalizar sus estudios secundarios para posteriormente ingresar a las instancias formativas vinculadas con las distintas fuerzas de seguridad (policía, prefectura, gendarmería), dado que la misma requiere contar con el nivel secundario completo, “yo de chiquita quería ser policía [...] a mí no me gusta nada de economía” (Analía 6to TN, Taller, R24-17, 24/08/17), “quiero estudiar policía [...] me dijeron que tengo que tener la secundaria sí o sí” (Sabrina 4to TM, Entrevista, R8-14, 01/07/14). Como lo han documentado otras investigaciones, entre jóvenes de sectores populares, “la posibilidad de ingresar a algunas de las instituciones que componen las Fuerzas en Argentina se torna cercana y posible”, opción en la que influyen conocidos que se encuentran insertos en las mismas, “familiares, amigos, vecinos o por la circulación de información sobre oportunidades laborales en distintos espacios barriales” (González, 2018:177).

Ana: me gustaría entrar a la policía

E: ¿y te piden la secundaria?

Ana: sí, indispensable

E: ¿averiguaste algo?

Ana: sí, dos años en un internado que está por la calle [...] dos años, internado, de lunes a viernes, salís los fines de semana

E: ¿y el gordito? [su hijo]

Ana: ese es el problema [riéndose]. Pero él, él se queda, está acostumbrado con mi papá, mi mamá, con el padre, está siempre él ahí [...] dos años y a los seis meses empiezo a cobrar sueldo, el 40% del sueldo normal empiezo a cobrar, de cuando me recibo, el 40% a los seis meses. Dos años son para ser policía, policía y seis meses son para ser cadete [...] tengo un tío que es policía, otro que es de la prefectura y otro es gendarme (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

Como plantea González (2018:175), el ingreso a las distintas fuerzas de seguridad nacionales y provinciales es valorado por los/as jóvenes en tanto constituye una “oportunidad para obtener un empleo estable y formal frente a las escasas alternativas que ofrece un mercado de trabajo segmentado de forma desigual”. En su investigación realizada en una escuela técnica nocturna de una ciudad del interior de la provincia de Chaco, Butti y Florez (2018) advierten la presencia de aspiraciones y expectativas similares, dado que “aparece muy marcada la idea de un trabajo en relación de dependencia con los beneficios sociales y la seguridad que supone recibir un salario fijo y mensual; asumiendo, así, la representación del trabajo entendido como un empleo asalariado. Este podría ser un rasgo común que poseen las profesiones a las que aspiran mayoritariamente, es decir: la docencia y las fuerzas de seguridad” (Butti y Florez, 2018:178). Además, la propuesta de formación en las fuerzas de seguridad, a diferencia de otras carreras, posee características que facilitan su cursado cuando no se cuentan con recursos económicos suficientes, tales como la modalidad de “internado” y la posibilidad de percibir una remuneración durante la formación.

Si bien es un aspecto central, “las condiciones estructurales y las inserciones laborales precarias constituyen solo una de las dimensiones que intervienen en la elección” (González, 2018:177), en tanto la aspiración de ingresar a las fuerzas de seguridad se va construyendo, a su vez, en el intercambio con personas cercanas (familias, amigos, compañeros) que se encuentran insertas y que influyen en los/as jóvenes, “a mí me gusta porque mi tía es policía también y yo fui cuando ella se recibió todo, fui al teatro todo... está bueno” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16), así como sentidos sobre la “seguridad”, sobre todo en los barrios donde habitan atravesados por distintas violencias (como describíamos en Capítulo 3), “está re bueno yo también quería ser gendarme [...] aparte hace falta más policías también” (Paula 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16), “porque yo pienso que puedo hacer un cambio [...] de los guachos de la calle, creo que puedo hacer algo” (Alejandro 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Además, se destaca la presencia de ciertos supuestos acerca de la “facilidad” que supondría en términos de estudio, “querés algo fácil, andá a la policía” (Ismael 5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17). No obstante, tal proyección no está exenta de tensiones.

Gabriela: también tenemos facilidad para entrar, tenemos un tío gendarme y en la prefectura también

Sara: tenemos más facilidad para entrar, pero yo no lo haría por mi hijo

Gabriela: yo no digo que no, lo estoy pensando todavía

E: claro

Sara: mi vieja y mi marido tampoco quieren, no les gusta (6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

Por una parte, la carga de violencia que muchas veces suponen estos trabajos y el proceso de formación requerida, “un trabajo muy riesgoso” (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17), alimentan dichas tensiones.

Tampoco no es fácil porque mi tía no aguantaba, a lo último ya no aguantaba más y le quedaban dos meses para que se reciba [...] porque te tratan como vos tenés que tratar y ella no aguantó [...] y vos tenés que tener un carácter [...] a veces te dan ganas de llorar [...] Pero... después es lindo porque... no sé a mí me gusta (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Además, tal valoración se ve tensionada por los malos tratos y prácticas abusivas que los/as propios/as jóvenes y otros/as cercanos/as, sobre todo varones, sufren en la interacción con las fuerzas de seguridad (ver Capítulo 3), aunque también aluden a que “los policías son personas como cualquiera, hay buenos y malos” (Daniel 3ro TN, Observación, R27-17, 04/09/17). A su vez, los/as jóvenes que plantean querer ingresar a las fuerzas de seguridad conocen y están informados/as de las diferencias (en cuanto a lo que supone la formación y condiciones de trabajo) de las distintas fuerzas, “gendarmería es... te mandan para todos lados, ese es el problema. Y la... no hay acá escuela de prefectura, está en Buenos Aires, hay que ir a Buenos Aires” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16), aspecto que se tensiona con otras responsabilidades que poseen, como el cuidado de los/as hijos/as, por lo que la policía termina siendo la mejor opción, “yo quería ser gendarme, pero yo ya tengo un hijo y se me va a complicar entonces quiero ser policía” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16).

Por último, entre los sentidos que emergen acerca de la escolarización en términos amplios sobresale la “obligación” de ir a la escuela, que aparece más que nada significada en términos de “no me gusta venir a la escuela. Pero me obligan” (1ro 3ra TN, Observación, R14-17, 19/06/17) y que a veces se refuerza en el ámbito familiar, “por más que no le guste va a tener que venir a la escuela, ¿qué más va a hacer sino?, es su

obligación, su única obligación es estudiar” (Madre de Pablo 1ro TN, Taller, R10-16, 21/10/16). Sentido que hemos registrado fundamentalmente entre estudiantes que asisten a los primeros años y que no se encontraban trabajando.

Emiliano: yo no quiero venir más, pero mi mamá es la bastarda

E: pero ¿qué?, ¿te manda tu mamá?

María: la mamá es la bastarda [silencio]

Rocío: lo obligan, por obligación (1ro y 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

Estos/as jóvenes suelen manifestar que la escuela “no les gusta” (1ro 3ra TN, Observación, R14-17, 19/06/17) y, en ocasiones, afirma que no quieren seguir asistiendo. Pero también hay jóvenes que aluden a tal “obligación” sin atribuirle necesariamente una carga negativa, enunciando que asistir a la escuela “es una obligación más” (Noelia 3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17), apropiándose del mandato familiar, “porque es la educación que me enseñaron mis viejos” (Miguel 3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17).

Por otra parte, incluso entre jóvenes que manifiestan asistir “por obligación”, aparece un sentido de la escuela como espacio de vida juvenil (Weiss, 2012a). Así, señalan que “la escuela es un lugar donde nos podemos juntar con amigos a jugar a la pelota” (Pablo 1ro TN, Taller, R9-16, 12/10/16), “yo pienso que la escuela es un ámbito para hacer sociedad [...] hacer amigos” (Matías 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16). Aspecto que ampliaremos en el próximo capítulo.

#### 4.4.2 *La formación técnica en administración: entre la valoración y el desconocimiento*

Como vimos en el primer apartado de este capítulo, en general, los/as jóvenes manifiestan diversos motivos por los cuales “eligieron” asistir a esta escuela, no necesariamente vinculados con la modalidad técnico profesional en administración y gestión que la misma posee. Veamos, entonces, cómo se van configurando los sentidos sobre la formación técnica que proporciona la escuela en el transcurrir de la experiencia escolar. Para ello, organizamos la descripción en tres ejes: a) Desconocimiento y confusiones respecto a la modalidad técnico profesional; b) Sentidos sobre el título secundario técnico y su relación con el trabajo; y c) Sentidos sobre los aprendizajes escolares específicos de la orientación en Administración y gestión.

a) En primer lugar, planteamos que, en parte, los sentidos sobre la escuela se configuran a partir de cierto desconocimiento/confusiones sobre la modalidad técnica. En esa configuración se entrecruzan diversos procesos, tales como las transformaciones en

la cotidianidad escolar a partir de las políticas educativas de los últimos años –sobre todo aquellas vinculadas con la obligatoriedad de la educación secundaria y las relativas a la educación técnico profesional específicamente–, los procesos de “elección” y llegada de los estudiantes a esta escuela, así como el tiempo que llevan asistiendo a la misma y las múltiples interrupciones de la escolaridad, influidos, entre otros aspectos, por las condiciones de vida de los/as jóvenes en contextos de pobreza urbana.

Como ya mencionamos, a diferencia de otras investigaciones que dan cuenta del lugar relevante que tiene la valoración positiva de la educación técnica a la hora de elegir la institución entre jóvenes de sectores populares (Maturó, 2018), en esta escuela nos encontramos con que tal elección se encuentra atravesada por cierto desconocimiento/confusiones respecto a la modalidad. Así, vimos que los y las jóvenes llegan por otros motivos no asociados directamente a la modalidad técnica, lo que podría relacionarse con que ni siquiera consultan acerca de la modalidad que se imparte, y lo que ella supone, al anteponerse otras prioridades (Nemcovsky et al., 2018). Pero notamos que tal desconocimiento/confusiones también se produce entre estudiantes que se encuentran cursando (Debonis et al., 2018). Aspectos que tradicionalmente se han asociado a la modalidad técnica, como la cantidad de años de duración que se establece en el plan de estudios y el tiempo que supone el cursado (generalmente en doble turno), los espacios curriculares denominados “talleres” y las “prácticas profesionalizantes”, están atravesados por tal desconocimiento y confusiones (Debonis et al., 2018).

E: ¿y les gusta que la escuela sea técnica entonces?

Alejandro: sí

Ariel: sí me gusta, pero nunca di, profe [...] o sea nunca se da porque no viene la profe... igual tenía que venir

E: bueno, ahora tienen taller con esta profe

Ariel: pero taller de qué

Alejandro: de Marketing

Ariel: o sea ¿la técnica de qué sería?

E: en Administración

Alejandro: es como te ayuda a estar en una empresa (3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Alejandro es un joven que, al momento de la entrevista, tenía 18 años y asistía a esta escuela desde 3er grado de la primaria con la cual se comparte el edificio, mientras Ariel se había incorporado a mitad de año cuando llegó a la ciudad desde Paraguay. En ese sentido, el tiempo que llevan en la institución cobra relevancia, en tanto la mayor permanencia puede facilitar los intercambios y la apropiación de sentidos sobre la escuela y su modalidad.

Aunque es esperable que tal desconocimiento/confusiones se produzca sobre todo en el primer año, no es exclusivamente así, dado que a veces los/as estudiantes de 1ro provienen de la escuela primaria y tienen conocimientos previos sobre la escuela secundaria, otras veces repitieron una o más veces el 1er año, con lo cual llevan mayor tiempo en la institución que compañeros/as que recién ingresan, además, como señalamos es frecuente que algunos/as jóvenes se inscriban en esta escuela en años posteriores, no necesariamente desde 1er año, incluso que comiencen a asistir ya avanzado el año lectivo, por lo tanto, pueden encontrarse cursando años superiores, pero llevar poco tiempo de permanencia en esta escuela. Además, como ampliaremos en el próximo capítulo, las interrupciones en la asistencia a clases pueden contribuir con tal desconocimiento y confusiones al favorecer procesos de apropiación y aprendizajes discontinuos.

El desconocimiento y las confusiones sobre la modalidad también se vinculan con las características y condiciones particulares que esta escuela posee, características que se fueron configurando históricamente en la trama de las políticas educativas y las transformaciones que propiciaron en la educación secundaria técnica. Como señalamos en el segundo capítulo, esta escuela secundaria surge como técnica provincial en 1990, pero, a partir de las transformaciones introducidas por la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), se convirtió en Polimodal, perdiendo cargos, años escolares, recursos, entre otros. Con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se vuelve a reconocer a la Educación Técnico Profesional como una de las modalidades para el sistema educativo nacional. A nivel de las escuelas técnicas de la provincia, este proceso de implementación de la modalidad se dio lentamente, por lo que recién en el año 2016 se gradúa la primera cohorte con el título secundario de “Técnico en Administración y Gestión” correspondiente al nuevo plan de estudios en esta escuela, incluso con algunos inconvenientes ya que, ante la ausencia de cargos docentes suficientes, los talleres (que se volvieron obligatorios) fueron impartándose parcialmente o incorporados tardíamente.

Soledad: ...materias, nos suman materias, nos sacan materias

E: ¿qué materia les sumaron?

Ayelén: eh... ¿la última cuál es? [...] Recursos Humanos

E: ¿y cuándo empezaron?

Ayelén: hace un mes

Soledad: un mes, menos (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Además de las dificultades para impartir los talleres por la falta de cargos, pueden contribuir al desconocimiento/confusiones respecto a la modalidad las características que

asumen las clases en esos espacios curriculares. A diferencia de las prácticas que pueden suponer los talleres en escuelas técnicas con otras orientaciones, el trabajo con conocimientos específicos de la orientación en Administración y gestión -vinculados a los campos de las denominadas “ciencias empresariales” y el “marketing”, economía, contabilidad- presenta muchas similitudes con lo que se trabaja en las clases de las demás materias.

La incorporación gradual y reciente de las “prácticas profesionalizantes” (PP) establecidas como obligatorias para el 6to año en el nivel secundario de ETP provincial (Decreto N° 1446/11, 2011), también plantea dificultades para su concreción que pueden contribuir a generar ciertas confusiones respecto a las mismas. Algunos/as jóvenes no estaban al tanto de su existencia o del modo en que se estaban llevando adelante.

E: porque esta es una escuela técnica y tiene que tener prácticas ¿sabían eso ustedes?

Soledad: ¿qué son las prácticas?

E: son prácticas profesionales, ustedes tienen que ir a una empresa o algo a aprender haciendo

Sebastián: supuestamente es en 5to (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

En esta escuela, los/as docentes a cargo del espacio curricular de las PP destacan algunas dificultades para realizar las prácticas en empresas o dependencias estatales por fuera del ámbito escolar, optando por recurrir a otras estrategias (cursos de formación en espacios laborales, creación de “empresas simuladas” en la escuela, otros).

A la vez, en el turno noche la escuela ofrece la ya mencionada opción de cursado denominada Nocturnidad (ver Capítulo 2), que favoreció un proceso de reconfiguración de los tiempos escolares, que en esta escuela implicó la concentración del cursado presencial en la franja horaria de 17.30 a 22.30 horas, eliminando el cursado en doble turno que tradicionalmente se asociaba a la educación técnica.

b) Si bien la construcción de sentidos sobre la modalidad técnica de la escuela se encuentra atravesada por desconocimientos y confusiones, al mismo tiempo, advertimos que los/as jóvenes van apropiándose de sentidos heterogéneos sobre la modalidad en el transcurrir de sus experiencias escolares. Se destacan aquellos sentidos configurados a partir de la asociación del título de la secundaria de modalidad técnico profesional con el trabajo, similares a los que han documentado otros estudios que plantean que la escuela técnica suele ser “percibida como una alternativa ventajosa para aquellos grupos sociales que pretenden una formación laboral sólida y/o un rápido ingreso al mundo del trabajo” (Maturó, 2018:68). Al profundizar en el análisis, vemos que entre los/as estudiantes tal

valoración se asocia fundamentalmente al título, no tanto a los conocimientos y la formación que puede suponer, aspecto que se distancia de otros análisis que dan cuenta de una mayor presencia de un sentido de la escuela técnica como “espacio de formación para el trabajo fuertemente valorada por los conocimientos que transmite en relación a otras modalidades de la educación secundaria” (Maturro, 2018:68), aspecto que se puede vincular con las características que, como hemos señalado, se fueron configurando históricamente en esta institución.

Lo que nosotros lo que decimos no es que la escuela es mejor, obvio, no, sino que el título, eso. Que de 6to a 5to es un año más. Hasta que un EMMPA. Eso, no que la escuela es mejor (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

En tal sentido, algunos/as jóvenes valoran positivamente el título que proporciona la escuela secundaria técnica en relación con la cantidad de años de duración del plan de estudios y se plantea como “mejor” que otras opciones (como la escuela secundaria orientada o la educación media para adultos) a la hora de conseguir trabajo, “si vas a buscar un trabajo y va alguien con un título de secundaria común y éste, le dan el trabajo a la técnica”, “más salida laboral” (Ana 4to TN, Observación, R15-16, 29/11/16), “te toman por decirte en empresas mejores” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14). Allí también se ponen en juego los intercambios de experiencias entre pares.

Yo tengo dos primas que terminaron 5to año las dos y no, una trabaja de fiambra en los chinos y la otra en una tienda de ropa, hicieron el secundario al... [riéndose] parece porque no. Tienen un sueldo básico, en negro las dos. Pero si vos tenés 6to ya es distinto, por lo menos cajera de supermercado sos [se ríe] (Ana 4to TN, Observación, R15-16, 29/11/16).

El título también es valorado positivamente en tanto certifica un cursado que supone una carga horaria mayor a partir del doble turno, argumentando que “si vos vas a pedir trabajo yo creo que van a considerar más una persona que hace el doble turno, que está acostumbrada a ir todo el día en un lugar, a cumplir un horario, que a una persona que fue, qué sé yo, tres veces por semana dos horas, supongamos” (Daniel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

En parte, los sentidos que valoran positivamente el título de la modalidad como habilitador para conseguir un “mejor trabajo”, se construyen en los intercambios con los pares y, fundamentalmente, con “las generaciones más viejas”, “que cumplen siempre la educación de los jóvenes” en sentido amplio (Gramsci, 2004). Los/as jóvenes suelen remarcar la influencia que sus docentes tienen en algunas decisiones que toman respecto a la escuela y, especialmente, en la valoración positiva del título de la modalidad técnico

profesional, “el año pasado creo que era porque no quería hacer un año más hasta 6to y él [director] me habló, me dijo que me quede, me dijo que es mejor” (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/10/17). Incluso es un aspecto destacado por directivos y docentes, “un trabajo de concientización de las ventajas que tenía, tiene la escuela técnica en un sector de ese tipo [...] la idea es toda esa toma de conciencia desde 1er año hasta el final. No es fácil, no era fácil” (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18), incluso como estrategia para contrarrestar la baja en la matrícula.

No obstante, esa valoración positiva es tensionada por algunos/as estudiantes al contraponer otros aspectos, tales como la edad aproximada con la que finalizarían el nivel secundario en caso de continuar cursando en la educación secundaria técnica, a diferencia de las propuestas educativas de menor duración. No debemos olvidar que muchos/as de los y las jóvenes que concurren a esta escuela poseen experiencias escolares marcadas por interrupciones temporales de la escolaridad y/o la repetición de algún/os año/s de cursado. A su vez, esta tensión aparece asociada, por un lado, a ciertos trabajos/opciones formativas que no requieren de un título de secundaria en la modalidad, “porque yo de chiquita quería ser policía, nada que ver con terminar una escuela que tenga 5to ya está” (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17) y, por otro, a la proyección familiar.

Noelia: yo me voy a anotar en un EEMPA, aunque quede de curso, sino no termino más

Paula: yo también estoy viendo si me voy

Profesora: ¿y Brenda?

Paula: también se va

Profesora: vas a quedar vos sola (a Milagros), Fabricio, Alejandro se van, Ariel a Paraguay

Paula: nadie quiere estudiar. Yo estoy viendo si me voy al EEMPA porque en un año no aprendés nada, tiene más valor un título como éste

Noelia: los que no les queda otra van ahí, sino te conviene aquí, el título es mejor porque es técnica

Paula: sí, por eso estoy viendo

Profesora: sí, es verdad, ¿vos cuántos años tenés?

Paula: cumplo 18 ahora

Profesora: no va a quedar nadie el año que viene (3ro TN, Observación, R35-17, 13/11/17).

Por las tensiones que mencionamos, algunos/as jóvenes migran o expresan el deseo de hacerlo desde la modalidad técnica hacia la educación de adultos, aludiendo sobre todo a lo extensa de la formación técnica profesional. Como señalan otros estudios “si resulta posible trabajar, obtener un ingreso, y asimismo obtener el diploma evitando excesivas jornadas en la escuela, la posibilidad de migrar hacia otra oferta educativa se

presenta como la mejor opción” (Serovich, 2018:180). Pero los cambios en sentido inverso también se producen. Como vimos en el apartado 4.1, los/as estudiantes que han atravesado por la experiencia de cursar en la modalidad de adultos aluden a la “mayor exigencia” y el “menor tiempo”, “muy apurado”, con el cual se cuenta y que requeriría de un mayor esfuerzo, “estudiar una banda” más que aquello que se exige en esta escuela técnica (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

c) Respecto a los contenidos específicos que supone la orientación en administración y gestión también se construyen sentidos diversos: algunos/as estudiantes los consideran relevantes en relación con sus inserciones laborales actuales (aunque no son las deseadas) o para los trabajos proyectados a futuro (deseados o imaginados), mientras otros/as no encuentran una relación directa (Debonis et al., 2018).

Los/as jóvenes que consideran que dichos conocimientos se vinculan y les resultan útiles en relación a los trabajos que poseen actualmente, plantean que esos conocimientos escolares les sirven para las tareas específicas que realizan, sobre todo entre quienes trabajan en la construcción, “porque tenés que hacer mucho cálculo con la matemática” (Ariel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17). También señalan que los aprendizajes que realizan en el ámbito laboral facilitan los aprendizajes escolares, dando cuenta de la influencia mutua entre estos campos (laboral y educativo). Aunque tal relación se construye con los trabajos presentes -generalmente caracterizados por la precariedad, la informalidad y la inestabilidad-, trabajos que no suelen ser los deseados por ellos/as.

Los aprendizajes escolares -los específicos de la modalidad, pero también los vinculados a la formación general- también son valorados positivamente por algunos/as de los y las jóvenes para otros aspectos de la vida, no sólo en relación con el trabajo.

Alejandro: ¿lo que aprendemos? A mí me sirve una re banda, porque yo a veces lo uso sin estar acá

E: ¿qué cosas por ejemplo?

Alejandro: por ejemplo, las matemáticas yo a veces las uso sin estar acá y cuando yo escribo, ¿vio que yo escribo?

E: sí

Alejandro: uso la materia Lengua para hacer mis historias (3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Además, como venimos analizando, entre los y las jóvenes prevalece el sentido sobre la escuela como posibilitadora para acceder a mejores inserciones laborales.

Lo que aprendo en la escuela me sirve para trabajar de lo que yo quiero trabajar, digamos, no encuentro relación con lo que hago ahora [...] me gustaría trabajar en algo contable, algo contable o hacer algún profesorado [...] a futuro si, ahora

no... con lo de ahora [albañilería] no, no tiene relación (Daniel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Así, algunos/as jóvenes consideran que los aprendizajes específicos que ofrece la escuela técnica con orientación en Administración y gestión les facilitarían la inserción laboral o educativa futura en el área contable, aunque también hay jóvenes que destacan algunos de los aprendizajes escolares específicos de la orientación por su relevancia para inserciones laborales futuras que no necesariamente se vinculan al área en cuestión.

E: ¿y algún otro piensa que le puede llegar a servir? [...]

Enrique: y porque si llegás a primera [división del fútbol argentino], tenés que tener algún, algo que te haga plata, son fábricas y esas cosas, y después te ayudan

E: claro, para saber administrarte con los sponsors

Enrique: para saber también, porque nos enseñaron... (5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/2017, T. V. 5to año).

Si bien, como podemos advertir, son múltiples las relaciones que los/as estudiantes establecen entre los aprendizajes específicos de la orientación y el trabajo, otros/as jóvenes no encuentran tal relación.

Sara: no me gusta para nada, por eso yo le decía que nada que ver

E: a ustedes les gusta el magisterio

Sara: sí, a mí no me gusta nada de economía, nada, nada, nada. Me gusta todo lo que es de la policía, gendarmería (6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

Dicho planteo aparece fundamentalmente en relación con la disociación que encuentran entre los trabajos deseados y la orientación de la escuela.

A lo largo de este capítulo, vimos que los sentidos que construyen los/as jóvenes sobre la escuela suelen retomar una valoración positiva de la escolarización en términos generales que acompaña la construcción de proyectos a futuro, vinculados, fundamentalmente, a la posibilidad de continuar formándose o alcanzar mejores inserciones laborales de las que suelen acceder ellos/as mismos/as o sus familias. Pero, a veces, la valoración positiva de la escolarización, así como los proyectos a futuro que suelen construir en relación con ella, se tensionan con las condiciones de vida de los/as jóvenes y con las formas que asumen, entre otras experiencias, el trabajo y las maternidades/paternidades en estos contextos de pobreza urbana, fundamentalmente en relación con el tiempo que demandan. Tales experiencias pueden llegar incluso a favorecer la interrupción de la asistencia a la escuela, temporal o definitivamente. Otros/as resuelven esa tensión migrando hacia modalidades que requieren menos tiempo de cursado, como la modalidad de educación para jóvenes y adultos. Pero también entre

quienes continúan cursando, estas experiencias pueden favorecer aprendizajes atravesados por procesos discontinuos, marcados por las interrupciones que producen las constantes inasistencias, las dificultades para trabajar en clase que propician las “marcas del desgaste corporal” que deja el trabajo (incluido el trabajo doméstico), las llegadas tarde y el hecho de tener que atender a sus niños/as durante las clases entre estos/as jóvenes.

## **CAPÍTULO 5 Las experiencias escolares de los/as jóvenes. Acerca de la cotidianidad en el aula**

En este último capítulo, focalizaremos en la descripción de procesos que se despliegan en la cotidianidad del aula, dando cuenta de los modos en que las experiencias escolares cotidianas de los/as estudiantes se van configurando en relación con la asistencia a clases, el trabajo con los conocimientos y las interrelaciones entre pares y con docentes en el contexto que venimos describiendo. Sostenemos que el tránsito de las/os jóvenes por la escuela, más específicamente el tiempo que se está en la escuela, se ve continuamente tensionado por los tiempos que demandan las inserciones laborales precarias, el cuidado de los/as hijos/as y/o personas a cargo, el embarazo, las tareas del hogar, entre otras, que hemos documentado. Estos y otros procesos interactúan en la configuración de procesos de interrupción, intermitencia y recorte de la asistencia a clases, como desarrollaremos en el primer apartado (5.1). Pero, el trabajo con los conocimientos en clases, aspecto central de las experiencias escolares, también presenta particularidades en esta trama y, como veremos en el apartado 5.2, va adquiriendo una lógica *dis*-continua que hemos descripto a partir de tres procesos: el constante “repetir”, “repassar” y “ponerse al día”. Por último, describiremos las interrelaciones cotidianas que se construyen entre estudiantes y docentes y entre pares (apartado 5.3). Planteamos que los modos que van asumiendo tales interrelaciones pueden favorecer el sostenimiento de la escolaridad en ciertos momentos y, en otros, pueden tornarse conflictivas.

### **5.1 Asistencias, inasistencias e interrupciones temporales de la escolarización**

Los estudios sobre trayectorias escolares o educativas de jóvenes de sectores populares, en tanto recorridos por el nivel medio de escolarización, refieren a que las mismas suelen estar marcadas por múltiples interrupciones (Binstock y Cerrutti, 2005; Blanco, Solís y Robles, 2014; Kantor, 2000; Kessler, 2004; Terigi, 2011; Vanella y Maldonado, 2013; Weiss, 2015; entre otros), de allí que se caracterice a las trayectorias en términos de “discontinuas”, “interrumpidas”, “reales”, “inconclusas”. Con estos términos se suelen referir fundamentalmente a las interrupciones en la asistencia a clases y/o lo que algunos denominan “abandono” escolar, aspectos que también hemos podido documentar en nuestra investigación. Tales trabajos analizan, generalmente desde lógicas extensivas, la influencia de múltiples factores (sociales, económicos, personales, institucionales) en estos procesos, que, por lo general, parecen imbricarse entre sí, aunque escasamente exploran los modos en que esos procesos se inscriben en las experiencias

juveniles cotidianas. De allí que, como profundizaremos en los siguientes apartados de este capítulo, nos proponemos describir distintos *procesos discontinuos* que atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes, no sólo vinculados a la continuidad de la asistencia a la escuela, sino también al trabajo cotidiano con los conocimientos y las interrelaciones que se tejen.

En este apartado, específicamente profundizaremos en la descripción de aquellas interrupciones vinculadas con la asistencia: a) las interrupciones que pueden suponer el alejamiento de los/as jóvenes de la escuela durante un período considerable de tiempo, incluso años; b) interrupciones vinculadas con las inasistencias reiteradas durante el ciclo lectivo (asistencia intermitente); y c) las inasistencias a determinadas clases que no necesariamente implican la ausencia en la jornada escolar completa (procesos que recortan la asistencia a clases). Si bien se encuentran estrechamente vinculadas, las separamos para el análisis en tanto nos permiten describir distintos procesos que se ponen en juego a nivel de la cotidianeidad del aula.

#### 5.1.1 *Procesos de interrupción temporal de la escolaridad*

Aunque no podemos saber de antemano si las interrupciones en la asistencia a la escuela revestirán o no un carácter definitivo, en este punto nos interesa dar cuenta de aquellas interrupciones que suponen un largo período de tiempo fuera de la escuela y que pueden llegar a favorecer una interrupción definitiva a futuro.

En principio vale mencionar que la interrupción influye en la disminución de la matrícula que posee la escuela en dos sentidos: de 1ro a 6to año y, dentro del mismo curso, de inicio a fin del año lectivo.

Vicedirectora: muchos empiezan ¿cuántos son en primer año? [a un grupo de jóvenes sentados adelante]

Docente: 42

Vicedirectora: 42 ¿y en 6to, Eduardo? [estudiante de 6to TM]

Eduardo: seis [...]

Vicedirectora: son las variables que pensamos en Escuela abierta: repitencia, abandono, sobre edad, indisciplina [...] lo mismo pasa a nivel provincial, no es nuestra escuela, no es nos pasa a nosotros, es el 50% de las escuelas [...]

Docente: los primeros años son muy numerosos y después hay un desgranamiento [...] a la mañana la merma es de un 20% y a la noche un 80% [...] de 15 que son en 1ro de la noche hay 8 que ya dicen que no van a venir el año que viene [...] arrancamos 2do con 25 y vamos a quedar con 7 (Jornada autoevaluación institucional, Observación, R11-16, 27/10/16).

Como menciona el docente en el fragmento de registro citado “los primeros años son muy numerosos y después hay un desgranamiento”. De hecho, la escuela cuenta con 4 divisiones de primer año, con una inscripción que suele superar los 40 estudiantes en cada una de ellas, y posee sólo dos divisiones de 6to año, que no llegan a contar con 10 estudiantes cada una. Estos números sobrepasan los niveles de interrupción de los estudios secundarios “registrados” en la provincia.<sup>89</sup> No obstante, hay que tener en cuenta dos aspectos, por una parte, las desigualdades en el acceso a la escolarización secundaria según sectores sociales, siendo considerable en nuestro país la diferencia entre los sectores sociales de mayores ingresos y aquellos, como los/as jóvenes de nuestra investigación, que viven en condiciones de pobreza<sup>90</sup> y, por otra parte, que la interrupción de la asistencia a esta escuela no siempre significa la interrupción de los estudios, en tanto se producen cambios hacia otras instituciones (como vimos en el Capítulo 4).

Como señalábamos, las condiciones de vida de los/as jóvenes y las familias en contextos de pobreza, que influyen, entre otros aspectos, en el modo en que se viven las maternidades/paternidades y el cuidado de niños/as, la necesidad de conseguir recursos para aportar a la economía del hogar, por lo general insertándose o ampliando la jornada laboral, las tensiones entre los tiempos escolares y laborales, las marcas del desgaste corporal que dejan las inserciones laborales fuertemente precarizadas a las que suelen acceder, las migraciones o mudanzas al interior de la ciudad, pueden favorecer la interrupción de la escolaridad. Interrupción que, a veces también, puede verse reforzada desde el ámbito escolar y las políticas educativas como ya hemos mencionado.

La necesidad de trabajar, como vimos, es uno de los aspectos señalados con frecuencia por los/as jóvenes, sobre todo por el cansancio que puede producir estudiar y trabajar en condiciones precarias y jornadas extensas, “hacía carga y descarga [en el Mercado] y terminaba muy muerto, entonces decidí abandonar” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16). Aunque puede que alguno/as terminen interrumpiendo la asistencia a la escuela, otros/as despliegan toda una serie de estrategias para poder continuar estudiando, como el cambio de turno, incluso en reiteradas oportunidades, “en 1er año

---

<sup>89</sup> “Los datos disponibles para el departamento Rosario extraídos del censo de 2010 [...] dan cuenta de 26 mil jóvenes de entre 15 y 19 años (26,7% de esa población) que no asisten al sistema educativo y que no han logrado terminar la escuela secundaria. Poco más de la mitad de este grupo (13.600 jóvenes) alcanzó a iniciarla y abandonó en algún momento del tránsito por el nivel, mientras que 7.300 finalizaron la primaria, pero no iniciaron la secundaria. Y poco menos de 5.000 permanece fuera de la escuela sin haber terminado el nivel primario” (Fattore y Bernardi, 2014:228).

<sup>90</sup> Como señalamos en el Capítulo 2, la tasa de escolarización de personas de 12 a 17 años de edad en Argentina varía según el “nivel socioeconómico”, siendo de 84.5% para el “nivel socioeconómico bajo” y 97.4% para el “nivel socioeconómico alto” en 2016 (SITEAL, 2017).

bueno yo trabajaba como ayudante de albañil entonces vine a la noche [...] después me volví a la mañana... me quedé sin trabajo, me volví a la mañana” (Daniel 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17). La posibilidad del cambio de turno es facilitada por las autoridades escolares, sobre todo entre aquellos/as jóvenes que trabajan. Además, como hemos mencionado, la escuela cuenta con la opción de cursado de la Nocturnidad, que no requiere de la asistencia en doble turno, por lo que quienes trabajan suelen asistir o solicitar el cambio al turno noche.

Como advertíamos en el capítulo anterior, las condiciones en que se viven las maternidades/paternidades en estos contextos pueden favorecer la interrupción de la asistencia a la escuela. Se suele señalar que los hombres no interrumpen los estudios cuando son padres, sino que entre ellos la “principal causa” sería la necesidad de trabajar (Serovich, 2018). Si bien, como hemos documentado, el trabajo suele ser mencionado por los jóvenes como uno de los motivos que influyen en la interrupción de la asistencia a la escuela, resulta importante destacar la relación que existe entre la necesidad de trabajar y la paternidad en estos contextos, en tanto tener un/a hijo/a implica muchas veces tener que ampliar la jornada laboral o buscar un trabajo para conseguir mayores recursos (ver Capítulo 4). También las condiciones en que se vive la maternidad en contextos de pobreza, la gran responsabilidad que supone el cuidado de los/as hijos/as, el cansancio que genera, las dificultades que se pueden presentar incluso durante el embarazo, pueden favorecer la interrupción, más aún cuando además deben trabajar fuera del hogar “B. [dejó de asistir] porque tenía un nene y era sola ella y tenía que trabajar para mantenerlo y no podía venir a la escuela y cuidarlo” (Estudiantes 5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17). Dificultades que, en caso de continuar cursando, requieren de un gran esfuerzo por parte de las jóvenes madres para sostener la asistencia a la escuela, aun con intermitencias, “me quedé un año cuando estaba embarazada en 3ro [...] y recién volví cuando él [hijo] tenía dos meses... volví a empezar” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16). Las jóvenes diferencian entre escuelas donde “no entienden” y aquellas donde son más flexibles con las faltas y los profesores “te ayudan”, como la escuela en la cual realizamos el trabajo de campo, aspecto que se vincula con el ya mencionado proceso de segmentación del sistema educativo.

El modo en que se construyen las relaciones de pareja también puede influir en la interrupción de la asistencia a la escuela. Así, advertimos indicios de la presencia de relaciones atravesadas por prácticas machistas entre las/os jóvenes y sus parejas.

Ana: el año pasado, una chica pasó a 5º y dejó

E: ¿por qué dejó?, ¿sabés?

Ana: porque se casó

E: [...] ¿pero por qué dejó la escuela porque se iba a casar?

Ana: porque el marido no la deja venir.

Ismael: era muy celoso [...]

E: ¿y alguno pudo hablar con ella?

Ana: nos bloqueó a todos del Facebook, del WhatsApp, de todas las redes sociales [...]

E: ¿Iván es otro compañero que dejó?

Ana: sí, que dejó porque le dijo la novia que deje y que este año haga un EEMPA [...] porque estaba celosa de X (5to TN, Entrevista, R25-17, 24/08/17).

Las referencias a los celos, “se casó”, “se juntó”, son frecuentes entre los/as estudiantes, sobre todo cuando se trata de las mujeres, aunque también lo mencionan para describir la situación de ciertos jóvenes varones. Si bien el análisis de tal problemática ameritaría un estudio más profundo, cabe mencionar que al indagar sobre el tema emergen otros procesos que también podrían estar interviniendo. Así, algunos/as docentes aluden a la influencia de ciertos credos y prácticas religiosas (como vimos en el Capítulo 3), “lo que me comentaron es que se casó y el chico con el que se casó es evangelista y lo que hizo fue sacarla de todos los ámbitos en que se movía porque consideraba que es un ámbito que es perjudicial para ella, entonces no va más ni a la escuela ni nada” (Prof. Área contable, Entrevista, R20-17, 02/08/17).

Como describimos en el Capítulo 3, las distintas violencias que atraviesan la cotidianeidad de los espacios socio-urbanos donde habitan también se entrecruzan con los procesos de escolarización. Así, los/as jóvenes señalan que interrumpieron la asistencia a la escuela “por la droga... por vaguear, por hacer cagadas” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), aspectos que vinculan con “la junta” en el barrio y “la calle”.

Las interrelaciones entre pares que se construyen al interior de la escuela también son mencionadas por los/as jóvenes como motivo por el cual dejar de asistir a clases en algún momento, en particular cuando las mismas se ven atravesadas por algún conflicto interpersonal “Vanina dejó porque viene Alejandro, se pelaron, dejaron de venir los dos y después empezó a venir Alejandro solo y Vanina no” (Miguel 3ro TN, Conversación informal, R31-17, 19/10/17), mientras que, en otros momentos, cuando las interrelaciones que se construyen son de amistad o noviazgo, las mismas pueden constituirse en un incentivo para continuar.

Vanina: vine porque iba a dejar la escuela

E: por eso viniste a esta escuela. ¿Y por qué ibas a dejar la escuela?

Vanina: porque no me gustaba... bueno a nadie... (risas)

E: claro... ¿y ahora seguís viniendo aunque no te gusta?

Vanina: naa ahora lo conocí a él [Alejandro, el novio] [risas] (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Las interrupciones temporales de la asistencia a la escuela también aparecen vinculadas con procesos migratorios y mudanzas al interior de la ciudad, movilidades que por lo general se relacionan con las condiciones de trabajo de los/as jóvenes o sus familias (ver Capítulo 3), pero también con situaciones de violencia interpersonal que se pueden producir incluso en el ámbito familiar.

Estamos preocupados porque estas chicas no están viniendo a la escuela hace una semana porque tienen problemas en la casa, porque el padre es alcohólico y les pega, entonces se fueron a vivir con la tía a San Lorenzo y no pueden venir a la escuela [...] hablamos con el padre y el hombre dice que va a resolver el tema de que las chicas puedan venir a la escuela (Vicedirectora, Conversación informal, R1-13, 09/10/13).

Pero la interrupción de la asistencia a esta escuela no implica necesariamente el alejamiento de los/as jóvenes de la escolarización formal, siendo frecuente que opten por cambiarse a la modalidad de educación de jóvenes y adultos, “tengo dos previas, Biología de 1ro y Matemáticas de 2do. Así que ya estoy estudiando, las quiero sacar porque voy a ir a un EEMPA [...] sí, porque ésta tiene 6to y no puedo, ahí hago 4to y 5to” (Noelia 3ro TN, Conversación informal, R37-17, 05/12/17). Aspecto que, como venimos señalando, se relaciona con las tensiones que se producen sobre todo entre la duración extensa de la educación secundaria técnica en comparación con la de otras modalidades y los proyectos a futuro de los/as jóvenes, así como con la edad con la cual se finalizaría la escuela, “salvo muy contados casos que pueden llegar a querer seguir un terciario administrativo, la mayoría se te va a ir de la escuela por ese motivo” (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Ciertas investigaciones manifiestan que el “formato institucional que adopta el currículum para la ETP de la escuela secundaria, condiciona la permanencia de los alumnos en la institución” (Maturó, 2018:72) y plantean que:

Los alumnos entrevistados sostienen que les cuesta ‘sostenerse’ en la escuela, debido a la carga horaria que tienen y también a las exigencias mismas de la modalidad; ello se ve reflejado en el egreso efectivo de los alumnos. Cada año se matriculan entre 180 y 200 alumnos en el primer año, egresando sólo el 60% de la cohorte (Maturó, 2018:72).

Aunque en nuestra investigación documentamos cierta similitud, sobre todo en relación con la cantidad de años que supone el cursado en esta modalidad, consideramos

que esta interpretación se podría complejizar atendiendo a otros aspectos que también intervienen. Así, aun cuando en el turno noche se está trabajando bajo la opción de la Nocturnidad –que suprime el cursado en doble turno, reduciendo la duración de la jornada escolar– y los/as jóvenes señalan todas las facilidades y “ayuda” que se les brinda desde la escuela, la matrícula disminuye marcadamente hacia los últimos años y durante el año lectivo en todos los cursos, incluso más que en el turno matutino que posee mayor carga horaria al cursarse los talleres a contraturno. A su vez, cabe destacar que los mayores niveles de interrupción se producen en el primer año. Incluso, aun cuando se inscriben más de 40 jóvenes en cada división de 1er año, no suele asistir esa cantidad, ni siquiera a principios de año, menos aún en el turno noche.

Hay 19 chicos el día de hoy [17 de marzo], la docente me dice “el año pasado terminé con siete en este curso (1ro 4ta), a mitad de año te quedás con la mitad”, luego agrega que “en 6to (del TN) hay cuatro chicas y en el 6to de la mañana son seis” (Prof. Geografía 1ro 4ta TN, Observación, R2-17, 17/03/17).

Dado los procesos que venimos documentando hasta aquí vinculados fundamentalmente con las condiciones de vida de los/as jóvenes, sumados al desconocimiento/confusiones respecto a la modalidad que hemos identificado fundamentalmente entre quienes llegan a esta escuela, no podemos dejar de preguntarnos qué tan central es la influencia del “formato institucional que adopta el currículum para la ETP” en la permanencia de los/as estudiantes. Se trata de un aspecto interesante para futuros estudios que incluyan como parte del referente empírico a jóvenes que hayan interrumpido la escolarización secundaria técnica. Pero nos interesa retomar esta discusión aquí, en tanto consideramos necesario profundizar y complejizar los análisis para poder dar cuenta de la diversidad y desigualdad que permea a las escuelas secundarias de modalidad técnica, así como a las experiencias de los/as estudiantes, que, aunque pueden presentar similitudes por encontrarse permeadas por procesos más generales comunes, resultan difíciles de ser reducidas a un modelo general y único.

El enfoque socio-antropológico nos permitió profundizar en el análisis de procesos a los que difícilmente podríamos acceder de guiarnos únicamente a través del análisis de los “números”. Así, como mencionamos, de acuerdo con lo que manifiestan los sujetos y lo que hemos podido registrar a partir de las observaciones realizadas, es común que la matrícula disminuya incluso apenas iniciado el año lectivo y a medida que el mismo avanza. Esta disminución no suele ser fácil de identificar en los registros formales de asistencia, en tanto, como adelantábamos en el Capítulo 2, existe flexibilidad

en el conteo y registro de las inasistencias y no se suele “dar de baja” formalmente al/la estudiante antes de que finalice el año, esperando la posibilidad de su retorno.

Un momento significado como crítico en relación con las interrupciones en la escolaridad, tanto por docentes, directivos y preceptores/as, como por los/as propios/as estudiantes, es mitad de año, especialmente luego del receso de invierno, “después de las vacaciones de invierno deser... siempre la deserción es casi 50% de tu matrícula” (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

E: Miguel, ¿y Yoel?

Miguel: lo vi hace dos semanas, pasé con la moto y le toqué bocina, le pregunté por el Face[book] por qué no viene, que no haga lo del año pasado y no contestó [...] el año pasado iba a la misma escuela [que yo], hizo lo mismo

Fabricio: ¿te quedaste?

Miguel: no, yo no, yo iba a 2do a la mañana y él 3ro a la tarde y dejó a mitad de año y se quedó (3ro TN, Observación, R20-17, 02/08/17).

El receso de invierno implica la no asistencia a la escuela durante dos semanas (a veces tres, por las mesas de exámenes de materias adeudadas de años anteriores) y el retorno se vuelve difícil para algunos/as jóvenes. Las primeras dos semanas pos receso invernal de 2017, en el curso donde estábamos realizando un seguimiento (3ro del turno noche), al cual venían asistiendo con cierta regularidad 11 estudiantes (Observación, R12-17, 12/06/17), sólo asistieron cuatro jóvenes y con intermitencias.

La semana pasada, este grupo de 3ro, que encima son de los más numerosos, solamente estuvieron viniendo la semana pasada cuatro chicos, toda la escuela estaba preocupada, porque los otros cursos ya están más o menos consolidados, pero este curso que venía siendo numeroso y que es el que va a alimentar después a 4to, 5to, 6to, porque van a seguir, les preocupó mucho, incluso el director estaba preocupado porque solamente había cuatro chicos que estaban yendo [...] hablamos con los chicos y nos dijeron que no, que ellos sí iban a ir, que no estaban viniendo nomás, pero que sí iban a ir (Prof. Área contable, Entrevista, R20-17, 02/08/17).

Quienes trabajan manifiestan llegar con mucho cansancio a ese momento del año, “[dejé] a mitad del año, no aguantaba más” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16), además, las temperaturas extremas en dicha época, sumadas a las malas condiciones edilicias de la escuela, también influyen, más aún cuando se asiste con hijos/as pequeños a clase, “te cansás de la escuela, levantarte temprano, hace frío” (Fernanda 3ro TM, Entrevista, R16-14, 14/08/14). A estos motivos se suma la “fiaca, vagancia” que produce, luego de un tiempo de no asistir, volver a cursar.

Javier: no, un montón dejaron profe

E: ¿dejaron muchos?

Eliana: sí, hay un montón a principio de año  
Javier: llega la, llega la mitad de año y chau, dejan un montón  
Eliana: terminan dejando  
E: ¿ustedes por qué creen que dejan?  
Javier: están cansados profe  
E: ¿se cansan?  
Javier: te da fiaca, vagancia y después cuando en el futuro dicen “cómo no termine la escuela” [impostando la voz] (3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14).

Pareciera que la costumbre de asistir diariamente a la escuela favorece el sostenimiento de la asistencia, “yo quería aser un empa [EEMPA] pero en los lugares que fui en pesaban en agosto y me puse a pensar y dije se me va a pasar las ganas de estudiar asta que espere agosto [sic]” (3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17). Ello permite abrir interrogantes respecto a lo que podría suponer un cursado semipresencial o a distancia entre estos/as jóvenes que plantean que “no me dan ganas de venir, pero cuando ya estoy acá me gusta” (Fabricio 3ro TN, Observación, R5-17, 18/04/17).

Esta disminución paulatina de la matrícula se expresa en la construcción de dos imágenes distintas de la escuela a principio y hacia fin de año. Una escuela “llena” “cuando empieza el año la escuela está llena, el patio, los pasillos, los salones” (Prof. Área contable, Conversación informal, R21-17, 09/08/17) y otra “vacía”, “aburrída” hacia el final, “estamos en recreo, aunque no parezca porque no hay nadie en la escuela” (Profesora, Observación, R35-17, 13/11/17), “¡qué aburrimiento! [risas] no viene nadie a la escuela” (Paula 3ro TN, Observación, R35-17, 13/11/17).

Aunque la interrupción de la escolaridad es muy frecuente, también nos encontramos con jóvenes que, luego de un tiempo de no asistir, retoman los estudios.

Aquellos/as estudiantes que se alejaron de la escuela durante un tiempo y luego regresaron manifiestan que lo hicieron “porque... me hablaron todos y es verdad, no se puede conseguir trabajo si no tenés secundario” (Ailén 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14), porque consiguieron quien cuide de sus hijos/as mientras asisten (Eliana 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14), porque “quiero estudiar algo para no...no tener un trabajo muy pesado en el futuro” (Javier 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14), “porque mi papá me decía que estudie... y él aparte me apoya una banda” (Fabricio 3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17). Motivos de retorno en los cuales se expresa la apropiación de una valoración positiva de la escolarización, a la cual ya hemos hecho referencia, y que, a veces, aparece asociada a un proceso de “cambio” en la forma de pensar, significado como “arrepentimiento” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16) o “rescate”.

Así, las experiencias escolares de estos/as jóvenes se encuentran atravesadas por *interrupciones* –de mayor o menor duración temporal– en la asistencia, pero también por retornos a la escuela.<sup>91</sup> Procesos dis-continuos que, como ampliaremos a continuación, a su vez, se entraman y se relacionan con procesos de *intermitencia* y *recorte* en la asistencia a clases.

### 5.1.2 “*Son chicos que vienen un día sí, un día no*”: procesos de asistencia intermitente

En una clase de Teoría y gestión de las organizaciones en 3er año del turno noche, hacia mediados de octubre de 2017:

17:45 Prof. Teoría y gestión de las organizaciones: no hay clase mañana [...]

Daniela se fue porque dice que no vino el amigo [se refiere a Alejandro]

Miguel: no es el novio, son amigos, se van juntos

E: ¿y Vanina? [no está presente]

Miguel: con Vanina se peleó [Alejandro, eran novios]

E: ah no me digas

Prof.: ¿Daniel no viene más?

Miguel: lo vi pasar recién, le dije “¿vas a la escuela?”, “no”, me dice, parece que va a trabajar [en voz baja] tengo que venir los jueves sino nunca tengo Matemática

Prof.: qué lástima

Entra el Prosecretario con el libro de temas, mira y dice en tono irónico “¡uh cuánto público!” [hay cuatro estudiantes] (3ro TN, Observación, R31-17, 19/10/17).

Si bien es hacia fines del año lectivo cuando se vislumbra con mayor claridad la escasa cantidad de jóvenes que asiste a la escuela por los procesos que venimos describiendo, la *asistencia con intermitencia* a clases se produce desde inicios del ciclo lectivo. De hecho, la conformación del grupo de estudiantes de un curso resulta difícil de identificar y pueden pasar varias semanas hasta que, aun cuando son pocos/as, conozcan los nombres de sus compañeros/as. Como ampliaremos más adelante, estos procesos influyen en la configuración de las interrelaciones entre pares.

E: además de ustedes dos [Daniela y Noelia] y Alejandro ¿sigue alguien más del año pasado?

Noelia: sí, sigue Ramiro, pero quedamos seis nomás de los 31 que empezamos

E: ¿este año?

Daniela: no, el año pasado

E: ¿y los nuevos?

---

<sup>91</sup> Investigaciones realizadas en escuelas secundarias de modalidad de jóvenes y adultos dan cuenta de procesos similares entre los/as jóvenes que a ellas concurren, planteando que “el alejamiento escolar y la revinculación forman parte de las experiencias que estos sujetos van construyendo en relación a la escolarización” (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010:35).

Noelia: empezó el gordito que te hablaba a vos [se refiere a Fabricio] y el otro chico [se refiere a Yoel] y la chica de central [se refiere a Vanina que tenía puesta una camiseta del club rosario central]

Daniela: la otra chica no está viniendo, capaz que deje

E: hoy faltaron varios por lo que decían

Noelia: sí, por el clima capaz [probabilidades de lluvia] (3ro TN, Observación, R4-17, viernes 07/04/17).

Además, la conformación de los grupos se ve afectada por los frecuentes cambios que se producen en la población de estudiantes año a año, ya que algunos/as no continúan cursando en esta escuela (porque interrumpieron la escolaridad, porque se cambiaron de establecimiento) y, a la vez, se incorporan nuevos/as compañeros/as, aun en años superiores y, en ocasiones, ya bastante tiempo después de iniciado el año lectivo. En ese sentido, si bien puede que se mantenga el número de estudiantes de un curso, no significa que sean los/as mismos/as. Pero también porque, como ya señalamos, incluso a inicios de año, algunos/as jóvenes interrumpen la asistencia a la escuela y otros/as asisten intermitentemente. Influye también en este proceso el retraso del inicio del ciclo lectivo y la pérdida de días de clase, a partir del incremento de las medidas de fuerza que en los últimos años viene tomando el gremio docente ante el avance de las medidas de ajuste que han producido un deterioro en los ingresos de los trabajadores, sobre todo del Estado, y la disminución del presupuesto destinado a la educación pública a nivel nacional.

El Director conversa con el Secretario acerca del paro docente y el ofrecimiento del aumento del 25% por parte de la provincia, dicen que “no es suficiente” pero que creen que habrá docentes que acepten<sup>92</sup> porque “es difícil continuar con las medidas de fuerza como se vienen sosteniendo con paro de 48 horas por semana” (Observación, R3-17, 28/03/17).

Prof. Historia: no tuvimos muchas clases, creo que esta es la segunda vez que tengo con ellos, el martes pasado hubo paro, el anterior tuvimos [...]

Prof. Historia: ¿el martes hay Escuela Abierta?

Prof. Biología: ¿no había terminado el año pasado?

Preceptora: sí, pero va a haber de nuevo, sin padres (Conversación informal, R5-17, 18/04/17).

Se suman las jornadas institucionales (con suspensión de clases, dado que se realizan durante el horario laboral de los/as docentes porque no existen horas pagas destinadas a ello), los días feriados y asuetos, así como las “horas libres” ante la ausencia del/la docente, cuando no se logra conseguir contactar a un/a docente reemplazante.

---

<sup>92</sup> En la provincia de Santa Fe, los/as docentes votan en sus escuelas el rechazo o aceptación de cada ofrecimiento de aumento salarial que realiza el Ministerio de Educación.

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: ¿en qué habíamos quedado la última vez que tuvimos clase? Entre elecciones, Escuela abierta  
Paula: un listado (3ro TN, Observación, R32-17, 23/10/17).

Prof. Tecnología: me lo tienen que entregar a más tardar el miércoles de la semana que viene, miren que el lunes es feriado

Francisco: ¿por qué es feriado?

Prof. Historia: ahora les explico

Prof. Tecnología: el jueves no sé si va a haber clases porque es el acto de 6to año y el viernes es el día del empleado público y como no va a haber porteros no hay clase (2do TN, Observación, R14-16, 23/11/16).

Entre algunos/as jóvenes, el asistir con intermitencias puede implicar la no asistencia durante uno o incluso varios días de la semana. Así, una pregunta que suelen hacer los/as docentes cuando toman asistencia al inicio de la clase,<sup>93</sup> sobre todo de aquellas materias que se cursan sólo un día a la semana (como las afectadas por la Nocturnidad), es si tal o cual joven continúa asistiendo a la escuela.

Prof. Inglés: ¿Lorena no viene más?

Luna: sí, vino el miércoles [hoy es lunes]

Prof. Inglés: [...] por ahí no viene los lunes que vengo yo (1ro TN, Observación, R14-17, 19/06/17).

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: ¿Noelia hace mucho que no viene?

Brenda: está viniendo poco

Fabricio: ya no falta nada

Prof.: espero que no dejen, está bien que yo vengo los lunes que siempre hay algo, pero a Noelia la vi una sola vez, a Vanina una sola vez, a Alejandro también, en este tercer trimestre, es una pena (3ro TN, Observación, R32-17, 23/10/17).

Nos interesa remarcar aquí dos cuestiones, primero que entre los/as jóvenes se considera que un/a estudiante “está viniendo” a clases, aun cuando la frecuencia en la asistencia sea escasa, lo que puede estar expresando cierta naturalización al respecto y, en segundo lugar, que esta intermitencia en la asistencia no sólo favorece procesos discontinuos en relación con el trabajo con los conocimientos y la construcción de interrelaciones entre pares, sino que dificulta saber cuándo un/a joven interrumpió finalmente la escolaridad. En ese caso, la interrupción se produce al ir disminuyendo gradualmente la asistencia a clases. Pero no siempre es así, puede ocurrir que simplemente el o la joven falte con frecuencia un mismo día, pero mantenga cierta continuidad en la asistencia a la escuela el resto de la semana.

---

<sup>93</sup> Si bien el control de la asistencia a la jornada escolar lo lleva la preceptora, cada docente vuelve a tomar asistencia en su clase.

E: ¿qué tienen después?

Yanina: no sé, la primera vez que vengo un jueves

Ana: yo también

E: ¿por qué?

Ana: no sé ni qué materia tenemos (5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Cabe preguntarse cuáles son los motivos por los cuales, según los/as jóvenes, no asisten a clases con regularidad. Allí intervienen procesos que ya hemos documentado, vinculados con las condiciones de vida de los/as estudiantes, sobre todo en relación con las responsabilidades domésticas y laborales que poseen. El cansancio que las mismas les producen es destacado como uno de los motivos de ausencia. Así, manifiestan que suelen faltar “porque a veces quiero dormir más o estoy muy cansado y me quedo [...] [cansado] de venir, ir y venir y de hacer otras cosas en mi casa, como ayudar a limpiar y todo eso” (Martín 4to TM, Entrevista, R10-14, 29/07/14); “por trabajo o porque simplemente me da fiaca [...] me quedo a trabajar para tener plata” (Marcos 5to TT, Entrevista, R14-14, 11/08/14); “la semana pasada vine un día nada más [...] porque yo trabajo” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14); “mi viejo anda enfermo, está mi hermano [en la panadería familiar], pero no es lo mismo [...] terminé tarde y me levanto tarde [...] además, estoy trabajando en la casa de una amiga [en plomería]” (Miguel 3ro TN, Observación, R27-17, 04/09/17). El cuidado de los/as hijos cuando se encuentran enfermos/as suele recaer sobre las jóvenes madres y afectar la continuidad de la asistencia, “tenía el nene enfermo y después internado por eso falté [...] tengo como siete [materias] bajas en la libreta” (Noelia 3ro TN, Observación, R29-17, 03/10/17).

Ana: y acá es fácil, acá yo falté el segundo trimestre falté casi todo por él [hijo] porque él tiene un problema en el corazón, tiene un soplo y se enferma así y se enferma mucho, hace broncoespasmo siempre y cada dos semanas se enfermaba y no podía venir yo. Falté casi todo el segundo trimestre y después ahora vine y me puse las pilas y voy a pasar sin llevarme ninguna

E: ¿y te ayudaron los profes para que te pongas al día?

Ana: sí y con las faltas (4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

También puede ocurrir que se enferman ellos/as mismos/as y no puedan asistir a la escuela durante varios días, “no sé las faltas que tengo, pero me parece que más de 20, me enfermé, por eso falté una banda” (Franco 2do TM, Observación, R3-16, 19/09/16), “estaba enferma por eso no venía [...] como un mes, porque me volví a enfermar” (Ana 5to TN, Observación, R29-17, 03/10/17).

Los días de lluvia asisten muy pocos/as jóvenes a la escuela. Algunos/as destacan que cuando llueve las calles en los espacios socio-urbanos donde habitan se tornan

intransitables o que se dificulta el trayecto a la escuela, “ayer vine yo, estaba solo y estaba re feo [...] menos mal que me fui porque después se largó una tormenta y yo vivo lejos y de noche con esa lluvia” (Miguel 3ro TN, Conversación informal, R31-17, 19/10/17). Pero también reconocen que se encuentra naturalizado entre los/as estudiantes que, en esta escuela, “[riéndose] no viene nadie, nadie, nadie viene a la escuela cuando llueve [...] en la otra escuela iban igual con la lluvia” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

Como mencionamos en el Capítulo 3, las interacciones con las fuerzas de seguridad de los/as jóvenes en estos contextos pueden influir en la no asistencia a la escuela algunos días, debido a los controles y detenciones que, en ocasiones, se producen.

También manifiestan no asistir “porque te cansás de la escuela, levantarte temprano, hace frío [se ríe]” o simplemente “por fiaca [...] porque me quedo dormida” (Estudiantes 3ro TM, Entrevista, R16-14, 14/08/14). Algunos/as reconocen que asisten con muy poca frecuencia, “[riéndose] nunca vengo” (Ayelén 3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Estefanía: yo no sé porque no vengo

E: ¿vos no venís? [Estefanía dice que no con un movimiento de cabeza] [...]

Emilia: ni pisa la escuela esta chabona (3ro TM, Taller, R5-16, 12/10/16).

Los días viernes también suele ser muy baja la presencia de estudiantes en la escuela. A tal punto se encuentra naturalizado que los viernes es muy bajo el nivel de asistencia que se planifican las actividades teniéndolo en consideración, “si llueve lo pasamos [al taller] porque no vienen”, “mejor el jueves porque a veces los viernes no vienen” (Vicedirectora, Conversación informal, R11-17, 30/05/17). Los/as docentes intentan convencer a los/as jóvenes que asistan a las clases que se desarrollan los días viernes.

Prof. Taller de Marketing: gente de 3ro, no vinieron el viernes. Miércoles y viernes tenemos taller

Noelia: no sabía que había taller

Prof. Taller de Marketing: quedan muy poquitas clases, vengán el miércoles

Paula: el miércoles no hay clases

Prof. Taller de Marketing: cierto, con más razón vengán el viernes, les voy a dar un trabajo práctico, algo sencillo, lo empezamos a hacer aquí, pero vengán porque tuvimos muy pocas clases y si no lo hacen no van a tener nota y los voy a tener que mandar a rendir a diciembre, ¿sí? Bueno, ese era el parte del día [se va] (3ro TN, Observación, R35-17, 13/11/17).

Incluso afirman que ciertos días “nos ponemos de acuerdo para no venir a la escuela” (Eliana 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14).

Miguel: estaban afuera organizando para no entrar [riendo]

Profesor: ah ¡qué bonito! No... ahora tienen que entrar porque termina el trimestre (3ro TN, Observación, R9-17, 16/05/17).

Esta naturalización de la asistencia intermitente a la escuela nos lleva a preguntarnos por el registro y control que se realiza de la misma desde la institución, en tanto la normativa vigente establece un mínimo de asistencia para mantener la regularidad. ¿Qué sucede con la asistencia a la escuela en tiempos de obligatoriedad de la educación secundaria?

Dado el proceso de selección por el cual, como vimos en el capítulo anterior, llegan a esta escuela jóvenes cuyos recorridos escolares previos están marcados por interrupciones, intermitencias, repeticiones de algunos años de escolaridad, sumado a la escasa matrícula que la misma posee, en tanto, las interrupciones en la asistencia continúan siendo frecuentes, así como a la tendencia hacia la “flexibilización” de la asistencia que se promueve desde las políticas (Capítulo 2), las exigencias en torno a la asistencia se van tornando flexibles, “a los pocos que vienen, que hacen el esfuerzo, los tenés que ayudar, no podés exigirles mucho” (Prof. Lengua, Conversación informal, R37-17, 05/12/17).

De hecho, los/as propios/as jóvenes plantean que, en esta escuela, a diferencia de otras, las exigencias respecto a la asistencia son menores.

Lucía: muchas veces iba a dejar, pero sigo, porque me iba a cambiar a otra escuela, pero bueno

Ana: yo también iba a dejar, el año pasado, este año

Cristina: ¿qué cosa?

Ana: la escuela, todos los años iba a dejar [risas]

Enrique: deja un tiempo y después viene

Cristina: pasa, pero después te arrepentís

E: ¿por qué?

Ana: porque pasa profe, pero después te arrepentís y volvés con todas las notas bajas

Cristina: es verdad, mi amiga dejó en tercer año, tenía todo aprobado el primer trimestre todo y dejó, después pasó las semanas y se arrepintió, pero en esa escuela no te dejaban retomar

E: ¿acá sí?

Cristina: sí acá vos podés faltar un mes que vos venís

Ana: [la interrumpe] vos venís y media falta tenés

Cristina: es verdad, allá en la otra escuela no, vos faltabas una semana y ya te sacaban de la lista todo (5to TN, Taller, R17-17, 22/06/17).

Como se puede advertir en el recorrido realizado hasta aquí, son tan frecuentes las inasistencias a la escuela por parte de los/as estudiantes, que muy pocos se encontrarían

en condiciones formales de mantener la regularidad. Al ser tan discontinua, la asistencia se convierte en una cuestión delicada y valorada en sí misma. Se vuelve, así, “una preocupación de toda la escuela” (Vicedirectora, Entrevista, R4-16, 29/09/16) y “ese es un tema para la escuela, esa información... cómo el ministerio puede ver a la escuela...” (Vicedirectora, Conversación informal, R21-17, 09/08/17). La preocupación por los números se vincula con las posibilidades concretas de sostener los puestos de trabajo, en tanto, el poder contar con cargos docentes, de gestión y no docente en la institución se encuentra condicionado por la cantidad de estudiantes que posee la escuela.

Nos preguntamos ¿qué ocurre con aquellos/as jóvenes que faltan durante un tiempo o asisten con intermitencia?

Si bien, algunos/as pueden llegar a perder la regularidad, son muy pocos/as los/as que llegan a quedar en condición de “libre”. Así, “pasa que ahora los chicos se van y después vuelven y como que no se consideran las inasistencias” (Vicedirectora, Conversación informal, R21-17, 09/08/17). Ello varía según el tiempo que se haya faltado a clases, así como por las interrelaciones que se construyen con los/as docentes, que pueden dar lugar a negociaciones para “levantar la nota” y “recuperar” el tiempo que se estuvo ausente, y con los/as preceptores, que pueden “sostenerlos con la asistencia” en cuanto al registro formal de las mismas.

Entra una docente, habla con la preceptora acerca de un joven.

Prof.: este chico no vino en todo el trimestre ¿qué hago?, me da lástima porque cuando viene trabaja y todo, pero conmigo no vino en todo el trimestre

Preceptora: bueno, decile cómo tiene que hacer para levantar la nota después. Yo lo puedo sostener con la asistencia, pero le dije que él tiene que hablar con los profes, yo siempre digo: no está muerto quien pelea, pero... (Secretaría Observación, R2-16, 13/09/16).

En el Capítulo 2 planteamos que la “flexibilización” de aspectos como el registro de la asistencia a clases se presenta, desde las políticas educativas (nacionales, pero también locales), como estrategia para la “inclusión” de los/as jóvenes en la educación secundaria obligatoria. Pero, si bien la flexibilización del “control” de la asistencia permite la continuidad de la escolarización entre estos/as jóvenes, nos interesa remarcar que, como profundizaremos en el apartado 5.2, las interrupciones y la intermitencia en la asistencia a clases favorecen, a su vez, procesos discontinuos de trabajo con los conocimientos en la cotidianeidad del aula.

### 5.1.3 *Procesos que recortan la asistencia a clases*

Con los procesos que recortan la asistencia nos referimos puntualmente a las “llegadas tarde” y a retirarse antes de que termine la jornada, lo que no siempre implica ausentarse la jornada escolar completa, pero sí a clases de algunas materias.

Las “llegadas tarde” son frecuente sobre todo entre quienes trabajan. Las clases en el turno noche inician a las 17:30, con lo cual, quienes finalizan su jornada laboral a las 16 o 17 horas demoran en llegar, dada las distancias que recorren y el tiempo que les lleva prepararse para asistir a la escuela.

Trabajo y a veces llego tarde [...] de 8 a 4 de la tarde, ponele o no me pueden ir a buscar, yo me tengo que venir en colectivo, ese colectivo demora 45 minutos en llegar, hasta que yo me bañe, venga y todo eso ¿me entendés? (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

Dichos/as jóvenes suelen faltar a la primera hora de la jornada escolar y, a veces también, a la segunda, con lo cual, dependiendo el día, pierden las clases de una o varias materias, ya que, por ejemplo, en el día de la Nocturnidad se dictan dos o tres materias superpuestas en una misma hora. Además, como mencionamos en el Capítulo 2, a las prehoras que se establecieron a partir de la Nocturnidad (que implican entrar a la escuela 40 minutos antes uno o dos días a la semana) quienes trabajan no pueden asistir y los/as demás compañeros/as tampoco concurren, “los miércoles y viernes tenemos a las cinco, pero nadie viene” (Miguel 3ro TN, Observación, R27-17, 04/09/17).

De este modo, las llegadas tarde pueden implicar que los/as jóvenes no asistan durante todo el año a las clases de aquellas materias que se cursan en las primeras horas. De acuerdo con los/as estudiantes “los profe te comprenden por que yo trabajo y a veces llegue un poco tarde pero me entienden [sic]” (3ro TN, Cuestionario, R23-17, 09/08/17), “si llegás tarde no te dicen nada en la escuela los profes” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14). Vale mencionar que estos/as jóvenes deciden asistir de todas formas, aun sabiendo que sólo tendrán clases de algunas materias y que, probablemente, deberán recuperar o rendir en las mesas de exámenes tales asignaturas. No obstante, como ampliaremos en el próximo apartado, en las clases se despliegan toda una serie de estrategias para poder compensar estas ausencias.

Otra práctica común entre los/as jóvenes que contribuye a recortar la asistencia a clases es retirarse antes de que termine la jornada escolar.

Luego de unos minutos una docente desde el patio, cerca de la sala de informática, les grita a los chicos de 5to si van a entrar. Los chicos salen, se dirigen hacia la sala de informática con sus mochilas, Cristina y Ana no entran, se retiran hacia el

portón y se van de la escuela. Enrique parece dudar, se acerca a la sala de informática, ve que sus compañeras no se quedan.

Prof.: Enrique quedate, [a nosotras que estamos paradas en el patio] como son mayores [de edad] se pueden ir (Observación, R22-17, 15/08/17).

En general, los/as estudiantes afirman que se retiran antes porque sienten cansancio y manifiestan hacerlo con frecuencia.

E: ¿y en 4to cómo te está yendo?

Alejandro: ahora bien, me puse las pilas

E: ¿por qué?

Alejandro: y porque no me estaba yendo bien, me iba antes, ahora ya no, bueno hoy sí, pero ya no me voy siempre

E: ¿y por qué te ibas?

Alejandro: porque me cansa, me canso de la escuela, me peleo con algunos profesores (4to TN, Conversación informal, R5-18, 15/08/18).

Dado que muchos/as son mayores de 18 años, no necesitan permiso de un mayor para retirarse, simplemente firman el registro en Secretaría y se retiran. A veces avisan a sus docentes que se retirarán, otras simplemente se van durante el recreo, “me di vuelta y se fueron dos alumnos” (Prof. Biología 3ro TN, Observación, R29-17, 03/10/17).

Luego del recreo entra la profesora de Matemática. Me saluda.

Prof. Matemática: ¿no eran 4?, ¿quién se fue?

Miguel y Brenda: [al unísono] Francisco (3ro TN, Observación, R31-17, 19/10/17).

Cuando avisan a sus docentes, éstos/as suelen intentar persuadirlos de lo contrario, “a mí me gustaría que te quedaras un rato más, aunque sea por la buena compañía” (Prof. Taller de Marketing, Observación, R33-17, 08/11/17).

Pero, en ocasiones, el recorte de la asistencia a la escuela también se puede producir en toda la escuela, ante situaciones que se viven con cierta frecuencia, como los cortes de luz, “sí estaban contestando unas preguntas y ya pensaba que a las 7 les decía que se podían ir porque no se ve y no se puede hacer más nada” (Prof. Área contable, Conversación informal, R21-17, 09/08/17), aspecto vinculado con las condiciones edilicias que describimos en el Capítulo 2.

## **5.2 Repetir, repasar y “ponerse al día”: el trabajo con los conocimientos en el aula**

En este apartado describiremos ciertos procesos, interacciones y prácticas en torno al *trabajo con los conocimientos* que se despliegan en la cotidianidad de las aulas, aspecto central de las experiencias escolares. Como menciona Achilli (2010:180), en “la clase”, “mediatizados por procesos de enseñanza y aprendizaje, se ponen en juego ‘otras’

prácticas y relaciones que remiten a distintos niveles –articulados entre sí–, produciendo las condiciones contextuales que penetran el desenvolvimiento de esos procesos”. En tal sentido, planteamos que los procesos de aprendizaje vividos por los/as estudiantes, en este contexto particular, se encuentran fuertemente atravesados por las múltiples interrupciones e intermitencias que venimos analizando, las cuales van imprimiendo un carácter *discontinuo* al trabajo cotidiano con los conocimientos.

Como hemos señalado en las consideraciones teórico metodológicas (Capítulo 1), el trabajo de campo en la escuela incluyó el seguimiento durante un año lectivo (2017) de un curso, 3ro del turno noche, a partir de observar las clases de una jornada escolar una vez a la semana, alternando el día. Las descripciones que aquí desarrollamos remiten fundamentalmente al análisis de la información generada a partir de tal seguimiento, aunque, en algunos casos, se retomarán también los registros de las clases observada en otros cursos.

### 5.2.1 El trabajo personalizado y el “volver a explicar”

En 2017, hubo en total 17 estudiantes matriculados en 3er año del turno noche. Tres de esos/as jóvenes se sumaron ya avanzado el inicio del ciclo lectivo (dos por cambio de turno y uno por cambio de escuela por migración), por lo que, a principios, de año los/as inscriptos eran 14. De esos/as jóvenes, hasta el mes de junio, asistían con cierta regularidad 11, aunque con las intermitencias y recortes en la asistencia que describimos en el apartado anterior, por lo que la cantidad de estudiantes presentes en las clases oscilaba entre 11 y 7.

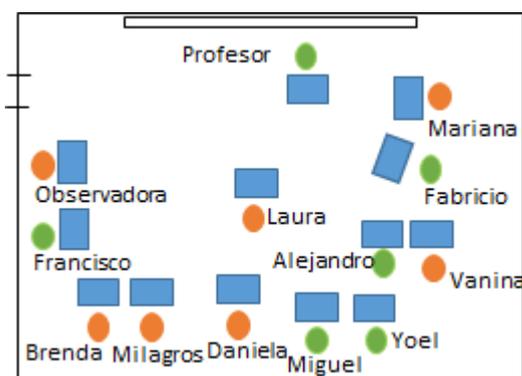


Diagrama de clase 1 (3ro TN, Observación, R9-17, martes 16/05/17)

Luego del receso de invierno la cantidad de estudiantes de este grupo fue disminuyendo (en agosto asistían máximo 9 jóvenes y hacia noviembre 3 o 4), proceso que ya hemos analizado.

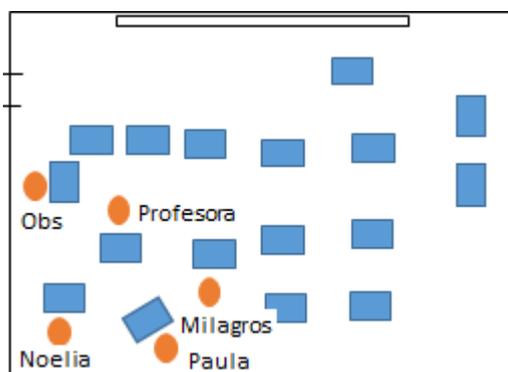


Diagrama de clase 2 (3ro TN, Observación, R35-17, lunes 13/11/17)

Lo que nos interesa remarcar aquí es que los grupos de estudiantes adquieren dimensiones menores a las que se ven reflejadas en los registros oficiales, en tanto la concurrencia a la escuela se encuentra atravesada por los procesos que venimos documentando. Estas dimensiones facilitan un trabajo en clase de carácter “personalizado”, en tanto posibilita la interacción uno a uno, entre estudiantes y docentes. Aunque ello se produce con mayor frecuencia en los momentos en que los/as jóvenes se encuentran resolviendo algún ejercicio o consigna en forma individual o grupal, también observamos que, cuando el docente se encuentra explicando un tema en forma expositiva dirigiéndose al grupo en general, se producen interacciones con estudiantes que plantean dudas, sobre todo cuando el/la docente pregunta si “entendieron”. Así, es recurrente que los/as jóvenes planteen que no entendieron y pidan al/la docente que “vuelva a explicar”, incluso en varias oportunidades. Situación que hemos documentado hasta en instancias de “evaluación”.

Prof. Inglés: [la docente explica las consignas del trabajo de evaluación] ¿entendieron?

Carlos: no [la docente se acerca a explicarle, luego nombra y anota los pronombres personales y el verbo “to be” según la persona en el pizarrón]

Prof. Inglés: si yo digo “la profesora” ¿qué va?

Alejandro: is

Prof. Inglés: muy bien [empieza a borrar el pizarrón]

Alejandro: no borre

Prof. Inglés: ya lo deberían saber [...]

Mariana entra al salón, están en recreo, se sienta.

Mariana: profe, ¿me explicas? Porque no entendí [la docente se acerca y le explica a la joven lo que ya explicó sobre cómo se arman las oraciones en presente continuo]

Alejandro: profe, explicá de nuevo  
Francisco: no entiendo nada profe  
Prof. Inglés: ya expliqué [vuelve a explicar cómo se arma una oración en presente continuo] 8 menos 20 me voy [se acerca a Alejandro y le explica] dale Francisco, lo tienen en el pizarrón chicos, tengo más ganas yo de que aprueben que ustedes de aprobar (2do TN, Observación, R14-16, 23/11/16).

Así, durante las clases hemos podido documentar que los/as docentes explican (más de una vez) un tema, luego repiten la explicación de las actividades que deben realizar y posteriormente se acercan a explicar nuevamente a algunos/as jóvenes que manifiestan no haber entendido, “casi como un profesor particular, me tengo que acercar y explicarle todo de nuevo, todos los ejercicios” (Prof. Área contable, Entrevista, R20-17, 02/08/17).

Prof. Matemáticas: Carolina [estudiante de 3ro TM] no quiere hacer nada [...]  
Prof. Historia: en una de mis materias me tuve que sentar con ella todo un día, fue la única forma de que trabajara [...] te tenés que sentar con ella [...] en la otra materia no me entregó ni un trabajo [...]  
Prof. Área Contable: yo le puse la misma nota que vos  
Prof. Historia: un uno le puse, si no hizo nada (Semana de recuperación, Observación, R19-16, 07/12/16).

Aunque los/as docentes manifiestan cierto malestar al respecto, sobre todo cuando consideran que el o la joven “no prestó atención” o que “no hizo nada”, suelen explicar cada tema y ejercicio más de una vez. En tal sentido, la clase va tornándose *repetitiva*.

Noelia: no entiendo nada, profe  
Prof. Área contable: [se acerca al banco de la joven] ahora lo voy a explicar de nuevo con otro método  
Noelia: es que no tengo las cosas porque falté mucho  
Prof. Área contable: no importa, prestá atención ahora para ver cómo se hace [...] [el docente explica el tema]  
Noelia: no entiendo  
Javier: [se acerca a la joven] no te preocupes porque no tenés la carpeta completa, eso a mí no me importa, me importa que entiendas [...] [vuelve a explicar mirando a Noelia mientras lo hace, la joven lo mira] ¿entendiste?  
Noelia: más o menos [...]  
El docente explica mediante un nuevo ejemplo, completando otra fila del cuadro [...]  
Prof. Área contable: ¿entendieron?  
Noelia: más o menos  
Prof. Área contable: ¿más menos que más o más más que menos?  
Noelia: menos  
Prof. Área contable: a mitad de año van a saberlo todos, se van a cansar, ahora porque es la primera vez que lo ven, ya van a ver la evolución... si ella [por mí] sigue viniendo va a ver la evolución  
Vanina: yo lo entendí (3ro TN, Observación, R6-17, 03/05/17).

La “falta de atención” o el “no hacer nada” se asocia, incluso entre los/as propios/as jóvenes, a la falta de ganas de realizar las actividades propuestas por los/as docentes en clase. Al profundizar en el análisis de las situaciones particulares de quienes “no hacen nada”, aparecen algunos indicios sobre la posible confluencia de aspectos tales como el ya mencionado cansancio que producen las inserciones laborales precarias a las que suelen acceder, entonces en clases “hago los ejercicios y cuando no tengo ganas de hacer nada tiro la carpeta abajo y me tiro a dormir” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14), la atención que requieren los/as hijos/as que asisten a la escuela con las jóvenes madres, porque “no me deja hacer nada” (Eliana 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14), o el estar distraído por situaciones que vivieron recientemente y/o que remiten a las distintas violencias que hemos descrito con anterioridad (Capítulo 3).

Prof. Historia: Francisco [Francisco se acerca al escritorio] ¿por qué no hiciste prácticamente nada durante todo el año?, porque no es que no puedas [...]

Francisco: arranqué mal este año

Prof. Historia: tenelo en cuenta para el año que viene, no estés todo el tiempo con el celular

Francisco: es que este año anduve mal

Prof. Historia: uno puede tener momentos, pero yo creo que no tenés problemas con la comprensión

Francisco: sí, te entiendo (3ro TN, Observación, R37-17, 05/12/17).

Aunque lo signifiquen en términos de “no hacer nada”, en tanto no se realizan las actividades propuestas por el/la docente en clase, lo que suelen hacer estos/as jóvenes es “dormir”, “descansar” o “estar mirando el celular”.

Yo no digo que soy santa ni nada pero yo [...] estoy con el Facebook [...] pero lo guardo no es que sigo con el Facebook todo el día. O a veces hasta yo misma estoy... estoy cansada o tengo mucho sueño y le digo a la profe “profe, hoy no tengo ganas de nada” y quiero tratar de descansar o dormir un ratito y no puedo y al final termino haciendo las cosas (1ro y 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

El celular en la escuela es una temática que ha cobrado visibilidad en el último tiempo. En las clases que hemos podido observar, advertimos que tanto estudiantes como docentes tienen sus celulares sobre el banco o escritorio y suelen utilizarlo. Lo usan, como manifiestan los/as jóvenes, para “hacer cálculos”, “sirve la calculadora para Matemática”, para “buscar informaciones” (Estudiantes 3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16), aunque la conectividad no es óptima, pero también lo utilizan, por ejemplo, para revisar las redes sociales. Si bien hay algunos/as que lo hacen con frecuencia y los/as docentes les piden que “dejen el celular”, sobre todo en los primeros años, la mayoría lo utiliza sólo esporádicamente, “lo guardo no es que sigo con el Facebook todo el día”, cuando

finalizaron un ejercicio antes que el resto de sus compañeros/as y deben esperar y, con mayor asiduidad, en los recreos.

Si bien hay jóvenes que manifiestan “no entender”, con frecuencia ello se vincula al hecho de no haber prestado atención mientras el/la docente explicaba, al haber llegado luego de que el/la docente explicara el tema o al haber faltado la clase anterior (aspecto en el cual profundizaremos a continuación). Como mencionamos, por lo general, hemos documentado que los/as docentes vuelven a explicar una y otra vez, hasta que los/as jóvenes afirman haber entendido.

### 5.2.2 *El constante repasar*

La continuidad del trabajo con los conocimientos en las aulas se ve constantemente tensionada por las interrupciones, inasistencias y recorte de la asistencia a clases de los/as estudiantes, pero también por las condiciones que se van favoreciendo en la cotidianeidad escolar a partir de las políticas educativas orientadas a la ETP. Entre ellos, ya mencionamos la reducción del tiempo presencial destinado a las materias de formación general, vinculada con el proceso de reconfiguración de los tiempos escolares que supuso la Nocturnidad, así como la falta de cargos docentes para el dictado de los talleres, por lo que no se dieron o fueron incorporados tardíamente (Capítulo 2). A ello se suman toda una serie de interrupciones de las clases vinculadas con las condiciones materiales de la escuela, como los cortes de luz, la falta de una conectividad y equipamiento óptimos. A su vez, los procesos de titularización de cargos docentes, que en 2017 por ejemplo se realizaron a mediados de año, implican, muchas veces, un cambio del/la profesor/a y la interrupción del trabajo que se venía haciendo en la materia y de las interrelaciones entre dichos/as docentes y los/as estudiantes. Como ya señalamos, las medidas de fuerza llevadas adelante por el gremio docente, ante el ajuste en el gasto público y retraso salarial, así como los feriados, las jornadas institucionales, entre otros, van reduciendo la cantidad de días de clases.

En este contexto, como vimos en el apartado anterior, las clases se vuelven *repetitivas* y las prácticas del *constante repasar* y del *ponerse al día* se tornan tan frecuentes que terminan constituyendo la lógica principal que asumen muchas de las clases. Ya dimos cuenta de la *repetición* ante el pedido que los/as jóvenes realizan a sus docentes de que “vuelva a explicar”, quienes escuchan una y otra vez las mismas explicaciones *durante la misma clase*. Vinculado a ello, en este punto, nos interesa profundizar en otro aspecto: el *constante repasar*.

A diferencia de la repetición, con el *repaso* nos referimos a la práctica de volver sobre un tema o ejercicio que se trabajó *en otra clase*, por lo general con jóvenes que no estuvieron presentes o cuando transcurrió mucho tiempo desde el momento en que se trabajó dicha temática.

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: bueno, les voy a dar a las dos [son las únicas dos estudiantes presentes en clase] lo que vimos la clase pasada [clase en la que no estuvieron].

La docente agarra un libro, les dicta preguntas sobre funciones de los signos de puntuación, las dos chicas escriben en sus carpetas (3ro TN, Observación, R35-17, lunes 13/11/17).

Paula: yo no vine cuando explicaste esto

Prof. Área contable: ahora vamos a repasar [...]

Brenda: no entiendo nada profe, yo no vine

Prof. Área contable: no importa, ahora lo vamos a ver de nuevo, después completás la carpeta (3ro TN, Observación R7-17, 05/05/17)

Si bien, los/as docentes suelen destinar un tiempo al inicio de la clase para repasar lo que se vio la clase anterior, el repaso puede llegar a extenderse durante gran parte de la clase, cuando los/as estudiantes manifiestan no haber asistido. Ello dificulta la posibilidad de continuar o profundizar en alguna otra temática.

También hemos registrado que, en vez de avanzar con otra actividad, se suele destinar un tiempo hacia el final de la clase para que los/as estudiantes que llegaron tarde puedan finalizar el ejercicio, aunque el resto del grupo ya lo haya realizado.

El docente ya dictó y explicó la consigna de trabajo. Llega una joven y se sienta en un costado.

Prof. Área contable: tarde Natalia [...]

El docente le pide la hoja con el ejercicio a Sharon y se la da a Natalia. Natalia copia en su carpeta [...]

Hacia el último tramo de la clase, todos terminaron menos Natalia.

Prof. Área contable: muy bien Joaquín, guárdenlo en la carpeta, abróchenlo. Natalia ahora me vas a tener que soportar toda la clase [se acerca a la joven que todavía está resolviendo el ejercicio] (3ro TN, Observación, R13-16, 11/11/16).

Ello puede tornarse conflictivo en las clases afectadas por la Nocturnidad, donde, como vimos, el tiempo se vuelve aún más preciado y se producen negociaciones constantes entre docentes que comparten el mismo tiempo/espacio para poder trabajar “su” materia.

La repetición y el repaso son prácticas que, como se puede advertir en los fragmentos de registros citados, suelen ser demandadas por los/as estudiantes, aun cuando los/as docentes pretenden “avanzar”. De este modo, los/as docentes recurren a otras

estrategias para poder dar cierta continuidad al trabajo con los conocimientos en estas condiciones, intentando interrumpir lo menos posible. Para ello se valen de recursos como las computadoras personales que se otorgaban a estudiantes y docentes en el marco del Plan Nacional Conectar Igualdad, aunque, como mencionamos en el Capítulo 2, la provisión de computadoras personales fue suspendida y el Plan desfinanciado a partir del cambio de gobierno nacional de diciembre de 2015, reduciendo las posibilidades de sostener en el tiempo este tipo de estrategias.

Yo se las copiaba en un pen drive para que después no las pierdan, una carpetita son 15 chicos, 9, 10, 12, le ponés una con cada nombre, el que se quedaba atrasado le copiaba la pestaña que no tenía y se ponía al día automáticamente con esa carpeta era muy fácil de tener la carpeta al día y a fin de año un trabajo integral con esa misma planilla y con eso lo logr, creo que es la forma para llevarlos al día a ellos es esa la forma, que tengan la facilidad de tener la carpeta al día y que le vayas explicando la materia diariamente al que se, no vino, se lo volvé a explicar [...] capaz que lo explico cincuenta veces en el año pero sé que a fin de año lo entendieron, porque en algún momento vino y lo presencié y vio cómo se hacía y lo pudo replicar dos o tres veces como para poder automatizarlo, hablo por mí materia que es de estilo numérica (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Otra estrategia que hemos podido documentar es la combinación de materias. Así, cuando un/a mismo/a profesor/a se encuentra a cargo de dos o más materias en un mismo curso, puede decidir, en función de los avances del grupo, en cuál de ellas trabajar, aunque no sea el horario preestablecido para la materia.

Las mías [materias] son todas específicas de la terminalidad [...] en algunos casos tengo con un curso dos o tres materias distintas [lo que] me permite jugar con la interrelación entre las tres materias entonces para mí es fácil, les doy Gestión de compras y después les muestro en Tecnología de gestión cómo registrar el costo de la mercadería que habían calibrado en Gestión de compras y a su vez en Teoría y Gestión la teoría de cómo se hace esto [...] como tengo las materias ya integradas si me faltan un día no me molesta porque lo ven en la otra clase o sea los voy poniendo al día y los voy manteniendo a todos, al grupo lo voy llevando a diario (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Ello favorece, por ejemplo, el trabajo con los contenidos de materias a las que los/as jóvenes prácticamente no asisten, como aquellas que se dictan los días viernes, día en que faltan con frecuencia. A veces, se pueden combinar los temas, cuando se encuentran vinculados, otras, se puede decidir qué materia trabajar según los avances. Si bien es una estrategia interesante, dado que permite trabajar articulada e integradamente contenidos de distintas materias que se relacionan, se construye, en parte, en respuesta a las dificultades que se imponen: las recurrentes inasistencias de los/as estudiantes, las

clases que se pierden por distintas razones. Pero la combinación de materias es una estrategia que es posible de desarrollarse si el/la mismo/a docente se encuentra a cargo de más de una materia en un mismo curso, lo que no siempre sucede y, cuando ocurre, puede verse interrumpido ante cambios que se producen en la planta docente, como en los procesos de titularización de cargos.

En este momento, bueno, yo perdí todas las materias con el tema de las titularizaciones<sup>94</sup> y volví a tomar en algunos casos las mismas materias, en otros casos nuevas materias [como reemplazante] [...] a veces pienso que el Ministerio tendría que pensar en que un docente tendría que tener la facilidad de darles dos o tres mismas materias, no digo que le den más horas a un docente sobre otro, sino que tal vez se le unifiquen las materias de una misma escuela o de un mismo año y de esa forma vos podés trabajar con el chico mucho mejor. Porque yo te puedo asegurar que un pibe que no me tuvo así junto, que tuvo las materias separadas, nunca llega a ver, porque dan las dos separadas (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

No obstante, el hecho de que un/a docente este a cargo de dos materias en un mismo curso, no necesariamente implica que se construyan prácticas similares. Además de las inasistencias frecuentes de los/as jóvenes, las características de las materias o el estilo y formación del/la docente también influyen en la posibilidad de combinar contenidos de dos o más materias.

Por último, nos interesa señalar que las dimensiones de los grupos y las constantes interrupciones que hemos documentado, posibilitan (pero también vuelven necesario) que el ritmo de la clase se vaya construyendo teniendo en cuenta las distintas temporalidades de los/as estudiantes, a partir de prácticas como el constante repasar y repetir, favoreciendo que el trabajo con los conocimientos, en estas condiciones, pueda tener cierta continuidad. Pero, a la vez, el gran tiempo que debe destinarse a repasar o volver a explicar dificulta la continuidad del trabajo con los conocimientos al restar tiempo para avanzar en el trabajo sobre nuevos contenidos.

### 5.2.3 “Ponerse al día”

*Paula: ¿me prestás tu carpeta que yo no vine?*

*Milagros: yo tampoco*

(3ro TN, Observación, R32-17, 23/10/17)

---

<sup>94</sup> La toma de posesión de los cargos titularizados en esta convocatoria se estableció para la fecha del 01 de agosto de 2016 [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=172709](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=172709) [consultado el 17/01/2017]

Vinculado con los procesos que venimos describiendo, constantemente los/as jóvenes desenvuelven prácticas para “ponerse al día”. Ello incluye un abanico de actividades que los/as estudiantes desenvuelven durante las clases y/o recreos, que, si bien en otros contextos también pueden llevarse adelante (Meo, 2011; Saccone y Weiss, 2017), resalta la frecuencia con que aquí se producen. “Ponerse al día” puede implicar realizar o copiar una actividad que se desarrolló en las clases o parte de éstas en las cuales no estuvieron, ya sea porque no asistieron, porque llegaron tarde o porque se retiraron antes de finalizada la jornada escolar, prácticas que, como vimos, se producen con asiduidad. También puede implicar copiar y entregar un trabajo que no se realizó, “ponele un día faltan las chicas y trabajos grupales, poenele un día falta una y le prestamos la hoja, así” (Marianela 4to TN, Entrevista, R15-14, 11/08/14).

19:00 Llega Ariel, saluda y se sienta adelante. Es el recreo.

Ariel: ¿qué están haciendo?

El único que salió al recreo es Francisco, los jóvenes le explican a Ariel que están haciendo un trabajo de Historia.

Ariel: no traje el celular

Fabricio: tomá Ariel [le da pasa su netbook] hay que resumir, préstame [a Miguel, se refiere a la hoja con las respuestas] es más fácil [riéndose, se pone a copiar de la hoja del compañero] copió Ariel

Ariel: ¿esto es lo de la uno nomás?

Fabricio: sí, para ¿ustedes, ey? [a Brenda y Paula, las chicas no se dan vuelta, el joven se para y va hasta el lugar de las compañeras] ¿ustedes qué copiaron en la uno? [agarra una hoja] uh, muy largo [a Miguel] ¿está bien la uno?, ¿qué te dijo [el docente]?

Miguel: él me la buscó, estaba resumiendo más arriba en la página [...]

Ariel: ¿todo eso tengo que copiar?

Fabricio: más (3ro TN, Observación, R28-17, 19/09/17).

Como ya señalamos, cuando los/as jóvenes interrumpen la asistencia durante un tiempo prolongado, los/as docentes pueden encargarles un trabajo sobre los contenidos que se vieron, pero suele darse a condición de que el o la joven manifieste que se pondrá las “pilas” para “ponerme al día” (Ana 4to TN, Entrevista, R17-16, 29/11/16).

Es común que los/as jóvenes destinen las horas libres para copiar o realizar trabajos y actividades que se hicieron en clases que no estuvieron. Incluso también hemos documentado que recurrentemente continúan trabajando durante el recreo, aun cuando no es una exigencia por parte del/de la docente.

20.20

Prof. Teoría y gestión de las organizaciones: es recreo chicas si quieren salir

Milagros y Paula: no, profe

Prof. Teoría y gestión de las organizaciones: bueno, yo me voy a tomar los 10 minutos de recreo [riéndose, se va]

Milagros y Paula siguen leyendo de unas fotocopias. Noelia mira su celular (3ro TN, Observación, R35-17, 13/11/17).

En el Capítulo 2, veíamos que los/as jóvenes también suelen aceptar el ritmo de trabajo intenso, incluso durante los recreos, que se generan en las clases afectadas por la Nocturnidad. Este aspecto no es menor, en tanto expresa “una entrega al trabajo escolar” que, incluso, “sobrepasa la actividad formal organizada por el docente” (Rockwell, 1995:44). Cuestión que es reconocida y valorada por los/as docentes, “pudimos hacer poco, como casi no vienen [...] a su manera ¿viste?, pero trabajan bien” (Prof. Taller de Marketing, Conversación informal, R36-17, 22/11/17).

La docente agarra unas hojas de carpeta del escritorio, le da unas a Brenda y otras a Milagros.

Prof. Biología: gracias por hacerlo, aunque no vinieron [...] mi materia es semi-presencial (3ro TN, Observación, R9-17, 16/05/17).

Como plantea Rockwell (1995:14) “el currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela”. Así, dadas las condiciones que venimos describiendo, es fácil advertir que se está bastante lejos de llegar a trabajar los contenidos que se planifican a inicio del año lectivo, lo cual constituye una preocupación por parte de docentes y directivos.

Vicedirectora: los dos turnos a la par, para que si hay movilidad [...]

Prof. Matemáticas: me parece que a la noche avanzamos menos, es más difícil [...]

Vicedirectora: sí, en general [...]

Prof. Matemática: yo en 3ro recién puedo dar porcentaje a la noche [...]

Vicedirectora: busquémosle la vuelta [...] un objetivo a tres años [...] vamos a hacer correcciones parciales [...] hay que afianzar los contenidos, sacar el estigma de que esta es una escuela de negros, los chicos vienen con ese estigma [...]

Prof. Geografía: que no se les enseña nada [...]

Vicedirectora: reforzar esta idea, porque les damos los mismos contenidos que una escuela privada [...]

Prof. Educación física: [en voz baja] cambia el contexto social (Reunión docentes, Observación, R1-17, 22/02/17).

Aunque pareciera algo naturalizado, advertimos la presencia de indicios de críticas hacia lo que es posible aprender en esta escuela por parte de los/as jóvenes. Así, como mencionamos en el Capítulo 3, a través de bromas suelen asociar el “no saber” con el hecho de asistir a esta institución, pero también realizan críticas explícitas que ponen en cuestión lo “muy fácil” que resulta aquello que se enseña.

Leandro: te dan cosas fáciles, muy fáciles [se ríe] demasiado

E: ¿sí?, ¿y qué cosas te gustan de matemáticas?

Leandro: hacer cuentas

E: ¿hacer cuentas?

Leandro: mmm, graficar las cosas, algo que te haga pensar mucho [...]

E: pero ¿qué cosas te gustaría que una escuela te enseñe?

Leandro: algo que te ponga a pensar bien, no algo que sea sencillo

E: ¿algo que sea sencillo o que te ponga a pensar?

Leandro: que te ponga a pensar, que te ponga a trabajar el cerebro. Éstos no te hacen hacer nada por eso es muy fácil (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14).

Los procesos que hemos descrito hasta aquí dan cuenta de las múltiples interrupciones e intermitencias que van configurando las experiencias escolares juveniles en este contexto, en particular, respecto al trabajo cotidiano con los conocimientos. Estos procesos van imprimando en las clases una *lógica* que hemos descrito a partir de tres procesos el constante “*repetir*”, “*reparar*” y “*ponerse al día*”. Lógica que permea los *modos en que se aprende* en este contexto, en tanto permite mantener una *relativa continuidad en la discontinuidad*.

### **5.3 Interrelaciones en las aulas: estudiantes y docentes en la cotidianidad escolar**

Como plantea Rockwell (2003:76) “dentro del salón de clases” “se construye y se reproduce permanentemente una red de relaciones que alternan entre espontáneas y ritualizadas; se relacionan maestros y alumnos, pero también alumnos con alumnos y todos con las personas que entran y salen del salón: director, pares, hermanos, observadores”. Estas interrelaciones que se construyen entre los distintos sujetos que participan de la vida cotidiana escolar resultan centrales en la configuración de las experiencias escolares, en tanto, pueden favorecer determinadas prácticas y obturar otras.

En primer lugar, nos detendremos en la descripción de las interrelaciones cotidianas que se construyen entre estudiantes y docentes (directivos, preceptores, entre otros), para luego adentrarnos en las interrelaciones entre pares que se van configurando en el transcurrir de las experiencias escolares juveniles.

Planteamos que los modos que van asumiendo tales interrelaciones pueden favorecer el sostenimiento de la escolaridad en ciertos momentos y, en otros, pueden tornarse conflictivas. Ello, en tanto se encuentran permeadas por los procesos que venimos documentando, tales como las distintas violencias que atraviesan las vidas cotidianas juveniles en los contextos socio-urbanos en que viven y que, si bien las trascienden, también configuran los modos relacionales entre pares y con docentes en el

ámbito escolar. Las interrupciones e intermitencias en la asistencia a clases, también se entrecruzan en la configuración de las mismas, en tanto condicionan el tiempo que se está en la escuela y las posibilidades de compartir e interactuar con otros/as que ese tiempo proporciona.

### 5.3.1 *“Algunos son medios, medios, pero hay que saberlos llevar”*: interrelaciones cotidianas entre docentes y estudiantes

Los/as estudiantes suelen manifestar que, por lo general, “nos llevamos bien” con los/as docentes. Allí se ponen en juego ciertos sentidos sobre lo que consideran que es un/a “buen/a docente”, fundamentalmente en vinculación con dos aspectos interrelacionados: el modo en que enseñan y el trato que tienen hacia ellos/as. Así, suelen diferenciar a sus docentes entre quienes son “buena onda”/“piolas”/“tranquilos” y quienes son “medio forros”/“amargos”/“ortivas”.

Un/a docente considerado/a “buena onda” es aquel/la que, en clases, “tiene una paciencia, encima es re buenísimo”, “tiene mucha paciencia” (Estudiantes 3ro a 5to TM, Taller, R5-16, 12/10/16). La “paciencia” a la hora de explicar, incluso en repetidas ocasiones como vimos en el apartado anterior, es un aspecto valorado positivamente por los/as jóvenes, así como el trabajo personalizado.

Pablo: porque la profe de Biología es re buena onda, siempre me ayuda

E: ¿en qué te ayuda?

Pablo: me ayuda a leer

Ezequiel: te ayuda a escribir

Pablo: me ayuda a escribir [se ríe] la de Geografía también te ayuda, te explica bien (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

El trabajo personalizado se encuentra en cierto modo naturalizado. Así, cuando un/a docente practicante o “nuevo/a” en la escuela no lo favorece, hemos registrado que los/as estudiantes lo reclaman.

Practicante Educación artística: los círculos alrededor [los chicos dibujan en el cartón] ¿alguien más?

Francisco: preguntale a él, nadie le pregunta [refiriéndose a Lionel que trabaja solo y no habla prácticamente en clase]

Practicante Educación artística: yo le estoy preguntando a todos por igual (2do TN, Observación, R14-16, 23/11/16).

En cuanto al trato, los/as docentes “buena onda” son aquellos/as que son considerados “buenos/as” a partir de ciertos gestos que tienen hacia los/as estudiantes, “te

trae torta [...] la de Biología, es muy buena” (Estudiantes 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14), docentes con quienes, por ejemplo, pueden bromear en clases.

Prof. Área contable: cántenme los números que sumaron [anota “Gancia” en el pizarrón, Milagros y Brenda se ríen y le dicen a coro “Ganancia”, el docente se ríe, lo borra y escribe “Ganancia”] el profe está pensando en ir a tomar algo con los amigos [risas] ¿se animan a hacer el segundo solos?

Vanina: espere, espere, profe, todavía no copiamos y ya quiere que hagamos el otro [riéndose]

Prof. Área contable: es como andar en bicicleta, veo que empiezan a andar y quiero que pedaleen, después si se caen, mala leche [espera a que todos copien, los/as jóvenes copian en sus carpetas. Milagros lo llama y le pregunta una duda, el docente le explica] (3ro TN, Observación R7-17, 05/05/17).

Pero, primordialmente, un/a docente “re buena onda” es quien “conversa con nosotros” y no “se hacen las estrellas [risas]” (Ezequiel 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16). Con estos/s docentes los/as jóvenes plantean que “tenemos confianza” “podemos hablar de cosas personales que nos pasan por ahí” (Estudiantes 1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16), “porque compartimos tiempo, hablamos con los profesores” (Gabriela 6to TN, Entrevista, R24-17, 24/08/17).

O sea, hay profesores que son buenos, te ayudan, te dan consejos, incluso cuando vos estás mal emocionalmente te ayudan y eso es, vale mucho para una escuela porque si vas a otro lado yo no creo que los profesores también sean así. O sea, a mí me vieron mal muchas veces y muchos profesores me han ayudado, me han hablado y me sirvió mucho la ayuda que me dieron... me gusta que los profesores sean así. Está bueno (Alexis 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Según los/as jóvenes, la posibilidad de “conversar” sobre “cosas personales” con los/as docentes “vale mucho para una escuela”. Como lo hemos registrado en reiteradas ocasiones, los/as docentes suelen preguntar a los/as jóvenes sobre variados aspectos de su vida y estar al tanto de lo que les sucede. Tienen conocimiento de sus nombres, de sus hermanos, si tienen hijos, si trabajan. Pero no sólo manifiestan preocupación e interés por lo que les sucede a los/as jóvenes, el “conversar” también implica compartir aspectos de sus propias experiencias con ellos/as. Este intercambio favorece una mayor apertura por parte de los/as estudiantes y la posibilidad de ir construyendo una “relación de confianza” mutua.

Milagros y Noelia escriben en sus carpetas. Paula le pasa la libreta de Milagros a la docente.

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: re bien Mili, casi todas buenas notas y tres que tenías bajas las subiste [le devuelve la libreta] hoy es el cumple de mi hija

Paula: ¿cuántos cumple?

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: tres

Noelia: ¿le hacés algo?

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: no, algo familiar, ni se acuerdan de nada después [...]

Noelia: mi hijo disfrutó más el festejo de los dos años que el del año

Milagros: no se acuerdan [continúa copiando] (3ro TN, Observación, R35-17, 13/11/17).

Estas “conversaciones” que se producen entre jóvenes y docentes en la cotidianeidad del aula, que a simple vista parecieran no ser relevantes, no sólo juegan un papel importante en la construcción de esa “confianza” mutua, sino que, además, pueden favorecer la transmisión de ciertos sentidos sobre la escolarización, a través de prácticas como felicitarlos/as por las “buenas notas” o, incluso, al expresar en forma directa la relevancia de asistir a la escuela, de estudiar, como posibilitadora de ascenso social.

Acá estudiar significa avanzar [...] yo soy hijo de un obrero, mi viejo apenas sabía leer y escribir y yo doy clases [...] nunca dejen de estudiar [...] eso va a hacer más fácil [...] después no se recupera el tiempo [...] yo me acuerdo lo que di en la secundaria, después me sirvió [...] era una escuela pública (Prof. Historia 3ro TN, Observación, R5-17, 18/04/17).

En cuanto a los/as docentes que son considerados/as “ortivas”, según los/as jóvenes, son aquellos/as que en el trato son “medios forros” y que, en las clases, “no tienen paciencia” o que, por ejemplo, te dicen “la baja nota en público” (Ailén 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14) o no toleran las “bromas” de los/as estudiantes, “no teníamos confianza con él como teníamos con otros profes [...] nosotros jodíamos todo lo más bien, pero él si le hacíamos una broma o algo ya se lo tomaba mal, nos decía ‘basta chicos, vamos a seguir trabajando’, así como el estricto” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

E: ¿y de cómo enseñan?

Pablo: sí, piolas, pero algunos no tienen paciencia [...]

Ezequiel: como la de matemáticas

Matías: la de matemáticas te falta el respeto [...]

E: ¿cómo es “falta el respeto”?, ¿qué hace?

Ezequiel: te manda digamos a la mierda

Matías: te dice que guardés las cosas [...] si le pedís para ir al baño, te dice que te vas [...] se enoja

Alejandro: porque la toman para la joda a la profe y nada que ver, no es así la cosa

Ezequiel: cállate que vos sos más vago que todos nosotros

Alejandro: mentira (1ro y 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16).

Aquí se expresan algunas diferencias entre los/as estudiantes, en tanto, mientras algunos/as consideran que es el/la docente quien “no tiene paciencia” o “te falta el respeto”, otros/as plantean que “la relación depende de cómo te comportás con ella, con

la persona también” (Érica 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14), “algunos son más amargos, pero no todos tienen que ser buena onda” (Adriana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16) y que ciertos/as docentes tienen esas actitudes valoradas negativamente en respuesta a las acciones de los/as estudiantes, “porque la toman para la joda a la profe”.

E: ¿cómo te llevás con los profes?

Ana: te tenés que hacer amigo [...] Sharon y Emilce se encapricharon con un profe y se llevan la materia

E: ¿por qué?, ¿qué pasó?

Ana: cuando tomó la prueba faltaron y la semana pasada también y después quieren que les tome recuperatorio, ahora ya no les va a tomar [...] y después dicen que el profe no las quiere aprobar [...] es capricho (Ana 4to TN, Observación, R15-16, 29/11/16).

Los/as jóvenes plantean que “es cuestión de respeto también para llevarte bien con alguien” (Romina 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14), “porque igual o sea tenés que tenerle respeto, podés joder todo lo más bien pero tampoco para tanto” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16). El “respeto” es concebido como un valor central en el trato, tanto desde los/as estudiantes hacia los/as docentes, como desde los/as docentes hacia ellos/as. Se trata de un valor que suele asociarse a la enseñanza que reciben en el hogar “algunos de ellos [estudiantes de 1er año] le faltan el respeto hasta al director, a la preceptora y queda feo o sea no es que quedan mal ellos, quedan mal los padres, porque van a decir los padres de este pibe no le enseñaron a respetar” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16). El respeto aparece, así, como una de las “reglas del juego de la institución escolar” que permea el “trato con la autoridad” (Rockwell, 1995:49), de la cual los/as jóvenes se van apropiando en el transcurrir de sus experiencias en la escuela.

Como lo advierte Rockwell, aunque los/as docentes “cuentan con la legitimación escolar”, éstos/as deben “negociar constantemente su autoridad frente al grupo”, utilizando para ello “una variedad de estrategias (promesas, señales, concesiones) que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas)” (1995:49). La negociación de su autoridad por parte de los/as docentes en esta escuela se ve constreñida por los procesos discontinuos en la asistencia a clases, dado que, como vimos, el “abandono” se construye como una preocupación que va permeando la construcción de las interrelaciones con los/as estudiantes, favoreciendo ciertas prácticas, por parte de los/as docentes, para que los/as jóvenes “no dejen” de asistir. En tal sentido, hemos registrado que con frecuencia los/as docentes intentan “convencer” a los/as estudiantes para que asistan a clase y realizan concesiones para facilitar la continuidad, como tolerar las llegadas tarde y, como vimos, repetir lo que se explicó cuantas veces sea necesario.

Además, suelen ser flexibles en cuanto a la entrega de trabajos, “te bancaban los profes, ‘fíjate si podés hacer este trabajo, sino entregámelo la otra semana, tomate tu tiempo, háganlo tranquilos’”, (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16), incluso cuando se encuentran en período de recuperación, otorgando, por lo general, varias oportunidades para que no reprobren la materia.

E: ¿viene la profesora?

Ana: no, viene mañana. Tengo que hacer el trabajo de matemáticas para mañana así no me la llevo, pero no entiendo nada [...] tengo 5 y 6 en el primero y el segundo [trimestres], pero era otro profe, esta profe es más accesible, mañana vengo y hablo y capaz lo hago con ella (4to TN, Observación, R15-16, 29/11/16).

Allí se ponen en juego ciertas valoraciones que construyen los/as docentes acerca del “esfuerzo” que consideran que hacen los/as jóvenes, contemplando especialmente las situaciones de quienes trabajan o tienen hijos/as. Incluso los/as profesores/as que son categorizados por los/as estudiantes como “ortivas” o “medio forros” también suelen hacer este tipo de concesiones.

Economía financiera, pero... yo le decía “mirá profe, vengo de trabajar”, “no Alan, siempre lo mismo, siempre hacés lo mismo, tenés que venir más temprano”, “no puedo venir más temprano”, decí que esa profe me tomó a lo último, me tomó una prueba de cinco preguntas, yo le dije “¿puedo hacerlo por internet? No tengo la carpeta”, “sí, hazlo”, me saqué 7 en la libreta, pero era la más ortiva... (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

Pero esas prácticas se ven tensionadas cuando consideran que los/as jóvenes “no hacen nada”, jóvenes a los/as que interpelan constantemente, pudiendo llegar a generarse situaciones conflictivas a partir de ello. Allí se pone en juego y se refuerza un sentido meritocrático presente también entre los/as estudiantes (como vimos en el Capítulo 3), al diferenciar a quienes “merecerían” ser ayudados/as, incluso mediante incentivos para “que asistan, [o por] el esfuerzo” (Prof. Área contable 3ro TN, Observación R7-17, 05/05/17), y a quienes se considera que se les otorga concesiones sin necesariamente merecerlo.

A ver Francisco, te voy a dar un trabajo sobre desarrollismo [le dicta una pregunta] a ver si podemos levantar la nota, con mucha generosidad de mi parte, media hora (Prof, Historia, Semana de recuperación, Observación, R37-17, 05/12/17).

Francisco me estás haciendo arrepentir de haberte aprobado el primer trimestre, teníamos un acuerdo (Prof. Comunicación y comportamiento organizacional 3ro TN, Observación, R12-17, 12/06/17).

No obstante, hemos registrado que, con frecuencia, los/as docentes intentan convencer a los/as jóvenes que “no hacen nada”, pero que asisten con cierta regularidad,

para que trabajen en clase, a partir de “acuerdos”, concesiones, nuevas oportunidades para entregar trabajos, para “levantar la nota”.

Aunque se trata de un aspecto que debería ser profundizado en estudios específicos, encontramos indicios de una concepción sobre los/as estudiantes y sobre el propio trabajo docente en estos contextos que remite a una mirada “victimizada” sobre estos/as jóvenes, “por su posición social de víctimas del sistema” (Chaves, 2005:16). Una concepción que impregna las prácticas y modos de interacción entre docentes y estudiantes en la cotidianeidad escolar. Así, los/as docentes suelen caracterizar a la población de estudiantes que asiste a esta escuela a partir de resaltar que “son chicos con muchos problemas y a veces no los hablan en las casas y sí en la escuela” (Prof. Geografía, Conversación informal, R13-7, 15/06/17), haciendo constante alusión a que “el contexto social no los acompaña a veces demasiado” (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16). Pero esta concepción corre el riesgo de quitar “agencia”, “capacidad de acción al joven” (Chaves, 2005:19), pudiendo generar cierto inmovilismo, impotencia o resignación entre los/as docentes.

Hay que hacer algo, no puede ser, ir a buscarlos a la casa. El director me dice que pasa lo mismo en todas las escuelas, que es por lo socioeconómico, pero algo se tendría que poder hacer (Prof. Lengua, Observación, R37-17, 05/12/17).

A su vez, se pueden favorecer prácticas que son significadas por los/as docentes en términos de “contención”, destacando la relevancia de “demostrarles que importan” (Prof. Geografía, Conversación informal, R4-16, 29/09/16).

Los chicos vienen a la escuela en muchos de los casos porque está el profesor en el aula que los contiene más allá del darle clases, ellos necesitan a veces otro tipo de contención. Yo personalmente con ellos tengo un trato de mucha confianza, me cuentan cuestiones familiares eh... cuestiones de su entorno cercano, cuestiones de la escuela, pero no dejan de trabajar en mi materia, no dejan de... [...] bueno y te decía que ellos tienen esa necesidad de estar con un docente en el aula, que los contenga para otro aspecto (Prof. Área contable, Entrevista, R16-16, 29/11/16).

Prácticas y sentidos que, si bien, permiten “hacer algo”, a la vez, pueden contribuir a reforzar el lugar de “víctimas” de estos/as jóvenes, en tanto “a la víctima se suele acercarse desde la ‘comprensión’ y la lástima, no desde el reconocimiento legítimo” (Chaves, 2005:16), los cuales también pueden contribuir a reforzar, aun sin tener plena consciencia de ello, los procesos de estigmatización que hemos documentado en el Capítulo 3.

### 5.3.2 *Interrelaciones entre jóvenes en las aulas: entre amigos/as, compañeros/as y peleas*

Aunque ya hemos aludido a las interrelaciones entre pares que se van construyendo en el entrecruzamiento de los procesos que venimos describiendo hasta aquí, en este último subapartado nos interesa profundizar en algunos aspectos que sintetizan los modos en que dichas interrelaciones se despliegan en la cotidianeidad escolar en este contexto particular, a partir de dos ejes de análisis que pudimos construir: 1. Conflictos entre pares, peleas e interrupciones de la escolaridad y 2. Compañeros/as de la escuela, amigos/as del barrio.

#### 1. Conflictos entre pares, peleas e interrupciones de la escolaridad

En una oportunidad, llegamos a la escuela en el horario de inicio del turno noche (17:30) y:

Portera: dice que abajo hay problemas la preceptora, de las que salieron recién con unas que salieron más temprano [...]

Prosecretario: ¡Vicedirectora!

Vicedirectora: [sale de la dirección] ¿qué pasó?

Prosecretario: problemas de conducta afuera

Vicedirectora: ¡qué locura!, salgo [la Vicedirectora sale de la secretaría] [...]

Salgo de la secretaría y en el pasillo veo que hay jóvenes en las puertas de los salones. En la puerta del salón de 1er año hay varios jóvenes queriendo salir a ver la pelea y una docente diciéndoles que deben entrar. La docente no los deja salir y les repite varias veces que ingresen al salón. Cuando paso por allí veo que entre quienes están parados en la puerta del salón están David y Matías, dos estudiantes de 1er año, me acerco y los saludo con un beso, me saludan y me dicen que “se están peleando abajo”, les pregunto quiénes y me responden “unas chicas” (Observación, R14-16, 23/11/16).

Cuando empezamos a indagar para tratar de reconstruir el episodio nos cuentan que se trataba de dos estudiantes mujeres que asistían al 1er año del turno tarde y que, al parecer, la interacción entre las jóvenes venía desenvolviéndose con cierta tensión y se desata la pelea cuando una de ellas trata a su compañera de “falopera” (modo despectivo para referirse al consumidor de sustancias ilegalizadas) y la joven que recibe el insulto le responde “sí, le compro a tu papá”. Luego, se genera una escalada de insultos que finaliza en la agresión física en la puerta de la escuela, la cual se ve interrumpida cuando la vicedirectora, algunas docentes y un estudiante de 3er año del turno noche logran separarlas (Observación y conversación informal, R14-16, 23/11/16). Posteriormente, la

vicedirectora define “suspenderlas” y pedir la intervención del Equipo Socioeducativo<sup>95</sup> (Vicedirectora, Entrevista, R19-16, 07/12/16).

Consideramos que este episodio condensa un conjunto de procesos a desagregar en el análisis.

- a) Indicios de la imbricación en las experiencias escolares de prácticas y relaciones vinculadas con la comercialización y consumo de sustancias psicoactivas ilegalizadas y distintas violencias.
- b) La construcción de interrelaciones conflictivas entre pares, que pueden llegar al uso de la violencia física.
- c) Resoluciones del conflicto que suponen la interrupción temporal de la escolaridad.

a) Si bien traspasan y no pueden ser reducidas a ello, vemos que, en ocasiones, las interrelaciones entre pares en la escuela pueden asumir formas conflictivas y violentas al estar, en parte, atravesadas por distintas violencias y conflictividades que se generan a raíz de la problemática del consumo de sustancias ilegalizadas y el narcomenudeo, procesos que atraviesan más directa o indirectamente sus vidas cotidianas en los espacios socio-urbanos donde habitan, en cuya descripción ahondamos en el Capítulo 3. Si bien estos aspectos trascienden el ámbito escolar, lejos de ser consideradas cuestiones “externas”, vemos cómo atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes, pudiendo llegar a obturar otro tipo de interrelaciones de carácter solidario, de compañerismo y hasta amistad, modos relacionales que, como han documentado otras investigaciones (Kantor, 2000; Ramírez García, 2012; Weiss, 2012; entre otros), tienen un papel destacado en las posibilidades de continuidad de la escolarización entre jóvenes.

b) A su vez, si bien no suelen ser frecuentes, hemos observado distintas ocasiones en las cuales se han desencadenado este tipo de “peleas” que incluyen el uso de la violencia física y los/as mismos/as jóvenes también relatan haber protagonizado algunas de ellas en el transcurrir de sus experiencias escolares, incluso en varias oportunidades.

---

<sup>95</sup> Los Equipos socio-educativos son “9 equipos trabajando en los territorios correspondientes a cada una de las Delegaciones Regionales de Educación” de toda la provincia de Santa Fe, dependientes del Ministerio de Educación, conformados por profesionales de diferentes disciplinas (fundamentalmente psicólogos y trabajadores sociales) que, de acuerdo con la información oficial, deben abordar “situaciones de deserción, vulneración de derechos y situaciones institucionales conflictivas, que se manifiestan en las escuela e inciden en el ingreso, permanencia y egreso de niños/as y adolescentes en el sistema educativo” (Subportal de Educación, Provincia de Santa Fe, 2019) Recuperado a partir de [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=103810](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=103810)

Alejandro: a la mañana es más o menos así, cuando yo venía por lo menos te rebajaban y ya arrancaban a las piñas. Yo en el salón que está acá al lado me agarré a las piñas una vez. ¿Se acuerda usted de Roberto?

E: sí

Alejandro: bueno, a él le pegué yo

E: ¿por qué?

Alejandro: no, porque estaba escribiendo y me sacó el celular, y cuando me sacó el celular le pegué un arrebato y lo mandé contra el pizarrón y de ahí me empezó a boxear, me tiró tres veces, en las tres veces que me tiró ninguna me pegó, por suerte porque estaba re loco pa pelearle a ese grandote. Y después toda la escuela estaba viendo esa pelea, estaba buenísimo, peleaba yo, le pegaba, me pegaba y me tumbaba al piso él, yo le pegaba, le pegaba y le rompía todo y después me rasguñó acá y me agarró y me tiró al piso re fuerte, me levanto y le digo “todavía no se termina la pelea la conch... mjmuju” y ahí seguí pelando y seguí peleando y hasta que me agarró una piba, ¿se acuerda de Cecilia? [...] la flaca alta

E: ah sí, pero no vino mucho tiempo esa chica ¿no?

Alejandro: no, después dejó, ella me separó y ahí no peleé más y después tuve otras peleas con diferentes (3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Al profundizar en los motivos que los/as estudiantes expresan al respecto, vemos que tales “peleas” suelen ser el resultado de una serie de tensiones que se van produciendo y, a veces, incrementando, en las interrelaciones cotidianas entre los/as jóvenes en el espacio barrial (Capítulo 2) y/o en la escuela (Capítulo 3), tensiones que incluyen robos entre compañeros/as, discusiones porque se “dicen cosas feas” (Fabiana 1ro TN, Taller, R6-16, 12/10/16), “se pelean por cualquier cosa... se agarran a las piñas” (Paula 2do TN, Taller, R6-16, 12/10/16), “pueden estar sacándonos mano a nosotras que esto que aquello, nosotras no tenemos cabida con nadie, con nada y se hacen las malas” (María 2do TM, Taller, R8-16, 12/10/16).

De este modo, las tensiones y conflictividades entre pares parecieran estar presentes antes de las “peleas”, pero también después.

Alejandro: primero me cambié a la noche porque a la mañana le pegué a Enrique y...

E: y después Enrique también se fue a la noche

Alejandro: y bueno ahora le quiero pegar de vuelta [...] él me pegó primero

E: bueno... claro ustedes eran compañeros antes

Alejandro: si éramos [...] y... yo le pegué a él y todos mis compañeros se alejaron de mí y me dijeron por qué le pegué si el no hacía nada... que “si me pegó de atrás” le digo... después se alejaron todos de mí y decidí dejar la escuela por... justamente por eso... y después volví y en 2do año dejé y volví a la noche, me anoté en este salón (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Ello nos conduce a indagar en un tercer aspecto, los modos de “resolución” de este tipo de conflictos.

c) Como “resolución” de estos conflictos, desde la dirección se suelen tomar medidas que favorecen la interrupción de la asistencia a la escuela, suspensiones, pedir el “pase pero adónde” o el cambio de turno. La escuela no cuenta con equipos o profesionales que atiendan este tipo de situaciones, quedando a cargo del equipo directivo y, por lo general, específicamente de la vicedirección que manifiestan estar “sobrepasados” al contar sólo con dos cargos directivos (dirección y vicedirección) para los tres turnos. Por lo que, cuando se considera que la situación los “sobrepasa” se pide la intervención de los equipos socioeducativos dependientes del Ministerio de Educación.

El año que viene vamos a tener una situación con el [equipo] socioeducativo [...] se agarraron en la puerta, afuera de la escuela [...] yo y otras dos profes nos metimos a separar, terminé llena de moretones [mientras señala su brazo] [...] estaba enfurecida, le agarró como un brote [...] nunca vi algo así [...] 14 años tiene, la metí adentro [...] la otra le clavó un compás dos veces en la cabeza [...] no la podía tener, se trepó a la reja y tiraba patadas, toda ensangrentada [...] yo colgada [...] “te voy a reventar la cabeza a patadas, vieja, soltame” me gritaba [...] si las dejaba se mataban [...] todos me dicen que las deje y meta al resto del alumnado adentro [...] prefiero ir al hospital a que termine en un velorio [...] vino la madre [de la otra joven] [...] le dije que su hija le clavó el compás en la cabeza [...] se quedó muda [...] la otra se abusó de la contención que le dimos [...] al otro día vino a la escuela aunque estaba suspendida, las suspendí a las dos y le mandaba fotos a la otra diciendo que ella estaba en la escuela y la otra no [...] pasa que no hay un adulto responsable [...] se escapó de la casa, se fue a vivir con los tíos, se escapó, se fue a vivir con una amiga, se fue a vivir al búnker, cayó presa [...] tiene cinco entradas en la policía, no le tiene miedo a nada, te imaginás [...] le pegaba a la madre por eso se fue [...] consume [...] vino la prima de 22 años con un bebé de dos meses en brazos y me decía, delante de ella, “nos da lástima, no nos hace caso” [...] no sé qué hacer, porque las dos son buenas alumnas [...] pasaron a 2do [...] yo le quiero dar el pase, pero adónde [...] dejaron todo el grupo dividido [...] los del socioeducativo no me contestan (Vicedirectora, Entrevista, R19-16, 07/12/16).

Además, estas situaciones pueden generar una posible transformación o quiebre en el modo en que venían desenvolviéndose las interrelaciones entre compañeros/as de curso, “dejaron todo el grupo dividido”, “todos mis compañeros se alejaron de mí”. A veces, son los/as propios/as jóvenes quienes manifiestan que, luego de una “pelea” y la reconfiguración de las interrelaciones entre compañeros/as de curso, “decidí dejar la escuela”, se cambian de turno o de establecimiento.

Resulta interesante observar que, a veces, son los/as propios/as compañeros quienes, en el momento de la pelea, intervienen para “separar” a quienes se están peleando.

Entra Francisco [al salón] diciendo “se perdieron la pelea, está la policía, todo, vamos a fijarnos”. Llegan Lautaro y Alejandro, los chicos se sientan. Afuera la preceptora les pide a los chicos que entren a los salones [...]  
Noelia: [a una de las jóvenes de 3er año] ¿vos viste la pelea?  
La joven de 3ro señala a Francisco y dice “él separó” [...]  
Carlos: ey Fran ¿qué pasó con la pelea?  
Francisco: había que separar (2do TN, Observación, R14-16, 23/11/16).

Este episodio nos conduce a preguntarnos ¿qué interrelaciones entre pares se van construyendo cotidianamente en la escuela que pueden llegar a desencadenar peleas de esta índole? Ya adelantamos algunos indicios vinculados a la intervención de distintas violencias y conflictividades que permean la vida cotidiana en los barrios y “villas” donde habitan y que, lejos de constituirse en procesos externos, se entraman en la construcción de procesos discontinuos que atraviesan los modos en que desenvuelven las interacciones juveniles en la escuela. A continuación, profundizaremos en algunos aspectos que pueden contribuir a entender qué interrelaciones entre pares son posibles de ser construidas en el entrecruzamiento con los distintos procesos y condiciones que venimos describiendo a lo largo de los diferentes capítulos.

## 2. Compañeros de la escuela, amigos del barrio

La importancia del encuentro con otros y, especialmente, de los grupos de pares en las experiencias escolares de jóvenes es destacada por diversos autores (Dubet y Martuccelli, 1998; Hernández, 2008; Kantor, 2015; Molina, 2013; Weiss, 2012; entre otros), incluso en tanto motivación para asistir a la escuela.

Alejandro: me gusta venir  
E: ¿te gusta?, ¿sí te gusta?  
Daniel: sí, me gusta  
Ariel y Vanina: sí  
E: ¿por qué les gusta?  
Ariel: me gusta porque en mi casa me aburro [...]  
Vanina: yo me aburro cuando no está él (Alejandro)  
E: ¿vos Fabricio? [...] ¿y por qué te gusta?  
Fabricio: no sé... qué sé yo... porque estoy solo en mi casa, profe, después del trabajo no hago nada y me gusta ir a la feria porque también esta mucha gente ¿viste? y con todos me hablo así, me llevo re bien  
E: ¿eso te gusta de tu trabajo?  
Fabricio: ajá y de la escuela también, cuando vengo acá hay gente, digamos, sino estoy en mi casa solo [...]  
Daniel: es un cambio de aire (3ro TN, Entrevista, R26-17, 24/08/17).

Yo estoy acá desde 3er grado en esta escuela y siempre me gustó, acá conocí buenos compañeros, tuve pique, conocí a una piba que me gustó y todo eso [risas]

y sucesivamente así, pero al final de todo la pasas muy bien, o sea, conozco gente... hasta a un paraguayo conocí, mirá [risas] y me cae re bien (Alejandro 3ro TN, Entrevista, R34-17, 08/11/17).

Si bien los/as jóvenes manifiestan que les “gusta” asistir a la escuela porque “la pasas muy bien”, al conocer y compartir con otros/as, otorgando un sentido a la escuela en tanto espacio de sociabilidad, es frecuente que planteen la distinción entre “amigos” y “compañeros”. Así, suelen referir a que “los de la escuela son compañeros de escuela nada más”.

E: ¿y tenés amigos en la escuela?

Martín: sí, no amigos, compañeros [...]

E: ¿qué diferencia hay entre compañeros y amigos?, ¿por qué los de la escuela no son amigos?

Martín: porque los de la escuela son compañeros de la escuela y tus amigos son tus amigos, que les contás todo y confías todo, los de la escuela son compañeros de escuela nada más

E: ¿qué cosas compartís con...

Martín: ¿con los compañeros de la escuela? Educaciones y como forma de, actitudes y opiniones, y tenemos todas opiniones distintas. Y con amigos compartimos más cosas como van a tu casa, yo voy a su casa, se quedan a dormir en mi casa eh... es otra cosa (4to TM, Entrevista, R10-14, 29/07/14).

Tal diferencia aparece asociada a la “confianza” que se tiene, “los amigos se diría... no es que estás todo el tiempo, se diría que tenés más confianza”, en cambio “compañeros es de, de cosas un rato, para matar ese tiempo con alguien y después afuera es otra cosa” (Lara 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14). Con los/as compañeros/as se comparte ese tiempo que se está en la escuela que, como vimos, se trata de un tiempo que puede verse reducido o discontinuado dadas las múltiples interrupciones, intermitencias y recortes en la asistencia a clases, así como la frecuente movilidad, cambios de escuela, de turno, la repetición de años, que implican también un cambio de compañeros/as de curso. Aspectos que, como señalamos, se expresan inclusive en que siquiera llegan a intercambiar, por ejemplo, los nombres de usuarios de redes sociales y/o a conocer los nombres de algunos/as compañeros/as, aun cuando pueden haber transcurrido varias semanas (hasta meses) de iniciadas las clases.

E: ¿y de otros chicos que hayan dejado saben?

Miguel: Ramiro

E: ¿tenés el celu o algo?

Miguel: no, no tenemos contacto, dejó, pero a los dos meses

E: ah ¿y alguien más?

Miguel: Mariana no viene porque está embarazada

Fabricio: ¿la otra chica? ¿cómo era?

Miguel: Laura, el otro día vino a pedir el pase, se cambió de escuela (3ro TN, Observación, R28-17, 19/09/17).

Con compañeros/as de la escuela se comparten e intercambian opiniones, “educaciones y como forma de, actitudes y opiniones, y tenemos todas opiniones distintas” (Martín 4to TM, Entrevista, R10-14, 29/07/14) y “lo que más compartimos son las hojas, todo eso supongo [se ríe] las cosas de la escuela” (Lara 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14).

Aunque, como mencionamos, el tiempo del recreo muchas veces es utilizado para copiar o realizar trabajos que se adeudan, plantean que también se “divierten juntos”, “charlamos”, “estamos boludeando con el celular”, “escuchás música, sacás mano” (Lara 5to TT, Entrevista, R11-14, 30/07/14), “me gusta compartir con los pibes, jugar al fútbol” (Ezequiel 2do TN, Taller, R9-16, 12/10/16), “contacto así jodiendo y después ya está nomás” (Leandro 4to TM, Entrevista, R9-14, 10/07/14). Prácticas que, no obstante, suelen quedar restringidas al ámbito escolar, dado que las posibilidades de reunirse fuera de la escuela también pueden verse reducidas dadas las obligaciones y responsabilidades laborales y/o domésticas que suelen tener estos/as jóvenes, por lo que manifiestan que “pasa que, pasa que el tiempo no te da” (Javier 3ro TN, Entrevista, R12-14, 04/08/14).

En algunas ocasiones señalan que pueden llegar a “ser amigos”, cuando llevan varios años de cursar juntos/as, aunque ello se ve constantemente tensionado por las interrupciones en la asistencia a la escuela.

E: ¿pudiste hacer amigos acá?

Alan: compañeros... ah sí, como amigos digamos porque salíamos afuera y los fines de semana a veces nos juntábamos, sí, sí, llegábamos a ser amigos, más que compañeros, un poco más

E: ¿por qué?

Alan: y nos gustó la onda de todos, “vení, vamos a juntarnos un día”, “vamos a jugar a la play si quieren”, “podemos salir acá”, hicimos un grupo de Whats App y enseguida empezamos a mandar, hay un chico que dejó la escuela que era muy amigo (6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16).

En cambio, suelen destacar que los/as amigos/as “son del barrio, la mayoría son del barrio” (Alan 6to TN, Entrevista, R18-16, 07/12/16). La “confianza” es resaltada por los/as jóvenes como el elemento que permite distinguir entre amigos/as y compañeros/as. Pero, tal confianza requiere para su construcción de tiempo compartido.

De este modo, planteamos que las interrelaciones entre pares que se van construyendo en este contexto se encuentran atravesadas por procesos *discontinuos*, en tanto la posibilidad de construir la “confianza” que los/as jóvenes mencionan como

necesaria para llegar a ser amigos/as resulta difícil de generar en estas condiciones. Confianza que, como señalamos, se puede ir construyendo si los/as estudiantes comparten tiempo juntos/as en la escuela, tiempo que continuamente se ve tensionado por los procesos que hemos descrito. Las interrelaciones entre pares que se van construyendo en ese sentido, pueden dar lugar incluso a reforzar tensiones y conflictividades presentes entre estudiantes, así como potenciar la construcción de distancias simbólicas y procesos de estigmatización entre compañeros/as como los que analizamos en el Capítulo 3, pudiendo, en ocasiones, llegar a producirse “peleas” con el uso de violencia física como la que describimos al inicio de este apartado.

En los apartados de este capítulo quisimos documentar lo que ocurre en las clases de esta escuela, a partir de describir cómo la confluencia de los procesos que describimos en los capítulos de esta tesis, vinculados con las políticas educativas, las condiciones de vida de los/as jóvenes en los contextos de pobreza urbana donde habitan, las condiciones institucionales y las interacciones y prácticas que se construyen a nivel de la cotidianeidad escolar, contribuyen a la generación de procesos *discontinuos*, que remiten a: las interrupciones, intermitencias y recorte de la asistencia a la escuela, un trabajo cotidiano con los conocimientos marcado por el constante repetir, repasar y ponerse al día, así como interrelaciones entre pares que, en ocasiones, asumen formas conflictivas y atravesadas por procesos de estigmatización. No obstante, como también hemos podido documentar a lo largo de esta tesis, la *discontinuidad* que atraviesa las experiencias escolares juveniles en estos contextos no es total, en tanto aparece tensionada por cierta *continuidad*, que no sería posible sin que existieran una valoración positiva de la escolarización.

## **LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS/AS JÓVENES. CONCLUSIONES Y PUNTAS PARA CONTINUAR**

*El objeto de estudio toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo*  
(Rockwell, 2009:75)

A lo largo de estas páginas nos propusimos describir las relaciones que pudimos construir a partir del proceso de investigación. Relaciones que fuimos identificando gracias al análisis de distintos procesos, prácticas y sentidos que permean y configuran las experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana en el presente histórico y que presentamos a lo largo de los distintos capítulos. Pero, como nos advierte Rockwell (2009:74), no debemos perder de vista que, si el objeto de estudio es concebido como “producto del proceso de conocer”, sólo podremos “dar cuenta de ciertos aspectos haciendo abstracción de otros”. De allí que, en este apartado de cierre, retomamos algunas *conclusiones* a las que pudimos arribar, así como aquellas *puntas* del hilo que quedan sin tejer y que pueden ser retomadas o profundizadas en investigaciones futuras.

### **De experiencias escolares y procesos *dis*-continuos**

En el recorrido realizado por los diferentes capítulos, vimos que las políticas educativas de las últimas décadas (vinculadas a la educación secundaria y secundaria técnica) y las condiciones institucionales (Capítulo 2); la vida cotidiana de los/as jóvenes y sus familias en las “villas” y barrios donde habitan, atravesadas por procesos más generales de fragmentación, segmentación y estigmatización (Capítulo 3); lo que suponen las responsabilidades domésticas, las maternidades/paternidades y el trabajo en estos contextos (Capítulo 4); así como ciertas prácticas, sentidos e interacciones que se producen en la cotidianeidad del aula (Capítulo 5); se entrecruzan y permean la configuración de procesos *dis*-continuos que atraviesan las experiencias escolares juveniles en contextos de pobreza urbana.

Iniciamos dicho recorrido en los primeros capítulos, recuperando investigaciones sobre experiencias o trayectorias escolares de jóvenes (Capítulo 1), las cuales nos advierten, entre otros aspectos, que los/as jóvenes de sectores populares a menudo suelen “acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse” con la escuela (Sinisi

et al., 2010), por lo que algunos/as autores/as destacan que existen “muchas trayectorias [que] no son continuas ni regulares, en particular para los sectores más vulnerabilizados” (Terigi, 2011a:2). En varios de los trabajos sobre la temática se pone de manifiesto la vinculación entre estos procesos y la segmentación (o fragmentación) del sistema educativo en nuestro país. Así, los estudios más recientes, advierten que, a pesar de la proliferación de las denominadas políticas de “inclusión” que acompañaron la extensión de obligatoriedad legal a nivel nacional de la educación secundaria completa (sancionada a partir de la LNE N° 26.206 de 2006), las “acciones, propuestas y programas” que se proponen facilitar “la revinculación, ingreso, permanencia y terminalidad escolar de la educación secundaria”, al ir “tomando la forma de una oferta cada vez más diversificada”, “no están exentas de reforzar procesos de asimetría social y educativa” (Montesinos y Schoo, 2015:29). A partir del análisis de algunos lineamientos de estas políticas desarrollado en el Capítulo 2, planteamos que (como lo documentan otros estudios) en tales propuestas se destaca cierta tendencia hacia la “flexibilización” de aspectos considerados “rígidos” (vinculado con los tiempos y espacios escolares, régimen de cursado, la evaluación, entre otros), que se presenta desde algunos de los planes y programas educativos (locales, pero que, a su vez, se articulan con ciertos mandatos presentes a nivel internacional y nacional) como estrategia para la “inclusión” de los/as jóvenes en la educación secundaria obligatoria.

En ese sentido, a partir del análisis de una propuesta provincial para el turno noche de las escuelas secundarias técnicas –la Nocturnidad– que recupera estos planteamientos y de los procesos de apropiación a nivel de la cotidianeidad escolar, pudimos identificar ciertas tensiones que se producen al respecto. Así, planteamos que, por una parte, *esta propuesta, que pretende “flexibilizar” los tiempos escolares, puede favorecer la continuidad de la escolaridad, aun atravesada por múltiples interrupciones, entre jóvenes que de otro modo difícilmente podrían sostenerla, pero, al mismo tiempo, dadas las condiciones de vida de los/as jóvenes en contextos de pobreza, así como las condiciones que se van imponiendo a nivel institucional (producto de la historia particular de cada escuela, en el cruce con procesos más generales), se corre el riesgo de reproducir las desiguales formas de acceso a los conocimientos.* Ello, en tanto el proceso de reconfiguración de los tiempos escolares que se propone desde la Nocturnidad en estas condiciones particulares, con las limitaciones que documentamos, puede favorecer el recorte y/o reducción del tiempo que se está en la escuela y, fundamentalmente, del tiempo destinado al trabajo con los conocimientos.

En este complejo escenario, las políticas van dejando “marcas: en este caso, formas de pensar y hacer la obligatoriedad escolar” (Montesinos y Schoo, 2013:5). De allí que esta propuesta de “flexibilizar” algunos aspectos considerados “rígidos” del “formato de la escuela secundaria tradicional” genere *tensiones a nivel de los cotidianos escolares, entre lo que se significa como el mandato de la “inclusión” de todos/as los/as jóvenes en la escuela y lo que es posible enseñar y aprender en las condiciones que se van generando en el entrecruzamiento de los procesos que hemos descripto* a lo largo de los capítulos. Tales tensiones son expresadas con preocupación por algunos/as docentes, llegando a afirmar que es la “bajada de línea que tenemos desde el Ministerio”, aprobar a los que asisten con cierta regularidad, aunque “el nivel a veces es lamentable” (Prof. Área contable, Entrevista, R20-17, 02/08/17). Aunque pareciera algo naturalizado, los/as jóvenes son conscientes de la estigmatización de la cual es objeto esta escuela, que se expresa incluso a través de bromas que asocian el “no saber” con el hecho de asistir a esta institución (como desarrollamos en el apartado 3.2), pero también en las críticas explícitas que, en ocasiones, pueden llegar a realizar en relación con lo que es posible aprender en ella (Capítulo 5).

A su vez, en los capítulos 3 y 4, nos propusimos analizar ciertos procesos, prácticas y sentidos vinculados a la vida cotidiana de los/as jóvenes y sus familias en los espacios socio-urbanos donde habitan y, especialmente, en los modos en que se viven las maternidades/paternidades y el trabajo en estos contextos, experiencias que también se van imbricando en la configuración de procesos discontinuos que atraviesan la escolarización juvenil. Así, vimos que *la necesidad de aportar a la economía del hogar a través de inserciones laborales precarias y tareas domésticas y de cuidados (sobre todo de niños/as) en el hogar puede tensionar los tiempos destinados a la escuela y producir interrupciones en los procesos de escolarización*. Interrupciones relativas a la asistencia a la escuela, pero también en relación con el trabajo con los conocimientos, en tanto se ve constantemente tensionado por las frecuentes inasistencias, las dificultades para trabajar en clase que propician las “marcas del desgaste corporal” que deja el trabajo en condiciones precarias (incluido el trabajo doméstico), las llegadas tarde por estos motivos y el hecho de tener que atender a sus hijos/as cuando asisten con los/as mismos/as a las clases.

Las distintas violencias, conflictividades y estigmatizaciones que atraviesan la vida juvenil en los espacios socio-urbanos donde habitan, si bien las trascienden, también se van entrecruzando en la configuración de las experiencias escolares juveniles. Entre

otros procesos, pudimos identificar y dar cuenta de la estigmatización de la cual es objeto esta escuela y la población que asiste, jóvenes que a su vez estigmatizan a otros/as jóvenes a partir de la construcción de distancias simbólicas para desmarcarse del estigma que pesa sobre sí mismos/as. Distancias simbólicas y procesos de estigmatización que atraviesan los modos en que se desenvuelve la interacción entre pares en la escuela, modos que pueden llegar a asumir formas conflictivas y violentas y que, sumadas al escaso tiempo compartido entre compañeros/as de escuela por las interrupciones e intermitencias en la asistencia, dificultan la construcción de relaciones de amistad. Procesos, prácticas e interacciones que nos hablan de lo que identificamos como procesos discontinuos en las interrelaciones entre pares.

De allí que planteamos a modo de tesis principal que *las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana se desenvuelven en el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como discontinuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones. Procesos discontinuos que remiten a: 1) la asistencia a la escuela; 2) el trabajo con los conocimientos; y 3) la construcción de interrelaciones entre pares en la cotidianidad escolar. Si bien los distinguimos para su análisis, se relacionan y, a veces, se influyen mutuamente. Estos procesos suponen un conjunto de prácticas, sentidos y relaciones que se producen en el cruce de las condiciones de vida de estos/as jóvenes, pero también de las condiciones que se van imponiendo a nivel institucional y de las políticas educativas en el presente histórico, que venimos describiendo.*

*Tales procesos discontinuos pueden llegar a favorecer, entre algunos/as jóvenes, la interrupción de la escolarización, es decir, el alejamiento de la escuela durante un período más o menos prolongado de tiempo (semanas, meses, incluso años), que eventualmente puede tornarse definitivo. Pero, aunque no es total, advertimos que esa lógica de discontinuidad también atraviesa las experiencias de quienes continúan cursando, dando lugar a relaciones, prácticas y sentidos heterogéneos –y algunas contradictorias- que, al tiempo que van generándola, también la tensionan.*

*A pesar de estas condiciones y procesos discontinuos, los y las jóvenes construyen prácticas y sentidos que expresan una valoración positiva de la escolarización. De este modo, se puede advertir que hay un continuar la experiencia en la intermitencia, una continuidad en la discontinuidad.*

Los trabajos de investigación caracterizan las trayectorias escolares juveniles (sobre todo de sectores populares) como “discontinuas” “inconclusas” “interrumpidas”

“reales” “diversas”, dando cuenta de las interrupciones fundamentalmente en lo que respecta a la asistencia a la escuela. Como mencionamos, en nuestra investigación identificamos distintos *procesos discontinuos* que atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes, no sólo vinculados a la asistencia a la escuela, sino también al trabajo cotidiano con los conocimientos y las interrelaciones que se tejen.

#### *1) Procesos discontinuos en relación con la asistencia a la escuela*

Aquí identificamos y describimos: (a) *interrupciones* de la asistencia a la escuela; (b) procesos de asistencia *intermitente* y (c) procesos que *recortan* la asistencia a clases.

Las condiciones en que viven las maternidades/paternidades y el cuidado de niños/as, la necesidad de conseguir recursos para aportar a la economía del hogar, por lo general insertándose o ampliando la jornada laboral, las tensiones entre los tiempos escolares y laborales, las marcas del desgaste corporal que dejan las inserciones laborales fuertemente precarizadas a las que suelen acceder, las migraciones o mudanzas al interior de la ciudad, incluso la “mala junta” o “la calle” significada como espacio de “riesgo”, que describimos, son aspectos que pueden favorecer la (a) *interrupción de la asistencia a la escuela*. Procesos de interrupción que, como hemos podido documentar, pueden suponer el alejamiento durante un período más o menos prolongado de tiempo y, en ocasiones, el eventual retorno a la escuela. Las condiciones mencionadas también influyen en que, con frecuencia, la (b) *asistencia se torne intermitente durante el ciclo lectivo*, lo que puede implicar la no asistencia a clases durante uno o incluso varios días de la semana. Son tan frecuentes las inasistencias a la escuela por parte de estos/as estudiantes, que muy pocos/as se encontrarían en condiciones formales de mantener la regularidad. Con los (c) *procesos que recortan la asistencia* nos referimos puntualmente a las “llegadas tarde” y a retirarse antes de que finalice la jornada, lo que no siempre implica faltar a la jornada escolar completa, pero sí a clases de algunas materias. Estos procesos van *interrumpiendo*, tornando *intermitente* y *recortando* el tiempo que los/as jóvenes están en la escuela.

A partir del análisis realizado, podemos plantear que los *procesos discontinuos que describimos en este punto se vinculan y se entraman con la tendencia, presente en las políticas educativas, hacia la “flexibilización” de aspectos como el control y registro de la asistencia a clases o de la presencialidad que, como mencionamos, puede favorecer la continuidad de la escolarización aun con interrupciones e intermitencias, pero, al mismo tiempo, corre el riesgo de reproducir desiguales formas de acceso a los conocimientos.*

## 2) *Procesos discontinuos en relación con el trabajo con los conocimientos*

En la trama que venimos describiendo el trabajo con los conocimientos va asumiendo una lógica que hemos descrito a partir de tres procesos: (a) el *constante repetir*; (b) *repasar*; y (c) el “*ponerse al día*”.

Vimos que en las clases es recurrente que los/as jóvenes planteen que no entendieron y pidan al/la docente que “vuelva a explicar”, incluso en varias oportunidades. Situación que hemos documentado hasta en instancias de “evaluación”. De este modo, durante las clases hemos registrado que los/as docentes explican (más de una vez) un tema, lo mismo con las consignas de las actividades que deben realizar y, posteriormente, se acercan a explicar nuevamente a algunos/as jóvenes que manifiestan no haber entendido. A diferencia de esa (a) *constante repetición* –que se produce en el transcurso de *una misma clase*–, con el (b) *repaso* nos referimos a la práctica de volver sobre un tema o ejercicio que se trabajó *en otra clase*, por lo general con jóvenes que no estuvieron presentes o cuando transcurrió mucho tiempo desde el momento en que se trabajó dicha temática (ello se puede ver potenciado por la “pérdida” de días de clases vinculada con las condiciones edilicias de la escuela, la falta de cargos docentes, las jornadas y aspectos organizativos institucionales, feriados, días de paro docente frecuentes en el contexto político actual, entre otros). Si bien, los/as docentes suelen destinar un tiempo al inicio para repasar lo que se vio en la/s anterior/es, el repaso puede llegar a extenderse durante gran parte de la clase. Ello dificulta la posibilidad de continuar o profundizar en otra temática.

En este contexto, constantemente los/as jóvenes desenvuelven prácticas para (c) “*ponerse al día*”, lo que incluye un abanico de actividades que los/as estudiantes desenvuelven durante las clases y/o recreos, que, si bien en otros contextos también pueden llevarse adelante, resalta la frecuencia con que aquí se producen. Es común que los/as jóvenes destinen el tiempo del recreo, las “horas libres” o inclusive de algunas horas de clase para copiar o realizar trabajos y actividades que se hicieron en clases que no estuvieron.

En tal sentido, *las clases van tornándose repetitivas y las prácticas del constante repasar y del ponerse al día se tornan tan frecuentes que terminan constituyendo la lógica principal que asumen muchas de ellas. No obstante, estas prácticas y procesos permiten la relativa continuidad en la discontinuidad del trabajo cotidiano con los conocimientos.*

## 3) *Procesos discontinuos en la construcción de interrelaciones entre pares*

Describimos estos procesos a partir de dos ejes: a) *conflictos entre pares* y b) la *diferenciación entre compañeros/as de la escuela y amigos/as del barrio*.

Si bien traspasan y no pueden ser reducidas a ello vimos que, en ocasiones, las interrelaciones entre pares pueden asumir (a) *formas conflictivas* al estar, en parte, atravesadas por distintas violencias y conflictividades. Uno de los procesos que hemos documentado es la intervención de las problemáticas del consumo de sustancias ilegalizadas y el narcomenudeo, que, de acuerdo con las/os jóvenes, atraviesan más directa o indirectamente sus vidas cotidianas en los espacios socio-urbanos donde habitan. Si bien estos aspectos trascienden el ámbito escolar, lejos de ser consideradas cuestiones “externas”, atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes, obturando otro tipo de interrelaciones de carácter solidario, de compañerismo y hasta amistad, modos relacionales que, como han documentado otras investigaciones tienen un papel destacado en las posibilidades de sostener la escolaridad.

Si bien los/as jóvenes manifiestan que les “gusta” asistir a la escuela porque les permite conocer y compartir con otros, significando a la escuela en tanto espacio de sociabilidad, es frecuente que planteen la (b) *distinción entre “amigos” del barrio y “compañeros” de la escuela*. Con los/as compañeros/as se comparte ese tiempo que se está en la escuela que, como vimos, se trata de un tiempo reducido o discontinuado dadas las múltiples interrupciones, intermitencias y recortes en la asistencia a clases, así como la frecuente movilidad, cambios de escuela, de turno, la repetición de años, que implican también un cambio de compañeros/as de curso. Inclusive, muchas veces, no llegan a intercambiar, por ejemplo, los nombres de usuarios de redes sociales con sus compañeros/as. En cambio, se considera que los/as amigos/as son aquellos/as del barrio. La “confianza” suele ser resaltada como el elemento que permite distinguir entre amigos/as y compañeros/as. Tal confianza requiere para su construcción de tiempo compartido.

En tal sentido, planteamos que *las interrelaciones entre pares en estas condiciones pueden dar lugar a reforzar tensiones y conflictividades presentes entre estudiantes, así como potenciar la construcción de distancias simbólicas y procesos de estigmatización entre los/as mismos/as, que le van imprimiendo un carácter discontinuo*.

Como mencionamos, a pesar de estas condiciones y procesos discontinuos, los y las jóvenes construyen una *valoración positiva de la escolarización*, que se expresa no sólo en el deseo explícito de finalizar la escuela secundaria, sino también en toda una serie de prácticas, estrategias y sentidos que ponen en juego cotidianamente para sostener

la continuidad de la escolarización, aun cuando se reconoce la estigmatización y desvalorización de la cual esta escuela es objeto. Sentidos que son utilizados en la construcción de distancias simbólicas en relación con otros/as jóvenes a partir de la condición de estudiantes, así como sentidos y proyectos a futuro que asocian el título secundario (y a veces, el de título de la modalidad técnica) con la posibilidad de mejores inserciones laborales, de continuar estudios postsecundarios o “saber un poco más de lo que sé”, “ser alguien”, “no ser un pibe de barrio nada más”. Valoración positiva que se expresa, a su vez, en las prácticas que despliegan para sostener la asistencia aun cuando las condiciones no lo favorecen y en momentos en que los tiempos escolares se ven tensionados por los tiempos que suponen otras prácticas, con el esfuerzo, el “desgaste corporal” y las tensiones que puede suponer articular los tiempos escolares y laborales (más aún en condiciones precarias), el cuidado de niños/as (ya sean los/as propios/as hijos/as o un “hijo hermano”, sobrinos/as, ahijados/as) y las responsabilidades domésticas que deben atender, entre otros. Incluso en el retorno y manifestación del deseo de finalizar la escuela luego de haber interrumpido un tiempo –a veces años– la asistencia a la misma.

Estos sentidos y prácticas se construyen en los intercambios con distintos sujetos que participan de la cotidianeidad escolar, incluidos los/as docentes, directivos, preceptores, así como en el cruce con los procesos favorecidos por las políticas educativas que, aun con tensiones, pretenden apuntalar la continuidad y terminalidad de la educación secundaria obligatoria.

De este modo, planteamos que existe un *continuar* la experiencia en la *intermitencia*, una *continuidad* en la *discontinuidad*.

### **Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana. Nuevos interrogantes**

En este último apartado retomaremos algunos de los aspectos que, al formar parte de la trama de la problemática, no fueron profundizados más que en relación al foco de nuestra investigación, pero que pueden constituirse en líneas de indagación interesantes a futuro.

Una de las líneas que se abren en este trabajo y que podría ser interesante de continuar indagando refiere a los *procesos de transformación de la educación secundaria técnica* en los últimos tiempos, en especial a las huellas que las reformas educativas de los '90 y los 2000 dejaron en las escuelas secundarias de la modalidad y en las experiencias de quienes aprenden, enseñan, trabajan en ellas. Particularmente nos parece

interesante y necesario, dada la escasez de estudios sobre el tema, continuar construyendo conocimientos acerca de la vida cotidiana en las escuelas secundarias técnicas *nocturnas*, en distintos contextos regionales y locales.

A partir de nuestro trabajo y de la lectura de antecedentes, se abre también el interrogante acerca de las *similitudes y diferencias entre las experiencias de los/as jóvenes que asisten a la educación secundaria técnica nocturna y a las escuelas secundarias de la modalidad de jóvenes y adultos*. Algunos estudios aluden a un proceso de “juvenización” de las escuelas de educación media para adultos, que se estaría produciendo a partir de “la creciente participación en estos espacios educativos de población de un rango etario que antes se incluía en las escuelas secundarias” (Serovich, 2018:167). Dados los cruces que hemos documentado en esta investigación (a partir de los cambios frecuentes hacia la modalidad de adultos, pero que también ocurren a la inversa, así como en relación con los sentidos sobre ambas que construyen los/as jóvenes), consideramos que las relaciones entre estas modalidades podría ser una línea interesante para indagaciones futuras, más aún ante la obligatoriedad de la educación secundaria.

Otro aspecto que podrían ser retomado y estudiado en profundidad se vincula con los *cruces complejos entre maternidades/paternidades y escolarización secundaria*, dado que emergen algunos interrogantes, sobre todo en relación a qué ocurre en tiempos de obligatoriedad de la escolarización secundaria con los/as jóvenes estudiantes que son madres/padres. En la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo, antes no estaba permitido que las jóvenes madres llevaran a sus hijos/as a la escuela, aspecto que se ha visto modificado en los últimos tiempos pero que, a partir de los indicios que pudimos documentar, se puede plantear que se estarían produciendo algunas tensiones relativas, sobre todo, al cuidado de los/as niños/as en el aula, que recae fundamentalmente sobre las estudiantes, y las posibilidades concretas de trabajar con los conocimientos durante las clases. Aunque todavía son escasas, en otras provincias se están llevando adelante algunas propuestas en ese sentido, como la creación de salas maternales en escuelas secundarias impulsadas por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires conjuntamente con UNICEF (Del Bono, 2017), que resultan experiencias interesantes de analizar. Las diferencias entre los modos en que viven las paternidades y maternidades los y las jóvenes estudiantes que pudimos documentar, también abren interrogantes respecto a las diferencias de género que permean esos entrecruzamientos. En un sentido similar, los cruces entre procesos de escolarización secundaria y trabajo en las experiencias de jóvenes mujeres y varones de sectores

populares es una línea interesante para continuar indagando, sobre todo en relación con la obligatoriedad del nivel y las propuestas que se fueron construyendo en este escenario, que tienen entre sus destinatarios a jóvenes estudiantes que trabajan.

Por último, una línea de indagación interesante remite a las distintas *violencias que atraviesan la vida cotidiana juvenil en los barrios y “villas” donde habitan*. Como describimos en este trabajo, lejos de tratarse de procesos externos, atraviesan –más directa o indirectamente– las experiencias escolares de los/as jóvenes. A su vez, si bien se destacan (por la visibilidad que han cobrado en los últimos tiempos y las formas a veces extremas que revisten) aquellas violencias relacionadas con prácticas vinculadas a la venta y circulación de sustancias ilegalizadas, que los/as analistas del tema caracterizan como “narcomenudeo”, vimos que es sólo una de tantas las formas que asumen estas violencias y, en ese sentido, coincidimos con las investigaciones que señalan la necesidad de realizar lecturas que complejicen el análisis del fenómeno en nuestra ciudad.

## Fuentes documentales

- Consejo Federal de Educación (1996). Resolución CFE N° 55/96 y Anexo “Acuerdo marco para los trayectos técnico-profesionales”. Recuperado a partir de <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res96/55-96.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución CFE N° 15/07 y Anexo
- Consejo Federal de Educación (2008). Resolución CFE N° 47/08 y Anexo “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior”. Recuperado a partir de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08-anexo.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución CFE N° 79/09 y Anexo “Plan Nacional de Educación Obligatoria”. Recuperado a partir de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/79-09.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución CFE N° 84/09 y Anexo “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Recuperado a partir de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14496.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución CFE N° 93/09 y Anexo “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. Recuperado a partir de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14505.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2011). Resolución CFE N° 129/11 y Anexo “Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario. Sector Administración y Gestión”. Recuperado a partir de [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/129-11\\_01.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/129-11_01.pdf)
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 188/12 y Anexo “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”. Recuperado a partir de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/188-12.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2013). Resolución CFE N° 202/13 y Anexo “La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional”. Recuperado a partir de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_202-13.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_202-13.pdf)
- Consejo Federal de Educación (2014). Resolución CFE N° 229/14 y Anexo “Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la Educación Técnico Profesional de nivel secundario y superior”. Recuperado a partir de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/229-14.pdf>
- Documento elaborado por ex director (s/r). La identidad. Documento elaborado por ex director de la escuela a partir de recortes de noticias periodísticas. Rosario.
- Equipo de Nocturnidad (2016). Presentación Nocturnidad. Documento elaborado para las escuelas. Rosario, Argentina: Dirección Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo, Provincia de Santa Fe.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2012). Resolución N° 458/2012. Recuperado a partir de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/147187/722250/file/Resoluci%C3%B3n%20N%C2%BA%20458-2012%20INET%20-%20Homologaci%C3%B3n%20de%20T%C3%ADtulos.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado a partir de [http://www.mcyt.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.mcyt.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 (2005). Recuperado a partir de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1994). Recuperado a partir de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° N°24.049 (1991). Recuperado a partir de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448/texto>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). Decreto N° 606/95. Recuperado a partir de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7386.pdf>
- Ministerio de Educación de Santa Fe (2016). Resolución N° 440/16 y Anexos I y II Implementación de la opción pedagógica y didáctica mediada por materiales didácticos y por las tecnologías de la información y la comunicación para tecnicaturas de escuela secundaria de la modalidad técnico profesional para el turno noche. Recuperado a partir de <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-N%C2%BA-440-16-Nocturnidad.pdf>
- Poder Ejecutivo de la Nación (2018). Decreto PE N° 386/18 de creación del “Plan Aprender Conectados”. Recuperado a partir de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/182516/20180502>
- Poder Ejecutivo de la Nación (2014). Decreto PE N° 84/14 de creación del “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)”. Recuperado a partir de <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/DECRETO%20NACIONAL%2084-14%20%28PROGRESAR%29.pdf>
- Poder Ejecutivo de la Nación (2010). Decreto PE N° 459/10 de creación de “Plan Conectar Igualdad.com.ar”. Recuperado a partir de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/DE\\_459-10.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/DE_459-10.pdf)
- Poder Ejecutivo de la Nación (2009). Decreto PE N° 1602/09 de incorporación del Subsistema no Contributivo de Asignación Universal por hijo para Protección Social. Recuperado a partir de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm>
- Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (2007). Decreto N° 2885/07. Recuperado a partir de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/.../DECRETO%20N>
- Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (1980). Decreto N° 370/80. Recuperado a partir de [http://gobierno.santafe.gov.ar/archivo\\_general/decretos\\_1955\\_1995/detalle.php?id=223704](http://gobierno.santafe.gov.ar/archivo_general/decretos_1955_1995/detalle.php?id=223704)
- Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (1976). Decreto N° 4508/76. Recuperado a partir de [http://gobierno.santafe.gov.ar/archivo\\_general/decretos\\_1955\\_1995/buscar.php?id=1&nro\\_dec=00450&anio\\_dec=1976&nro\\_gestion=&select\\_tema=todos&select\\_iniciador=todos&select\\_dia\\_a=01&select\\_mes\\_a=enero&select\\_anio\\_a=1976&select\\_dia\\_b=31&select\\_mes\\_b=diciembre&select\\_anio\\_b=1995&Submit=Buscar](http://gobierno.santafe.gov.ar/archivo_general/decretos_1955_1995/buscar.php?id=1&nro_dec=00450&anio_dec=1976&nro_gestion=&select_tema=todos&select_iniciador=todos&select_dia_a=01&select_mes_a=enero&select_anio_a=1976&select_dia_b=31&select_mes_b=diciembre&select_anio_b=1995&Submit=Buscar)
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado a partir de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

## Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. (2008). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En E. Da porta y D. Saur (Eds.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). En *La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 2. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4882/4367>
- Achilli, E. (1994). *Escuela, Democracia y Participación. Una Antropología de la cotidianeidad escolar*. UNR Editora.
- Achilli, E. (1999). Los jóvenes en un fin de siglo neoliberal (Reflexiones sobre una lógica de fragmentación sociocultural). En *Encuentro de fin de siglo «Latinoamérica. Utopías, realidades y proyectos»*. Salta: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
- Achilli, E. (Ed.) (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2011). Conversaciones con la Dra. Elena Achilli. La Formación. *Revista Alternativas, Espacio Pedagógico*.
- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 103-107. Recuperado de [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n09\\_e02a01.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a01.pdf)
- Achilli, E. (2018). Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos. En J. M. Renold (Ed.), *Antropología Social 2. Perspectivas y problemáticas* (pp. 251-290). Rosario: Laborde Editor.
- Adaszko, A. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Gogna (Ed.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-66). Buenos Aires: CEDES-UNICEF. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/816\\_rol\\_psicologo/material/unidad6/complementaria/embarazo\\_maternidad\\_adolescencia.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad6/complementaria/embarazo_maternidad_adolescencia.pdf)
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones*, (21), 155-182. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852011000200001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000200001)
- Almandoz, M. R. (2010a). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion\\_y\\_Trabajo\\_web.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion_y_Trabajo_web.pdf)
- Almandoz, M. R. (2010b). Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina. En *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-274). Buenos

- Aires: IIEP-UNESCO. Recuperado de [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion\\_y\\_Trabajo\\_web.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion_y_Trabajo_web.pdf)
- Alterman, N. y Coria, A. (2010). Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad. *Cuadernos de Educación*, VIII(8), 205-218. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/806/760>
- Álvarez, G. (2013). *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/ENTE-2013-Resultados-Definitivos.pdf>
- Álvarez, G. y Seoane, V. (2009). *Censo nacional de alumnos de último año de escuelas secundarias técnicas. Síntesis de resultados*. Buenos Aires: INET-Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/BOLETÍN-SINTESIS-DE-RESULTADOS-CENUAETP-2009\\_LÍNEA-DE-BASE.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/BOLETÍN-SINTESIS-DE-RESULTADOS-CENUAETP-2009_LÍNEA-DE-BASE.pdf)
- Ampudia, M. (2013). Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares. En R. Elisalde, N. Dal Ri, M. Ampudia, A. Falero y K. Pereyra (Eds.), *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur* (pp. 31-48). Buenos Aires: Buenos Libros. Librería García Cambeiro.
- Aradas Días, M. E. (2017). *El barrio San Francisquito: una mirada construida participativamente*. Rosario: CEFEDER. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/barrio-san-francisquito-cefeder.pdf>
- Auyero, J. (1992). Juventud popular urbana y nuevo clima cultural. Una aproximación. *Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina*, (117), 131-145. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/juventud-popular-urbana-y-nuevo-clima-cultural-una-aproximacion/>
- Auyero, J. (2001). Introducción. Claves para pensar la marginación. En L. Wacquant (Ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 9-32). Buenos Aires: Manantial.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco, Serie Indagaciones*, 22, 77-112. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a04.pdf>
- Baraldi, V., García, N., Manessi, V., Mazover, S. y Menvelle, E. (2016). ¿Cambios en la estructura curricular de la Educación Secundaria? Aproximaciones para conocer el caso santafesino. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIII(13), 1-28. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v13n13a03baraldi.pdf>
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Revista Última década*, 30, 41-66. Recuperado de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362009000100003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362009000100003)

- Batallán, G. y García, J. F. (1988). Trabajo docente, democratización y conocimiento. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, 19-29. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4883/4368>
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1988). Presentación. *Cuadernos de Antropología Social*, (2). Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4881/4366>
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Bellei Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Belli, G. (2017). *La mujer habitada*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Benassi, E. (2017). «Rescatate y trabajá»: el valor-trabajo en las experiencias de vida de jóvenes de sectores populares. *13° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo «El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual»*. Recuperado de [https://www.aset.org.ar/2017/ponencias/7\\_Benassi.pdf](https://www.aset.org.ar/2017/ponencias/7_Benassi.pdf)
- Bernardi, G., Maiolino, E. y Nemcovsky, M. (2018). Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana. En M. Nemcovsky (Ed.), *Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica” (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212)*. Rosario: INET-Ministerio de Educación (inédito).
- Bernardi, G., Menna, M. de los Á. y Nemcovsky, M. (2013). De las políticas públicas “inclusivas”. Un acercamiento al campo describiendo acciones y develando nociones. *XII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*, (9). Recuperado de [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n09\\_e01a03.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e01a03.pdf)
- Bernardi, G. y Sánchez, S. (2006). Procesos de concentración espacial de la pobreza urbana. Retratos de una configuración. En E. Achilli, E. Cámpora, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sánchez y J. Shapiro (Eds.), *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 21-38). Rosario: UNR Editora.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2017). *Las escuelas técnicas secundaria en la Argentina. Características insitucionales y rendimiento educativo*. Buenos Aires: CENEP-Ministerio de Educación-Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas\\_tenicas\\_caracteristicas\\_institucionales\\_y\\_desempenos\\_web\\_a4\\_simple.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas_tenicas_caracteristicas_institucionales_y_desempenos_web_a4_simple.pdf)
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bløj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la*

- Argentina. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Boquin, M. S. (2014). Las expectativas de inserción laboral y/o educativa de los jóvenes próximos a egresar de las escuelas medias de gestión estatal en interacción con el marco social vigente. Discusiones teóricas y proyecciones metodológicas. *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Recuperado de [http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm\\_send/6](http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/6)
- Borenboim, C. (2010). Dinámica inmobiliaria en la ciudad de Rosario (Período 1998-2009). *Proyección*, (8), 1-25. Recuperado de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/11478/03-proyeccion8-barenboim.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11478/03-proyeccion8-barenboim.pdf)
- Borenboim, C. y Brizuela, G. (2017). Estimaciones sobre la realidad habitacional en el Departamento Rosario. *X Jornadas de Economía Crítica*. Recuperado de [http://ceysrosario.org/wp-content/uploads/2017/08/Estimaciones-sobre-la-realidad-habitacional-Dpto.-Rosario\\_BarenboimBrizuela.pdf](http://ceysrosario.org/wp-content/uploads/2017/08/Estimaciones-sobre-la-realidad-habitacional-Dpto.-Rosario_BarenboimBrizuela.pdf)
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Ed.), *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Champagne, P. (2013). Los excluidos del interior. En P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del mundo* (pp. 363-442). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1973). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamarrá.
- Bracchi, C., Gabbai, M. I. y Causa, M. (2010). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de <https://www.academica.org/000-027/540.pdf>
- Bragos, O. (2012). Procesos de fragmentación socio-espacial y políticas públicas en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. *IX Coloquio de transformaciones territoriales*. Recuperado de [http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/9nabienal/mesas/MESA\\_1/Subtema\\_A/43\\_b.OscarBragos.pdf](http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/9nabienal/mesas/MESA_1/Subtema_A/43_b.OscarBragos.pdf)
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Briascó, I. (2008). ¿Hacia dónde va la educación técnico profesional en América Latina? *Aulas y andamios*, 1(1), 8-12. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Briascó-Hacia-donde-va-la-educacion-tecnico-profesional-en-America-Latina.pdf>
- Butti, F. y Florez, M. (2018). Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo. El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco. *Revista de Educación*, IX(15), 169-181. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2938/3243](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2938/3243)
- Calamari, M., Dobry, M., Martínez, N. y Santos, M. (2018). Jóvenes, trabajo y expectativas a futuro. En M. Nemcovsky (Ed.), *Proyecto "Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica" (AEI Institucional FoNIETP convocatoria 2017, NRU 212)*. Rosario: INET-Ministerio de Educación (inédito).
- Calamari, M., Menna, M. Á. y Romero Acuña, M. (2012). Abriendo grietas para pensar

- las políticas educativas. Algunos interrogantes acerca de la “integración/inclusión”. *Actas del II Seminario-Taller de Antropología y Educación*.
- Calamari, M., Saccone, M. y Santos, M. (2015). Procesos de «flexibilización» como clave para la «inclusión socioeducativa». Un análisis del Plan «Vuelvo a estudiar» en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI, 47-70. Recuperado de <https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/20>
- Cámpora, E. (2017). Consideraciones antropológicas políticas sobre jóvenes/violencias/estado: de construcciones mediáticas y debates ideológicos. En M. Romero Acuña y E. I. Torres Leal (Eds.), *Avances de investigación. De aportes y dificultades* (pp. 57-64). Rosario: UNR Editora-CeaCu Ediciones.
- Cantamutto, F. y Schorr, M. (2016). El gobierno de Macri: ajuste regresivo, nuevo ciclo de endeudamiento externo y cuantiosas transferencias de ingresos al poder económico. En J. Marchini y E. Lucita (Eds.), *Adóde va la economía del gobierno de Macri?* (pp. 15-17). Buenos Aires: Economistas de Izquierda-Fundación Rosa Luxemburgo. Recuperado de <https://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2016/12/Anuario-EDI-Final.pdf>
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate\\_4.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf)
- Carbonari, F. (2018). Jóvenes de sectores populares y sentidos sobre la escuela media. La influencia de lo laboral. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230025>
- Castagna, A., Raposo, I. y Woelflin, M. L. (2018). Los asentamientos irregulares en Rosario, Argentina. Conflictos urbanos y vulnerabilidad social. *Revista SaberEs*, 10(1), 87-105. Recuperado de <http://www.saberes.fcecon.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/178>
- Chaves, M. (2005a). Creando estilo: alternativos en La Plata. En S. Sanchez (Ed.), *El mundo de los jóvenes en la ciudad* (pp. 71-90). Rosario: CeaCu Ediciones y Laborde Editor.
- Chaves, M. (2005b). Juventud negada y negativizada: representaciones y foraciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, (13), 9-32. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>
- Chaves, M. (2005c). *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata [Tesis doctoral]*. La Plata: Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4485>
- Chaves, M. (2006). *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. La Plata.
- Chaves, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*. La Plata: ReIJA-Editorial de la UNLP.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Consejo Económico y Social Rosario. (2014). *Hábitat y asentamiento irregulares en Rosario. Reflexiones colectivas para la construcción de políticas públicas*. Rosario: Consejo Económico y Social Rosario. Recuperado de <http://ceysrosario.org/wp->

- [content/uploads/2014/11/PublicaciónHabitat2014.pdf](#)
- Cordero, S. y Bucci, I. (2011). Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica. *Revista de Educación*, (3), 159-179. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/51](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/51)
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, (36), 71-95. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- Corica, A., Freytes Frey, A. y Miranda, A. (2018). Presentación. En *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (pp. 11-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Cozzi, E. (2018). *De ladrones a narcos. Violencias, delitos y búsquedas de reconocimiento en tres generaciones de jóvenes en un barrio popular de la ciudad de Rosario (Tesis doctoral)*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9987/uba\\_ffyl\\_t\\_2018\\_se\\_cozzi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9987/uba_ffyl_t_2018_se_cozzi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cozzi, E., Font, E., Marasca, M. y Mistura, M. E. (2014). Avance verde: la intervención federal en Rosario, contexto político e impacto en dos barrios. *IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Recuperado de <http://www.prensaregional.com.ar/index.php?seccion=Notas&id=38>
- Criado, M. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la Sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Criado, M. (2018). Juventud y educación: cuestión de clase. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencia Sociales*, 15(1-17). Recuperado de [www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/430](http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/430)
- Crovara, M. E. (2004). Pobreza y estigma en una villa miseria argentina. *Política y cultura*, (22), 29-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a03.pdf>
- Cruz, Y., Cortéz, L., Moreno, P. y Pereyra, A. (2019). Preguntas acerca de las trayectorias educativas de los/as jóvenes de una escuela de educación técnica de El Carril. En S. Robin (Ed.), *Libro de resúmenes. Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo* (pp. 199-202). San Miguel de Tucumán: FFyL, UNT.
- D'Álouisio, F., Arce Castello, V. y Arias, L. (2019). Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas. *Cuadernos de Educación*, XVII(17), 121-131. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25303/0>
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cadernos CEDES*, 34(94), 367-383. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000300367&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000300367&script=sci_abstract&tlng=es)
- De Marco, M. Á. (2015). De los orígenes y los barrios de Rosario. Primera entrega. *Revista Instituciones BCR*, CIV(1525), 54-64. Recuperado de <https://www.bcr.com.ar/Pages/Publicaciones/inforevista.aspx?IdArticulo=224#>
- Debonis, F., López Fittipaldi, M. y Saccone, M. (2018). Jóvenes y educación técnica. Sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana (Rosario, Santa Fe). *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace* (en prensa)
- Del Bono, A. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/526/file/Salas>

[maternales.pdf](#)

- Di Leo, P. (2011). Escuela y violencias: desplegando una relación problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 231-249. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/38/37>
- Di Napoli, P. (2016). La juventud como objeto de temor y estigmatización. Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 123-144. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382016000100007](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382016000100007)
- Diez, C. (2015). *Políticas, sujetos e instituciones educativas. Un abordaje socioantropológico del Programa Todos a Estudiar en la Ciudad de Buenos Aires (2006-2009). Tesis de Maestría*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 33-39.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, Francois. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63-80. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11322/11979>
- Dubet, Francois. (2013). Fuera de la institución: los mediadores. En F. Dubet (Ed.), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (pp. 305-341). Barcelona: Gedisa.
- Dubet, Francois y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imaan: los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), 180-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52). Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. (2015a). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Revista Nueva Sociedad*, (258), 65-76. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/embudeudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
- Dussel, I. (2015b). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, XVII(17), 7-22. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25292>
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Ed.), *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-176). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104), 219-251. Recuperado de

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>
- Elisalde, R. (2013). Bachilleratos populares y Autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA. En R. Elisalde, N. Dal Ri, M. Ampudia, A. Falero y K. Pereyra (Eds.), *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur* (pp. 9-30). Buenos Aires: Buenos Libros. Librería García Cambeiro.
- Elizalde, S. (2014). Aprenciendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en Comunicación*, (8), 31-50. Recuperado de <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/686>
- Epele, M. (2010). *Sujetar por la herida: una etnofrafía sobre drogas, pobreza y salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 404-423. Recuperado de [http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones\\_innovaciones\\_educativas\\_ezpeleta.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf)
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, (37), 70-80.
- Fattore, N. y Bernardi, G. (2014). *Programa Joven de Inclusión Socioeducativa*. Rosario: UNICEF/FHyA, UNR.
- Feixa, C. (1994). De las bandas a las culturas juveniles. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, V(15), 139-170. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601507](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601507)
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat & A. Martínez (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA. Recuperado de [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion\\_argentina\\_0.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf)
- Fernández, T., Marque, A. y Lorenzo, V. (2018). Educación Media Técnica y la inserción laboral entre los 16 y los 25 años en Uruguay. Un estudio en baso a los microdatos del Panel Pisa 2003-2012. *Laboratorio*, 18(28), 114-143. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/issue/current/showToc>
- Filmus, D., Miranda, A. y Zelarayan, J. (2001). En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar?: egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. *5to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, 1-25. Recuperado de <https://www.aset.org.ar/congresos/5/PDF/FilmusMiranda.PDF>
- Foglino, A., Falconi, O. y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*, 6(6), 227-243. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/755/712>
- Font, E., Cozzi, E., Mistura, M. E., López Martín, M., Torres, L., Parisi, A. y Agusti, N.

- (2017). *Sobrecriminalizados y desprotegidos. Jóvenes de sectores populares, policía y fuerzas de seguridad*. Rosario: Informe de la Cátedra de Criminología y Control Social, CELS y Fundación Igualar. Recuperado de <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2017/04/Sobrecriminalizados-y-desprotegidos-jóvenes-de-sectores-populares-policía-y-fuerzas-de-seguridad-FINAL.pdf>
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, 26(2), 75-98. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0075.pdf>
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y Sevilla, M. P. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En M. A. Gallart, M. Miranda Oyarzún, C. Peirano y M. P. Sevilla (Eds.), *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios en Argentina y Chile* (pp. 33-208). IPE-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136066s.pdf>
- Garcés, L. (2007). *¿De la escuela al trabajo?: la educación en el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Del Signo.
- García, J. (2013). Enfoque etnográfico y «bachilleratos populares»: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-038/613>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. Recuperado de [www.rieoei.org/rie49a01.pdf](http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf)
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gild, M. y Zyssholtz, F. (2017). La inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos en la escuela secundaria: desafíos al formato escolar tradicional. *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada"*. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab061.pdf>
- Giménez, S. (2019). La tercera ola de reformas neoliberales en Argentina. La lógica de la deuda pública y privada como ejercicio del poder y la dominación. *Ec-Revista de Administración y Economía*, II(3), 7-18. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ec/article/view/476/430>
- Ginzburg, C. (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH «non presta». Experiencias escolares de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social. *Propuesta educativa*, 23(41), 63-73. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/41.pdf>
- Goffman, E. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, F. (2018). «Volver a la escuela» para alcanzar el «buen trabajo». El ingreso a las fuerzas policiales y de seguridad como articulador de futuros laborales posibles en jóvenes varones estudiantes del Plan Fines2 en Argentina. *Última década*, (48), 169-200. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v26n48/0718-2236->

- [udecada-26-48-00169.pdf](#)
- González, F. y Crego, L. (2018). La temporalidad en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs. *Propuesta educativa*, 1(27), 84-93. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/34.pdf>
- Gramsci, A. (2004). *Antología [Traducción de Manuel Sacristán]*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gravano, A. (2013). *Antropología de lo urbano*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Guevara, B., Bidauri, M. y Harvey, C. (2018). Trayectorias juveniles: los caminos desiguales de la educación al trabajo en Argentina. *Lavboratorio*, 18(26), 144-165. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/2529>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Heller, A. (1977). Sobre el concepto abstracto de “vida cotidiana”. En *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirsch, M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. Tesis de Doctorado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4602/uba\\_ffyl\\_t\\_2016\\_93\\_080.pdf?sequence=1](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4602/uba_ffyl_t_2016_93_080.pdf?sequence=1)
- Iazzetta, M. (2019). Seguridad ciudadana y actividad policial comunitaria en Argentina. Estudio de caso en Rosario. *Revista Científica General José María Córdova (Revista colombiana de estudios militares y estratégicos)*, 17(25), 93-110. Recuperado de <https://www.revistaesmicgjm.com/index.php/esmic/article/view/387/268>
- INDEC. (2018). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2018. *Informes Técnicos*, 2(188). Recuperado de [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph\\_pobreza\\_01\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_18.pdf)
- INDEC. (2019). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2018. *Informes Técnicos*, 3(59). Recuperado de [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph\\_pobreza\\_02\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_18.pdf)
- Instituto de Gestión de Ciudades. (2010). *Situación de las infancias en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. Diagnóstico participativo*. Rosario: Instituto de Gestión de las Ciudades-Municipalidad de Rosario. Recuperado de <http://www.igc.org.ar/Situacion-de-las-infancias-Distrito-Oeste-Rosario.pdf>
- Isacovich, P. (2015). Reflexiones etnográficas sobre lo espacial en la producción social de las políticas y las vidas de jóvenes de sectores populares. *Horizontes Sociológicos. Revista de la Asociación Argentina de Sociología*, 3(6), 119-134. Recuperado de <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/viewFile/78/105>
- Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina 2000-2010*. Buenos Aires/Madrid: SITEAL, IPE-UNESCO y OEI.
- Jacinto, C. (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. *Dialógica*, 1(1), 43-63.
- Jacinto, C. (2004). *¿Educar para qué trabajo? discutiendo rumbos en América Latina*.

- Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144337so.pdf>
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Reefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, 37(148), 120-137. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011>
- Jacinto, C. (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del Trabajo*, (39/40), 5-36. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/312854960> Precariedades rotacion y movilidades en las trayectorias laborales juveniles
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Sudamérica*, (2), 63-90. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/877>
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. y Longo, M. E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/02007.pdf>
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kantor, D. (2000). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe final de investigación*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la CABA.
- Kantor, D. (2015). Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos. Clase 9: Escuela secundaria y condición juvenil ¿Cómo es posible estar en la escuela? Estrategias que promueven o desalientan esa permanencia. En *Curso de posgrado "La educación secundaria: temas y problemas en perspectiva latinoamericana"*. Buenos Aires: FLACSO.
- Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. (C. Kaplan, Ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, M. (1996). Economía criminal y lavado de dinero. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (85), 217-241. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3410/3983>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004a). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2004b). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. *Conferencia. Seminario permanente de investigación. Maestría en Educación*. Recuperado de <http://repositorio.udea.edu.ar/jspui/bitstream/10908/525/1/%5BP%5D%5BW%5D%5DT13-Kessler.pdf>
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214>
- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 221-243. Recuperado de

- [http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/ejes/G Kessler y S. Dimarco- Jóvenes, policía y estigmatización territorial..pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/G%20Kessler%20y%20S.%20Dimarco-J%C3%B3venes,%20polic%C3%ADa%20y%20estigmatizaci%C3%B3n%20territorial..pdf)
- Kornblit, A. (2004). Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (4). Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia04/reflexion04.htm>
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Editorial Grijalbo.
- Krichesky, M. (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Red ETIS-UNESCO.
- Krichesky, Marcelo. (2010). *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad Relación entre políticas y prácticas. Informe de investigación*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010politicas\\_de\\_inclusion\\_y\\_gestion\\_educativa\\_en\\_escuelas\\_medias\\_en\\_contextos\\_de\\_alta\\_vulnerabilidad\\_relacion\\_entre\\_politicas\\_y\\_practicas\\_0\\_1.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010politicas_de_inclusion_y_gestion_educativa_en_escuelas_medias_en_contextos_de_alta_vulnerabilidad_relacion_entre_politicas_y_practicas_0_1.pdf)
- Levinson, B. (2001). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI- Santillana.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York.
- Levinson, B., Sandoval, E. y Berteley, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003402>
- Lima, A. (1992). *Apuntes para escribir (algún día...) la historia de los barrios Triángulo y Moderno*. Rosario. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0Bz9BxK5cc8ZsenVrTVFRRXByMFU/view>
- Lisboa Franzoi, N., Bueno Fischer, M. C., Balestro Silva, C. y Martind de Barros, A. (2019). O Estudante Trabalhador na Escola Pública: Um Direito Negado? *Education Policy Analysis Archives*, 27(136), 1-26. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4068>
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 32. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Longo, M. E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Cuestiones de Sociología*, (7), 54-77. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5520/pr.5520.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5520/pr.5520.pdf)
- López Fittipaldi, M. (2015). Movimiento social y experiencia educativa. Estrategias para enfrentar el «problema de la asistencia» y el «abandono escolar» en un «Bachillerato Popular» de la ciudad de Rosario. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI, 89-105.
- Machado Pais, J. (2003). Correntes teóricas da sociologia da juventude. En J. Machado Pais (Ed.), *Culturas juvenis* (pp. 47-79). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Macri, M. y Guemureman, S. (2013). La configuración del campo de estudios sobre juventud, adolescencia e infancia en Argentina a partir de la recuperación de la democracia. *Sudamérica*, (2), 131-162. Recuperado de

- <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/.../860/879>
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de otra escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marambio, J. y Guzmán, S. (2010). La construcción de la escuela como espacio carcelario. *Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, XV(42), 55-63. Recuperado de [http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia\\_42.pdf](http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_42.pdf)
- Margulis, M. (1997). *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. Margulis y M. Urresti (Eds.), *"Viviendo a Toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá: Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores. Recuperado de [https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario\\_margulis\\_y\\_marcelo\\_urresti\\_-\\_la\\_construccion\\_social\\_de\\_la\\_condicion\\_de\\_juventud\\_urresti.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf)
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la «Reforma educativa» - década de los 1990- a la Ley de Educación Técnico Profesional. *Revista Exitus*, 4(1), 95-109. Recuperado de [http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34096/CONICET\\_Digital\\_Nro.28ceab66-695b-4895-a75b-3c35d84807ce\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34096/CONICET_Digital_Nro.28ceab66-695b-4895-a75b-3c35d84807ce_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Maturo, Y. D. (2016). La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 66-80. Recuperado de [www.saece.com.ar > relec > revistas > art4](http://www.saece.com.ar/revistas/art4)
- Maturo, Y. D. (2018). El derecho a la educación técnico profesional. Efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 4(7), 55-79. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/13396/45454575759312>
- Mauger, G. (2007). *La revuelta de los suburbios franceses: una sociología de la actualidad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Mead, M. (1965). Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana. En *Adolescencia y cultura en Samoa* (pp. 132-152). Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez, E. (2001). De la reflexión metodológica a las prácticas de investigación. *Relaciones*, XXII(88), 121-163.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Meo, A. (2011). Zafar, so good. Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349-367. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.559338>
- Migliavacca, A., Saguier, M. y Medela, P. (2007). Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. *Redligare*. Recuperado de [www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas\\_reingreso.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas_reingreso.pdf)
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principio del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 100-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a7.pdf>

- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montesinos, M. P. (2010). Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009. En *1er Seminario Taller de Antropología y Educación «La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, prácticas Y regulaciones políticas»*. Huerta Grande, Córdoba.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (2007). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. En M. R. Neufeld & A. Thisted (Eds.), *«De eso no se habla...»: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-90). Buenos Aires: Eudeba.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie en debate 13 WEB.pdf](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie%20en%20debate%2013%20WEB.pdf)
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014). *La implementación de los planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)-Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/10/Informes-Investigación-9.pdf>
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2015). Política de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los aordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. *Serie La educación en debate/Documentos de la DINIECE*, (19). Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Serie-Debate-Nro-19-web.pdf>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Pallma, S. (2007). Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. *Revista Etnia*.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 149-162. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/205/202>
- Nemcovsky, M. (2016). Vulnerabilidad, inclusión y territorio. Nociones para pensar las políticas socio-educativas en el cruce de distintos niveles. En S. Sánchez & J. Shapiro (Eds.), *Políticas públicas en las últimas décadas. Tendencias, continuidades y transformaciones* (pp. 23-34). Rosario: UNR Editora-CeaCu Ediciones.
- Nemcovsky, M. (Ed.) (2018). *Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica. Informe de investigación (en prensa)*. Rosario.
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M., Debonis, F., ... Santos, M. (2018). *Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica (Inédito)*. Rosario.
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M. y Dobry, M. (2015). Jóvenes y experiencias educativas. Avances en la construcción de un proyecto de

- investigación. *XI Reunión de Antropología del Mercosur*. Recuperado de [http://xiram.com.uy/ponencias/GT-46/Mariana\\_Nemcovsky\\_Gabriela\\_Bernardi\\_Mercedes\\_Saccone\\_Marilin\\_López\\_Fittipaldi\\_Mara\\_Dobry\\_Jóvenes\\_y\\_Experiencias\\_educativas\\_Avances\\_en\\_la\\_construcción\\_de\\_un\\_proyecto\\_de\\_investigación.pdf](http://xiram.com.uy/ponencias/GT-46/Mariana_Nemcovsky_Gabriela_Bernardi_Mercedes_Saccone_Marilin_López_Fittipaldi_Mara_Dobry_Jóvenes_y_Experiencias_educativas_Avances_en_la_construcción_de_un_proyecto_de_investigación.pdf)
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Dobry, M., Calamari, M., Santos, M., Debonis, F., Martínez, N. y Maiolino, E. (2016). Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana. En *V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas*. Rosario: ReIJA, UNR, CONICET.
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Santos, M., Calamari, M., Santos, M., Debonis, F., Martínez, N. y Maiolino, E. (2016). Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana. En *Actas de la V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas*. Rosario: ReIJA, UNR, CONICET. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2133/9467>
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Santos, M., Calamari, M., Santos, M., Debonis, F., Martínez, N. y Maiolino, E. (2016). Jóvenes y experiencias socioeducativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana. En E. Orellano, L. Bulacio, C. Pairoba, P. Ponce y J. Molero (Eds.), *Ciencia y Tecnología 2016: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR* (pp. 1410-1416). Rosario: Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B-CYHZtW\\_GnJbXJrWIBLZ2tSNzg/view](https://drive.google.com/file/d/0B-CYHZtW_GnJbXJrWIBLZ2tSNzg/view)
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999a). «*De eso no se habla...*»: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999b). El «crisol de razas» hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y A. Thisted (Eds.), «*De eso no se habla...*»: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.
- Nóbile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118#.WxB5N59KjIU>
- Noel, G. (2009). Normativos y pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares. En G. Mirsilis (Ed.), *Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Novaro, G. y Santillán, L. (2010). Nuevas perspectivas en el estudio sobre familia y parentesco. En M. R. Neufeld y G. Novaro (Eds.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, Desigualdad y poder* (pp. 71-104). Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad y la experiencia juvenil: nuevos abordajes sobre la desigualdad escolar. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-061/787.pdf>
- Observatorios y Equipos de Investigación en Educación. (2018). *EL presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales*. (U. y U. UNIPE, FFyL-UBA, CCC, Aula Abierta, UNDAV, Ed.). Buenos Aires: Comunidad OPPPED / Ciencias de la Educación / Facultad de Filosofía y letras / UBA. Recuperado de

- <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Informered.pdf>
- Otero, A. (2019). Políticas destinadas a las Juventudes: un análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina PRO.G.RES.AR. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 64-86. Recuperado de <https://rieda.crefal.org/ojs/index.php/rieda/article/view/847/834>
- Otero, A. y Miranda, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X(25), 393-417. Recuperado de [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206022501/no19\\_Otero.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206022501/no19_Otero.pdf)
- Padawer, A. (2004). Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, 8(14), 1-14. Recuperado de <https://www.revistakairos.org/nuevos-esencialismos-para-la-antropologia-las-bandas-y-tribus-juveniles-o-la-vigencia-del-culturalismo/>
- Padawer, A., Greco, J. y Rodríguez, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (33), 47-64. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1100/1079>
- Paoletta, H. (2015). La obligatoriedad escolar y la Educación de Jóvenes y Adultos: sentidos presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario. *Actas de la XI Reunión de Antropología del Mercosur "Diálogos, prácticas y visiones desde el Sur"*. Recuperado de [http://xiram.com.uy/ponencias/GT-46/Horacio\\_Paoletta\\_La\\_obligatoriedad\\_escolar\\_y\\_la\\_Educación\\_de\\_Jóvenes\\_y\\_Adultos\\_Sentidos\\_presentes\\_en\\_Centros\\_Educativos\\_de\\_Nivel\\_Secundario.pdf](http://xiram.com.uy/ponencias/GT-46/Horacio_Paoletta_La_obligatoriedad_escolar_y_la_Educación_de_Jóvenes_y_Adultos_Sentidos_presentes_en_Centros_Educativos_de_Nivel_Secundario.pdf)
- Paulín, H. (2015). «Ganarse el respeto». Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400005)
- Perazza, R. (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de [www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_30\\_08.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf)
- Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez Islas, M. Valdez y M. H. Suárez (Eds.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 9-33). México: Porrúa.
- Poliak, N. (2010). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 147-192). Buenos Aires: Manantial.
- Prévôt Schapira, M.-F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, 9(19), 33-56. Recuperado de <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/315>
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ramírez García, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: ANUIES.
- Ratier, H. (1985). *Villeros y villas miseria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

- Rey, D. (2017). La transformación de la Escuela Técnica en la Ciudad de Buenos Aires: procesos históricos – políticos en las últimas décadas. Fundamentos desde la teoría del planeamiento educativo. *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada"*. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab094.pdf>
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento de trabajo*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, (13), 53-64.
- Rockwell, E. (2003). Acercamiento a la realidad escolar. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 59-82). México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social* (pp. 151-172). São Paulo: Cortez Editora - Editora Autores Asociados.
- Rodrigo, L. (2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada"*. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf>
- Rossi, A. (2014). Narcotráfico y seguridad en América Latina. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/06/doctrina39206.pdf>
- Ruiz, M. C. y Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), 71-98.
- Saccone, M. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas UNLPam*, 13(13), 122-139. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/an1309>
- Saccone, M. (2019). Noturnidad en la educación secundaria técnica. Análisis de una experiencia en la provincia de Santa Fe (Argentina). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 109-123. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686403/REPS\\_4\\_1\\_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686403/REPS_4_1_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Saccone, M. y Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana

- escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. *Propuesta educativa*, 26(47), 119-128. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?num=47&id=61>
- Sanchez, S. (2006). Jóvenes, estigmas y autoimágenes. Identidades en tensión desde la periferia urbana. En E. Achilli (Ed.), *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 203-217). Rosario: UNR Editora.
- Sanchez, S. (2004). Experiencias juveniles en la pobreza. *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, 8(14). Recuperado de <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/Silvana-Sanchez.pdf>
- Sanchez, S. (2006). *Juventud y conformación de identidad. Modos de grupalidad juvenil en ámbitos de pobreza y diversidad sociocultural. Tesis de doctorado [Inédita]*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes-UNR.
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad (Tesis doctoral)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de La CEPAL*, (83), 33-48. Recuperado de [https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Segregacion urbana y espacio publico.pdf](https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Segregacion_urbana_y_espacio_publico.pdf)
- Schiavo, E. y Gelfuso, A. (2016). Políticas urbanas, disputas y sujetos emergentes en los territorios metropolitanos periféricos. El caso de Rosario, Argentina. *XIII Jornadas Nacionales y V Internacionales de Investigación y Debate «Sujetos sociales y territorios agrarios latinoamericanos. Siglos XX y XXI»*. Recuperado de [http://jornadasrurales.uvq.edu.ar/media/public/Mesa\\_02\\_Schiavo\\_y\\_Gelfuso.pdf](http://jornadasrurales.uvq.edu.ar/media/public/Mesa_02_Schiavo_y_Gelfuso.pdf)
- Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta educativa*, 2(40), 8-31. Recuperado de [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/76.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/76.pdf)
- Seoane, V. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2266/ev.2266.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2266/ev.2266.pdf)
- Seoane, V. (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias. *La Aljaba (Segunda época)*, XXI, 29-43.
- Seoane, V., Rapoport, M. y Pereyra, L. (2011). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009. Elección de estudios y expectativas juveniles*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico-profesional en América Latina. Retos y oportunidades para la igualdad de género*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41046/1/S1700161\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41046/1/S1700161_es.pdf)
- Serovich, L. V. (2018). Escuelas de educación media para ¿adultos? La juvenización de las EEMPA en la ciudad de Santa Fe. *Itinerarios educativos*, (11), 167-183. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/issue/view/729>
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis de Doctorado*. Córdoba: Doctorado en Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Recuperado de <http://rdu.unc.edu>

- Sevilla, M. P. y Dutra, G. (2017). *La enseñanza y formación técnico-profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260709s.pdf>
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Educación y Pedagogía*, 24(62), 135-144. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14199/12542>
- Sinisi, L. (s. f.). *El aporte del enfoque antropológico a los estudios sobre implementación de políticas y programas socio-educativos*.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11-14. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Sinisi, L., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. *Serie La educación en debate/Documentos de la DINIECE*, (8). Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-027/535.pdf>
- SITEAL. (2017). Argentina. *Perfiles de País*. Recuperado de <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). México: El Colegio de México-INEE.
- Southwell, M. (2012). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Ed.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario/Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones/FLACSO.
- Tedesco, J. C. (2005). Los nuevos temas de la «agenda» de la transformación educativa en Argentina. En J. C. Tedesco (Ed.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 17-34). Buenos Aires: IIEP-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-OEI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144318s.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-OEI.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE/UNESCO-IIEP/Grupo Editor Altamira. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142331so.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 1(29), 63-71. Recuperado de [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/19.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf)
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, F. (2011a). Ante la propuesta de «nuevos formatos»: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 15-22. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos->

- [autorizado.pdf](#)
- Terigi, F. (2011b). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Pasar la palabra*. Recuperado de [https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/Terigi\\_Educacion\\_Secundaria.pdf](https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf)
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de políticas educativas. En M. del C. Feijoo y M. Poggi (Eds.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-OEI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002297/229756s.pdf>
- Terigi, F. (2015). *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. Diálogos del SITEAL*. Buenos Aires: IPE-UNESCO/SITEAL.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica. Recuperado de <http://documents.tips/documents/e-p-thompson-miseria-de-la-teoria.html>
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>
- Tiramonti, G. (2007). *Informe final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional, Fundación Carolina y FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. (G. Tiramonti, Ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. (2012a). Introducción: El nivel medio de educación: Una cuestión a ser resuelta en la región. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>
- Tiramonti, G. (2012b). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta educativa*, 2(44), 24-37. Recuperado de [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/94.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/94.pdf)
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Leal, E. I. (2017). Lecturas escritas por jóvenes estudiantes de la comunidad Qom para jóvenes estudiantes de poblaciones originarias. Una apropiación mutua del aprendizaje histórico en el aula. *Historia Regional*, (36), 87-97. Recuperado de <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/116>
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/1163222?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1163222?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Urbaitel, P. (2005). Rock, nocturnidad y manifestaciones gregarias juveniles: acerca de las representaciones de adolescentes escolarizados. En S. Sánchez (Ed.), *El mundo*

- de los jóvenes en la ciudad (pp. 39-52). Rosario: CeaCu Ediciones y Laborde Editor.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Córdoba (Argentina). Córdoba: UNICEF y FFyH-UNC.
- Vecino, L. (2014). Los sentidos de estar en la escuela en una institución de educación secundaria estatal de un barrio del conurbano bonaerense. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Recuperado de <http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/456>
- Vila, P. (1987). Tango, folklore y rock: apuntes sobre música, política y sociedad en Argentina. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (48), 81-93. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/carav\\_0008-0152\\_1987\\_num\\_48\\_1\\_2303.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/carav_0008-0152_1987_num_48_1_2303.pdf)
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-45. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/18499>
- Villarreal, M. C. (2014). Trayectorias educativas de jóvenes tba (qom) en la ciudad de Rosario. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-081/1792.pdf?view>
- Villarreal, M. C., Greca, V., & Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. *56° Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Salamanca [en prensa]*.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wacquant, L. (2001). Marginalidad urbana en el próximo milenio. En L. Wacquant (Ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 166-188). Buenos Aires: Manantial.
- Weiss, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez Raymundo (Ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-159). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Whyte, W. F. (1971). *La sociedad de las esquinas*. México: Editorial Diana.
- Willis, P. (2000). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.