Autor**: Martín Tactagi**

Título: **ESCOLARIDAD TRUNCA: La exclusión social como condicionante de la escolaridad en los jóvenes de clases populares.**

Tesis para optar por al título de Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Directora: **Dra. Viviana Verbauwede**

Co – director: **Dr. José Tranier**

Paraná

2019

Resumen

En el presente trabajo de investigación que origina esta tesis pretendemos dilucidar de qué modo los cambios sociales provocados a partir de las políticas neoliberales en nuestro país, impactaron en las condiciones en que acontece la educación pública. La desarticulación del trinomio familia, escuela y trabajo como productor de subjetividades ha cedido ante las políticas de individuación (Merklen, 2013; Svampa, 2008) hegemonizadas por el mercado, afectando principalmente a las clases populares (Torrado, 2007).

En este sentido, buscamos producir conocimiento en torno a las condiciones que originan que escuelas secundarias públicas de Paraná, no superen el 22% de la tasa ideal de egreso. Para esto estudiamos cinco escuelas populares de la ciudad, seleccionadas por sus bajos índices de egresados (tomando como parámetro la cohorte 2011-2016) y por la característica de la población que asiste en tanto receptoras de jóvenes de clases populares, cuyas familias constituyen los sectores más perjudicados por el impacto de las políticas neoliberales.

En consonancia con esto, comenzamos el estudio abordando la transformación social, y los cambios que padeció la escuela en las últimas décadas, teniendo como horizonte los estragos que provocó el proceso de pauperización de las clases populares, dando lugar a la conformación de sectores de pobreza en condiciones de exclusión social. El enfoque epistemológico que orienta la investigación está sustanciado por el cruce de la Sociología y la Pedagogía, buscando una perspectiva holística que evite el reduccionismo.

En el estudio establecimos dos campos diferenciados de observación, uno endógeno y otro exógeno. Por un lado construimos información en el interior de las instituciones, entrevistando a equipos de gestión directiva, docentes y estudiantes, mientras que por el otro, observamos mediante la exploración territorial y las entrevistas, cómo viven las familias y cómo participan de las trayectorias educativas de sus jóvenes.

Para dar cuenta de este complejo escenario, el diseño metodológico que proyectamos surgió como resultado del andamiaje conceptual y los datos construidos. Este se compone de técnicas del orden cualitativo y se planteó como un diseño interactivo y recursivo, posibilitando la introducción de cambios conforme fue progresando la investigación. La producción de datos estuvo orientada por el trabajo de campo a partir de tres unidades diferenciadas: 1- Escuelas públicas de la ciudad de Paraná donde asisten jóvenes de clases populares. 2- Las familias de esos jóvenes de clases populares. 3- Datos estadísticos suministrados por las instituciones educativas, el Departamento de estadística y Censo de la provincia de Entre Ríos, y el Consejo General de Educación.

La tesis procura realizar un aporte al campo de la educación desde una mirada holística. La popularización de las escuelas secundarias se produjo en un proceso de empobrecimiento de las clases medias y clases populares, desplazando la función educativa de la escuela por la de contención social. Escenario que se desarrolló de modo simultáneo con las transformaciones sociales, donde la reconfiguración de la autoridad, el esfuerzo por la titulación, y el incremento de la peligrosidad de los barrios, terminaron por reforzar el carácter de refugio de la escuela secundaria.

Palabras claves: Clases populares, Individuación, Desinstitucionalización, Autoridad, y Exclusión.

Abstract

The present research, which gives origin to this thesis, tries to find how the social changes brought out by neoliberal politics in our country, have impacted in the conditionsof our public education.The separation of the tripod family-school-work as producer of subjectivities, has given way to individuation policies (Merklen, 2013) (Svampa, 2008) hegemonized by the markets, affecting mainly the popular classes.

In this sense, we intend to learn which the conditions are that no more than 22% of the ideal rate graduate from the secondary public schools in the city of Paraná. Thus, we studied five popular schools in the city, selected because of their low numbers of graduates (taking into account the 2011-2016 cohorts) and because of population characteristics, as receptors of young lower-class students, whose families make up the most harmed cluster by the impact of neoliberal politics.

In accordance with this, we began this research focusing on the social transformations and changes that the schools suffered during the last decades, having as horizon the harm made by the pauperization process of the popular classes, resulting insocial exclusion conditionsofpoor sectors.The epistemological focus that guides the investigation is substantiated by blendingSociology and Pedagogy, looking for a holistic perspective that avoids reductionism.

Two items where differentiated by the research, an endogenous and other exogenous. We collected data from inside the institutions, having several interviews with directive team, teachers and students, meanwhile we figured by doing field work and interviews, how those families live and how theytake part in the educative trajectory of their children.

To display this complex scenario, the methodologic design we projected, appeared as the result of the conceptual support and the built data. It is composed by qualitativetechniques and was planned as an interactive and recurrent design, allowing changeintroduction while the research wasin progress. Data production was guided by field work, starting from 3 different units: 1- Public schools in the city of Paraná where young people of popular classes attend. 2- The families of those young people. 3-

Statistic data supplied by the schools, the Statistics and Census Department of the Entre Ríos province and the Consejo General de Educación (Headquarters of the Provincial Education Ministry).

This thesis tries to give input to the education field from a holistic view. The popularization of secondary schools took place during an impoverishment period of the middle and popular social classes, replacing the educational role for social support or aid. This scenario was developed at the same time as the social changes, where the reassignment of authority, the effort of getting a degree, the rise of violence in the neighborhoods, gave way to the figure of secondary school as “shelter”.

Índice

Resumen…….. 2

Agradecimientos…..…….. 10

Introducción……11

PARTE I

1. Estado de la cuestión……...….... 20

1.1. Educación y pobreza…….……..... 20

1.2. La vida institucional de las escuelas…….……... 27

2. Marco Teórico…….. 36

2.1. Cambios sociales en la bisagra del siglo……..... 37

2.1.1. La sociedad del trabajo…….……..... 37

2.1.1.1. La transformación del trabajo……...…… 38

2.1.1.2. La clase trabajadora; cambios y persistencias…….…. 40

2.1.1.3. El impacto de estas transformaciones en la Argentina y en Entre Ríos…….... 43

2.1.2. La sociedad argentina en el neoliberalismo……..... 48

2.1.2.1. Nuevas configuraciones en la estructura familiar……..... 51

2.1.2.2. La identidad de las clases populares en la década del 90……..... 53

2.1.2.3. De ciudadano a consumidor. La vida del instante y el fin de los sacrificios… 59

2.1.2.4. Del trabajo integrador a la desafiliación y la exclusión social……..... 61

2.1.2.5. Radiografía de los sectores populares del periodo 2001-2015……..... 64

2.1.2.6. Jóvenes de clases populares……..……. 70

2.1.2.7. La autoridad: Entre lo que fue y lo que no será……..…….. 72

2.2. La trama institucional y pedagógica de escuela secundaria……..…. 74

2.2.1. Dimensional Institucional e histórica……... 75

2.2.1.1. La desigualdad social frente al curriculum hegemónico……..……. 78

2.2.1.2. La autoridad institucional puesta en jaque……..…….. 83

2.2.1.3. La construcción de los límites……..…. 87

2.2.2. Dimensión pedagógica……..... 89

2.2.2.1. La construcción de la autoridad docente…….……..… 92

2.2.2.2. La hospitalidad docente…….……..…….. 96

2.2.2.3. La trasmisión y el deseo como promotor del conocimiento……..… 98

2.2.3. Dimensión del alumno……..….. 100

2.2.3.1. Capital simbólico……..……103

2.2.3.2. Identidad escolar en tiempos de resistencias……... 106

2.2.4. Las políticas educativas de la actualidad…… 108

3. Marco Conceptual ……...…. 113

3.1. Individuación……..… 114

3.2. Desinstitucionalización…….. 117

3.3. Exclusión……...… 118

3.4. Clases populares…… 122

3.5. Autoridad……..……. 127

4. Diseño de la investigación. Modelo de análisis y metodología…… 135

PARTE II

5. La escuela secundaria en barrios populares…… 144

5.1. Descripción territorial. Condiciones de vida material……... 145

5.1.1. Familias de clases populares……...… 149

5.1.2. ¿Dónde construyen las identidades los jóvenes de clases populares?..... 162

5.2. La transmisión cultural en las familias de clases populares…….……. 165

5.2.1 La construcción de la autoridad…….…….. 167

6. Hijos del 2001: jóvenes que crecieron con ausencias……... 177

6.1. Las políticas de individuación y desinstitucionalización……...……... 178

6.2. Jóvenes en disputa: las drogas como proyecto futuro…….…….. 181

6.3. El impacto de la fragmentación social en la vida institucional……. 182

6.4. Jóvenes adultos: los nuevos roles que deben cumplir en el interior de las familias……. 185

6.5. ¿Cómo incluir a estos jóvenes? La escuela frente al desafío……. 188

6.6. Los modos de habitar la escuela…… 193

6.7. La escuela del presente absoluto….…….. 198

6.8. Entre la ausencia de raíces y las frustraciones, los deambuladores transitan…… 202

6.9. El sentido de la escuela…….……. 212

6.10. La contención escolar……..... 219

6.11. La autoridad en los procesos de inclusión……... 224

7. La escuela como refugio……. 237

7.1. ¿Quién está detrás de los jóvenes?..... 242

7.2. ¿Qué hay entre la escuela que aloja y la escuela depósito?..... 250

7.3. Experiencias de brazos abiertos…… 258

8. Conclusiones…….. 265

9. Bibliografía…… 275

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el acompañamiento sostenido y luminoso de Viviana Verbarwede, quien ofició de directora. No solo porque aceptó el enorme desafío de acompañarme en este proceso arduo, sino por haberlo hecho con calidez, dedicación, y autoridad.

En segundo lugar, agradezco a José Tranier, cuyo acompañamiento como co-director, iluminó, desde la pedagogía Crítica, aspectos imprescindibles de esta tesis.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la contribución de las comunidades educativas de las escuelas Mariano Moreno, Baxada del Paraná, Juan Manuel de Rosas, Provincia de Neuquén, y López Jordán. El tiempo que me han dedicado en las entrevistas, tanto en las escuelas como en los hogares donde me permitieron entrar, ha sido verdaderamente generoso. Las palabras y las experiencias de estas familias hicieron de esta tesis un territorio por donde transita la vida.

Fueron también trascendentales los datos suministrados por el Consejo General de Educación y el Departamento de Estadísticas y Censos de la provincia de Entre Ríos. Su dedicación en atender las necesidades de esta investigación, fueron de extremo provecho.

A mis compañeros del gremio, en particular a la Seccional Paraná, y a la agrupación Rojo y Negro, les debo las discusiones, las enseñanzas, y los intercambios sobre la necesidad imperiosa de defender la escuela pública. En tiempos en que lo público carece de estima, y donde la escuela pública y los sindicatos son el blanco de enunciados degradantes, alzar la bandera en su defensa, da muestras acabadas de que nada está perdido.

Agradezco los aportes necesarios en momentos claves a: Silvina Pilnik, Ignacio González Lowy, Claudio Puntel, e Iván Stiefel. Aportes que incluso ellos ignoran.

Por último, esta tesis lleva de modo subrepticio, casi imperceptible, olores, susurros, mates, y abrazos silenciosos de mi compañera de vida Lina, y de mis hijos Julia, Manuel y Astor. Escribir, estudiar, reflexionar, y volver a leer, exigen interminables días de silencio y dedicación. Sin su acompañamiento cálido, paciente y respetuoso, hubiera sido una tarea imposible. A ellos va dedicado este trabajo.

Introducción

La tesis que desarrollamos tiene como objetivo conocer los condicionantes que intervienen en el problema de la baja tasa de egreso en las escuelas públicas urbanas de Paraná cuyos alumnos provienen de hogares de clases populares. Seleccionamos como campo empírico 5 escuelas que reúnen la particularidad de poseer una tasa de egreso en su trayectoria ideal inferior al 22%. Tomamos como referencia la cohorte 2011-2016 por ser la última en proveer información al momento de comenzar el trabajo de investigación empírica[1].

A su vez, nos parece relevante el año 2016 en la medida que concluye con una etapa que el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se había propuesto como corolario de un proceso de reformas educativas iniciadas en el 2003 por el ex presidente Néstor Kirchner (2003-2007) .Así lo deja establecido en la Serie 1 de "Módulos de Política Educativa", que se distribuyó entre las escuelas del país en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente.

> (…) el plan de educación obligatoria y formación permanente docente para el quinquenio 2012-2016 se afirma en los mismos objetivos que articularon el plan nacional de educación obligatoria 2009-2011, pero los reformula y amplía a partir de una lectura crítica y prospectiva de la educación que pretendemos para el segundo bicentenario (Resolución CFE N° 188/12).

Si bien entre las metas que se proponen las políticas educativas encuentran un punto de inflexión en el año 2016, cabe aclarar que el propósito de esta tesis no es evaluar los objetivos que estas proyectaron sino distinguir la relación entre las transformaciones socio económicas en su vinculación con la baja tasa de egreso.

Para el trabajo de campo empírico seleccionamos la Escuela López Jordán cuya tasa de egreso ideal[2] es del 14,94 %, Juan Manuel de Rosas 17,5%, Mariano Moreno

---

[1] Las escuelas realizan cada año el relevamiento sobre la matrícula escolar en el mes de mayo para elevar al CGE. Estos datos dan cuenta de cuántos estudiantes pasaron de año, cuántos repitieron y cuántos terminaron la escuela por completo. Así, en mayo del 2017 el CGE contaba con el relevamiento enviado por las escuelas de cuántos estudiantes habían terminado de la cohorte 2016.

[2] Entendemos como egreso ideal a los estudiantes que pudieron culminar sus estudios de acuerdo a las trayectorias ideales, sin que medie interrupción o retraso alguno entre el comienzo de la cohorte y su

20,34%, Neuquén 20,62% y Baxada del Paraná 21,52 %, de acuerdo con los datos del departamento de Estadística perteneciente a la Dirección de Planeamiento Educativo del Consejo General de Educación de Entre Ríos. Entendemos por trayectoria ideal a la que estipula la escuela en su recorrido, desde el inicio hasta su conclusión sin que esté interrumpida por abandono o repitencia. La selección de estas escuelas se corresponde con el indicador antes mencionado y con la población que asiste, cuyo componente principal son los estudiantes de clases populares.

Consideramos clases populares a quienes se hayan excluidos del prestigio social, del poder político y de solvencia económica. Y seleccionamos el concepto de clase en lugar de sector porque expresa con mayor rigor teórico la perspectiva desde la cual concebimos la sociedad, desde el conflicto de intereses propios en pugna y no desde la conciliación armónica (Freire, 2015). A pesar de toda su fragmentación y heterogeneidad, las clases populares comparten una situación común de subalternidad respecto de las elites que han tenido y tienen el poder social, económico y político, y con las cuales están en permanente lucha. A su vez, lo popular lo utilizamos como el término que mejor identifica a la heterogénea población que asiste a las escuelas seleccionadas en tanto son familias que no han conseguido incorporarse al mercado formal o si lo han hecho, sus ingresos los ubican en la línea de pobreza o indigencia (Svampa, 2012; Adamovsky, 2012).

Para esto abordamos las transformaciones en las sociedad capitalista en relación al pasaje de la sociedad industrial a la sociedad salarial (Castel, 1997), y al particular proceso de desalarización que vivió el conjunto de los trabajadores argentinos bajo el signo del neoliberalismo (Svampa, 2008). Entendemos que las relaciones y modos de producción, el espacio físico, la estructura familiar, los sistemas jurídicos y culturales, la potencia del mercado, entre otros, son constitutivos de las condiciones de existencia que hacen al hombre y configuran su modo de ver el mundo y de las relaciones con él. Este

---

finalización. No ignoramos que la correlación entre la edad y el año escolar responde a la lógica con la cual se graduó el sistema y que las trayectorias reales vienen a poner en cuestión.

mundo “objetivo” constituye al sujeto y le permite actuar, como la experiencia objetiva de una estructura lingüística le permite hablar (Tenti Fanfani, 2013).

En consonancia con esto, comenzamos el trabajo de tesis abordando la transformación social, y los cambios que padeció la escuela en las últimas décadas, teniendo como horizonte los estragos que provocó el proceso de pauperización de las clases populares, dando lugar a la conformación de sectores de pobreza en condiciones de exclusión social. Los enunciados del poder, tanto los de la clase política como los proyectados por los medios de comunicación masiva, cuestionan la educación pública poniendo el foco en la labor docente, descontextualizando muchas veces los procesos sociales que intervienen en la educación.

Por tal motivo trabajamos desde una perspectiva que analiza la institución escolar de modo exógeno primero y endógeno después, promoviendo una mirada holística que evite el reduccionismo del complejo escenario educativo. Escenario que se ha vuelto más heterogéneo con el paso del tiempo donde resulta cada vez más extraño hablar de escuela pública en singular. El ingreso de vastos sectores populares devenidos en trabajadores informales, desocupados o precarizados da cuenta de una población diferente a la que estaba acostumbrada la escuela. Si bien es cierto que en otras épocas sectores de clases populares ingresaron por primera vez al sistema educativo, quienes lo hicieron en las últimas dos décadas son hijos de trabajadores informales, encarnadura de la exclusión social que los tuvo como principales damnificados de las políticas neoliberales. Esto en un clima de época donde la institución educativa requiere de valores y temporalidades que son cada vez más extraños para quienes nunca asistieron a la escuela secundaria. Ni el sacrificio por el título ni el tiempo lento y dedicado del hábito que requiere la enseñanza áulica, forman parte del capital simbólico de las clases populares en condición de exclusión.

En consonancia con esto, nos parece relevante destacar que no sólo la sociedad ha cambiado respecto de aquella donde se fundó la escuela de la modernidad, también ha cambiado el sentido del sistema escolar. Recuperando a Pineau (2013) podemos señalar que la escuela como producto y productora de modernidad, desapareció con los cambios sociales y políticos devenidos de la crisis del 70. La emergencia del neoliberalismo a

fines del siglo XX trazó nuevos horizontes para la escuela. Ya no se busca educar sujetos que generen y consuman el mismo producto a partir de la homogenización. Ahora su acción se orienta a encontrar la demanda, no a producirla. Se busca un consumidor efímero y diferenciado por nichos previamente configurados. Vale decir, el mercado no necesita propuestas pedagógicas que unifiquen sino proyectos que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad de grupos de consumidores.

Por otro lado, Tiramonti (2004) señala que el sistema educativo en nuestro país, entre fines del S XIX y mediados del S XX, tuvo dos objetivos: por un lado, ser portadora de valores universalistas en los que se fundamentaba la comunidad donde debían incorporarse las nuevas generaciones, y por el otro, como dispositivo de regulación social. A partir de la década del 70 junto con el cambio en los mercados del trabajo, se abrieron procesos de desinstitucionalización que impactaron sobre la función socializadora que tuvo la escuela (Montes, 2011). Proceso que se agudizó a partir de la década del 90 con el ingreso de políticas neoliberales, la reducción del Estado y la ola privatizadora que habría de poner en crisis la sociedad industrial. Esto incluyó también la reconfiguración de las identidades individuales y sociales, y afectó a gran parte de los jóvenes procedentes de las clases populares, que en muy pocos casos pudieron desarrollar algún tipo de vinculación con las instituciones educativas (Svampa, 2008). Como consecuencia de esto, la escuela en tanto institución del Estado perdió la capacidad de enunciar discursos autorizados, degradando a su vez, la autoridad del docente dentro del aula (Tenti Fanfani, 2011).

En este contexto de políticas de individuación (Merklen, 2013) de exclusión y de desafiliación (Castel, 2012) por un lado, y de falta de autoridad que establezca los límites para la libertad de los sujetos (Meirieu, 2004) por el otro, tanto la institución familiar como la educativa, se encontraron frente a nuevos escenarios en la producción de subjetividades. Observamos así que los jóvenes se enfrentan a nuevos modos de conectarse con la autoridad, con las instituciones tradicionales, y con el conocimiento, al tiempo que indagan en diferentes formas de habitar la escuela que no condicen con lo que la institución exigía hasta hace unas décadas para ser habitada.

Este cambio en el sentido de la escuela se dio en forma simultánea con su masificación. Si durante gran parte de la modernidad industrial la escuela secundaria fue el lugar donde se formaban los hijos de la elite criolla y más avanzado el siglo, los jóvenes de la clase media, fue con el cambio de siglo[3] que se produjo una verdadera masificación de la escuela secundaria (Tenti Fanfani, 2011). En este proceso se incorporaron los hijos de clases populares que en muchos casos representaban la primera generación en ingresar a la escuela secundaria. De esta manera, el empobrecimiento y la exclusión masiva convergieron con una masificación de la escolarización de los adolescentes, cuya consecuencia redundó en que las nuevas generaciones sean más pobres y al mismo tiempo estén más escolarizadas (Tenti Fanfani, 2011). Sin embargo, una parte muy importante de los que ingresan no consiguen finalizar sus estudios o cuando lo hacen, deben emplear un tiempo sensiblemente superior al estipulado por las trayectorias ideales. Estos nuevos factores se unen a otros para los que la escuela secundaria no estuvo pensada ni está preparada para resolver, al menos bajo las actuales condiciones sociales.

El complejo escenario presentado lo abordamos desde la articulación entre la sociología y la pedagogía, analizando por un lado, las condiciones de vida donde habitan las familias de clases populares, a partir de los relatos de los padres e hijos, y de las condiciones materiales de sus viviendas. Y por el otro, las prácticas escolares que circulan en las escuelas secundarias populares urbanas de Paraná surgidas de los relatos de alumnos, docentes, y directivos.

La presentación de la investigación realizada, la organizamos en dos partes atendiendo al enfoque epistemológico desde el cual observamos el complejo escenario. La primera parte está conformada por cinco capítulos: Introducción, Estado de la cuestión, Marco teórico, Marco conceptual, Diseño de la investigación. La segunda parte contiene cuatro capítulos, tres destinados al Análisis de datos, y uno a las Conclusiones.

[3] Entre 1995 y 2016 la población de estudiantes en escuelas secundarias en Entre Ríos se incrementó en un 69%, según datos del Departamento de Estadística y Censo de E. Ríos

En la introducción presentamos el tema "La baja tasa de egreso en escuelas donde asisten jóvenes de clases populares" sobre el que proyectamos la investigación a partir de señalar de modo sintético y sistemático que dicha situación se produce en contexto de profundos cambios sociales de la sociedad capitalista, y potenciado por las políticas neolibarales en nuestro país, hacia fin de S XX. Cambios que no encontraron su correlato en las escuelas, donde han ingresado jóvenes pertenecientes a familias que no solo permanecieron históricamente fuera de estas instituciones, sino que además viven en condiciones de exclusión social y material.

En el Estado de la Cuestión exponemos de manera sistematizada, y mediante una visión crítica, el conocimiento teórico y empírico producido sobre los distintos factores que inciden en la exclusión educativa en escuelas donde asisten jóvenes de clases populares. El mismo lo hemos organizado atendiendo a las concepciones y dimensiones que orientarán la investigación. Por lo tanto, primero presentamos aquellas investigaciones que abordan el vínculo entre educación y pobreza, observando de qué modo el contexto condiciona el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta mirada está guiada por una de las hipótesis que orienta la investigación a pensar sobre los factores exógenos que determinan la educación. En segundo lugar expondremos las investigaciones que abordan las dificultades en el interior de la escuela, señalando de qué modo los factores endógenos se vuelven un obstáculo en el proceso de enseñanza – aprendizaje[4].

En el Marco Teórico desarrollamos un espacio teórico a partir del cual se observa el objeto de estudio, al tiempo que es interpelado por los datos construidos a partir del trabajo de campo. Un proceso de construcción y no un marco rígido donde debe insertarse la situación problemática (Borsotti, 2009).

Este lo abordamos desde dos planos diferentes que interactúan. Por un lado la transformación social que tuvo lugar en las últimas décadas, y por el otro, el modo en

[4] Nos parece interesante pensar el abordaje sociológico desde la perspectiva que propone Bernard Lahire (2016) cuando señala que la sociología es relacional en la medida que un elemento solo puede ser entendido "en relación con el conjunto de elementos que componen el todo en el que se inscribe" (2016:74)

que esta repercutió en la escuela. El propósito que perseguimos es proponer una perspectiva que analice la institución de modo exógeno primero y endógeno después, promoviendo una mirada holística que evite el reduccionismo.

El Marco Conceptual desde donde pensamos aspectos claves de la investigación la configuramos en un borde disciplinar. La relevancia de poder pensar la exclusión educativa en la escuela secundaria, en un contexto de políticas de desafiliación y desinstitucionalización, nos exige volver la mirada sobre esas familias donde la desocupación castigó principalmente a los trabajadores de la construcción e industriales en Paraná (Mingo, 2006), reemplazando a la fábrica en la construcción de subjetividades (Svampa, 2008).

Esta mirada contextual la pusimos en tensión con la construida en el interior de la escuela, donde se construye el entramado institucional que configura los vínculos y donde la gestión escolar desarrolla el proyecto pedagógico.

Por otro lado, mediante el aporte de la Sociología distinguimos el modo en que las políticas de exclusión material y simbólica han impactado en las familias de los jóvenes y en la construcción identitaria de estos. No pretendimos con esto reemplazar la mirada pedagógica ni contextualizar solamente lo que ocurría fuera de la institución, sino proyectar un enfoque holístico que nos permitió desde la multidisciplinariedad (Borsotti, 2009) abordar la complejidad del proceso.

En consecuencia, orientamos la investigación desde una mirada epistemológica crítica que aborda el complejo proceso social a través del desarrollo de los siguientes conceptos claves: Clases populares, Individuación, Autoridad, y Exclusión.

En el Diseño de la investigación. Modelo de análisis y metodología, presentamos el diseño de investigación de carácter cualitativo, explicitando en primer lugar el objeto de análisis a partir del cual buscamos construir información contando con tres unidades diferencias. Estas son la Escuela pública de sectores populares, las familias de los estudiantes que asisten a estas instituciones, y los datos estadísticos aportados por las propias escuelas, el Consejo General de Educación, y el Departamento de Estadística y Censo de la provincia.

La construcción de información tanto de la escuela como de las familias las llevamos a cabo mediante entrevistas en profundidad que realizamos a equipos directivos, docentes, estudiantes y familias. Otra fuente de información surgió de la exploración territorial que realizamos en los domicilios de las familias, lo que nos permitió observar las condiciones materiales de vida.

La elección de las escuelas sobre la que nos enfocamos estuvo orientada por los datos suministrados por el departamento de Estadística y Censo Escolar del CGE, y por un criterio propio atendiendo a cuatro aspectos: La ubicación geográfica que permita observar la heterogeneidad de la población urbana de clases populares. La antigüedad institucional que permita observar la cohorte 2011-2016. La condición de escuela popular donde asiste una población de jóvenes de clases populares en condiciones de exclusión. Institución numerosa cuyo inicio cuente con tres divisiones para los primeros años.

Por último, presentaremos los datos construidos a partir de las estadísticas elaboradas por el CGE, junto a los aportados por las instituciones educativas y las surgidas del informe sistematizado del Departamento de Estadística y Censo de la provincia. Datos que examinamos mediante el análisis de las entrevistas realizadas.

El Análisis de Datos se elabora teniendo en cuenta el trabajo de campo realizado, el marco teórico seleccionado, los posicionamientos epistemológicos y metodológicos priorizados, dando lugar así a la configuración de nuevas miradas sobre las condiciones de exclusión escolar de las clases populares de jóvenes paranaenses. Lo presentamos mediante tres capítulos, siguiendo el criterio utilizado para los apartados del Estado del Arte y del Marco Teórico.

En primer lugar abordamos en el capítulo “La escuela secundaria en barrios populares” los aspectos exógenos que condicionan la trayectoria escolar. Allí observamos las condiciones de vida material de esas familias surgidas de la exploración territorial. Después analizaremos a partir de las entrevistas, el modo de vida de estas familias, su situación laboral, el vínculo con la educación, y el capital cultural que poseen.

En segundo término analizamos las miradas desde y sobre los jóvenes en el capítulo “Hijos del 2001: jóvenes que crecieron con ausencias”. Aquí nos enfocamos en el impacto de las políticas del mercado sobre los jóvenes de clases populares, el modo en que construyen sus biografías y el sentido que le dan a la escuela. En consonancia con esto, analizamos el proyecto de vida, los modos de estar en la escuela, y la autoridad institucional que se construye desde la escuela.

En tercer lugar nos centramos en los aspectos endógenos de la escuela, con el capítulo “La escuela como refugio”. Aquí nos resultan relevantes las distintas miradas que se proyectan sobre las prácticas cotidianas en el interior de la institución, entre el deber ser y lo que realmente ocurre, a partir de las palabras de los docentes y los equipos directivos.

Como Conclusión recuperamos los aspectos más relevantes de la investigación, buscando proyectar algunas líneas teóricas para el debate sobre la necesidad de comprender la complejidad social, económica, cultural en la se inscribe la escuela en general y la secundaria en particular.

1. Estado de la cuestión

En el presente apartado exponemos de manera sistematizada, y mediante una visión crítica (Borsotti, 2009), los conocimientos producidos sobre los distintos factores que inciden en la exclusión educativa en escuelas donde asisten jóvenes de clases populares. El mismo lo hemos organizado atendiendo a las producciones académicas que observan problemas de investigación afines a nuestro objeto. Solo en forma analítica separamos para esta presentación, aquellas investigaciones que abordan el vínculo entre educación y pobreza, observando de qué modo el contexto condiciona el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta mirada está guiada por una de las hipótesis que orienta la investigación a pensar sobre los factores exógenos que condicionan la educación. En segundo lugar exponemos las investigaciones que abordan las dificultades en el interior de la escuela, señalando de qué modo los factores endógenos favorecen u obstaculizan los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las miradas que se construyen sobre la escuela en la actualidad, son tan variadas como las complejas realidades que las atraviesan. Allí donde algunos ven desinterés, otros observan rebeldía, y donde unos consideran anomia, muchos entienden opresión. Estas miradas que parecen observar diferentes escenarios, contemplan el mismo pero condicionados por posicionamientos políticos, ideológicos, teóricos conceptuales, y epistemológicos, que cargan de sentidos, ideas, prejuicios y valoraciones los múltiples modos de ver el mismo acontecimiento. En este apartado seleccionamos las miradas que diversos estudios han realizado sobre la escuela secundaria y su contexto, enfocándonos en aquella perspectiva epistemológica desde la cual construimos esta investigación.

1.1. Educación y pobreza

En relación a los factores contextuales que condicionan el proceso educativo, presentamos en primer lugar una investigación que analiza la exclusión material y social que viven las familias de clases populares. La misma tiene por objeto observar de qué modo los aspectos socio económicos condicionan la inclusión institucional de los sujetos que son excluidos material y socialmente.

En este sentido, Fidel, Di Tomaso y Farías en "Territorio, Condiciones de vida y exclusión" desarrollan una investigación financiada por CLACSO – CROP, como parte del programa "Pobreza urbana y exclusión social en América Latina y el Caribe". La misma fue realizada en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en el marco del proyecto sobre Desarrollo Local de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnología que financió parcialmente su publicación.

La investigación aborda el partido de Quilmes, en el sur del área metropolitana de Buenos Aires, en el 2006. El objetivo del mismo consistió en observar las condiciones de vida material y social, y el modo en que los diferentes niveles de exclusión se ponen de manifiesto. En términos de estrategia metodológica, la misma es de carácter cuantitativa. Para su ejecución se configuró una muestra representativa realizada mediante encuestas a la población, que después se organizó de acuerdo con un esquema analítico de dimensiones que luego fueron operacionalizadas en variables e indicadores.

En la investigación se define la *exclusión* a partir de tres dimensiones. Una vinculada a las variables de tipo económica para señalar a las personas que se encuentran fuera del mercado laboral de manera permanente. Otra dimensión está relacionada a los determinantes culturales, o por ubicarse fuera del sistema en términos subjetivos u objetivos, y la última dimensión tiene un carácter político. De estas dimensiones, dos se complementan, una de base material y la otra de base social. Así lo señalan los autores:

> Entendemos por exclusión de base material a la sumatoria del grado de precarización y formalidad laboral, la calidad y magnitud del consumo posible, el estado y acceso a la atención de la salud, el estado y acceso al sistema educativo.(Fidel, 2008:87)

Mediante los conceptos de exclusión de base simbólica y social señalan al conjunto de ingredientes que constituyen la discriminación social, la sociabilización institucional (grados de vinculación del individuo con grupos sociales y redes sociales), la articulación de la sociedad civil (valores personales), los valores sociales, las imágenes y demandas de actores sociales, las formas de conciencia social y el uso del tiempo libre.

Para finalizar, la investigación señala que en los últimos veinticinco años han crecido las zonas de precariedad material y vulnerabilidad social de la población emplazada en el Conurbano Bonaerense. Esta situación tiene su correlato en el partido de Quilmes, donde el rasgo sobresaliente lo da la extensión y la superpoblación de los barrios de los desposeídos. También señala el estudio que las condiciones de vida en la región da como resultado un territorio socialmente heterogéneo, sobre todo en lo concerniente a las condiciones materiales de las viviendas. Las zonas desposeídas se localizan en su mayoría en los bordes de territorio en estudio, cuyas viviendas se caracterizan por la falta de habitaciones, intensos vahos y componentes sólidos de contaminación ambiental, con reducida conexión externa e interna. Los habitantes de estos barrios en su mayoría son desocupados y cuentapropistas, por lo cual son considerados excluidos del sistema de las relaciones de trabajo estable y formal.

Por otro lado están aquellos sectores de la población con viviendas que cubren las necesidades básicas de habitabilidad, y cuyos vínculos con el mundo del trabajo formal está dado por su condición de empleados públicos y empresarios (así se estiman a sí mismos) que se consideran incluidos. Esto tiene su correlato en el consumo y en la calidad de vida.

Con respecto a la educación, la exclusión emerge de diferente modo. Los primeros niveles educativos no captan a toda la población, y a los superiores llegan muy pocos. Son muchos los excluidos de la sociedad del conocimiento y de la informática de base digital. La exclusión de las capacidades contemporáneas no sólo separa aún más a los miembros de la sociedad local, sino que los alejan cada vez más de pertenecer activamente y con reconocimiento en los múltiples flujos mundiales del conocimiento, del trabajo y de la cultura.

El aporte de esta investigación se sustancia en el conocimiento que genera sobre los condicionamientos de exclusión material y social, que operan en la incorporación institucional de los sujetos en general, y de los jóvenes en particular.

Por su parte, Aina Tarabini – Castellani Clemente (2008) en su tesis doctoral “Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales, realidades

locales", aborda los cambios producidos en la sociedad y en la educación en América Latina a partir de la *Globalización*, como consecuencia de las transformaciones operadas sobre el régimen de producción económica fordista. Afirma que el impacto en la educación está vinculado a un nuevo paradigma según el cual, el lenguaje de las empresas domina el interés por la agenda educativa. Desde la inversión afectada por la lógica de la oferta y la demanda hasta los programas de estudios, han sido impuestos por el nuevo orden mundial.

Respecto al recorte espacial, indica que la *Globalización* invita a ir más allá de la escala nacional, por lo tanto la relación entre educación y pobreza desborda la frontera del Estado Nación. En consecuencia, se propone un triple enfoque que va de lo global a lo nacional y regional, buscando aportar al estudio de las relaciones entre globalización y educación en la medida que permite incorporar el papel de diferentes escalas en el análisis de la política educativa.

En este sentido, analiza el modo en que las consecuencias producidas por vivir en condiciones de vulnerabilidad social y económica en el ámbito familiar, repercuten negativamente en la escolarización debido a que los estudiantes deben contribuir a la renta familiar o que a los costes de la educación no pueden ser afrontados. Esto, señala la autora, vuelve al contexto un determinante negativo en la escolarización de los alumnos.

La metodología que desarrolla es cualitativa, y su unidad de análisis son los individuos a los que entrevista, mediante la técnica de entrevista en profundidad. Esos individuos son alumnos, docentes y directivos de las escuelas, y las familias de los estudiantes en condiciones de pobreza. También realiza como trabajo de campo la observación participante dentro de las escuelas de Belo Horizonte, Brasil, donde desarrolla la investigación.

La conclusión del trabajo señala que a partir del consenso de Washington se produce un cambio en la orientación de la política educativa, según la cual comienza a tener más influencia el mercado que el Estado en su delineación. Así, la *globalización* no solo decide sobre el futuro de esas familias operando sobre el mercado de trabajo

sino que también lo hace interviniendo en las políticas educativas, en particular en la desinversión. El impacto de estas políticas afectan por un lado en la asistencia de los estudiantes a la escuela ya que deben realizar aportes económicos a sus hogares, y por el otro, como consecuencia de la desvalorización de los títulos secundarios para conseguir un trabajo de calidad, generando una desincentivación para la permanencia en el sistema educativo. En ambos casos, el resultado se traduce en la deserción.

El aporte de esta tesis permite analizar el modo en que el contexto de la *globalización* incide en la formulación de los planes de estudio y en la sociedad, afectando negativamente en las familias que viven en condiciones de vulnerabilidad social. Situación que impacta directamente en la trayectoria educativa de los estudiantes, ampliando los índices de abandono.

Bárbara Briscioli (2014) en su tesis doctoral "Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares**"** analiza el modo en que las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar imponen dificultades específicas en los tránsitos por nivel. Cita de Flavia Terigi (2008) el concepto de "Trípode de hierro" para señalar la distancia que la estructura organizacional establece, impidiendo que los adultos puedan construir un vínculo más personalizado con los estudiantes y sumiendo a estos en una invisibilización que termina por incidir en sus trayectorias educativas. Desde la perspectiva conceptual que construye, las trayectorias se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual.

La investigación es de carácter cualitativo y bajo el encuadre de un estudio de casos, se realizaron 24 entrevistas a estudiantes centradas en trayectorias escolares de jóvenes de escuelas secundarias estándar y de reingreso. Los resultados señalan por un lado el carácter expulsivo de la matriz organizacional y por el otro, la insistencia de los estudiantes por continuar con sus trayectorias escolares, lo que configura el valor que le asignan a esta, al tiempo que expone la excesiva cantidad de años que les insume su finalización.

Ana Miranda (2007), en su tesis de doctorado sobre "Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea", se propone abordar el debate sobre la desigualdad social, a través de un estudio sobre las transiciones juveniles en la Argentina contemporánea. Sostiene que si bien durante las últimas décadas del siglo XX se incrementó la escolarización entre los jóvenes, la desigualdad respecto de la culminación de los niveles educativos medio y superior se mantuvo constante.

La investigación desarrolla el estudio de la condición juvenil, adoptando una perspectiva estructural que enfatiza el análisis de las principales instituciones sociales (familia, educación y trabajo) que sostienen el tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. En este sentido, es imprescindible advertir que si bien el estudio de la condición juvenil requiere la investigación de recorridos biográficos que se desarrollan en una tensión entre la estructura y la agencia, en este estudio se aborda sólo el análisis de los aspectos estructurales. Para esto se realizó el procesamiento y análisis de información secundaria de distintas fuentes, mediante la utilización de técnicas propias de la metodología cuantitativa. Dichas fuentes fueron las Cuentas Nacionales del Ministerio de Economía de la Nación sobre evolución del Producto Interno Bruto a Nivel Nacional, la información relevada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través de los relevamientos anuales (RA) desde el año 1996 (y con la estadística educativa de los registros de los distintos establecimientos educativos que dependían de dicho Ministerio con anterioridad a ese año), con Censos Nacionales de Población y Viviendas, y se reprocesó la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

Respecto a la interrupción de las trayectorias educativas observa que estas se profundizan en los jóvenes que habitan en hogares de menores recursos debido a la carga de actividades extraescolares (ya sean laborales o domésticas). Estas actividades están relacionadas con el cuidado del hogar y de hermanos menores, la ayuda en los emprendimientos productivos familiares, o el trabajo fuera del hogar. A su vez, la situación de vulnerabilidad es más extendida entre las mujeres que habitan en hogares de menores recursos. Así, recupera de Braslavsky (1986) el concepto de "domesticidad

excluyente", en referencia a su escasa participación en ámbitos públicos, de carácter educativo o laboral.

Hacia el final, el análisis empírico confirma la hipótesis de la desigualdad educativa y su relación con el origen social de los jóvenes. Justamente, a través del análisis estadístico se demostró que la expansión de la oferta educativa durante la última década no compensó la segmentación social en la Argentina. Que a pesar de la expansión escolar persistió la desigualdad en el acceso a la educación y que dicha desigualdad se reflejó en la obtención diferencial de certificados educativos tanto de nivel medio como de nivel superior entre los jóvenes de distintos grupos sociales.

A su vez, en relación al campo laboral, dichos resultados demuestran que la desocupación juvenil es parte de un problema estructural, que las crisis coyunturales no hicieron más que acentuar. Poniendo de manifiesto la inadecuación de las políticas que sólo atienden a la capacitación de los jóvenes en un contexto de escasez de demanda laboral.

El aporte sustantivo de esta investigación está dado por la consideración contextual que realiza a la hora de observar la desigualdad durante el proceso de expansión escolar. Desigualdad que tiene su correlato en los certificados de estudio.

Por su parte, Cecilia Veleda (2005) escribe en un documento del CIPPEC[5] sobre los efectos segregatorios de la oferta educativa. En ese trabajo explora la incidencia que tienen las características socioeconómicas de los estudiantes en relación con las posibilidades de acceso a la oferta educativa en el conurbano bonaerense. Según los datos estadísticos que presenta, se corrobora que existe una estrecha relación entre la condición socioeconómica de la población y sus oportunidades educativas. De ello, concluye el estudio, se deducen otras desigualdades, que varían entre los diferentes partidos: las posibilidades de que un alumno asista al ciclo polimodal, obtenga un alto porcentaje de respuestas correctas en las evaluaciones de matemáticas o pase de año. La investigación demuestra que el acceso a la educación en el conurbano bonaerense se

[5] Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

encuentra claramente segregado entre sus distritos. En ese contexto, las escuelas que no logran asegurarse una determinada cantidad de alumnos recurren al comedor o a la disminución de la exigencia académica para atraer a los más desfavorecidos, contribuyendo de este modo a la desigualdad educativa.

En línea con la investigación de Ana Miranda (2007) Cecilia Veleda también sigue el camino de la desigualdad en la oferta educativa, configurando un mapa de escuelas menos "deseadas" debido a que son desvalorizadas por la baja exigencia académica de la que son portadoras.

1.2. La vida institucional de las escuelas

En este apartado se presentan los trabajos que analizan el funcionamiento de las escuelas observando la actitud de alumnos, docentes y directivos. Estas miradas resultan útiles para comprender la manera en que los protagonistas de la escena educativa habitan la institución, se relacionan, discuten y construyen vínculos entre sí, con el conocimiento, y con la institución. Vínculos en los que se juegan no sólo las relaciones interpersonales sino también el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta perspectiva es tomada por Langer Eduardo (2013) en su tesis doctoral denominada "Los dispositivos de control en la sociedad disciplinaria. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín" donde aborda el escenario de precariedad contextual de los estudiantes que asisten a las escuelas secundarias pero no para observar la deserción sino sus prácticas de resistencia.

El diseño de investigación combina técnicas cualitativas y cuantitativas en un proceso de interacción entre diferentes componentes y de una forma flexible a lo largo de todo el proceso, evaluando las implicancias de los propósitos, la teoría, las preguntas de investigación, los métodos y la empiria. Esto se llevó a cabo mediante la elaboración de una encuesta a estudiantes, trabajo de observación de clases, entrevistas flash y en

profundidad, entrevistas a grupos de estudiantes y discusión de resultados de investigación con directores y docentes del partido.

En este sentido, analiza la escolaridad desde las prácticas de resistencia en un entorno que se distingue, entre otros aspectos, por la flexibilización de las instituciones, el debilitamiento de las normas y de la autoridad escolar, la obligatoriedad escolar y el proceso de masificación del nivel secundario. Esto en un contexto en donde las caracterizaciones de la escolaridad suelen referir a incertidumbres, ausencias de sentido y/o violencias así como la clasificación de los estudiantes se dirime entre la falta de participación, desinterés, violencias y/o apatía política.

Frente a estos discursos, el autor observa las prácticas de resistencia que protagonizan los estudiantes por luchar y mejorar sus espacios, y por tener clases en una escuela que los respete. Esto al tiempo que demandan atención, ser vistos, constituir parte del mundo en un tiempo que les indica que ya no hay lugar para todos. Así, presenta el modo en que los jóvenes alumnos resisten a ser invisibilizados por la institución y por los discursos que los nombran. Para señalar el modo en que la resistencia es llevada a cabo, en la investigación se describen las prácticas y las expresiones que a diario utilizan para transitar los espacios escolares.

En consonancia con lo anterior, observa a los jóvenes estudiantes desde su potencialidad y no desde su negatividad, para pensar el modo en que constituyen sus identidades, resisten, a la vez sueñan, proyectan, se imaginan el futuro en y desde esos contextos y en las instituciones educativas. Y en la escuela, observa sus modos de habitarlas y transitarlas, desde los contrapoderes o las *contraconductas*, en tanto las prácticas de resistencia de los estudiantes se producen en todos los ámbitos escolares de la sociedad pero, en contextos de pobreza urbana, tienen la particularidad de desarrollarse con ciertas especificidades ligadas al *vivir en el margen* y a las potencialidades con las que los sujetos actúan para poder sobrevivir y cambiar sus formas de vida.

En relación a la fragmentación de lo social y la individuación de los sujetos, plantea que tanto las escuelas en contextos de pobreza urbana como los sujetos –los

estudiantes pero, también, sus familias- que allí concurren adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos con los que cuentan para sostener su escolaridad en particular, y sus vidas en general.

Para concluir, el trabajo señala que las prácticas de resistencia son afirmaciones y posibilidades que no están exentas de contradicciones, ya que adquieren diversas formas según los momentos, espacios e interacciones que se desarrollan en las aulas de las escuelas. Sin embargo, son ellas las que expresan "un querer-vivir-colectivo que exige una atención más aguda por parte del observador social). Si resistir a la realidad es un combate contra la vida para poder vivir, ese querer vivir de los estudiantes expresa una dimensión política que ponen en marcha a diario en las escuelas. Y es en esa cotidianidad diaria de esas luchas que se hace y pelea en y por la escuela.

El aporte de esta tesis se encuentra en la mirada que se proyecta sobre los estudiantes de clases populares. Resulta interesante el modo en que esos jóvenes son observados como sujetos activos, constructores aún en condiciones de adversidad, de sus propias trayectorias educativas. Ni pasivos ni desinteresados, alumnos convencidos de que necesitan la escuela y pelean con las herramientas que cuentan, para permanecer en esta.

Por su parte, Adriana Fontana en su Tesis de Maestría (2014) "La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores", indaga sobre el modo en que la escuela se constituye como experiencia de la igualdad. Con el propósito de explorar estrategias, acciones y/o prácticas cotidianas que puedan habilitarla, la autora adopta un enfoque de investigación narrativo. Desde esta perspectiva, recurre a directores de escuelas que relatan a partir de sus experiencias, las formas, los modos en que se configuran procesos institucionales y colectivos en torno a la igualdad. El trabajo compara las acciones y las estrategias que se desarrollan en las escuelas en contextos socioculturales heterogéneos. Para esto, seleccionó escuelas situadas en diferentes localidades: una de ellas se sitúa en una zona muy urbanizada como es la ciudad de Buenos Aires, otra en el conurbano bonaerense y la tercera en un pueblo del interior de la provincia de Córdoba. Las conclusiones de la tesis señalan que cuando la escuela se organiza alrededor de la enseñanza, del "enseñar bien", del respeto, del cuidado, del

goce, de la alegría por la distribución, por el reparto, hace lugar a la experiencia de la igualdad. En este sentido, pone el acento en el desarrollo de la enseñanza como un factor endógeno al tiempo que advierte sobre los peligros que surgen de poner como determinantes los elementos exógenos o contextuales, señalando que el vínculo que se construye entre enseñanza y pobreza atenta contra el tratamiento educativo del alumno en la medida que tiende a observarlo desde sus condicionamientos sociales y no desde sus potencialidades como sujeto.

Resulta interesante el aporte que realiza esta tesis sobre la importancia de la gestión educativa de los directivos, en la experiencia educativa. Al tiempo que advierte sobre la mirada que pueda realizarse sobre las carencias de los jóvenes de las clases populares, y no desde las potencialidades que estos poseen.

Kaplan, Carina Viviana (2005) en su tesis doctoral "Límites simbólicos en la constitución del par éxito-fracaso" aborda la mirada que los maestros como parte de la institución escolar, proyectan sobre los estudiantes en relación al par talento/fracaso, lo que termina operando sobre el éxito o no de sus trayectorias educativas. El carácter del trabajo es socio educativo, y analiza el modo en que forman y operan las representaciones de los docentes respecto de los alumnos acerca de la desigualdad. En términos metodológicos, utiliza un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, en el que estudia, mediante 61 entrevistas en profundidad realizadas a docentes de 3 escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Pcia. de Buenos Aires, el modo en que las configuraciones de los docentes, influyen en la trayectoria educativa de los alumnos.

La autora recupera de Norbert Elías (1999) el concepto de *configuración*, para evadir la antinomia individuo/ sociedad. En este sentido, señala que el margen de decisión de un individuo depende de la estructura de la sociedad en que vive. Las posibilidades de actuación e intervención no son iguales para alguien que se encuentra en posición directiva que para alguien que no la ejerce, ni es la misma en todas las épocas.

Cambiada así la perspectiva, los hombres no pierden, como se dice algunas veces, su carácter y valor como individuos, aunque ya no se presenten como hombres

solitarios, completamente independientes unos de otros. Ya no se los considerará como sistemas totalmente cerrados y sellados, cada uno como comienzo absoluto, escondiendo en sí la explicación última de este o aquel acontecimiento histórico-social.

A su vez, recupera de Pierre Bourdieu (1999) la categoría de “habitus” para señalar el modo en que este produce prácticas individuales y colectivas asegurando la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. A su vez, el "habitus" hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y acciones inscriptos dentro de los límites que marcan las condiciones particulares de su producción.

Las conclusiones a las que arriba, le permite señalar que la cristalización del fracaso como rasgo de personalidad, producto de las mediaciones de la experiencia social y escolar de los estudiantes, es uno de los efectos más significativos de los juicios escolares. En este sentido, señala la importancia de reconstruir el lenguaje escolar que se realiza sobre los estudiantes, para observar como los docentes en el plano discursivo, transmutan las desigualdades sociales en desigualdades naturales.

Por otro lado, en “La gestión escolar en condiciones adversas: síntesis de una investigación”, trabajo elaborado por un equipo de investigación conducido por el Dr. Germán Cantero en la UNER, investigan la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que, en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares. La misma se llevó a cabo mediante una estrategia metodológica cuantitativa y cualitativa, a través de las cuales se recogieron datos de establecimientos que trabajan con jóvenes populares, cuya gestión escolar permitió disminuir las tasas de fracaso escolar, caracterizadas por la repitencia y el abandono. El estudio siguió dos caminos. Uno focalizado, mediante el estudio etnográfico en dos pares de escuelas primarias de Entre Ríos que contrastan en sus logros, proyectos y estilos de gestión. El otro camino se realizó mediante la aplicación de dos encuestas analíticas a 134 instituciones del mismo nivel, distribuidas en todas las regiones del país, que concursaron y fueron

seleccionadas por sus iniciativas pedagógicas en un programa nacional de Estímulo a las Iniciativas Institucionales. Unas y otras tienen en común la atención de los niños más desfavorecidos de los sectores populares.

El objetivo que se propone la investigación es conocer qué características tienen esas gestiones que hicieron posible la disminución del fracaso en contextos adversos. Esto en un tiempo en el que las políticas sociales y los medios de comunicación acentúan la imagen de gestiones exitosas en educación como si fueran fotografías, despreciando los largos procesos en el que participaron numerosos actores, y donde los trabajos desbordaron las fronteras escolares. En este sentido, señala la investigación que "se trata de la apropiación indebida de una imagen, merecidamente ganada, precisamente, por una forma de asumir el rol docente que el actual contexto histórico-político desalienta".

Finalmente, la investigación permite comprender que esas gestiones consiguen revertir el fracaso debido a que en ella convergen complejos procesos y factores, desencadenados por personalidades singulares, con experiencia educativas fuertes y diversificadas, capaces de convocar adhesiones y apoyos múltiples. Esto genera diferencias sustantivas de gestión donde la apertura y transparencia de los vínculos constituyen un aspecto significativo del curriculum real en el que se gestará un modo de asumir lo público y de convivir en democracia.

Esta mirada que pone en el centro de la investigación el cambio educativo, también la realiza Claudia Romero (2007) en "Gestión "situada" de la mejora escolar: un estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires" donde señala que en los últimos 20 años las modificaciones que permitieron elevar la calidad educativa fueron situadas. Y las escuelas que mayor éxito tuvieron fueron aquellas en las que los docentes comprendieron el nuevo horizonte educativo. En efecto, dice Romero, asistimos al desplazamiento de los modelos de Cambio Educativo denominados "centro-periferia" que postulaban una transferencia lineal del cambio desde las estructuras administrativas centrales, "productoras del cambio" hacia las escuelas y los docentes, entendidos como "consumidores". Así, pone en cuestión antiguas funciones vinculadas al cambio, como son la supervisión y el asesoramiento, que ya no pueden quedar ligadas al control

administrativo en un caso y a la tradicional intervención de expertos portadores del cambio a otro, sino que sitúa la mirada en la gestión participativa y colaborativa del conocimiento.

El estudio se propone indagar acerca de formas emergentes de gestionar la mejora escolar, que pueden ubicarse en la línea del "cambio situado" con amplia participación de los actores escolares en su diseño e implementación. Este se realiza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se estudian 32 proyectos de mejora llevados a cabo por 15 escuelas secundarias públicas localizadas en la zona más céntrica de la ciudad que presentaban una creciente pérdida de matrícula, elevados índices de abandono y fracaso, por encima del promedio de las escuelas de la ciudad, entre los años 1998 y 2002. El estudio hace foco en dos cuestiones: los proyectos de mejora que desarrollan las escuelas y los procesos de acompañamiento y supervisión. Los objetivos principales del estudio fueron:

A) Describir y analizar las características de los proyectos escolares de mejora en cuanto a su inicio, desarrollo y resultados, como así también las condiciones en que tuvieron lugar. B) Describir y analizar los procesos de asesoramiento que acompañaron el desarrollo de los proyectos y la modalidad de gestión seguida por la supervisión escolar.

El diseño metodológico es el de estudio de caso. Se utilizó el método de profundización sucesiva, con una combinación de técnicas (entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación participante) y se acudió a la triangulación secuencial de la información.

El estudio aborda dos aspectos claves en la gestión del cambio. Uno vinculado al micro nivel donde los docentes y directivos representan el motor de cambio y otro de meso nivel, donde se encuentran los supervisores.

Los proyectos escolares estudiados representan, en relación con la cultura y la estructura predominante en las escuelas, una forma organizativa innovadora como es la gestión por proyectos. Las tareas y acciones que se relevan en la investigación, en el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos muestran un tipo de planeamiento

flexible que parte de unos problemas o necesidades, establece expectativas a lograr y va generando sucesivas aproximaciones a la acción, realizando ajustes y modificaciones conforme aparecen nuevos problemas y necesidades. Así, los profesores sienten el cambio como propio, se sienten protagonistas e intentan acomodar los recursos y apoyos externos a sus necesidades, al tiempo que van incorporando dichos cambios como parte de un proceso de aprendizaje.

El inicio de estos cambios, señala la investigación, se dieron de adentro hacia afuera. Partió primero como necesidad de los docentes, pero al mismo tiempo, el estudio pone en evidencia que el estímulo externo de la Supervisión al convocar a directivos y docentes a participar del Plan Estratégico Regional fue decisivo para desencadenar los proyectos en las escuelas. De allí que la dinámica que siguió el proceso de cambio fue de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

Estos aspectos habilitan a pensar formas más "blandas" de entender el Cambio Educativo, cuya lógica no se corresponde con la racional y técnica de imposición sino con un tipo de comprensión que supone que el cambio se hace "con" los profesores y no "contra" ellos y donde más que trabajar por vencer las resistencias, resulta más apropiado atender a las biografías y emociones de los profesores interesados en mejorar. En este sentido, señala la investigación, el modelo político de gestión del cambio que subyace, se considera como "nueva política", en tanto es aquella destinada a desarrollar las capacidades y movilizar la energía interna de la escuela, sin imposiciones pero contando con un compromiso firme, sostenido e informado por parte de quienes tienen el liderazgo político del cambio.

Para finalizar la investigación dice que los cambios fueron más exitosos allí donde los docentes y directivos de conjunto con los supervisores modificaron sus roles tradicionales y se situaron en la gestión democrática del cambio toda vez que permite una dinámica más participativa y torna factible la articulación entre la macropolítica educativa y las micropolíticas institucionales.

Tanto el aporte de la investigación llevada a cabo por el equipo dirigido por Germán Cantero como la realizada por Claudia Romero, son de gran valor en la medida

que centran la atención en los procesos llevados a cabo por las gestiones, atendiendo a las dinámicas internas de las instituciones, y a los actores que allí se desenvuelven. Lo que permite observar de qué manera se desarrollan las tensiones en las micropolíticas institucionales que se generan en las escuelas, y que son determinantes para las trayectorias educativas de sus estudiantes.

2. Marco Teórico[6]

En el presente capítulo desarrollamos un espacio teórico a partir del cual se observa el objeto de estudio, al tiempo que será interpelado por los datos que se fueron construyendo en el trabajo de campo. Lo entendemos como un proceso de construcción interactivo que debe ser reformulado en tensión con el análisis de datos, y no un marco rígido donde debe insertarse la situación problemática (Borsotti, 2009).

Este es abordado desde una perspectiva diacrónica que nos permite observar las mutaciones a través del tiempo donde configuramos dos planos diferentes que interactúan. Por un lado señalaremos la transformación social que tuvo lugar en las últimas décadas, y por el otro, el modo en que esta repercutió en la escuela. Proponemos una perspectiva diacrónica que analice la institución de modo exógeno primero y endógeno después, promoviendo una mirada holística que evite el reduccionismo.

En este sentido, la investigación se configura en el cruce disciplinar de la sociología y la pedagogía. La relevancia de poder pensar la exclusión social como condicionante de la escolaridad en los jóvenes de clases populares, en un contexto de políticas de desafiliación y desinstitucionalización, requiere de un diálogo disciplinar que nos permita volver la mirada sobre esas familias empobrecidas por la desocupación.

El aporte de la Sociología nos parece necesario para observar el modo en que estas políticas han impactado en las familias de los jóvenes de clases populares, y en su construcción identitaria. No se trata ni de reemplazar la mirada pedagógica ni de contextualizar solamente lo que ocurre fuera de la institución, sino de proponer un enfoque holístico que permita desde la multidisciplinariedad (Borsotti, 2009) abordar la complejidad del proceso.

---

[6] Si bien entendemos que existen perspectivas teóricas como la de Cifuentes Gil (2011) que considera más pertinente hablar de Referentes de la investigación en lugar de Marco Teórico, argumentando que en una investigación cualitativa el contexto, la investigación, la vivencia, la interacción, las preguntas de quienes investigan, la construcción de hallazgos y resultados en la indagación, constituyen también otros referentes para la construcción de conocimiento situado, pertinente, significativo y relevante. Consideramos más propicio para la investigación hablar de Marco Teórico en los términos que lo señala Sautu (2005) que lo define como el "corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad"

Mediante el aporte de la pedagogía analizamos los procesos en que estas transformaciones sociales proyectan nuevas relaciones educativas. Así, la mirada contextual la completamos y tensionamos con la surgida en el interior de la escuela donde se produce el entramado institucional que configura vínculos, y donde el proyecto pedagógico como tarea sustantiva de la institución educativa fue perdiendo peso específico frente al crecimiento de contención social (Tenti Fanfani, 2011).

2.1. Cambios sociales en la bisagra de siglos

En las últimas décadas los cambios sociales se han manifestado a través de nuevas composiciones y dinámicas hacia el interior de la sociedad. Cambios que se han potenciado a consecuencia de los progresos tecnológicos, y que fueron haciendo más pronunciada la brecha entre la vida fuera de la institución escolar y dentro de la misma. Analizarlos se vuelve necesario para comprender el obstáculo que deben sortear los estudiantes para permanecer dentro de la escuela.

A su vez, pensar los problemas sociales y educativos desde una mirada relacional e histórica, se corresponde con razones epistemológicas elementales (Tenti Fanfani, 2011). En la medida que no existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural, el siguiente apartado abordará las diferentes dimensiones a partir del eje del trabajo como el gran integrador social.

2.1.1. La sociedad del trabajo

La relevancia que adquiere en el presente apartado la función del trabajo como el "el gran integrador" social (Castel, 1997) resulta necesario para advertir los cambios sociales ocurridos tras las mutaciones que sufrieron las relaciones laborales. Durante el S. XX las condiciones de trabajo y la seguridad del empleo posibilitaron la organización no solo de las biografías individuales sino incluso intergeneracionales. Esto junto a las instituciones estatales como la escuela, las leyes laborales, la seguridad social y la salud, hicieron posible dejar atrás la precariedad de principios de siglo. Esta estabilidad de las condiciones de vida de los trabajadores ha sido afectada a partir de los últimos dos

decenios del S. XX. La introducción de nuevas fuentes de precariedad y de inestabilidad, tanto laboral como institucional, permite observar el resurgimiento progresivo de mundos populares que se pensaban olvidados (Merklen, 2010).

2.1.1.1. La transformación del trabajo

La sanción de la Ley N°24.013 en nuestro país produjo un cambio en el nuevo modo de intervención del Estado en la relación capital – trabajo, habilitando la expansión de la precariedad en el espacio de las relaciones laborales, tanto en el sector privado como en el sector público formal. La informalidad, la multiplicación de tareas, la precariedad de los vínculos contractuales dejaron de configurarse como excepciones para integrarse al mercado laboral como una norma.

De esta manera, se produjo una reestructuración del mercado del trabajo, reflejada en la multiplicación de las formas de contratación (empleo autónomo, tercerización, subcontratación, trabajos temporarios) así como en la calidad del empleo (deterioro de las condiciones de trabajo). Esto se extendió hacia el conjunto de las relaciones sociales, generando nuevos vínculos entre los sujetos, y entre estos y las instituciones.

Siguiendo a Castel (1997) entendemos que así como el trabajo es más que el trabajo, el no trabajo, la desocupación, es más que estar desocupado. Sobre estas transformaciones, Susana Torrado (2007) indica que en nuestro país se produjeron nuevos y degradados vínculos institucionales en los sectores que perdieron su relación formal con el empleo o donde este vínculo estuvo signado por la ausencia de protecciones sociales que supieron amparar a los trabajadores en el Estado de Bienestar. La modificación en las reglas impartidas por el mundo del trabajo, impactó no solo en términos de identidad personal, sino en el seno de la familia, de la clase social, y de la escuela en su capacidad de instituyente.

En consonancia con esto, Graciela Mingo (2006) señala que como consecuencias de las políticas laborales implementadas por el neoliberalismo en la década del noventa, creció la desocupación en Entre Ríos a principios del 2000, provocando en el interior de

las familias la pérdida de independencia, de confianza en sí mismos y la vulnerabilidad en la salud mental y física de los miembros desocupados[7].

En este sentido, observamos que las transformaciones sociales dadas por las reformas en el campo de lo laboral provocaron por efecto de onda expansiva, modificaciones en las estructuras institucionalizadoras del estado; la familia, la escuela y el trabajo. Cambios que no se han detenido y que se encuentran en proceso. Abordarlos se vuelve necesario para comprender de qué manera esta sociedad en cambio permanente construye vínculos con una institución escolar pensada para una sociedad que ha mutado.

El proceso de transformación social iniciado en la década del 70 tuvo como elemento esencial la nueva composición de la población activa, donde los asalariados no obreros aumentaron de modo significativo, generando nuevas relaciones en el interior del contingente de los trabajadores. El lugar de preponderancia que detentaran hasta entonces los obreros industriales se vio modificado por el peso que los nuevos trabajadores ocuparon en el conjunto de las fuerzas productivas.

Esto se debió al desarrollo de las actividades "terciarias" vinculadas a la multiplicación de los servicios en el comercio, los bancos, la apertura de nuevos sectores de actividad, como la comunicación, y la publicidad. El resultado de este fenómeno social creciente redundó en un nuevo asalariado cuya condición no era la del proletariado industrial. Condición incluso en la que la mayoría superaba en ingresos y en prestigio al asalariado obrero (Castel, 1997).

> La construcción de un nuevo orden de protecciones, que inscribió a los individuos en colectivos abstractos, cortados de las antiguas relaciones de tutela y de las pertenencias comunitarias directas, pudo asegurar sin demasiados tropiezos el pasaje desde la sociedad industrial a la sociedad salarial (1997, 394).

En este sentido, la situación de los obreros industriales en tanto clase, no sólo quedó rodeada y superada por una gama de actividades salariales en diversificación

[7] Solo entre el 2001 y 2002 la desocupación creció un 6 % en Paraná. Esto se produjo como consecuencia del "cierre de emprendimientos y la reducción de las estructuras organizativas en sectores de servicios. Estos factores contribuyeron a la exclusión social de muchos hombres y mujeres en condiciones de participar activamente del mercado de trabajo" (2006:102).

creciente, sino que también comenzó a peligrar su coherencia interna debido a la segmentación del mercado de trabajo. Esta heterogeneidad provocó que aquellos obreros industriales que ejercieran el liderazgo en el interior de los trabajadores, perdieran su condición de promotora del sector asalariado, papel que desempeñara en la constitución de la sociedad industrial sin por esto perder su condición de clase.

2.1.1.2. La clase trabajadora; cambios y persistencias

La observación de la clase social resulta pertinente en la medida que la institución educativa fue pensada sobre paradigmas comunes a los que atravesaban la constitución de la clase social: la estratificación y la homogeneidad (Tenti Fanfani, 2013). El cambio de paradigma para analizar el hecho social, de lo unidemensional a lo multidimensional, y el desdibujamiento del concepto de clase como consecuencia de las transformaciones sociales, vuelve compleja la labor de hablar de clase social del mismo modo que se lo hizo hasta los años 80 (Martuccelli, 2000). El reconocimiento de las identidades de género, étnicas, religiosas entre otras, son emergentes de una nueva condición social que pusieron en crisis el concepto mismo de clase.

En tal sentido, Ulrich Beck (2001) observa que como producto de estos nuevos emergentes se disuelve la simbiosis histórica de estamento y clase. Por un lado advierte que desaparecen las subculturas estamentales mientras que por el otro se generalizan rasgos básicos del carácter de clase, y esto ocurre de modo simultáneo. Con esta pérdida de la tradición de las clases sociales en el Estado del bienestar resulta cada vez menos posible fijar el surgimiento de solidaridades de una manera específica de grupos y trabajadores tal como lo hacían en el modelo histórico del trabajador proletario de producción. Hablar de la “clase de los trabajadores”, de la “clase de los empleados”, pierde su evidencia en la realidad concreta, con lo cual desaparecen las configuraciones clasistas, en tanto punto de referencia para el intercambio de argumentos sobre si los proletarios se han “aburguesado” o si los empleados se han “proletarizado”.

Este cambio de sociedad fue registrado de diferentes modos por la institución educativa. Por un lado, la escuela como parte del sistema educativo, produjo un giro en

la formación curricular. Si durante la sociedad industrial tenía por propósito formar sujetos para la producción, con la emergencia del consumidor, la tarea fue la de preparar para la demanda diversificada y no para la producción unificada (Pineau, 2013). Ahora bien, estos cambios registrados por la escuela para la formación de sujetos consumidores no advirtieron que las familias de esos jóvenes habían mutado. Se prepararon para formar sujetos en función de las nuevas reglas de mercado pero con un sistema educativo emanado de la sociedad industrial, donde la constitución de la clase se hallaba fuertemente vinculada a la socialización que emanaba de la gran industria, acogiendo a los que se encontraban en condiciones de pauperización. Esta reconfiguración de lo social con el paso de la sociedad industrial a otro tipo de sociedad[8] reconfiguró el concepto mismo de clase social.

Siguiendo a Castel (2012), si la sociedad industrial fomentaba un proceso de desindividualización que inscribía al trabajador en clases sociales, convenciones colectivas, regulaciones públicas del derecho del trabajo y de la protección social, en la sociedad salarial, no emerge el individuo como tal, sino un conjunto de superposiciones jerárquicas de colectivos, construidas a partir de la división del trabajo. Además de que, como se ha señalado anteriormente, la vida fuera del trabajo estaba también estructurada por la participación en marcos comunitarios, emanados por la lógica de la gran industria: el barrio, los amigos, el café, el sindicato. De esta manera, las personas dotadas de menores recursos, y en consecuencia de menores opciones, podían compensar su individualidad con el poder de la cantidad (Bauman, 2010). La clase actuaba así, como un refugio donde los hombres se sentían al reparo de las injusticias.

Estos trabajadores construían su vínculo con el trabajador desde la inmovilidad en su puesto de trabajo. Tanto el capital como los proletarios ocupaban un lugar en la pesada industria *fordista*. En la actualidad el capital viaja liviano, con equipaje de mano, un simple portafolio, un celular y una *notbook* (Bauman, 2010). Al contrario de lo que

[8] Robert Castel habla de *sociedad salarial*, Ulrich Beck habla de *sociedad del riesgo*, Alain Touraine señala que estamos en la etapa de lo *post social*. Desde diferentes perspectivas los autores observan un cambio en la composición de la sociedad, cuyo eje vertebrador está dado por la pérdida de peso del proletario como centro de los asalariados, y su dilución por la emergencia de nuevas categorías de trabajo surgidas de los mercados de consumo.

ocurría con la sociedad surgida a la sombra de la industria *fordista*, donde todos estaban vinculados y tenían obligaciones morales con todos los otros, es decir, con la sociedad. La fragmentación en el mundo del trabajo tiene su expresión hacia dentro de los trabajadores, en la medida que aquellos límites que separaban a estos de la burguesía se fueron desdibujando. A su vez, las políticas de individuación han operado en este sentido, volviendo a cada sujeto responsable de su propia biografía.

La expresión más acabada de solidaridad entre el proletariado fue la gran industria de la década del 20, donde el trabajo se producía como acto colectivo en el cual cada trabajador se configuraba como un engranaje que dependía de todos los demás (Dubet, 2016). La solidaridad originada del trabajo era una herramienta de redistribución social que tendía hacia una relativa desigualdad entre diversas posiciones sociales. No buscaba suprimir las clases sociales, pero sí estrechar la distancia entre ellas.

Al desarticularse el encuentro entre los trabajadores como consecuencia de los procesos antes mencionados, la clase social de los trabajadores adquirió nuevas características, no ya como conjunto de hombres que comparten las mismas experiencias surgidas del vínculo en el trabajo, de cultura, de hábitos y de familia, sino como estrato social cuyos lazos se estrechan ante la necesidad de enfrentar los riesgos de la exclusión.

Martuccelli (2000) señala que es posible advertir el desdibujamiento del concepto en la medida que las fronteras entre clases se han debilitado, y que se pasó de un mirada undimensional (donde el centro estaba puesto en el trabajo) a otra multidimensional. Estas organizaban la vida de los individuos, habilitaban a que se pensaran desde un grupo social, donde compartían experiencias, intereses y antagonismos con otras clases. El advenimiento de nuevas y complejas constituciones sociales en la construcción de identidades de acuerdo con las identidades de géneros, étnicas, entre otras, impactan en la mirada que se centraba únicamente en las experiencias compartidas y en los intereses de clase. A esto se le suma (Martuccelli, 2000) el debilitamiento de las barreras entre las comunidades como producto de universalización de la educación. Esto en un contexto donde se asiste hacia fin del milenio, a la caía de las dos clases sociales más delimitadas del siglo XX; el proletariado industrial y el campesinado. Lo que permite poner en tela

de juicio la pertinencia general de una división de clases sociales (Martuccelli, Castel, Tauraine).

Sin embargo, en los sectores sociales que padecen la exclusión material y simbólica ese debilitamiento, lejos de desdibujarse se constituye en una barrera. Detrás de esa frontera se construyen identidades comunes basadas en la pertenencia al universo de los excluidos, no ya bajo la lógica del trabajo sino desde la lógica de la solidaridad, y el vínculo territorial donde se comparten experiencias e intereses de vida (Svampa, Merklen). En consecuencia, la mirada puesta sobre la estratificación social, las experiencias, y el proyecto de vida, resultan útiles para analizar la construcción identitaria de las clases populares, en la medida que se constituyen en comunidades de vida.

2.1.1.3. El impacto de estas transformaciones en la Argentina y en Entre Ríos

El primer componente de la transformación social en nuestro país está dado por la reorganización del mundo del trabajo. Hasta los años ochenta, la sociedad argentina era una sociedad salarial, con casi el 75% de su población activa implicada en relaciones salariales. Durante décadas la sociedad argentina, a pesar de las asimetrías regionales, registraba una tendencia a la integración social. Incluso, hasta no hace mucho tiempo, fue uno de los pocos países de Latinoamérica donde la "sociedad salarial" tuvo un desarrollo importante, aún si este no podría ser asimilado al que conocieron ciertos países europeos (Svampa, 2008).

Los años noventa son testigos de una reestructuración violenta que alcanzó al conjunto del país mediante la implementación de las políticas neoliberales. El sector de trabajadores en general empeoró, ya que a la pérdida de numerosos derechos laborales se le sumaron niveles de desempleo nunca antes conocidos en el país. Lo que dio lugar a una extrema difusión del empleo precario o en negro, desprotegido de toda disposición legal. Esta situación afectó quizás más intensamente a las mujeres, ya que sufrieron mayores índices de desocupación que los hombres y mayor vulnerabilidad por las condiciones de precariedad del empleo en el servicio doméstico (Torrado, 2000).

Las consecuencias de estas políticas se expresaron en el conjunto de las clases populares a través de la desalarización y el retiro masivo del Estado social, empujando a vastos sectores de la población a la pobreza y la miseria, instalando una fractura social sin precedentes. Periodo que se cerraría con la explosión de diciembre del 2001 y la caída del gobierno de Fernando De la Rúa (Merklen, 2010).

El paso de la sociedad integrada por el salario a otra fracturada por la desocupación y la precariedad laboral que vivió la Argentina, no solo modificó su composición también implicó la transformación de las instituciones actuales cuyas consecuencias se expresan mediante la crisis de la ciudad, de la democracia, de la justicia, de la escuela y de la familia (Tauraine, 2013). Esta se manifestó mediante la degradación de los vínculos de los sujetos con las instituciones, dando lugar al proceso de desregulación y fragmentación de la ciudadanía. La dinámica social ingresó en un espiral descolectivizador, cuya consecuencia implicó no sólo el ingreso a la precariedad de numerosos individuos y grupos sociales, sino también la pérdida de aquellos soportes sociales y materiales que durante décadas habían configurados las identidades sociales (Svampa, 2008).

Esto trajo aparejado un cambio radical en la sociedad argentina que se tradujo en el empobrecimiento de una gran parte de la clase obrera y de las capas medias tales como empleados del sector público y privado, profesionales independientes, jubilados y jóvenes ingresantes en el mercado del trabajo. En términos de estructura social, hubo un acortamiento en las distancias que separaban a los sectores populares de las capas medias en virtud de un empobrecimiento masivo. Frente a este proceso, un importante sector de las clases populares encontró su principal refugio en el barrio, convertido en el lugar de repliegue y de inscripción colectiva, como respuesta frente al vacío dejado por las instituciones y la falta de trabajo (Merklen, 2010).

En términos de clases sociales, hubo una recomposición como producto de su reestructuración interna. Los trabajadores ocupados con vínculos formales, frente a la inmensa desocupación y precarización de la vida cotidiana generada por las políticas privatizadoras de Carlos Menem (1989-1999), resguardaron las fuentes de trabajo mediante el repliegue. Quienes quedaron desocupados produjeron en el barrio nuevos y

fuertes lazos de solidaridad, aprendidos en muchos casos de los vividos en la faena sindical. Se constituyó un movimiento de resistencia y solidaridad en los barrios de clases populares basados en una tradición política organizativa, en gran parte asociada a las vertientes clasistas, por fuera de las estructuras del Partido Justicialista cuyos vínculos orgánicos con el presidente Carlos Menem y la CGT, cómplices de las transformaciones introducidas por las políticas neoliberales, era ineludible.

Las consecuencias de estas transformaciones tuvieron un fuerte impacto en el conjunto de la estructura social. Svampa (2005) dice que en los últimos 30 años, todos los grupos sociales sufrieron grandes transformaciones, tanto en lo que concierne a su composición socio-ocupacional como al peso político económico de cada uno de ellos en el espacio social. Es decir, lo que cambió es la distribución del poder social, el modo en que cada uno se representa, piensa y proyecta su destino social dentro de la sociedad, lo que redundó en una modificación de las relaciones de clase, que impactaron en la construcción identitaria individuales y colectivas.

En Entre Ríos, el proceso de conformación de la clase trabajadora que se inició en el país hacia la década del 40, en el marco del proyecto industrializador, adquirió particularidades que le imprimen diferencias sustanciales. De acuerdo con la serie de Análisis Demográficos N°18, publicada por el INDEC "La situación demográfica de la Provincia de Entre Ríos" (1998), la lógica de integración social dada por el trabajo surgido por la industrialización sustitutiva de importaciones, transformó a Entre Ríos en una provincia expulsora de trabajadores. Los destinos para una parte de esta población activa estuvieron vinculados al cordón industrial del Gran Rosario, la provincia de Buenos Aires, y en menor medida, la Capital Federal. Dicho proceso se prolongó desde los años 1940 hasta 1970, cuando entró en crisis el modelo de acumulación económica. A partir de entonces, el ritmo de crecimiento poblacional en la provincia comienza un proceso de recuperación debido a la disminución de la emigración hacia otras provincias, pasando del 2 por mil entre 1947 y 1960, al 11 por mil entre 1970 y 1991.

De allí que la desintegración de la sociedad salarial en el país, cuyo inicio estuvo en los años 70, no tuviera las mismas consecuencias en Entre Ríos, en la medida que la provincia participó del proceso de sustitución de importaciones aportando población

activa a las ciudades donde se emplazaron las grandes industrias. Las políticas de desintegración salarial, devinieron en Entre Ríos en un proceso de migración intraprovincial, cuyos principales destinos fueron Paraná y Concordia (Mingo, 2006).

De hecho, el emplazamiento del parque industrial de Paraná se produce en 1979, en el periodo dictatorial, cuando comienza el proceso de desintegración de la sociedad salarial en el conjunto del país. Ofelia Sors (1993) señala que hacia 1981 el parque industrial contaba con 11 empresas que empleaban 600 trabajadores. Esto junto a una veintena de pequeñas y medianas empresas radicadas en distintos puntos de la ciudad daban trabajo a un número relativamente pequeño en comparación con el conjunto de la población activa.

Sin embargo, la provincia no fue ajena al proceso de transformación de la estructura social que afectó al conjunto del país, como consecuencia de los cambios operados en los mercados laborales y el ingreso en la precariedad. Estos cambios pueden advertirse en la dinámica migratoria que siguió la población activa de la provincia en las últimas seis décadas.

Así, la migración ocurrida entre 1940 y 1970 se revirtió en las décadas que abarca el periodo de 1970 y 1990, a raíz de los cambios en los mercados laborales. En estos años la ciudad de Paraná adquirió una dinámica inmigratoria distintiva en relación al resto de la Nación. Creció a un ritmo acelerado, ocupando incluso parte del cordón verde que conforma la región de quintas. Pero este ritmo se desaceleró en la década del 90 y principios del 2000. En el censo del 2001 la ciudad contaba como principal actividad económica el sector de servicios, la administración pública de la provincia y del municipio, y el comercio, y en menor medida el sector industrial manufacturero (Mingo, 2006)[9].

[9] El análisis empírico que presentan las autoras lo llevaron a cabo a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). De acuerdo con el trabajo *Pobreza Urbana: discursos y sujetos* (2006) la migración intraprovincial tuvo sus inicios entre 1975/1980. Hacia 1995 Paraná cuenta entre un 35% y 37 % de población migrante, provenientes de otras provincias como Córdoba, Buenos Aires y Santa Fe, y de ciudades del interior de Entre Ríos como Crespo, Viale, La Paz, María Grande y Santa Elena. Con la crisis del 2001 y la implementación del "bono Federal", cuya devaluación alcanzó hasta un 60 % de su valor, la migración proveniente de otras provincias se detuvo.

En tal sentido, la sociedad salarial en Paraná no tuvo la proletarización que adquirió Rosario como producto de la instalación de grandes industrias, no obstante la construcción identitaria de los asalariados siguió un derrotero similar al conjunto de la nación, dando lugar a una nueva configuración. De esto da cuenta el proyecto de investigación realizado en el barrio Francisco Ramírez (Petrucci, 2012). En la década del 80, las experiencias de vida de esta comunidad se gestan al amparo de interacciones basadas en la reciprocidad y el reconocimiento colectivo. La degradación de la sociedad salarial lo transformó en un barrio peligroso e inseguro como consecuencia del repliegue de la protección social y de la inseguridad que genera no poder garantizar las necesidades básicas.

Si el barrio de trabajadores funcionaba como marco colectivo donde la integración social y la tranquilidad eran escenarios que alojaban experiencias de vidas seguras, la desocupación lo transformó en barrio de no trabajadores e intranquilo.

> (…) dejar de ser trabajador importaría no sólo pasar a ese otro plano material y simbólico de no trabajo, sino que podría encerrar cierta sospecha estigamatizante que se acerca a la categoría inseguro/peligroso pero ya en un único sentido relacionado con lo desviado, lo delictivo (2012:101).

De esta manera se configuran nuevas identidades, diferentes de aquellas que hicieron posible la sociedad salarial. Configuraciones gestadas por el no trabajo, en tanto este se consolida como parte de horizontes posibles en la década del 90. Si las migraciones de la década del 70 y 80 llegaban en búsqueda de trabajo, la transformación del mercado laboral y la imposibilidad de mucho de sus trabajadores por acceder a este, modificó las expectativas de quienes migraban a Paraná: “sostenemos que además de la búsqueda de un trabajo, también puede estar presentes en los migrantes con limitaciones para insertarse en el mercado laboral, la búsqueda de lugares que subsanen la crisis a través de los planes asistenciales” (Mingo: 2006:79).

La degradación de la sociedad salarial dejó huellas en la configuración social que no habría de revertir el proceso de recomposición social vivido entre el 2003 y 2011 (Petrucci, 2012). El barrio no recuperó la tranquilidad que supo tener hacia los años 80, habilitando nuevas modalidades de regulación social, donde lo conflictivo como

producto de la inseguridad construyó parte de esas experiencias de vida junto a la solidaridad ante las necesidades básicas insatisfechas.

2.1.2. La sociedad argentina en el neoliberalismo

Tal como se mencionó anteriormente, las transformaciones de los 90 desembocarían en un inédito proceso de descolectivización de vastos sectores sociales signados por la pérdida de los soportes colectivos que configuraban la identidad del sujeto (sobre todo, referidos al mundo del trabajo y la política) y, por consiguiente, a la entrada en un período de individualización de lo social y fragmentación institucional.

La violenta desestructuración del lazo social se agudizó con la redefinición del rol del Estado que abandonó su lugar central en el control de la economía, redujo su participación en la producción de bienes y servicios a través de las privatizaciones, y simultáneamente, redujo hasta el extremo sus mecanismos más elementales de protección social.

Las consecuencias de esto se expresaron en el proceso de cercenamiento y pérdida de la ciudadanía social mediante la institucionalización de la pobreza con los planes sociales, la multiplicación de la precariedad laboral, y la expulsión de vastos contingentes de trabajadores del mundo laboral. Precarizados, privados de inserción laboral, y obligados a admitir condiciones ignominiosas de trabajo como consecuencia de la reforma laboral (extensión de las jornadas, multiplicación de tareas, flexibilidad de los contratos, entre otros), los hombres y mujeres en general, y en particular de las clases medias empobrecidas y clases populares, fueron despojados de sus derechos sociales y debieron aceptar, en muchos casos indefensos, la redefinición de las reglas de juego.

A su vez, este proceso de pérdida de ciudadanía se extendió a la esfera de los derechos políticos y civiles, como lo muestra la dependencia cada vez mayor de los sectores populares respecto del Estado, así como los innumerables casos de violencia institucional. Proceso que recae fundamentalmente sobre los jóvenes de clases

populares y de clases medias bajas, amenazados con la exclusión y estigmatizados como la "la nueva clase peligrosa" (Svampa, 2005).

En definitiva, a partir de la crisis del 2001, las transformaciones de los 90, lejos de expresar una dinámica social pasajera y rápidamente reversible, han ido configurando el núcleo central de una nueva sociedad, caracterizada por la multiplicación de las desigualdades (Kessler, 2016) donde las formas de exclusión y precarización laboral fueron productoras de personalidades y comportamientos desintegrados. Entre los jóvenes, las políticas de exclusión provocaron daños en el proceso de construcción de subjetividades (Tenti Fanfani, 2011), sobre todo en la proyección hacia el futuro, en la capacidad de dominar el porvenir de acuerdo con el proyecto de vida.

Pero no sólo afectó a los jóvenes, la precariedad como consecuencia de las políticas del Estado erosionó la producción de solidaridades (sociales, laborales, políticas) que fueran fuente de cohesión social intraclase, generando la fragmentación de la experiencia de los individuos. Esto derivó, inevitablemente en un horizonte signado por la inestabilidad y la incertidumbre, donde la vida se consumía en un presente sin porvenir.

El resultado de este proceso se sustanció en la consolidación de una sociedad atravesada por la fragmentación social, en cuyo interior coexisten numerosas y disímiles sociedades. Vale como ejemplo el modo en que se fue reconfigurando la solidaridad existente hacia el interior de la clase trabajadora (ocupados, desocupados y jubilados) bajo nuevos paradigmas donde los enemigos históricos de clase se desplazaron de los explotadores hacia los subsidiados (Castel, 2012). En fin, antes que un cuadro unitario, la imagen configura una multiplicidad de sociedades caracterizadas por lógicas de subsistencia heterogénea, que operan como registros multiplicadores de la jerarquía y la desigualdad (Svampa, 2012).

En los últimas tres décadas, la multiplicación de estas desigualdades sociales ha generado nuevas modalidades de relación con el otro. Este proceso de polarización y fragmentación social dio paso a nuevas representaciones sociales gestadas en función del miedo al otro. Tal es así, que este miedo resulta orientador en determinados sectores, de las interacciones sociales. Temor cuyo origen se encuentra en las políticas del Estado

penal, amplificado mediante los medios de comunicación masivos, donde el pobre es considerado un delincuente potencial. Más aún, la figura de la peligrosidad social tiende a concentrarse en los jóvenes pobres, habitantes de barrios marginales, los cuales son considerados como la población sobrante.

Sin embargo, los sectores populares no recibieron pasivamente las políticas de exclusión. Desde comienzos de los años 90 se desarrollaron episodios de movilización y protesta colectiva que encontraban su centro organizativo en el barrio. Esta figura de lo local se convirtió progresivamente en el principal componente de la inscripción social de una masa creciente de individuos y de familias que no pueden definir su estatus social ni organizar la reproducción de su vida cotidiana exclusivamente a partir de los frutos del trabajo. El proceso de desafiliación que alcanzó a una parte importante de las clases populares compuesta mayoritariamente por hogares jóvenes encuentra sustituto de reafiliación en la inscripción territorial, tal como se dijo anteriormente. La solidaridad entre estos sectores se convirtió en una herramienta de supervivencia frente al desamparo ofrecido por los procesos de individuación. En el barrio las familias, a través de "changas" de distinto tipo conseguían completar el sueldo que les permitía sobrevivir a diario, al tiempo que promovían junto a instituciones de distinto tipo, los encuentros de economías sociales como el club del trueque, la feria americana, los festivales, y los bingos, entro otros. Lugar donde además participan de la política en las organizaciones barriales, entran en relación con las instituciones públicas (la escuela, los servicios públicos, las políticas sociales) lo cual significa una transformación mayor en las formas entonces comunes de socialización y ciudadanía (Merklen, 2010).

2.1.2.1. Nuevas configuraciones en la estructura familiar

> El control social de la familia ha sido en todas las sociedades conocidas un eje central de la organización social. Puesto que de esta institución depende la reproducción biológica, la preservación y perpetuación del orden social, cultural y económico, así como la gestión de la reproducción de la fuerza de trabajo, muchos y potentes mecanismos sociales y políticos se ponen en marcha en cada situación concreta para asegurar dicho control. Susana Torrado (2007)

El proceso de degradación de la sociedad salarial asumido por el Estado subsidiario y cuyas consecuencias fueron señaladas anteriormente, alcanzó su mayor ferocidad hacia el fin del milenio, cuando vastos sectores de la población fueron empujados a la pobreza y la indigencia. Susana Torrado (2007) señala que en este contexto se produjo la fractura del tejido familiar reforzando el "proceso de pauperización de quienes ya eran vulnerables antes de la ruptura. Sin trabajo y sin seguridad social, las familias de los sectores populares, además de padecer carencias básicas, debieron volver a la experiencia estigmatizante de vivir al día" (2007: 8).

En este escenario de pauperización de los sectores populares, se producen las transformaciones de la familia en las últimas tres décadas. Cambios en los que también intervinieron factores culturales, demográficos además de los sociales y económicos, lo que han generado respuestas desde el Estado haciendo posibles nuevas situaciones en la constitución familiar. Respuestas que se expresaron en la ley del divorcio, y del matrimonio igualitario entre tantas otras, es decir en el plano de las nuevas formas de constitución de los hogares pero no en el modo en que esas familias habrían de garantizarse el sustento diario.

Georgina Binstok (2016) señala que los tres aspectos principales en donde se advierten estas transformaciones es en el incremento de hogares unipersonales (del 13 al 18 %) como consecuencia del envejecimiento en condiciones aptas para continuar viviendo de modo independiente. El segundo está en el incremento de los hogares monoparentales, en detrimento de los hogares completos, y por último el incremento de

la jefatura femenina (del 22 al 34 %). Uno de cada tres hogares tiene como principal sostén a una mujer, lo que da cuenta del impacto que esto tiene no solo en la familia en cuanto a su construcción sino también en relación a la dinámica interna. La escuela de la modernidad estaba pensada para familias en cuya casa una madre colaboraba en la realización de las tareas como parte de la crianza de los hijos.

A su vez, esta familia tipo en la que una pareja convive bajo un mismo techo, representa hoy en Argentina el 38 % (ENES[10]-pisac[11]). Pero estos hogares nucleares completos, adquieren nuevas características, entre las que pueden hallarse a parejas que conviven en unión como en matrimonio, con hijos que no necesariamente son de ambos, sino que pueden ser de parejas anteriores, dando lugar a las familias ensambladas. También incluyen parejas del mismo sexo que pueden estar casadas o no, aunque estas representan apenas el 1% (Binstock, 2016). Es decir, que la construcción arquetípica de familia como expresión de la sociedad moderna, ha mutado en nuevas formas familiares, al tiempo que ha disminuido en proporción respecto de las otras constituciones de hogares.

En cuanto al promedio de integrantes de los hogares es de 3,3 en Argentina de acuerdo con el Censo 2010, pero este número crece significativamente en los sectores populares, en donde tienen el menor ingreso per cápita, con un promedio de 4,7 a 6 miembros. Por el contrario, el tamaño de habitantes es menor conforme aumentan los ingresos. Estas desigualdades también se manifiestan en las condiciones de vida de los jóvenes y los niños; entre los sectores populares, más del 70 % de los menores de 15 años viven entre el primer y el segundo quintil, mientras que en el otro extremo un 5% vive con ingresos ostensiblemente más elevados.

La distancia entre los ingresos de las familias de los sectores populares y las que perciben los ingresos más altos da cuenta del crecimiento de las diferencias en las últimas décadas como producto de las políticas del Estado. Las altas tasas de desocupación con las que inició el cambio de milenio nuestro país como producto de las

[10] Encuesta Nacional sobre la Estructura Social.
[11] Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea.

privatizaciones y del cierre de numerosas fuentes de trabajo, configuraron la parte sustantiva de estos cambios. En este sentido, tanto los aspectos culturales como los socioeconómicos, fueron impulsores de las nuevas conformaciones familiares, en el contexto de un retiro masivo del Estado donde las familias de los sectores populares resultaron severamente perjudicadas.

2.1.2.2. La identidad de las clases populares en la década del 90

> Nadie podrá dejar de percibir lo trágico de esta desfuncionalización que consiste en el hecho de que hombres cuya existencia y autoconsciencia están ligadas a una conducta tradicional determinada que llevó a sus padres, y quizá también a ellos mismos en su juventud, al éxito y a una autoafirmación suficiente, se vean, con el mismo comportamiento, condenados ahora al fracaso y a la decadencia, en un mundo que se ha transformado en virtud de causas ininteligibles. Norbert Elías (1990)

La construcción identitaria de las clases populares producidas en torno al mundo del trabajo se vieron trastocadas como consecuencia de las transformaciones del mercado laboral. El medio siglo que invirtieron estos sectores en constituirse en clase trabajadora bajo el signo del primer gobierno de Perón, le permitieron configurar la identidad de pueblo trabajador. Por primera vez se vieron integrados dentro del proceso de movilización social, algo que hasta entonces era patrimonio de la clase media (Svampa, 2000). La creación de cuantiosos empleos vinculados al desarrollo industrial habilitó que numerosos individuos carentes de certificados educativos, de formación laboral para los nuevos empleos, pudieran acceder al trabajo formal como consecuencia del pleno empleo (Benza, 2016).

El primer componente de la transformación social que pusiera en jaque el escenario del pleno empleo estuvo dado por la reorganización del mundo del trabajo. Hasta los años 80, la sociedad argentina era una sociedad salarial, con casi el 75% de su población activa implicada en relaciones salariales. Tras su desintegración progresiva

iniciada a fines de los años setenta y su restructuración violenta en los años 90, las relaciones salariales alcanzaron hacia el 2003 poco más de un tercio de la población activa (Merklen, 2010).

Esto impactó sobre los sectores populares, conformando un universo heterogéneo de trabajadores precarizados, en actividades inestables y de subsistencia (Benza, 2016) por un lado, y de importantes contingentes desempleados por el otro, debido a la contracción del empleo industrial. A su vez, estos cambios signados por la flexibilización laboral, fueron acompañados por los grandes sindicatos nucleados en la CGT, cuya adaptación pragmática (Svampa, 2005) al modelo neoliberal implantado por el gobierno de Carlos Menem, afectó los vínculos de los trabajadores con sus soportes gremiales.

Desvinculados de estos soportes, los sectores populares enfrentaron la marginalidad bajo nuevos modelos de inscripción social, fundados en las redes territoriales que fueron enhebrando en los barrios. El nosotros de inscripción identitaria vinculado al trabajo, al sindicato, a la clase y al partido, hizo crisis como consecuencia de la política de privatización y desocupación. El barrio se convirtió en la vía privilegiada para la formación de la identidad ante el desvanecimiento de los lazos de integración basados en el trabajo. Situaciones que se multiplicaron en los barrios asociados a la marginalidad, en las que los lazos tejidos en el marco de solidaridades barriales ocuparon los espacios vacantes dejados por las instituciones. Como los soportes del orden social se debilitaron, el relevo de las relaciones de proximidad adquirió nuevas formas. El barrio se apartó de lo social y se constituyó en fuente de identidad, configurando la identidad social con el mismo derecho que antes lo hiciera el trabajo. Pero para que esta identidad sea en su totalidad fuente de cohesión social fue necesario que el grupo referenciara al barrio como prestigio social alrededor del cual se organizaron normas comunes de pertenencia local.

Merklen (2010) señala que la inscripción social en el barrio se realiza a través de cuatro dimensiones. La primera ubica al barrio la configuración de solidaridades locales junto a otras organizaciones como la familia, las instituciones religiosas y los partidos políticos. Una segunda dimensión lo ubica como espacio de la politicidad de base

territorial, donde las organizaciones sociales despliegan su entramado político-social en lucha por la supervivencia. En la tercera dimensión el barrio se configura como el lazo que une al individuo con la sociedad. De esta manera las organizaciones barriales interpelan al Estado y a otras instituciones sociales (la escuela, la iglesia, la policía, etc) obligándolos a venir al barrio a ocupar un lugar. Así, las instituciones no son únicamente recursos movilizables por la gente, sino que marcan la presencia de la sociedad en el barrio determinando el grado de integración y su forma. La presencia del Estado en el barrio a través de sus instituciones evita su guetización, en la medida que habilitan el paso de individuos del marco local a la sociedad y la integración del barrio a través de la ciudad. En efecto, si al barrio lo modelan las solidaridades locales, más aún lo hacen las instituciones. Por último, una cuarta dimensión da cuenta de la integración simbólica que permite la formación de la identidad social. El barrio es así motivo de orgullo o de vergüenza, por lo que se vive como una cualidad humana valorizada o descalificante.

Ahora bien, las regulaciones de vida en el barrio se realizan fuera de este, en las instituciones pertenecientes al Estado, en tanto que la participación de los individuos no puede reducirse al dominio local. Si bien el barrio puede constituir un territorio de inscripción, resulta insuficiente para organizar por entero la vida de un individuo. En esa tensión entre lo local fomentado por el barrio y lo social anclado por las instituciones del Estado, los sujetos fueron configurando tramas identitarias.

Tramas cuyas características estuvieron vinculadas a la irregularidad dada por el trabajo informal e inestable, la precariedad de los servicios públicos, la representación de barrio peligroso, entre otros, configurando un territorio de inestabilidad e inseguridad como componente cotidiano. La fragilidad institucional se vuelve uno de los ejes centrales de esta situación específica de individuación en la que construyen sus biografías los sectores de clases populares. Frente al proceso de empobrecimiento masivo que vivieron, el barrio se volvió el sostén básico de los individuos donde estabilizar sus experiencias.

En Entre Ríos este proceso de empobrecimiento tuvo su epicentro en la ciudad de Concordia, donde la desocupación fue la más alta del país hacia el año 2001, alcanzando

el 18.5%, mientras que en el orden nacional llegaba al 16.5%. En Paraná, el porcentaje creció hacia el año 2002, superando la tasa de desempleo el 20% (Mingo y otros, 2006). Las políticas del gobierno de De La Rúa (1999-2001) profundizaron la crisis heredada del gobernó de Carlos Menem, culminando con el estallido social del 2001 (Merklen, 2010). En Entre Ríos, la depreciación del bono federal, la demora en el cobro de los salarios, la desocupación creciente en las industrias, comercio y en la construcción, conformaron un escenario que se fue agudizando.

> En un país como el nuestro, de 37 millones de habitantes, todos los estudios coinciden en afirmar que unos 20 millones se encuentran en situación de pobreza, proporción que se advierte también en nuestros aglomerados (Paraná y Concordia) objetos de estudio, con más de un 50 % de personas en esta situación (Mingo, 2006:128).

Junto a esta pobreza comenzaron a crecer formas organizativas de resistencia frente al retiro del Estado. En asambleas comunitarias, cooperativas de trabajo y planes asistenciales mediante los cuales se conformaron las organizaciones piqueteras que expresan estos cuadros de resistencia y solidaridad para la subsistencia. Estas organizaciones presentaban y presentan un carácter heterogéneo, donde confluyen trabajadores informales, desocupados de larga data, changarines, entre otros, con una fuerte presencia de mujeres jóvenes. Mientras que en los pobres estructurales desarrollaron en ese periodo estrategias vinculadas a la supervivencia, los sectores medios signados por el empobrecimiento como la asamblea de Plaza Alvear en la ciudad de Paraná, se encontraban a realizar “un intercambio reflexivo y de creación de ámbitos de debates” (Mingo, 2006:139).

De esta manera, no solo el retiro del Estado y el ingreso masivo a la pobreza fueron constructores de la identidad, también estuvieron orientadas por las solidaridades dentro de los barrios donde el territorio sirvió para la funcionamiento del trueque, la feria americana, la organización de merenderos, y también la conformación de organizaciones sociales. Y en las plazas, clubes, organizaciones sociales, donde los sectores de capas medias empobrecidas, se encontraban a intercambiar.

Los jóvenes de las clases populares forjaron su identidad a partir de estas experiencias unidas a la precariedad y a la pobreza, a diferencia de las generaciones

anteriores que conocieron el vínculo construido a partir del trabajo. De allí el rol trascendental que adquieren las familias en la configuración de subjetividades de las jóvenes generaciones. Gutierrez (2005) advierte el modo que afecta la familia de origen en la vida de los sujetos del siguiente modo:

> (…) la familia de origen pueden afectar las trayectorias de vida individual y las relaciones de pareja al abrir o cerrar oportunidades de estudio, de estabilidad emocional y de desarrollo personal. La familia de origen (como ámbito de interacción y socialización) transmite normas y valores sociales, y formas de conducta que sirven de marco de referencia para sus integrantes y contribuyen a que ellos reproduzcan pautas de comportamientos aprendidas (Gutiérrez 2005 en AA.VV., 2012).

En este sentido, para aquellas familias cuya principal preocupación está en la supervivencia cotidiana, el futuro alumbrado por el esfuerzo carece de enunciación del mismo modo que el sueño de la movilidad social. Para la nueva estética de la pobreza donde la infancia está abrumada por la precariedad, no hay nada de que lamentarse pero su exaltación ya no recoge los atributos de la modernidad, donde el esfuerzo y el trabajo eran constitutivos de un futuro mejor. Ahora, como señala Narodowski cuando analiza las letras de cumbia villera "La exaltación (de la pobreza) ya no es revolucionaria, sino profundamente conservadora. Los villeros no van a generar ningún cambio social y son relatados como delincuentes, marginales, fuera de la ley" (2016:124).

Lejos quedaron aquellos arquetipos de mediados de S XX, en que los valores del sacrificio fueron constituyentes de un modo de vivir el mundo. En la vieja estética de la modernidad, la infancia pobre constituía un escenario de dignidad, esfuerzo, y trabajo, en cuyo horizonte podía observarse un mañana mejor. Los niños eran el futuro y las mujeres "las compañeras". El cuestionamiento que solía hacérsele eran los excesos de alcohol pero por sobre todas las cosas, el pobre era solidario y luchador (Narodowski, 2016). Luchador por cambiar su propio destino que iba unido al de otros tantos miles que compartían sus mismas penurias. En esos caminos de compartir las desgracias y las alegrías se fundaba el vínculo de clase.

En el contexto actual, a la antigua tentación por el alcohol se le suman un repertorio de sustancias que incluyen la ingesta excesiva de diversos tipos de bebidas alcohólicas, y drogas disímiles entre las que se encuentran el paco, las pastillas, el porro,

etc. La cumbia villera incita a la ingesta no como fin experimental frente a las dificultades de la vida, sino como el acto constitutivo de una identidad. De esta manera, los jóvenes, expuestos más que otros a las tentaciones del mundo del consumo y al mismo tiempo del desempleo, se pierden con mayor frecuencia que los demás. Sobre todo en los barrios marginales donde la exclusión de base material y simbólica vuelve prácticamente invisible la mano del Estado.

Por el contrario, cuando el brazo del Estado se hace presente es para constituirse en institución de control sobre la clase peligrosa. En las narrativas locales, no es menor el espacio que se les brinda a los jóvenes asesinados en Paraná por la policía. Los casos más emblemáticos son los de Martín Basualdo y Héctor Gómez, ocurridos en 1994 y cuyos crímenes quedaron impunes[12], o los homicidios en tiempos del Argentinazo, cuando Romina Iturain, Eloisa Paniagua y José Daniel Rodríguez, fueron asesinados, víctimas de la represión en las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001[13].

De allí que la oposición a la policía constituye uno de los elementos centrales de la "narrativa" identitaria de las jóvenes generaciones. Este rechazo posibilita una identificación, más allá de la diversidad de los orígenes sociales o de los círculos de pertenencia. Por medios de una semántica propia rechazan "la gorra" como elemento de las fuerzas de seguridad, y defienden "la visera" y la "capucha" como constitución identitaria, trazando un horizonte de experiencias que pone al descubierto al tiempo que denuncia la estigmatización de la juventud como "clase peligrosa".

En tal sentido, los jóvenes de los sectores populares aparecen como la expresión más acabada de un conjunto de procesos. Por una parte, devienen los destinatarios privilegiados del nuevo modelo de relaciones laborales marcadas por la flexibilización y por otra emergen como la figura de la "población sobrante", la clase peligrosa. Entre esos dos polos que definen tanto el límite de la inserción como el horizonte de la exclusión, configuran sus experiencias identitarias, donde la ausencia laboral, y en

[12] Semanario Análisis, 16/06/2015.
[13] EL CI congreso Extraordinario de AGMER realizado el 08 de febrero de 2002 sesionó en nombre de estos jóvenes de Paraná.

muchos casos, la presencia institucional, están ausentes en tanto marcos de referencia (Svampa, 2005).

2.1.2.3. De ciudadano a consumidor. La vida del instante y el fin de los sacrificios

La relación que establecen los individuos con el tiempo, es una manifestación de los cambios sociales. La sociedad de la modernidad no sólo construyó un pasado para los nacientes países sino que además, a lo largo del S XX, diseñó proyectos futuros inconmensurables que abarcaron grandes porciones de la humanidad. En escala inferior, las familias de inmigrantes proyectaban sobre la base de enormes sacrificios, labores a lo largo del tiempo que habilitarían mejores condiciones de vida, y la promesa de acceso a la movilidad social ascendente. A su vez, el concepto mismo de trabajo se asentaba sobre bases de perdurabilidad temporal; se ingresaba a trabajar con la plena convicción que de allí se retirarían con la jubilación. Así, el vínculo con el tiempo a largo plazo se erigía sobre dos ideas que resultaban constitutivas; un futuro mejor al que se podía apostar y el sacrificio diario como vehículo hacia ese futuro.

El vínculo con el tiempo extenso se extinguió junto con una gran parte de la sociedad salarial. Las nuevas generaciones viven en el tiempo efímero del instante, donde construyen su propia biografía, a la que pueden acceder cuando se les solicita que observen el pasado pero que se vuelve indescifrable cuando deben relatar los proyectos. La utopía del proyecto a largo plazo expresa un cambio de época, de percepción de una época dada (Numa Murard y Jean-Francois Laé, 2013). Lo que importa es el momento presente, los acontecimientos de ayer y de mañana, y no los momentos claves de la trayectoria.

En consonancia con lo anterior, señala Bauman (2010), las huellas durables de las gratificaciones del presente inmediato, del ahora, hipotecan las posibilidades de las gratificaciones de mañana. La duración deja de ser un valor y se convierte en un defecto. Lo mismo puede decirse de todo lo grande, sólido y pesado, lo que obstaculiza y restringe los movimientos. La sociedad tuvo su anclaje en la industria pesada, a partir de la cual construyó las biografías de los sujetos.

En el traspaso de aquella sociedad a esta, emerge un nuevo individuo cuya identidad ha sido construida a partir de múltiples opciones, como señalamos más arriba. Individuo que se configura no solamente como sujeto o como ciudadano sino también como consumidor. Este aspecto del "nuevo hombre" se sustancia en la compra compulsiva como manifestación de la revolución de valores de una nueva sociedad. Compulsión que se convierte en adicción toda vez que se presenta como una lucha contra la incertidumbre y el embrutecedor sentimiento de inseguridad (Bauman, 2010).

Ahora bien, en esta sociedad de consumidores, los sectores populares contemplan las ofertas que exhibe el mercado en los medios masivos de comunicación, desde la imposibilidad del consumo. La oferta estándar los excluye, los obliga a desviar los ojos hacia el mercado alternativo, donde los pobres le compran a los pobres objetos de pobres. Ejemplo de esto fueron y son las experiencias del "club del trueque" y de las ferias americanas. Cuanto mayor es la libertad de la pantalla y más seductora es la tentación que provocan las vidrieras, tanto más profunda se vuelve la sensación de empobrecimiento de la realidad.

Esto no quiere decir que los sectores populares no abreven en el mercado como un elemento más de la configuración identitaria. En todo caso, al hacerlo también tomarán la imposibilidad de consumir, es decir que por un lado se apropian del deseo de consumo al tiempo que se reconocen excluidos de esta posibilidad. La exclusión y el consumo se convierten así en fuentes constitutivas de la identidad, cuyo horizonte de realización es el aquí y ahora. Las nuevas generaciones crecen bajo este mandato social por el deseo de lo material como realización personal. Mandato que termina por imponerse en el mundo de los adultos, cuyo rol en la modernidad fue el de promover los valores del sacrificio a partir de instalarse desde la asimetría impuesta la autoridad. La propensión en esta nueva sociedad a la satisfacción inmediata del deseo y el rechazo a la postergación pone a la antigua asimetría, a la responsabilidad y al sacrificio adulto sobre infancias y adolescencias, en un horizonte cada vez menos habitual (Naradowski, 2016).

Tanto la idea del placer inmediato como el fin de la cultura del sacrificio dejan fuera de la biografía el proyecto escolar, fundado en una carrera a largo plazo que implica, a la luz de nuestros días, una enorme cuota de esfuerzo, sostenido en el tiempo.

Esfuerzo que no garantiza un proyecto de vida que mejore las actuales condiciones. El advenimiento de la instantaneidad lleva a la cultura y a la vida social a un territorio inexplorado, donde la mayoría de los hábitos aprendidos para transitar las biografías han perdido toda utilidad y sentido. Las jóvenes generaciones viven el presente como un tiempo absoluto, diferente a la experiencia de sus mayores que vivieron su juventud alumbrados por el paradigma de conservar la memoria del pasado y la confianza en el futuro (Elías, 1990).

2.1.2.4. Del trabajo integrador a la desafiliación y la exclusión social

En este nuevo escenario, los sectores populares impulsados a resolver sus propias biografías en el día a día, son los más perjudicados por el abandono del brazo del Estado que supo mantenerlos dentro de las fronteras de la sociedad, ya sea para evitar conflictos sociales con destinos inciertos como en el caso del Estado de Bienestar social o como políticas de integración social. Decir que el trabajo fue el gran integrador de la sociedad salarial no significa afirmar que representaba el único soporte de integración. Más bien, junto con la familia, resultaban instituyentes de una matriz donde se configuraba la existencia social, a partir de la cual se posibilitaba el acceso a otros modos de participación; la educación, la cultura, el consumo, los esparcimientos. Para decirlo en términos de Robert Castel (2012) en la sociedad salarial el trabajo es mucho más que el trabajo. En tal sentido, el equipo de investigación de la Facultad de Trabajo Social [14](AA.VV. 2012), señala lo siguiente:

> Hemos observado como las jóvenes familias de los empobrecidos, se conforman como tal en medio de la desestructuración del mundo laboral, el deterioro del salario real, el incremento de trabajos precarios sin protección social, el aumento del desempleo y el subempleo, en un contexto marcado por profundas transformaciones que refieren fundamentalmente a la pérdida de los derechos sociales conquistados por los trabajadores en un proceso que se inició hace más de tres décadas y continúa hasta nuestros días repercutiendo fuertemente en sus modos de vida (2012:57).

[14] Esto se pone en evidencia en el trabajo *Estrategias de vida de familias jóvenes de la nueva pobreza* (2012), una investigación llevada a cabo en el barrio popular de Paraná "Las Rosas", por docentes investigadores de la Facultad de Trabajo Social de la UNER.

Así, en la actualidad, los lazos de integración promovidos por el trabajo como integrador se han reconfigurado desde la precariedad entre las jóvenes familias. La sociedad ha sido invitada mediante las políticas de individuación a construir sus propias biografías. Esto se agudiza en los sectores populares, cuyos vínculos con el trabajo formal se interrumpió drásticamente con las políticas neoliberales, en particular a partir de los 90, donde la desocupación alcanzó a un tercio de la población activa. Frente al retiro del Estado, las políticas de individuación promovieron la virtud del mérito, adjudicando a los individuos la responsabilidad de no poder reincorporarse al mercado del trabajo. Así, los excluidos del trabajo formal fueron empujados hacia la miseria pero esta vez no como producto de un sistema que los ha rechazado, sino como demérito de aquellos (Svampa, 2005).

Ahora bien, cuando el trabajo habita en estos hogares, su valoración es diferente a la que supo darle hace treinta años las familias de clases populares. Si antes de la degradación de la sociedad salarial tener empleo era constitutivo de mejores condiciones de vida que permitían el acceso al bienestar de la casa propia, las vacaciones y el tiempo libre, en la actualidad se ha transformado en un valor en sí mismo que es necesario preservar, frente a la incertidumbre del desempleo y la precariedad laboral. Incluso, adquiere un valor de carácter local en el barrio, ya que tener trabajo es una construcción social que espanta la inseguridad (Mingo y otros, 2006).

Esta inseguridad dada por el desempleo, cuando se constituye como no trabajo, es vivida por los individuos como un fracaso personal o como la falta de mérito frente a la imposibilidad de ajustarse a los nuevos tiempos (Beck, 2001). En la exclusión continua de lo posible, el desempleo deja de ser circunstancia y se introduce paso a paso en la persona, se convierte en su propiedad.

En el escenario del presente, el trabajo asalariado y el sistema de regulaciones que lo protegía tal como se señaló en capítulos anteriores, se han deteriorado. Esto se expresa en las reducciones masivas de activos que conducen a la desocupación y destruyen empleos que eran estables, como los del sector industrial. Al mismo tiempo se desarrolla, también de carácter masivo, la precariedad, el subempleo y los bajos salarios

que multiplican las situaciones en las cuales el trabajo ya no puede asumir la función integradora que tenía en la sociedad salarial.

Lo que se abre como respuesta a la pauperización generada por la desocupación y el empleo informal son los subsidios del Estado. Estos planes sociales tienden a fijar su inclusión como excluidos. Esto se ve complementado con el otorgamiento de subsidios para los emprendimientos productivos que exige la autorganización de los pobres, lo cual complejiza y transforma el modelo de ciudadanía asistencial, donde el neoliberalismo les permite a los excluidos participar (Svampa, 2005). No los abandona plenamente, les ofrece la posibilidad del mérito para permanecer dentro del sistema pero cuya responsabilidad para no vivir en la miseria, depende de sus aciertos "empresariales".

De esta manera, emerge un nuevo tipo de afiliación, distinto al que se conoció en la modernidad industrial. En lugar de la gran empresa, el sindicato y la clase social de los proletarios, el fin de siglo asistió a la multiplicación de afiliaciones como producto de las nuevas relaciones surgidas del entramado territorial donde la organización política se entrecruza con los vínculos construidos con las instituciones públicas. Pero esta diversidad de afiliaciones no debe ser comprendida como el resultado de una socialización caótica, anómica e incoherente, sino como respuesta de los sectores de clases populares ante las nuevas propuestas del Estado. Vale decir, frente al empobrecimiento masivo, la solidaridad no solo se constituyó en respuesta, también se volvió una nueva forma de integración social (Merklen, 2010).

A su vez, los escenarios en los que estos sectores debieron construir sus viviendas, son distintos a los que tocó en suerte a los trabajadores formales e incluso a los que décadas atrás eran desocupados temporales. Las consecuencias que recaen sobre las clases populares de la actualidad no se terminan en la miseria, sino que se multiplican en lo que Ulrich Beck (2001) llama la sociedad del riesgo. Estos son los que padecen los riesgos de salud que supone vivir en zonas de contaminación ambiental provocada por las industrias que trabajan con desechos tóxicos o porque parte de su "trabajo" se desarrolla en torno a los basurales.

2.1.2.5. Radiografía de las clases populares en el periodo 2001 – 2015.

En las últimas décadas se ha constituido un núcleo duro de pobreza que a fuerza de ser excluidos del mercado del trabajo formal, y de la insuficiencia salarial, fueron relegados a vivir en condiciones de precariedad y marginalidad. Estas condiciones hicieron posible la vida en el hacinamiento, en el que numerosas familias comparten vivienda o terrenos donde las casas se multiplican.

Estas situaciones de vida que abarcan a varias generaciones tienen relación directa con el nivel de ingreso de los jefes de hogar. Ingresos que en el período de recuperación económica iniciado a partir del 2003, según Benza (2016) benefició principalmente a las clases populares, cuyos ingresos aumentaron un 77% en el período que va hasta el 2013. Sin embargo, no consiguió revertir la desigualdad entre las clases sociales en general, y en particular entre los sectores asalariados, donde las asimetrías sectoriales, laborales y regionales impactan de modo significativo en la remuneración de los trabajadores, y en consecuencia en sus condiciones de vida. La prevalencia de trabajos informales y de extrema precariedad laboral está asociada a configuraciones productivas que operan en el interior de la estructura socio ocupacional, así como entre cada una de las regiones y al interior de ellas (Salvia, Fachal y Robles, 2018).

Para Verónica Maceira (2018) el fin de ciclo de la convertibilidad con el estallido social y económico del 2001, seguido por la recuperación económica entre el 2003 y el 2015 tuvo como principales beneficiarios a los exportadores de materias primas pero que incluyó, en el mercado interno, a la construcción, sectores productivos de bienes y la industria, entre otros. Lo que favoreció un crecimiento global del empleo, de formalización del trabajo y la recomposición del salario que recuperó niveles previos al 2001. Estos niveles llegaron al 73,9 % de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES-Pisac), superando al promedio regional según estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) del 2014 (Maceira, 2018).

Sin embargo, este período de recuperación económica no pudo evitar la dinámica de acumulación que fue cristalizando desigualdades laborales, económicas y sociales estructurales independientemente de las políticas promovidas por los gobiernos de

Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner. Estas desigualdades se expresan también en la conformación de las familias y en su dinámica interna. Los hogares de la clase trabajadora manual (de cuello azul) en su mayoría cuentan con jefatura masculina en cuanto a la responsabilidad por el sustento monetario mientras que las mujeres tienen un mayor peso respecto de las tareas domésticas. Estos hogares de tipo tradicional en cuanto a la división sexual del trabajo, es más numeroso respecto de las familias donde el jefe de hogar realiza tareas altamente calificadas. Los hogares caracterizados por su vínculo con el trabajo informal, son igual de populosos que aquellos donde se ejerce el trabajo formal pero con mayor cantidad de niños.

En relación a los ingresos per cápita de acuerdo con los datos elaborados por Maceira (2018) según datos de ENES-Pisac, los sectores de la burguesía (directores, profesionales autónomos, asalariados con alta calificación) duplican a los de la clase trabajadora formal y triplican a los sectores del trabajo informal y a los desocupados de larga duración, donde incluso la brecha se hace más importante.

En este contexto, el núcleo duro de pobreza al cual han aludido los gobiernos que abarca el período 2003-2015, son el resultado de las políticas económicas y laborales que aun habiendo favorecido los ingresos de los sectores populares caracterizados por un aumento del PBI per cápita, mayor aumento en las remuneraciones como consecuencia de la restitución de una política del salario mínimo, y la transferencia monetaria dada por la AUH (asignación universal por hijo) y la universalización de las jubilaciones (Sermán y Ferraudi Curto, 2016), no consiguió revertir la desigualdad estructural entre las clases sociales. Parte de esta se expresa en el desempleo y en el trabajo informal o precario, como principales problemáticas en el mercado laboral. De allí que las políticas laborales se vean impedidas de confrontar por sí solas el fenómenos de precariedad y marginalidad entre los ocupados asalariados y no asalariados. En consonancia con esto, consideramos relevante la perspectiva teórica que señala la ascendencia de las estructuras económicas desiguales sobre la fragmentación de los sectores de producción, y su impacto en la calidad de los empleos. Desigualdad que cobra importancia entre los jóvenes de 18 y 29 años en el tercer trimestre del 2014,

donde la desocupación asciende al 14,8 %, en un marco general en que la tasa de actividad marca un 68% y la de desocupación un 7 % (Salvia, Fachal y Robles, 2018).

Los hogares que en la región centro (Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos) están encabezados por el proletariado informal y desocupado alcanzan el 23,5 % del total. Estos se caracterizan por la reproducción intergeneracional de las condiciones de vida, en la medida que la informalidad en el trabajo así como los desocupados de larga data, tienden a construir nuevos hogares con parejas provenientes de los mismos sectores. Parte de esta reproducción se expresa en las trayectorias educativas hacia el interior de las familias. Si un padre nunca frecuentó la escuela, los hijos estudian en promedio tres años; y si el padre tiene algún nivel de estudios superiores, el hijo tendrá un promedio de 13 años de estudio (CEPAL/ Unesco, 2005:25).

En este sentido, podemos señalar respecto del período 2003-2015 que hubo una mejora en las condiciones de vida del conjunto de la población. Las clases medias vivenciaron un progreso económico lo que les permitió una recuperación del estándar de vida y de patrones de consumo perdidos en la década anterior. Situación análoga ocurrió con los trabajadores formales debido a la generación de empleo producto del crecimiento económico, que alcanzó también a los sectores marginales y grupos menos calificados, reduciendo las condiciones laborales de precariedad.

Hasta el 2011, según Benza (2016) se produce una reversión de la tendencia dominante de la década anterior respecto de los sectores populares cuyo parámetro puede observarse en el aumento del empleo calificado de 17,5 % a 33,8%. Sin embargo, la reducción de trabajadores no calificados no siguió la misma tendencia, fue menos significativa como consecuencia del peso de una estructura industrial dependiente y vulnerable similar a la que dominara en la década anterior (Katz, 2013).

En sintonía con esto, Svampa (2017) señala que las tasas del empleo informal a pesar de su reducción, continuaron siendo altas, pasando de un 48% en el 2001 al 30% en el 2015. Esto se explica por un lado, por el crecimiento de la precariedad a través de la subcontratación y tercerización, sobre todo en el área de servicios, y por el otro, por la persistencia de un núcleo duro de trabajadores en posiciones marginales, cuya

asistencia social emanada por los diferentes programas sociales les permite la supervivencia cotidiana.

El ciclo kirchnerista culminó con un balance positivo en condiciones de trabajo, ingreso y consumo de las clases medias y populares, provocando una interrupción en la dinámica dominante de la década anterior. Sin embargo, esta reducción de la pobreza se produjo al mismo tiempo que creció la desigualdad. Así, el cambio positivo que redundó en un mejoramiento de los sectores populares, no consiguió consolidarse en términos estructurales producto de la matriz economía dependiente, fuertemente vinculada a la exportación de materias primas, y a un sistema tributario[15] que continuó beneficiando a los sectores poderosos (Svampa, 2017).

Lo que se expresó con el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) como un fuerte crecimiento, encontró sus límites producto de la matriz económica dependiente. Esto lo advierte Katz (2013) cuando señala que quedó atrás el periodo de alto crecimiento, baja inflación y creación de puestos de trabajo, del mismo modo que tampoco prevaleció el sostenimiento del consumo, motorizado con la introducción del ingreso universal y la estatización de las AFJP (2008-2010).

En este sentido, Katz discute con los estudios que observan el ciclo kirchnerista como un proceso auspicioso para las clases medias y populares en la medida que el crecimiento de la desigualdad se sustanció como paradigma de esas políticas. Los grupos concentrados gozaron de un decenio muy favorable ya que las multinacionales giraron al exterior más utilidades que durante el menemismo, y los agroexportadores se enriquecieron con la valorización de la tierra.

Por el contrario, los asalariados formales y el grueso de la clase media, transitaron la década como un período de moderada recuperación. El salario formal acompañó a la inflación, con ingresos promedio de los ocupados que no llegaron a la mitad de la

[15] El estado ha incrementado su presencia económica sin modificar la estructura de recaudación de los 90. Por eso hay más impuestos pagados por el grueso de la población. El IVA continúa ubicado por encima de dos dígitos, mientras que los barrios cerrados y las grandes extensiones rurales de la provincia de Buenos Aires tributan muy poco. El propio gobierno quiebra periódicamente la disciplina fiscal con blanqueos, que justifica con los mismos argumentos de excepción utilizados por todos sus antecesores (Katz, 2013).

canasta familiar. Finalmente para los sectores excluidos, la década transcurrió con un alto nivel de trabajo en negro y una "magra compensación asistencial". Estas desventuras padecieron el 31% de los hogares con ingresos inferiores a la línea de pobreza. Esta cara del decenio también se verifica en la continuada expansión de la brecha social en la educación o la salud.

En suma, entendemos que si bien hay una mirada sociológica similar respecto de los cambios sociales provocados por las políticas neoliberales, y de diferencia por lo que representó el ciclo kirchnerista (2003-2015) en cuanto a la capacidad de revertir la tendencia dominante hasta el 2003, existe un acuerdo generalizado de los cambios introducidos con el inicio de la dictadura militar del 76. Transformaciones que exhiben un aumento de la pobreza por descenso de los ingresos en las últimas cuatro décadas causados por la combinación entre la baja de ingresos y el deterioro de las condiciones laborales primero, y luego por el desempleo y los efectos de las devaluaciones. En estos cuarenta años, la pobreza pasó de un 5% en los 70 a un 31% en el 2006, con lo cual se sextuplicó, al tiempo que se convirtió en una condición estructural, habida cuenta de los cambios en el mercado de empleo y remuneraciones (Semán y Ferraudi Curto, 2016).

Así, aquellos sectores que se empobrecieron hace cuatro décadas o que dejaron sus provincias por falta de oportunidades produciendo una nueva ola de asentamientos en conurbanos[16], formaron familias donde los hijos y nietos se ganan la vida en torno a la recolección de desechos urbanos. Trabajo que se ha transformado en un oficio regular, estable, y hasta relativamente formalizado, pero sin dudas peor pago y de menos perspectiva que el empleo fabril. El escenario donde configuran sus vidas los distintos sectores de las clases populares está marcado por experiencias similares, y sus destinos encuentran en ese pasado reciente claves que los conectan con una vida ausente de trabajo formal, o si los han adquirido, condicionado por la precariedad.

[16] Semán y Ferraudi Curto (2016) dicen que el crecimiento de las metrópolis, con diversas extensiones y características de exclusión, afectaron a ciudades como Córdoba, Santa Fe, Rosario, Paraná, Salta, San Juan, Tucumán, Neuquén, entre otras, donde se concentran a clases populares de vieja data que continua creciendo junto a las provenientes de migraciones inter e intraprovinciales.

Esto no representa un escenario homogéneo. Nuevas generaciones de jóvenes empleados acceden a proyecciones diferentes a las de sus antecesores y generan nuevas capitalizaciones o reactivan herencias que parecían olvidadas. A propósito de esto, el equipo de investigación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, advierte cambios culturales en las jóvenes familias de Paraná. Observan que los lazos familiares los construyen con hijos que provienen de relaciones anteriores, legitimando vínculos filiales hacia el interior de las familias ensambladas. Esto al tiempo que señalan la reducción del tamaño de los hogares, cuyos hijos no superan el número de tres, en función de la situación laboral y social que puebla de incertidumbres el futuro (AA.VV., 2012).

La expresión de estas configuraciones se advierten desde los nuevos empleados industriales a las empleadas domésticas que han ingresado a regímenes del registro, así como el crecimiento del mercado interno, habilitando nuevos puestos de trabajo en el sector del comercio y de la construcción como consecuencia de las políticas nacionales. Así, de este complejo periodo de cuatro décadas, lo que emerge como cuerpo social es un conjunto de situaciones heterogéneas en las que conviven sectores diferenciados, en una estructura social profundamente desigual.

> Generaciones que se han empobrecido y perdido inserciones fuertes en el mercado del trabajo. Generaciones que han partido de ese piso y han consolidado una trayectoria de movilidad intergeneracional. Generaciones que han partido de niveles de pobreza casi naturalizadas que no han podido trascender (Semán y Ferraudi Curto, 2016:151)

En concordancia con esto, Maceira (2017) dice que si bien existe una tendencia a la recurrencia intergeneracional del proletariado informal sugiriendo que la segmentación del mercado laboral se articularía con una diferenciación entre capas del proletariado, también es necesario advertir que existen flujos entre las distintas posiciones dentro de la estructura del proletariado. Esto indica por un lado que no debe leerse la segmentación entre las distintas capas del proletariado como fractura sustantiva hacia el interior de la clase popular, mientras que por el otro permite apreciar la escasa movilidad social ascendente que alguna vez permitió a los hijos de la clase popular, transitar los estudios superiores.

2.1.2.6. Jóvenes de clases populares

El cambio de siglo marcado por el desempleo, la movilidad descendente y el aumento de la pobreza, produjo una brecha mayor entre generaciones contemporáneas en cuanto a condiciones de vida y horizontes de futuro, y un aumento notorio de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil.

El repliegue del Estado benefactor, la fuerza creciente del mercado, la irrupción de los medios de comunicación, el descrédito de las instituciones y actores tradicionales (partidos políticos, escuelas, sindicatos, iglesias) la globalización, la exclusión social, el desempleo, el narcotráfico, constituyen no ya un escenario posible sino- el entramado complejo, sistémico, multidimensional del ámbito donde los jóvenes se configuran como actores sociales (Reguillo, 2013). El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada a principios de los años setenta al modelo de la sociedad crecientemente polarizada cuya desigualdad ha profundizado las distancias sociales diagramando escenarios de concentraciones de pobreza por un lado, y barrios privados donde se encuentran los "beneficiados" de los años noventa por el otro. Esto, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades (Carli, 2006). Vale decir, las distancias abiertas por la desigualdad entre los que menos y más tienen, han configurado al mismo tiempo, una nueva manera de ser joven, distante de aquellas que vivieron quienes crecieron con el Estado benefactor.

Las identidades de estas generaciones se ven afectadas por procesos de homogeneización y heterogeinización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura juvenil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida juvenil. Ejemplos de esto no es necesario buscarlos en horizontes lejanos como los que habitan un barrio cerrado y una villa miseria, sino que pueden advertirse entre escuelas públicas de la periferia donde asisten jóvenes de clases populares, y escuelas públicas de centro.

En este sentido, puede señalarse que si bien hay marcas/consumos culturales comunes en el conjunto de jóvenes y niños como efecto de la cultura global y la permanencia de dispositivos modernos como la escuela, se evidencian procesos diferentes en la construcción de identidades, como consecuencia de las desigualdades socioeconómicas.

Los adolescentes que procesan hoy cambios abruptos, en su mayoría, han nacido y crecido hostilizados por la precariedad o por la exclusión, de manera que es bien probable que en la ecuación de sus sueños la incógnita se funda con la pesadilla (Kantor, 2015). Crecen y se constituyen en un tiempo que a su vez se caracteriza por las transformaciones incesantes que imprimen un plus de incertidumbre sobre la posibilidad de conciliar novedades, condicionando sus propias biografías.

En este sentido, Svampa (2012) señala que en la sociedad actual los jóvenes son el sector más vulnerable de la población. Se los invita a formar parte de un escenario laboral bajo condiciones flexibilizadas, precarizadas, y condicionados por la inestabilidad. Al tiempo que se los sindica como la población sobrante, carente de futuro, y de aquellas virtudes que recogieron las generaciones anteriores, cuando el esfuerzo prometía movilidad social.

El emergente de esta encrucijada entre el poder ser en condiciones ignominiosas y el no ser por ausencia de proyectos, diseña un territorio de inserción en la precariedad o en la exclusión. Con estas opciones configuran su cultura los jóvenes de clases populares, donde conviven diferentes principios y valores signados por la naturalización de la pobreza, el desprecio por las fuerzas de seguridad; el rechazo a los políticos, con una actitud antisistémica, pocas veces politizadas; la conciencia del horizonte de precariedad duradera, con una necesidad de descontrol de las emociones y las sensaciones. Lo que en su conjunto expresa la heterogeneidad de sus experiencias, y donde conviven enunciados contra la ley y sus agentes, al tiempo que trazan un futuro en las fuerzas de seguridad como horizonte posible. Esta paradoja que encierra la contradicción entre el rechazo en el presente, y el deseo de un futuro, termina definiéndose por las posibilidades de ofertas concretas y reales.

2.1.2.7. La autoridad: Entre lo que fue y lo que no será

El conjunto de las transformaciones sociales han modificado también las relaciones intrafamiliares, reconfigurando el rol del adulto. El desafío de los padres de la actualidad consiste en construir vínculos que los habiliten a realizarse como verdaderas autoridades con sus hijos y cuya voz actúe como faro en medio de la inmediatez del momento. La paternidad reflexiva, conservadora de la modernidad invitaba a pensar o a cumplir las leyes de los mayores como un contrato firmado por una sola de las partes, y aceptado por la otra. Hoy la promoción de niños autónomos mediante lo cual se ha liberado a padres e hijos de hacer cumplir el contrato, ha degradado el lugar que supo ocupar la ley paterna.

Siguiendo a Narodowski (2016) puede señalarse que en un mundo sin adultos, los grandes ya no son los responsables de ser la guía, el ejemplo o la ley en el proceso de formación de los más chicos. En consonancia con Reguillo (2013), recupera de Margaret Mead un esquema triple que desarrolló en 1969 para explicar la reproducción social cultural. Según la autora existen tres tipos de cultura:

A) La posfigurativa: Es aquella en que los niños aprenden de sus mayores. El presente y el futuro están anclados en el pasado. Obedecen a la cultura de la tradición.

B) La cofigurativa: En esta tanto niños como adultos aprenden de sus pares. El futuro está anclado en el presente. Se corresponden con la cultura de la modernidad avanzada.

C) La prefigurativa: Es aquella cultura en la que los adultos aprenden de los niños. Se trata de un momento histórico sin precedentes señala Mead, en la medida que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación del futuro aun desconocido.

En la cultura posfigurativa los niños y los adolescentes no solo tenían la obligación de cumplir con la ley que imponen los adultos (en la familia, en la escuela, en la calle), sino que aquellos – por sobre todas las cosas – tenían derecho a una ley justa, legítima, confiable: una ley que marcaba el contraste entre los posible y lo inadmisible. Una ley a

la que al final, las jóvenes generaciones iban a poder oponerse para construir su ley propia y así reforzar la autoridad adulta.

La brecha intergeneracional acontecida en los últimos años como producto de los enormes cambios sociales antes mencionados, entre los que ocupan un lugar preponderante la nueva manera de habitar el mundo con las nuevas tecnologías ha ido configurando nuevos modos de compartir experiencias con los adultos mayores. Mientras que en la modernidad los ancianos eran los poseedores del conocimiento, etapa a la que habían llegado a través de experiencias que les permitían reivindicar su condición como consejeros, en la actualidad ya no se trata de recoger experiencias sino de percibir la inmediatez por parte de aquel que logra dominar el medio cambiante que habitamos.

En la modernidad industrial quienes se erigían como faros que iluminaban el mundo eran los líderes que señalaban los caminos a seguir. Siguiendo a Bauman (2010) el capitalismo pesado estaba organizado por los legisladores que construían rutinas y los supervisores que establecían fines para los hombres. Era un mundo de autoridades; líderes que conocían que era lo mejor y maestros que enseñaban a seguir adelante.

En la actualidad, el capitalismo no abolió la autoridad creadora de ley sino que la puso a competir con otras autoridades en un plano de coexistencia en la que el consumidor, no ya el ciudadano, puede elegir del menú a la carta. Pero las numerosas autoridades tienden a cancelarse entre sí, ubicadas en un plano de igualdad, lo que vuelve necesaria la competencia en la que intentan congraciarse con los electores por medio de la tentación y la seducción.

2.2. La trama institucional y pedagógica de la escuela secundaria

El presente apartado abordará el modo en que los cambios sociales señalados en las secciones precedentes impactaron en la forma escolar, al tiempo que recoge las propuestas teóricas de la pedagogía crítica y la educación popular[17] con el propósito de brindar herramientas de análisis para las entrevistas realizadas. Está organizado a partir de tres dimensiones tendientes a desarrollar desde una perspectiva crítica, la producción teórica que orienta la mirada a dichas transformaciones.

La primera dimensión es la **Institucional histórica** donde se desagregan tres apartados con el propósito de enfocarnos en los aspectos que consideramos sustanciales para observar las mutaciones. Estas son "La desigualdad frente al curriculum hegemónico", "La autoridad institucionalpuesta en jaque" y "la construcción de los límites". En su conjunto nos permiten observar de qué modo los cambios operados sobre la dimensión institucional configuran nuevas formas de habitar la escuela.

La segunda dimensión se enmarca en lo **Pedagógico** y en el modo en que los sujetos construyen sus vínculos, mediados por el conocimiento y tensionados por el nuevo modo de producir autoridad. Con este propósito observaremos tres indicadores de cambio que reconfiguran la labor docente, proyectando sobre los estudiantes nuevos modos de relacionarse que facilitan o no sus trayectorias educativas. Para esto nos centramos en "La construcción de la autoridad docente", "La hospitalidad docente" y "La transmisión y el deseo como promotora del conocimiento".

---

[17] No desconocemos que educación popular y pedagogía crítica pueden ser escindidas histórica, genealógica y epistemológicamente, no obstante esto, las usaremos de modo equivalente para analizar el vínculo pedagógico que se construye en el interior de las escuelas populares, atendiendo a las condiciones sociales e históricas que atraviesan el proceso educativo. Proceso que analizaremos desde una perspectiva que problematice la naturalización de las desigualdades dentro y fuera de la escuela. En este sentido, coincidimos con Adrana Puiggrós cuando plantea que a pesar de los múltiples sentidos e intereses que atravesaron y atraviesan la educación popular, es necesario reivindicar aquellas experiencias iluminadas, entre otros, por Simón Rodríguez y Paulo Freire, en donde el proceso pedagógico busca "fortalecer lo propio para penetrar lo universal, lo cual requiere de acumular masa crítica de poder cultural necesaria para sostenerse en la tempestad de la globalización" (2004:36). Desde esta perspectiva abordamos la pedagogía crítica, partiendo de la formación de vínculos pedagógicos no tradicionales, mediados por el diálogo, donde el estudiante pueda reflexionar críticamente sobre el contexto donde construye su biografía. (Giroux, 2003; McLaren, 2012).

La tercera y última dimensión se articula a partir del eje **Alumno**, atendiendo que el trabajo de las dimensiones anteriores (Institucional y Pedagógica) se produce con un nuevo sujeto social cuyas condiciones materiales de vida generan un capital social y simbólico diferente al que necesita, aspira y por momentos, exige la escuela para transmitir conocimientos. Esto lo observaremos a partir de tres aspectos; El "Capital simbólico", la "Identidad escolar en tiempo de resistencias". Como puede advertirse en la enunciación de los títulos, la mirada que proyectamos sobre los jóvenes parte de pensarlos como sujetos activos que no se someten a los ritos escolares, activando nuevas formas de resistencia y de habitar el espacio escolar. Por último, agregamos el apartado "Las políticas educativas de la actualidad" con el propósito de señalar los cambios motorizados por las políticas educativas del gobierno de la alianza Cambiemos.

Entendemos que las tres dimensiones no agotan las transformaciones que han impulsado a la escuela a reconfigurar su proyecto institucional. Sin embargo, a fuerza de establecer un límite, consideramos que cada uno de los apartados reviste cambios que resultan medulares para observar el emergente escolar. Miradas que en el cruce con los Cambios Sociales, pretende echar luz sobre un escenario delicado, donde los enunciados del poder mediático y político, lejos de colaborar para generar explicaciones, lo opacan y clausuran como consecuencia de sus intereses de clase. Atendiendo a esto, nos proponemos abrir la complejidad del escenario y formular explicaciones desde una mirada crítica, convencidos que la escuela, en muchos casos, se configura como la posibilidad de transformar las condiciones de vida de los jóvenes de clases populares.

2.2.1. Dimensión institucional histórica

Los cambios sociales analizados precedentemente encontraron su correlato en el interior de las instituciones escolares. Pero estos no fueron lineales ni homogéneos, por el contrario, siguieron los avatares de las profundas y complejas transformaciones políticas. En este proceso iniciado en la modernidad industrial vinculada al "Fordismo",

donde la escuela se consolida como sistema[18], el propósito de la educación estuvo orientado por los intereses de las clases dominantes que desde un comienzo estuvieron asociados a la conformación de los Estados Nación.

El ideal moderno de la educación se organizó a partir de dos objetivos principales que se encuentran en tensión. Por un lado, se promovía un sujeto libre mediante la apropiación de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico, y por el otro, se aspiraba a que este fuera gobernable, en tanto había sido socializado bajo las nomas del buen ciudadano. (Cerletti, 2012). En otras palabras, señalan Grimberg y Levy (2009) el cuerpo fue puesto como blanco del ejercicio del poder, donde la producción de sujetos capaces de autoconducirse y autocorregir sus conductas, se constituyeron en el eje de la política institucional a través de las cuales el Estado Nación configuraba sujetos obedientes de las leyes republicanas.

Este proceso requería de la escuela en su carácter moderno y como constructora de la modernidad[19] la transformación del sujeto en ciudadano- trabajador. En el contexto de la formación del Estado Nación, el sistema escolar debía adquirir diversas funciones en la preparación de este nuevo ciudadano. La función económica para formar trabajadores, la disciplinaria para asegurar el orden social, la moralizadora y la alfabetizadora que promoviera al individuo en sociedad. Debía producir sujetos capaces de autoconducirse mediante la introyección de hábitos. La producción del cuerpo dócil y el encauzamiento de la conducta fueron algunas de las cuestiones que debió asumir. Entre otras cosas, esto no solo suponía formar ciudadanos pertenecientes a una Nación, sino también formar trabajadores que fueran capaces de permanecer ocho horas parados realizando la misma rutinaria y repetitiva tarea en la Gran Industria fordista (Grimberg y Levy, 2009).

[18] La configuración de los sistemas educativos es un proceso específico del siglo XX, si bien la fase de formación del sistema se remonta al siglo XIX. Los sistemas educativos se configuran como sistemas diferenciados a través de dispositivos que tensionan entre diferentes direcciones. Son el producto de la consolidación de un conjunto de necesidades propias de la modernidad, tales como la ciudadanía, la expansión capitalista, la industrialización, el desarrollo de nuevos saberes (Acosta, 2011).

[19] La escuela se presenta como hija de de la República, hija del Capitalismo, hija de la Cultura Letrada, hija de la Nación o hija de la Sociedad Burguesa, entre otras maternidades y paternidades posibles. En su conjunto, todas ellas resaltan su carácter moderno y modernizador, presentan la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y, a partir de ella, la conciben como una construcción moderna constructora de modernidad (Pineau, 2013:33).

En este sentido, Tenti Fanfani (2011) señala que la escuela se constituyó como una organización burocrática tendiente a homogenizar con el propósito de enseñar a grandes multitudes con el mismo sistema, el mismo programa, en un tiempo uniforme de los procesos, bajo un mismo edificio escolar, con la misma secuencia de contenidos, y con igual sistema de evaluación. De lo que se trataba era de formar sujetos que demandasen masivamente el mismo producto que se ofertaba y producía de antemano (Pineau, 2013).

Con la crisis de la década del 70 donde las políticas inspiradas por el Estado de Bienestar fueron reemplazadas por el nuevo orden liberal centrado en la primacía del mercado, modificaron la función del sistema educativo. Su propósito ya no sería formar individuos que consuman lo mismo, sino generar la demanda de productos diversificados. "Ya no se precisa una educación que homogeneíce a futuros consumidores, sino que – por el contrario- se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad posibles de grupos" (Pineau, 2013:36). El correlato de estas propuestas se encuentran en las políticas de individuación y fragmentación social donde los individuos deben construir, diseñar su propia biografía, haciéndose cargo de sus éxitos y de sus fracasos (Beck, 2001).

Así, las coordenadas de la sociedad de la individuación ingresó en cada resquicio del sistema capitalista, insuflándole su clima de época a través de las políticas de Estado y de Mercado. Si durante la sociedad disciplinaria[20] el estudiante era formado a resguardo del exterior mediante el "encierro institucional", escenario donde la autoridad se constituía monolíticamente para la transmisión intergeneracional de la tradición, lo que siguió estuvo y está fuertemente marcado por los procesos de individuación y de desinstitucionalización[21]. Procesos en donde la libertad de decisión de la que disfruta el

[20] Foucault dice que la creación de las sociedades disciplinarias se constituyó a partir de una población considerada inútil e indócil, una institución de encierro acorde al grado de inutilidad y de indocilidad de dicha población, y una disciplina asegurada por los saberes que regula la institución y y se aplica sobre la población. "Para el caso educativo, la población fue por excelencia la infancia, la institución la escuela y la disciplina fue la pedagogía" (Pineau, 2013).

[21] Dubet y Martuccelli (1999) señalan a la desinstitucionalización como un nuevo tipo de socialización donde la relación entre normas, valores e individuos adquieren nuevas configuraciones. En lugar de

sujeto de la sociedad del riesgo no es la de alguien que puede escoger libremente su destino, sino la libertad angustiante de quien está obligado permanentemente a tomar decisiones sin conocer las consecuencias, responsabilizándose de sus éxitos pero sobre todo, de sus fracasos (Zizek, 2000).

2.2.1.1. La desigualdad social frente al currículum hegemónico

La relación que establecen los estudiantes con el currículum escolar está condicionada por su capital social, configurado en el interior de las clases sociales. Los hijos de las clases populares poseen un "capital cultural", es decir una cultura aprendida cuyos contenidos y características estructurales se diferencian en gran medida de la cultura incorporada por los niños de las otras clases (clases altas y medias urbanas, por ejemplo). La distancia entre el conocimiento que ha incorporado el joven al entrar a la escuela y el currículum escolar determinará las probabilidades de éxito o fracaso escolar. Si la escuela usa el mismo modelo pedagógico para todos los niños es posible que muchos de ellos encuentren dificultades insalvables para "aprender" determinados contenidos culturales "oficiales" (Tenti Fanfani, 2013: 82).

En la transmisión de ese curriculum, se pone en tensión la responsabilidad del adulto por lo frágil desde dos aspectos. Por un lado, en el cuidado de lo viejo, de la cultura a ser transmitida a los recién llegados, y por el otro, de cuidar a lo venidero, a la generación que se incorpora. El compromiso por el cuidado de lo frágil adquiere mayor relevancia en la sociedad donde el presente efímero atenta contra las novedades perimidas. Esto no quiere decir que solo haya que transmitir la tradición sino que el acto de enseñar debe comprender a ese otro que también requiere de lo nuevo. En esa invitación al otro, a que el otro tome lugar para inventarse, se constituye la posibilidad de la emancipación (Cornu, 2012). Posibilidad que hoy encuentra obstáculos del orden pedagógico en la medida que lo nuevo es cada vez menos permeable a los estímulos que

---

imponerse como preexistentes y sobre los individuos, las normas y los valores son co- producidas socialmente donde los hábitos, los intereses diversos y las políticas jurídicas y sociales conforman un equilibrio estable donde los individuos construyen sus experiencias y se construyen a sí mismos.

la institución ofrece para transmitir conocimientos, y obstáculos sociológicos, en tanto su misión inclusiva se encuentra limitada por los procesos desinstitucionalizadores.

Entre la transmisión de conocimientos y los jóvenes de clases populares donde el capital cultural se encuentra cada vez más distante del curriculum escolar, emergen interrogantes válidos para observar el modo en que se fue transformando el escenario educativo ¿cómo transmitir el curriculum escolar a jóvenes que carecen del capital cultural para recibirlo? ¿Cuál es el camino que debe transitar la escuela para construir ese capital escolar sin apelar a la imposición? ¿Es el deseo, el camino para producir situaciones de enseñanza – aprendizaje? ¿De qué manera el deseo por el conocimiento puede emerger en jóvenes cuyos estímulos cotidianos están cada vez más alejados de las prácticas institucionales?

Estas preguntas dan cuenta de los obstáculos a los que debe enfrentarse la institución en tiempos de cambios donde el cuerpo docente debe transmitir un conocimiento a un sujeto alumno que ha mutado producto de las transformaciones sociales y tecnológicas. La exclusión que genera la falta de reconocimiento en la escuela, adquiere una fuerte impronta en el currículum que estructura la enseñanza. Graciela Frigerio señala que "Psiquis y mundo-histórico se significan mutuamente en un reconocimiento recíproco. Reconocimiento recíproco que requiere un registro político en el cual pueda ser reconocido y albergado el *deseo de reconocimiento*" (2010:25). Y es este reconocimiento el que abre paso al conocimiento, en un contexto socio histórico en el que el capitalismo globalizado ha acentuado radicalmente la desigualdad económica y la fragmentación social. Esto resulta relevante en la medida que condiciona la producción curricular y sus efectos sobre la educación. Así lo analiza Goodson

> Aunque el "conocimiento complejo" y la "comprensión basada en conocimiento" pueden parecer alentadores, la realidad es que el mundo laboral se centra cada vez más en las expresiones de "basado en el conocimiento" y "basado en capacidades" se emplean paralelamente a un movimiento hacia el conocimiento laboral más práctico y descontextualizado (2000: 192).

En este proceso en que la escuela se fue volviendo más útil al mercado laboral, fue creciendo la crítica a la formación humanista, excluida de las aulas por el imperio de las

imágenes primero, hacia los años 70, y en nuestros días por las nuevas tecnologías que condicionan lo que debe transmitirse. Inés Dussel observa que "fue en el mandato de hacerse más y más popular, y más y más inclusiva que la escuela fue adoptando formas y saberes del entorno y de las familias, al punto que la demanda de volverse receptiva y hospitalaria se puso en el centro de su ideario" (2007:20) De esta manera, lo que se pone en crisis es la transmisión de una cultura que podría señalarse como "extranjera" para sus receptores, los estudiantes, cuya misión en tanto nueva generación es apropiarse de una tradición cultural que la precede.

Esto tiene mayor impacto en las escuelas populares, donde la inequidad del currículum hegemónico que encarna los derechos de los más favorecidos (Connell, 1997) selecciona cuánto pueden aprender los estudiantes. Así, quienes se encuentran en condiciones de exclusión económica y social a la que son empujados por el mercado, son los más perjudicados por lo que Flavia Terigi (2008) llama el trípode de hierro que estructura la escuela secundaria, impidiéndole cualquier cambio en beneficio de una perspectiva que favorezca el derecho a la educación. Este trípode está conformado por un "currículum fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempo rentados que espejan las horas de clase de los alumnos" (2011:3). Si bien en este apartado abordaremos el aspecto curricular, es necesario destacar que los tres constituyen de conjunto un modelo organizacional que dificulta la incorporación de modificaciones en la escuela hoy.

La concepción de este diseño curricular, pensado hace más de un siglo (Goodson, 2000) facilita la fragmentación y división del conocimiento de nuestra sociedad, expresado en las asignaturas. El propósito de interiorizar y segmentar los aprendizajes está vinculado a mantener la estructura de relaciones de poder, en el que el docente se constituye en un transmisor de lo que otros deciden. Aquí también se presenta una fragmentación, entre contexto de producción y el de reproducción. Y en este último, una nueva división, aleja al docente del campo de producción de conocimientos. La que divide por un lado el contexto de formulación y el contexto de realización.

Estas segmentaciones del sistema educativo, encuentra su correlato en la fragmentación a la que asiste la enseñanza en nuestros días, cuyos orígenes deben buscarse en los Estados modernos en Europa, a fines del S XIX. Felicitas Acosta señala que fueron configurados como "sistemas diferenciados a través de dispositivos que tensionan entre diferentes direcciones. Son el producto de la consolidación de un conjunto de necesidades propias de la modernidad, tales como la ciudadanía, la expansión capitalista, la industrialización, el desarrollo de nuevos saberes" (2011:4). Esto es el caso de nuestro país, cuya matriz expresa en la actualidad la combinación de dos tendencias simultáneas que dieron respuestas frente a la necesidad de masificación. Por un lado la estructura unitaria del bachillerato humanista tradicional que permitió la masificación, y por el otro la segmentación, donde se observa la exclusión de estudiantes al tiempo que construye circuitos diferenciados de calidad educativa. De esta manera puede observarse el crecimiento constante de matrícula al tiempo que son excluidos otros tantos. Esto quedó expuesto con mayor claridad en la década del 90, momento en que los mercados globalizados construyeron modelos de desigualdad social, y en el que las escuelas los acompasaron generando sus propias inequidades (Goodson, 2000).

Otro de los circuitos institucionales donde se manifiesta esta desigualdad en la transmisión del conocimiento, se observa en el currículum nulo y en el implícito. Recuperando la sugerencia que hiciera Elliot Eisner (1987), todas las escuelas enseñan tres currícula; el explícito, presentado en los planes de estudios y en las planificaciones, el implícito, vivenciado por los estudiantes, incluye valores y expectativas que estos tienen, y el currículum nulo que es aquello que las escuelas no enseñan. Reflexionar sobre el valor de lo no enseñado en las escuelas con jóvenes de clases populares es tan importante como lo que efectivamente se ha transmitido, y exige de un posicionamiento ético y político[22].

[22] Flinders, Noddings y Thornton (1986) citan de Esiner la siguiente definición de currículum nulo " (…) las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual (1985, 107).

Así, pensar lo no enseñado por las escuelas secundarias, exige no solo reflexionar sobre la exclusión de disciplinas que estas realizan sino también en la jerarquización que hacen de las mismas. Esta selección puede advertirse en el entrecruzamiento con el currículum implícito, donde se termina por negar conocimientos a los que más lo necesitan. Decisiones que a veces implícitamente, otras de modo más explícito, realizan las instituciones educativas partiendo de una valorización que se hace sobre los estudiantes. Allí pueden advertirse frases como "esto no lo doy porque no les da", "eso acá no lo puedo enseñar", "con tantas necesidades ¿qué utilidad pueden encontrar en saber esto?". De este modo se pone de manifiesto por un lado la negación del saber y por el otro la construcción que se realiza sobre los estudiantes en tanto sujetos del aprendizaje. En el primer caso, constituye lo que Connell (1997) llama una injusticia social, en la medida que se produce una clausura de posibilidades. Negarles el modo de explorar textos complejos, es también negarles el ingreso a los estudios superiores, la decodificación de un sistema cultural ajeno y la posibilidad de semiotizar una realidad cada vez más compleja. Situación que conspira con el sentido que la familia de clases populares otorga a la escuela, y que tiene fuertes implicancias en las decisiones que los estudiantes toman sobre sus propias trayectorias académicas. En el segundo caso, asociado al currículum implícito, se encuentra la información que la institución expone sobre sus capacidades, o peor aún, sobre sus carencias, inclinando la balanza del par éxito-fracaso sobre el último. Las políticas de individuación cierran el círculo del "fracaso escolar" responsabilizando al estudiante de no estar a la altura de lo que la institución educativa requiere para ser educado.

En consecuencia, hablar del currículum nulo y del implícito es adoptar un posicionamiento político y ético. Recuperando las palabras de Frigerio (2010), la educación como acto político se construye incluso en aquellos espacios donde no hay demanda, y donde la oferta es imprescindible para la constitución del joven en tanto sujeto de derecho. De allí que hablar del currículum común para ofrecer a todos los estudiantes lo mismo como una cuestión de justicia social es condición necesaria pero no suficiente. Si antes no se atiende lo que ocurre en las instituciones donde han penetrado concepciones injustas, que disfrazadas de solidaridad frente a los más perjudicados, terminan enseñándoles menos porque "no están para más". Lo que

conspira con la calidad educativa ya que la permanencia y el egreso tienen por objeto evitar el descenso de la matrícula debido a las diferentes políticas de turno que castigan a aquellas escuelas con menos estudiantes reduciéndoles partidas presupuestarias o cerrando cursos exiguos.

2.2.1.2. La autoridad Institucional puesta en jaque

En el acto en que la modernidad le dio a la escuela la tarea de borrar lo anterior en los niños que se incorporaban al sistema escolar con el propósito de configurar nuevas identidades, le estaba dando un gran poder pero también una gran carga (Caruso y Dussel, 1998). La autoridad en la escuela de la modernidad industrial, se configuraba como una productora de futuros proletarios en la medida que producía hábitos, valores y conductas, al tiempo que los preparaba como consumidores de un mercado que generaba la misma mercancía para las grandes masas.

> En síntesis: se precisaba producir la demanda masiva del mismo tipo de producto que se ofertaba y producía de antemano. Esta misión fue otorgada prioritariamente a la escuela, a cuya tarea se sumaron posteriormente los medios masivos de comunicación y propaganda (Pineau, 2013:36).

Con el progresivo abandono del Estado de Bienestar y el ingreso de las políticas neoliberales, fueron emergiendo nuevas formas de habitar las instituciones. La escuela, como se mencionó anteriormente, no estuvo exenta de este proceso, recorriendo un sinuoso camino que la ubicó en un escenario social desconocido. La consideración social que durante décadas la posicionó como una institución "sagrada", con el relato de la crisis, el apuntalamiento de la autoridad sobre valores tenidos por indiscutibles sufrió una declinación inexorable. La degradación de esta autoridad se transmitió hacia el maestro debilitando los valores universales de la República que parecía representar. De modo análogo comenzaron a desestabilizarse verdades que envistieron a la escuela como la autoridad de la gran cultura para imponerse a todos en su carácter de justicia social "(…) el santuario escolar no ha resistido a la masificación de los estudios secundarios. La escuela está "invadida" por los problemas sociales, las culturas juveniles y los cálculos estratégicos de las familias" (Dubet, 2016: 69).

Al decir de Ulrich Beck (2001), en la medida en que la escuela ya no «ofrece» nada a los alumnos, su autoridad se desmorona. Las reacciones *anómicas* de los jóvenes se encuentran prefiguradas (de modo real o potencial) en ese tipo de guetos formativos carentes de futuro profesional. Los signos más extremados y aparentes de eso son la violencia creciente hacia profesores, no solo por parte de los estudiantes sino de los propios padres.

Si la escuela carece del poder de instituir que la modernidad le confirió en sus inicios, el impacto no se detiene en el sistema ni en sus derivaciones jurisdiccionales, sino que se ramifica hacia el interior de las aulas, donde el maestro también debe constituirse como autoridad. Ahora bien, esta no se basa únicamente en las cualidades personales del docente, tales como el conocimiento, su personalidad o su carisma. Resulta necesario el respaldo que el sistema pueda otorgarle, en la medida que la autoridad trasciende al actor (Tenti Fanfani, 2003). Cuando la autoridad entendida como prestigio, reconocimiento o valor social, entra en crisis o se debilita, el docente se ve obligado a ganarse el reconocimiento por sus propios medios, reconstruyendo dentro del aula los caminos pedagógicos que fueran obturados fuera de la escuela.

Sin embargo, el universo adulto no se constituye en ley de referencia o como la parte del contrato que impone los términos que los niños deben cumplir, tal como lo hiciera en la temprana modernidad. Y en el acto de negar a los niños la ley, el contrato a los que deben someterse, se niegan ellos mismos su propia condición de adultez (Naradowski, 2016). Condición necesaria para la construcción de valores morales tal como lo pensaba la modernidad. Los efectos de las políticas de individuación donde el individuo no ha podido elegir sino que ha sido empujado a tomarlo, degradan los vínculos que imponía la modernidad a los adultos de ser los transmisores de valores necesarios para que los niños se incorporen al mundo con las “herramientas necesarias”. En ese acto de responsabilidad del adulto por el “otro”, cargaba sobre sus espaldas las decisiones sobre el futuro, evitando que fueran los jóvenes quienes se convirtieran en responsables de sus propios fracasos.

La institución escolar cumplía el rol análogo, el de preservar a los estudiantes frente a las incertidumbres del futuro, y el brindarle las herramientas necesarias para

enfrentarlo cuando fuera necesario. Los procesos de desisntitucionalización y de individuación degradaron esta autoridad que detentó la escuela de la misma manera que lo hizo con la familia, los partidos, las iglesias, etc.

Las consecuencias de esta degradación impactan sobre los jóvenes de clases populares, en la medida que han perdido el acompañamiento del universo adulto al mismo tiempo que los enunciados del esfuerzo como promesa de un futuro mejor (pregonados por la familia y la escuela) fue reemplazado por la satisfacción inmediata que promueve la vida del instante (Bauman, 2010). Mientras que el sacrificio en el trabajo, en el estudio, en la construcción de una familia era el lugar donde convergían los discursos institucionales para la construcción de una juventud, honesta, sana y laboriosa, hoy la disputa en los sectores de clases populares se desarrolla en contra de una cultura que reivindica el "reviente" como experiencia del momento (Naradowski, 2016). El cuidado que inscribía a los niños en una cultura del esfuerzo por la educación que operaba como constructor de identidad, hoy adquiere nuevas formas. En los sectores de pobreza donde crecen los niños y los adolescentes, la educación no se constituye en un discurso unidireccional e indiscutible. Aquí la escuela secundaria se vuelve un escenario de disputa de sentidos sobre el que se pregona la necesidad de estudiar para "ser alguien" aunque no pueda explicitarse que significa esto. No hay más proyecto construido sobre la escuela que ese "ser alguien" cuya explicación, en el mejor de los casos, consiste en conseguir un empleo como cajero de supermercado o como pasaje al mundo de las fuerzas de seguridad (Reguillo, 2016) en cualquiera de sus manifestaciones.

En las antípodas de aquel discurso donde el recorrido por la escuela secundaria (para los sectores de capas medias) además de ser inexorable constituía un pasaje necesario para apropiarse de un proyecto de vida mejor, o incluso, entre los sectores populares de obreros formalizados donde la escuela secundaria era parte de la movilidad social, hoy ha quedado desarticulado. Los sectores más humildes no solo han dejado de pensar en la movilidad social en términos absolutos producto de las décadas de pobreza y miseria, sino que además el sacrificio pregonado por las clases medias les resulta ajeno. No es el esfuerzo por ver a sus hijos concluir con la escuela secundaria lo que los

moviliza, sino preservarlos de la cultura del reviente que anida en las zonas populares, encomendándole a la escuela que los proteja (Litwin, 2016).

Ahora bien, en la medida que las escuelas populares sufrieron un desplazamiento de su tarea sustantiva de enseñar hacia la contención social (Tenti Fanfani, 2011) en los años 90, con la promoción de comedores escolares y en las décadas siguientes como espacio de contención, perdió legitimidad como forjadora de futuros. El impacto de esto terminó por degradar la autoridad, desdibujando su territorio de referencia. "Para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitantes sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender, de hablar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza" (Greco, 2016: 43). Si la mirada que despliega sobre el alumno está reconfigurada por el desplazamiento de la enseñanza hacia la contención, la apropiación del alumno de la escuela no está vinculada al conocimiento como tarea sustantiva sino a la ocupación de su espacio para su protección.

En este sentido, en la medida que la escuela dejó de enunciar un discurso autorizado sobre el futuro y comenzó a inscribirse en el presente, permutó la autoridad institucional que la instituía en un santuario social (Dubet, 2016) por un espacio donde los jóvenes pueden encontrarse a ser jóvenes, lejos de los peligros que albergan en el exterior. Para ellos la escuela es, básicamente, el lugar de la sociabilidad de la relación con los compañeros; valoran la escuela por este motivo, por las oportunidades que les brinda vincularse con otros (Kantor, 2015). Son los otros jóvenes los que le otorgan sentido, y no la capacidad de producir sueños mediante un futuro factible de ser proyectado con las herramientas del conocimiento.

2.2.1.4. La construcción de los límites

Los límites dentro de la escuela expresan un cambio al que debió sumarse como parte de las modificaciones en el conjunto de la sociedad. A lo largo del S. XX la institución fue construyendo los límites bajo paradigmas diferentes. La violencia física del S. XIX fue reemplazada por la violencia simbólica S. XX, expresada por múltiples herramientas de disciplinamiento cuya esencia radicaba en "corregir" conductas a través de métodos coercitivos tales como el examen, las amonestaciones, y las expulsiones. El propósito de la educación en esta etapa disciplinar, consistió en distribuir de un modo particular los cuerpos en el espacio, evitando el vagabundeo, la deserción y la aglomeración. En este trazado se construye el territorio escolar administrando la movilidad de los cuerpos al tiempo que se configuraba una clasificación sujeta a rangos (Foucault, 1976).

> Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía de los tiempos y de los gestos (…) la distribución disciplinaria, la ordenación como cuadro tiene función tratar la multiplicidad por sí misma, distribuirla y obtener de ella el mayor número de efectos posibles (1976:152,153).

Esta operación disciplinar era posible porque existía una estructura social que proyectaba sobre sus instituciones un clima de opresión (Freire, 2014) que naturalizaba la práctica represiva para efectivizar el disciplinamiento[23]. El límite en estas instituciones se dibujaba en dos sentidos. Por un lado marcaba la frontera entre el adentro y el afuera, y por el otro, proyectaba esta distinción hacia el interior de la escuela, imponiendo hábitos, ritos y léxicos propios de la escena educativa.

El cambio de siglo fue territorio fértil para una nueva manera de sustanciar los límites. En lugar de castigar punitivamente el exceso, se constituyeron los Acuerdos de Convivencia, mediante los cuales, se regulan los comportamientos de los alumnos así como las vestimentas y las sanciones reparatorias que deben cumplir cuando el acuerdo es violentado. Con la sanción de Ley 26.206 de Educación Nacional, la expulsión de la

[23] Antelo (2013) recupera a Deleuze (1991) para graficar el modo en que los individuos eran disciplinados en el apogeo de las sociedades disciplinarias a principios de S XX " El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela, (acá ya no estás en tu casa), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión" (2013:63)

escuela dejó de ser una herramienta de la gestión para abordar los conflictos, y fue reemplazada por el cambio de escuela, autorización mediante por parte de la jerarquía institucional. El escenario que se comenzó a transitar, como producto de estos cambios, está signado por la búsqueda de límites en la convivencia en una suerte de concertación horizontal que reúne a estudiantes, docentes y familia para discutir las reglas que deberán cumplirse y las posibles sanciones ante la transgresiones de las mismas.

El complejo proceso que anuda el pasaje de la sociedad disciplinar con la sociedad de la individuación, decantó en una nueva presencia del adulto en la producción de límites. Presencia debilitada y fragilizada por los procesos de horizontalización de las relaciones, la degradación de la autoridad, la desinstitucionalización de los sujetos, etc. Esto al tiempo que continúan desarrollándose prácticas de encierro propias de la sociedad disciplinar pero desde nuevas perspectivas. Es decir que a los jóvenes se los encierra en la escuela secundaria (ninguno puede retirarse sino es mediante el aval de un tutor mayor de edad, incluso en aquellos alumnos mayores de edad, y emancipados) pero no con el propósito de volverlos obedientes, sino para contener. Así, la escuela no es solamente cárcel sino también refugio, segundo hogar, comunidad (Antelo, 2013).

En esta homologación de espacios, una especie de simbiosis con territorios externos, se desdibuja la frontera entre el adentro y afuera, y los límites que se construían hacia el interior, con el propósito de que no ingresara el mundo, tienden a reconfigurarse bajo otras coordenadas que las impuestas por el par interior/exterior.

Este desdibujamiento del límite, si bien atenuó los disciplinamientos coercitivos, también se pronunció contra los jóvenes que en el transitar diario por las instituciones, han perdido protección. La razón de respetar los límites que la ley impone es la de ser protectora, permite existir y coexistir (Cornu, 2012). La institución es una especie de límite, y al mismo tiempo una posibilidad para la acción. No hay sujeto sin institución simbólica, sin límites. Así como tampoco hay libertad sin el dominio del ambiente natural y social que nos rodea. Control que se consigue en la medida que el sujeto pueda apropiarse de los recursos necesarios para ello, y a través de los cuales adquiere la capacidad de ejercer una práctica relativamente autónoma. (Tenti Fanfani, 2013).

La producción del límite es valorada, tanto desde una perspectiva que habilite las herramientas para la emancipación del alumno, como desde una puesta en tensión del par adentro/afuera que ponga a resguardo a los jóvenes del mundo que los hostiliza. Pero las transformaciones sociales que han permeado a la escuela, han degradado esta construcción de límites, que junto a las políticas de individuación y desinstitucionalización, redundaron en los sectores populares en una desvinculación escolar. Incluso cuando uno de los ejes centrales de la sociedad disciplinar continúa en pie; el encierro. Para muchos de los jóvenes de clases populares, este encierro no los obliga pero sí los contiene. No permanecen por años intermitentemente dentro del sistema educativo porque no les quede más remedio que resignarse a la obediencia, sino porque no se resignan a las propuestas de un presente rodeados de peligros[24].

2.2.2. Dimensión pedagógica

La escena escolar está construida por una trama compleja de vínculos interpersonales donde se ponen en tensión las relaciones de poder y autoridad, en un tiempo y un espacio determinado. La pedagogía como práctica eminentemente política, se configura en esa tensión permanente donde la educación "(…) propone trámite institucional al enigma subjetivo, ofreciendo objetos transicionales (el saber), asegurando la presencia de otro que, trabajando sobre sí mismo, sobre el pequeño en el hombre, ofrece a los pequeños del hombre una superficie de apuntalamiento" (Frigerio, 2010: 29).

En este sentido, la educación debe ofrecer la posibilidad de intentar ser más allá de la que ya somos, sin dejar de ser lo que ya somos. La pedagogía se configura así en el acto de ofrecer algo, de donar (Cornu, 2012) y no de imponer. Es en el momento de ofrecer la experiencia del ser otros es que la pedagogía adquiere razón de ser (Skliar, 2007). Hernán Ouviña (2012), recuperando a Gramsci, entiende que este vínculo pedagógico emancipador y contra hegemónico está presente en los movimientos sociales, como fruto de la educación popular, y no en la escuela tradicional y bancaria.

[24] En las clases populares, advierte Svampa (2017) el alcance del narcotráfico en los barrios, actúa capilarmente, a través de la captación de los más jóvenes que terminan siendo carne de cañón.

Es así que esta concepción de la pedagogía no consigue imponerse en la escena escolar de nuestros días, donde los jóvenes de clases populares, si bien han comenzado a tener un lugar, los vínculos institucionales que construyen están signados por la precariedad. Estos estudiantes son parte de los sectores populares que han ingresado a la escuela secundaria por primera vez o cuyos padres la han atravesado de modo efímero. Constituyen la población más vulnerable (Svampa, 2005) para los que la escuela no estaba preparada. La pedagogía junto con la escuela no solo se reconfigura sobre otros paradigmas porque los tiempos de las tecnologías abrieron abismos entre lo que ocurre dentro y fuera de la institución escolar, sino porque ahora la transitan los que históricamente han permanecido fuera de la escuela secundaria. Esto, como no podía ser de otro modo, redunda en una crisis que atraviesa la escuela y a sus actores. Crisis que como lo expresara Hannah Arendt (2003), requiere preguntas nuevas que permitan pensar respuestas desprejuiciadas:

> Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda (2003: 271).

En consonancia con esto, la pedagogía debe formularse preguntas que no partan del prejuicio, ni mucho menos de la mirada nostálgica por el pasado (Tenti Fanfani, 2011) que además de no poder volver, mantuvo en el exilio escolar a vastos contingentes de jóvenes de clases populares. Por el contrario, el propósito de estas preguntas debe encaminarse a ofrecer respuestas, sin perder de vista que el ingreso de estos a la escuela secundaria no es solo de ellos sino de las generaciones que los preceden. Con ellos ingresan por primera vez la familia que se ha mantenido expectante, en la vereda de la escuela secundaria, *con la ñata contra el vidrio.*

En este sentido, Jorge Huergo recupera la labor transformadora y contra hegemónica de Freire, y se pregunta, frente a la complejidad que adquiere este escenario en la actualidad "¿qué es lo educativo en este contexto? ¿Por dónde circula lo que podemos llamar *lo educativo*?" (2009:39). La relación pedagógica, ensaya como respuesta, ya no transita por los escenarios escolares donde los y las jóvenes eran

incluidos y configurados para habitar la sociedad moderna, en nuestros días circula por espacios transitorios, cuyas referencias se han debilitado. De allí el desafío de pensar vínculos pedagógicos que habiliten la presencia de los jóvenes de clases populares. Adriana Puiggrós, respecto de esto, recupera la figura de Simón Rodríguez, en tanto educador popular:

> Rodríguez afirmaba con toda la fuerza de su escritura, que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador y, como sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. Los negros, los indios, los pobres, los que no tenían condiciones legales para ser electores ni candidatos a ser elegidos, por falta de instrucción, debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que el maestro de Bolívar soñaba popular (2004: 42).

De esta manera, preguntarnos qué es lo educativo hoy requiere pensar a los jóvenes por fuera de las expresiones reduccionistas que habitan las escuelas "no les interesa estudiar" "tienen la cabeza quemada" "son apáticos", y que se sitúe en un territorio educativo fértil, donde se considere posible el encuentro con el otro, mediado por el conocimiento. Frigerio (2010) dice que para que algo devenga otra cosa, son imprescindibles las presencias a las que el sujeto tiene acceso. Las presencias significan necesidad de todo sujeto de otro, no cualquier otro, no presente de cualquier modo. Otro capaz de sostener una oferta, aun allí donde parecería no haber demanda, o justamente allí donde no la hay, para crearla. "Otro capaz de hacer algo de otra cosa, de un amor de transferencia, la transferencia de un amor a otra cosa. Y para eso, es necesario que la pedagogía se ofrezca como productora de nuevos sentidos" (2010: 27).

En tal sentido, Adriana Puiggrós dice que los jóvenes piden a maestros y profesores que les ayuden a vincular las experiencias, a formar un entramado que los sostenga en la historia. "En Latinoamérica y el Caribe, son varias y diversas ligaduras que se requieren, porque no está en juego solamente la relación entre la experiencia mediática y la escolar, sino que aún no se han resuelto vínculos precedentes" (2004:84). Sin embargo, advierte, apostar a la educación como proceso transformador, aunque no esté garantizado, es una apuesta política que lleva impreso el sello de una utopía por el que vale realizar el esfuerzo pedagógico.

Olvera Salinas (2017) propone el encuentro con el otro estudiante desde una pedagogía contrahegemónica, cuya particularidad es la de emerger desde la resistencia misma, encarnada, es decir, en esos momentos fugaces o de más largo aliento donde nos confrontamos con las relaciones de producción, de clasificación jerarquizada de los seres y de mando, hegemónicas, y en cuyo proceso construimos relaciones otras, bien distintas, que no corresponden al "otro que construye el sistema", sino a un otro que lo niega, que lo subvierte, que puede reproducir la vida de nuestros pueblos bajo paradigmas emancipadores.

En consonancia con esto, Adriana Puiggrós (1983) pregona, con la potencia de su escritura, el vínculo de los educadores populares con proyectos políticos orientados a cambiar el sentido de la educación propuesto por el Estado opresor, a favor de una práctica y un conocimiento emancipador en el sentido amplio. No individual solamente, sino y por sobre todas las cosas comunitario, donde las clases y sectores oprimidos y de intelectuales, orienten la educación hacia la transformación social.

2.2.2.1. La construcción de la autoridad docente

Anteriormente analizamos las transformaciones de la autoridad institucional de la escuela. Entendemos que si bien esta condiciona a los docentes en la construcción de su propia autoridad, no la determina por completo. En tanto las instituciones son espacios de tensión y conflicto permanente donde los sujetos pueden someterse, no involucrarse o empoderarse para "hacer con el otro algo distinto", la construcción de la autoridad docente resulta trascendental, en la medida que se produce con otro definiendo una relación entre dos o más sujetos, mediada por el poder.

Cuando se habla de autoridad, necesariamente se alude al poder que alguien ejerce sobre un otro, y cuya finalidad puede ser represiva o productiva, en la medida que incita, moviliza, encarna en cuerpos saberes y pasiones (Dussel, 2010). Hannah Arendt (1996) entiende que la autoridad debe constituirse como soporte para el niño que crece, evitando de esta manera que deban buscarla mediante la imposición del más fuerte.

> (…) al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no fue liberado, sino sujetado a una autoridad aún más terrible y verdaderamente tiránica, la tiranía de la mayoría. En todo caso, lo que resultó fue que los niños fueron excluidos del mundo de los adultos. Ellos se encuentran entregados a sí mismos o bien entregados a la tiranía de su propio grupo. (1996:193)

En este sentido, el poder actúa en función de la construcción de la autoridad adulta, con el propósito de ser emancipador del niño. Sin esta figura del adulto que acompañe al estudiante en el proceso de aprendizaje, evitando que quede fuera del camino, no hay inclusión educativa posible. Jorge Huergo advierte estos cambios en la cultura juvenil y sus consecuencias recuperando a Antonio Gramsci:

> Si observamos las culturas juveniles, los referentes ya no son los padres ni los maestros, sino que son los pares, y las referencias son las esquinas, por ejemplo; allí los jóvenes forman su interpretación del mundo, en los modos de interacción, en los lazos sociales…. estamos en un momento de "crisis orgánica" y, como decía Antonio Gramsci –si bien lo dijo también Arturo Jauretche–: "en la crisis orgánica lo viejo muere y lo nuevo no termina de nacer". Y nosotros estamos en ese momento: ya no nos sirven las miradas que teníamos antes, los modos de ver el mundo y las respuestas que teníamos antes, y tenemos que empezar a ver qué hacemos con esto. (2009: 42).

Crisis orgánica que se ve acentuada por las políticas de individuación y desinstitucionalización, y cuyas consecuencias pueden advertirse en el deterioro del vínculo pedagógico[25]que los alumnos construían con la escuela, y que los incorporaba a la institución con la promesa de un futuro mejor. Importantes contingentes de jóvenes de clases populares que se incorporan a la institución escolar, como se señaló más arriba, carecen del capital simbólico que la institución exige para su tránsito y permanencia, al tiempo que ni ellos ni sus familias observan en la adquisición del título la determinación de un futuro mejor. Mientras que los hijos de las clases medias ven en la escuela un espacio "naturalizado" de tránsito de su juventud, las clases populares lo observan como un territorio de sacrificios (ajenos a sus propias biografías) que no

[25] Hablamos de vínculo pedagógico como relación constitutiva de la escuela, y que con las políticas neoliberales ha reconfigurado su función a partir de otras lógicas como la de contención social. Si en la primera el estudiante proveniente de clases populares ingresaba para proyectar un futuro distinto donde el conocimiento fuera la herramienta de esa posibilidad, en las segunda, el presente se impone como temporalidad posible, donde lo sustantivo de la escuela no está en la educación sino en la preservación ante los peligros externos.

siempre deviene en un futuro mejor. En este contexto la autoridad del docente se vuelve necesaria para anudar el vínculo fragilizado que los alumnos de clases populares establecen con la escuela.

Por su parte, Tenti Fanfani (2004) entiende que la autoridad es parte de un proceso de construcción, permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo – el docente y sus alumnos-, y que varía según los contextos y las épocas. Así, esta crisis de la autoridad no debe ser pensada por fuera de los cambios sociales que se han sucedido.

> Las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban. Así, su trabajo se parece más al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público... El maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función (2004:20).

En este proceso de renovación permanente, es necesario que el docente no se comporte como anfitrión del que llega, sino como huésped que acompañe (Kantor, 2008) o como sujeto que aloja, y en ese encuentro, quien recibe se deja incitar por el recién llegado (Derrida, 2000). Situación que solo será posible en la medida que habilitemos la palabra para la construcción del diálogo.

Esta relación mediada por la palabra con la autoridad se ve reforzada si en los hogares, los alumnos tienen presente una referencia adulta. Esto permite que la reconozcan también en el interior de la escuela, que asimilen las normas y reconozcan el proceso de aprendizaje como parte de la práctica democrática. Por el contrario, donde los jóvenes han sido liberados de la figura de la autoridad, deben aprender a vivir en un mundo en el que las prohibiciones no son impuestas para contextos democráticos sino para el ejercicio de la tiranía (Arendt, 1996).

Ahora bien, si los jóvenes carecen de esa figura de autoridad en la familia, la escuela debe generar estrategias para construirlas, en tanto se vuelve imprescindible para que el encuentro con los otros y con el conocimiento, pueda constituirse en el lugar del equívoco, con contextos educativos libres de amenazas, donde la convivencia democrática habilite la participación de todos. Philippe Meirieu (2004) dice que el maestro además de eliminar las amenazas, debe tender la mano para escapar de la

adversidad y de la fatalidad que construimos de nosotros mismos durante la infancia, ya sea la del niño tímido, la del bufón o la del gritón. De lo que se trata es de acompañar y estimular el proceso de aprendizaje mediante situaciones de seguridad donde el adolescente pueda arriesgarse sin temor a la vergüenza.

De allí que la reconfiguración de la presencia adulta sea condición necesaria para dar soporte al trabajo de recomposición al que los adolescentes están abocados. Una presencia que nos vuelva congruentes con la responsabilidad generacional frente a dos "vacíos": el vacío que experimentan los adolescentes y el que atañe a los mayores despojados de propuestas mínimas a ofrecer (Kantor, 2015).

A su vez, esta construcción está íntimamente con la identidad que el propio docente construye en la escuela. Identidad que tal como se mencionó anteriormente, está conformada por experiencias, en particular las que acontecen dentro del aula. Esta identidad es relacional, se constituye en tensión con lo mismo y con lo otro, lo no mismo, los alumnos. En este proceso, la conceptualización de ese otro, el alumno, resulta relevante no solo por la mirada que la autoridad docente proyecta sobre los adolescentes sino porque en esa mirada hay una construcción sobre la propia identidad docente. En ese movimiento en que configura lo otro, se configura a sí mismo. De allí que un docente que señala a los adolescentes como desganados, apáticos, se configura a sí mismo desde la imposibilidad de la transformación.

Es desde esta perspectiva que Derrida (2000) advierte sobre el valor de respetar al Otro no en el afán de intentar conocerlo, clasificarlo o tematizarlo. No es respeto por la diferencia, sino una contemplación de la *différance*. La diferencia está compuesta por los binarismos que instituyen y normativizan. Es producida por el conocimiento del Otro y pone condiciones en la relación de estar con el otro, de hacer del Otro una analogía del mismo. La diferencia es reconocida, aceptada, tolerada y respetada. Convierte al otro en caras de la *différance* en cambio, no tiene límites, se sitúa en la heterogeneidad.

> (…) la *différance* no es una oposición, ni siquiera una oposición dialéctica; es una reafirmación de lo mismo, una economía de lo mismo en su relación con el otro,

> sin que sea necesario, para que exista, cuajarla o fijarla en una distinción o un sistema de oposiciones duales (Derrida y Roudinesco, 2009; 30).

En consonancia con esto, la autoridad del docente deberá constituirse en alguien capaz de recibir al otro, no ya como un opuesto, sino como un diferente al que habrá de acompañar en el camino de emancipación. Una emancipación a la que solo accederá el alumno apostando a su propia capacidad, en la medida que el docente pueda "dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya" (Ranciere, 2003:25).

En suma, la autoridad docente se vuelve necesaria para la incorporación de los alumnos de clases populares a la escuela secundaria, buscando los caminos para hacerla habitable. Con este pretendemos señalar que no se trata tan solo de que el joven permanezca en la escuela "porque es más segura que la calle" sino para que pueda proyectar un futuro donde el conocimiento le brinde las herramientas de la emancipación.

2.2.2.2. La hospitalidad docente

El ingreso de los jóvenes de clases populares a los que Derrida llama extranjeros, desacomodan los relatos que la escuela contaba sobre la integración. Estos no están dispuestos a ser integrados a cualquier costo, de la misma manera que la institución no cuenta con relatos para incorporar a los que se resisten. Karla Saraiva (2014) recupera de Derrida la Ley de hospitalidad según la cual el anfitrión recibe al extranjero sin preguntas, ofreciendo su casa y uno mismo de modo absoluto, sin plantearle ni exigirle reciprocidad. La Ley de la hospitalidad "exige que recibamos un rostro sin nombre, sin tierra o sin familia, extranjero donde quiera que se encuentre, porque siempre está fuera de su patria, siempre escuchando otra lengua" (2014:55). Estos "extranjeros" que llegan a la escuela, son coaccionados a dejar su lengua, que no es solo operación lingüística sino también cultura e identidad. Se ven obligados a reemplazarla por la que provee la escuela, y su cultura debe ser rápidamente desechada para su reemplazo. Acaso la expresión más significativa de este proceso esté configurada por el "sacate la gorra" con

el que a diario se persigue a los estudiantes. Expresión que condensa dos miradas sobre la juventud; por un lado se invisibiliza la lengua identitaria de los estudiantes en la medida que no es "gorra" (esta es para la policía), sino "visera", mientras que por el otro lado, se les niega la posibilidad de ser, con sus culturas. De allí que no se aloja al extranjero, se lo recibe bajo condición de dejar de ser. Sin mutación, no hay lugar. El capital cultural debe ser reemplazado por el que propone la escuela como condición excluyente para su permanencia.

La escuela transforma así, hospitalidad en hostilidad, negando el albergue de las heterogeneidades. Para que los "extranjeros" no sean excluidos es necesario que la institución y sus actores los alojen. Mientras que la hospitalidad - hostilidad acepta un componente extraño y lo alberga de un modo que no se deja alterar, imponiendo su propia lengua, el acto de alojar supone un principio de implicación. (Sztulwark y Duschatzky, 2010).

Este alojamiento de los diferentes debe proyectarse en la tarea de establecer fronteras, de escudriñarlas y de traspasarlas, supone la oferta de signos y la transmisión de herramientas de pensamiento y de acción tales que, a la hora de ratificar o de dar de baja lo construido durante la infancia, les permitan cruzar y crucen con ellos oficiando de sostén para lo nuevo a construir (Kantor, 2008). En este proceso, lo que está en juego no es el futuro, sino el presente. En la medida que el proyecto es constitutivo del Yo, si el proyecto futuro está en dificultades, si se resquebraja, no es el proyecto o el futuro lo que se daña sino el Yo presente. Alojar, sentirse implicado por ese "extranjero" que ingresa con su lengua, su cultura, se identidad, es condición necesaria para que pueda proyectarse en el futuro desde un presente en compañía, con un Otro en presencia que aloja.

Cada uno de nosotros, representa una humanidad parcial, limitada. Solo al abrirse a la incomodidad del otro, con su diferencia y su demanda, en ese gesto expansivo, acogedor, anfitrión, esa humanidad expande su inteligencia y su capacidad de comprensión del sentido de la vida (Segato, 2018). Acoger a los jóvenes de clases populares, alojarlos en momentos donde la oferta es cada vez más restringida, implica no solo escuchar, sino dejarse conmover para construir futuro.

Desde esta perspectiva, el trabajo de educar en momentos claves de las biografías como lo es la adolescencia y en contextos de exclusión social, donde la injusticia contamina la magia y la complejidad de las fronteras, contribuir al despliegue de proyectos futuros implica sobre todo y más que nada enriquecer los repertorios del presente a través de un otro capaz de sostener una oferta, aun allí donde parece no haber demanda. O mejor dicho, justamente allí, en la no demanda, se vuelve imprescindible transmitir el amor por el conocimiento, por hacer propio el deseo de saber (Frigerio, 2010).

Alojar, es hacer posible que ese Otro pueda construirse, y en ese proceso reconstruir el lugar y a los sujetos que lo rodean. Es considerar como primera medida que todo ser humano puede aprender, sentir, y vivenciar el deseo por el conocimiento. Deseo que nunca es acabado, ya que aparecen nuevos motivos, nuevos motores que implican nuevas redes de experiencias a partir de modos de ver y de actuar. La lógica del deseo es que excede a todos los objetos que pueden satisfacerlo. En tanto nunca está agotado tampoco el sujeto está terminado (Caruso y Dussel, 1998). En ese devenir siendo, el alumno es educado y se educa acompañado, alojado por ese Otro que conmueve con su oferta, que libidinalmente moviliza en la búsqueda del saber, en el deseo por el conocimiento.

2.2.2.3. La transmisión y el deseo como promotor del conocimiento

La transmisión como tarea sustantiva de la escuela consiste en entregar, donar (Frigerio, 2010) un saber a otro que se constituye en alumno. Lo que se fue desdibujando en el proceso de transformación de la escuela en que la tarea de educar cedió ante la de contención social, es la tarea sustantiva de transmitir. Sobre todo en las escuelas donde quienes concurren son jóvenes de clases populares asediados por las ofertas del narcotráfico.

Derrida (2009) señala que en la transmisión de un conocimiento, de una cultura, de una lengua, de un pasado, lo que se entrega es una herencia. Ocurre allí un doble proceso de tareas contradictorias; recibir esa herencia y elegir, acoger, lo que se recibe

para reinterpretarlo “Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él. Pero la misma finitud obliga a escoger, a preferir, a sacrificar, a excluir, a dejar caer” (2009:13).

El trabajo docente se instala en este vértice donde debe acoger, alojar lo nuevo y entregar lo viejo. En ese pasaje del pasado realizado en el presente para proyectarse en el futuro, se inscribe la pulsión de la vida. Transmitir es sustanciar el acto de heredar lo que una generación recibió de generaciones anteriores, para entregar a las nuevas generaciones. Y en ese acto de donaciones, lo que pasa entre manos no es lo que ocurrió, sino lo que las generaciones pudieron contar, contarse, con eso que ocurrió. Lo que decidieron acoger de todo aquello que les fue legado (Frigerio, 2012).

Hay en ese acto de transmitir una responsabilidad por lo que se transmite, y por lo nuevo que va a recibir esa herencia. El vínculo pedagógico surge en el lugar que la renuncia asume tras haber entregado la herencia. Quien recibe esa donación, esa herencia, debe aprender por cuenta propia a producir el propio camino del conocimiento, y quien enseña debe alojar, atender, los demandas de los que aprenden (Caruso y Dussel, 1998).

En este sentido, un aprendizaje significativo será posible si a los sujetos de aprendizaje se les plantea la autonomía cognitiva. En tanto sujetos conscientes de lo inacabado, inconcluso que somos, la autonomía se vuelve necesaria para conducir el proceso del conocimiento. Ahora bien, es necesario que la curiosidad, el deseo por conocer, se vuelva el motor de esa búsqueda del saber (Freire, 2003). Un aprendizaje que lejos de responder a las demandas del educador por amoldarse, debe desafiarlos para que participen como sujetos de su propia formación en el camino imposible de la completitud.

Así, dice Laurence Cornu (2012), “construir” al sujeto implica primero presentarlo como tal, reconocerlo sin pretender fabricarlo como un objeto, sin cosificarlo. Esto no es solo despertar su curiosidad, su espíritu, exige ante todo instituirlo como sujeto del conocer capaz de poner en juego los dos elementos necesarios para su propia emancipación; la inteligencia y la voluntad (Ranciere, 2003).

De modo análogo lo dice Tenti Fanfani (2001) recuperando a Gramsci quien señala que aprender requiere de un esfuerzo, un trabajo que implica un gasto de energía mental y físico-muscular, y que a veces cuesta sacrificios. El dominio de una lógica, de una práctica, a veces requiere de ejercitaciones. En síntesis, el deseo de aprender, condición primera de todo aprendizaje exitoso, no es un elemento innato en los hombres y menos lo son las predisposiciones necesarias para lograrlo. Ahora bien, las cualidades necesarias para alcanzarlo (disciplina, autocontrol, el orden, la persistencia en la tarea) no surgen espontáneamente en las personas, sino que son formadas mediante una acción sistemática y calculada de una agencia externa como la familia primero y la escuela después.

2.2.3. Dimensión del alumno

Tal como se mencionaba en el principio, la escuela de la homogeneidad fue concebida para la selección y no para la inclusión que se ha vuelto una consigna del último decenio, refrendado en la Ley 26.206, Artículo 11°, Inciso e "Garantizar la inclusión educativa a través de las políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad". Sin embargo, la distancia entre los enunciados de la ley y la práctica de los pueblos parecen transitar senderos diferentes, en la medida que no ha conseguido revertir el mandato selectivo fundacional de la escuela secundaria.

Mandato que se evidencia en las altas tasas de abandono y repitencia. Si bien la selección que realiza la escuela de nuestros días está motivada por diferentes propósitos que los de la institución modernizadora a la que Tenti Fanfani (2003) indilga la responsabilidad de educar los jóvenes de las clases dominantes hacia fines del S XIX y principios del XX, en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial de la Argentina y de ingreso al mercado capitalista mundial, cuyo mandato se expresaba en homogeneizar en la escuela primaria y de seleccionar en la secundaria, dejando afuera a los sectores desfavorecidos. La escuela de nuestros días selecciona, también dejando fuera a importantes sectores de clases populares, pero por motivos diferentes. El

acontecimiento pedagógico no consigue construir un vínculo institucional que aloje al alumno, ni la familia de este actúa de enhebradora de lazos para que la escuela otorgue continuidad a lo iniciado en el seno de aquella.

La expansión de la escuela a mediados del S XX y su obligatoriedad con la ley 26.206 no resolvió el problema de la exclusión, la permanencia y los aprendizajes de calidad. La masificación del nivel en un contexto de fragmentación social y con una institución que conserva casi intactos sus componentes estructurales provoca tensiones y presiones de nuevo tipo, haciendo más importante la brecha entre lo que ocurre adentro y lo que acontece afuera.

En este sentido, Pablo Pineau (2013) señala que ya no se precisa una educación que homogenice a futuros consumidores sino que, por el contrario, se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad de grupos. A diferencia de la etapa iniciada con el Estado de Bienestar donde se precisaba producir la demanda masiva del mismo producto que se ofertaba y generaba de antemano, la escuela de hoy debe satisfacer las necesidades de los consumidores efímeros, atendiendo sus gustos e intereses.

Esta voluntad de pensar la escuela heterogénea no se corresponde con los intereses de los jóvenes sino con los del mercado. El gran ausente de la escena escolar, continua siendo el estudiante como productor de su propia biografía, con un pasado concreto, un futuro por construir y un capital simbólico determinado que es preciso que el educador reconozca (Freire, 2015)[26]. Las políticas y el mercado lo han puesto y lo ponen como sujeto a ser, como un objeto en disputa, sin advertir que hay una formación que ya posee, con intereses culturales determinados. No piensa en el estudiante como sujeto del deseo sino como el consumidor (antes fue el proletario futuro) que será.

[26] Es preciso que el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí" y "ahora", su saber al alcance de la educando, sino ir más alá de su "aquí" y "ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio (Freire, 2015:79).

Siguiendo a Kantor (2015) puede decirse que la escuela nunca se caracterizó por acompasar sus propuestas extramuros en cuanto a los intereses de los jóvenes, por el contrario, su tendencia ha sido la de tomar distancia de las prácticas juveniles, así como de sus símbolos. Esto se pone en tensión cada vez que se evidencian los desacoples entre la escuela y los estudiantes, como la amenazada permanencia de los escolarizados en las aulas, la fragilidad de los aprendizajes, los vínculos institucionales precarios que no habilitan el alojamiento de los jóvenes en las instituciones, entre tantos otros.

En el contexto de políticas de individuación, los vínculos que los jóvenes deben construir con las instituciones no solo se debilitan, sino que la responsabilidad de esto recae sobre los estudiantes. Ulrich Beck (2001) dice que las condiciones que determinan su pertenencia institucional ya no son sólo sucesos y relaciones que se le imponen, sino principalmente consecuencias de las decisiones adoptadas por él, las que deberá asumir en cuanto tales. Estas políticas han relevado lo que antes se le adjudicaba a factores externos al sujeto, convirtiéndolos en su exclusiva responsabilidad, con lo cual la incapacidad de permanecer en la institución debe ser vivenciada por este como fracaso personal.

Sin embargo, esta pertenencia escolar no se manifiesta del mismo modo en todos los casos. Mientras que el vínculo institucional que los jóvenes de clases populares desarrollan con la escuela se configura bajo condiciones de precariedad, los lazos que establecen entre sí los invitan a volver a la escuela. Lo que no consigue alojar la institución, consigue hacerlo el encuentro con los pares. Pero ese alojamiento no alcanza para su permanencia en la institución, en la medida que se desarrolla en otra dimensión; la del ser joven y no la de ser alumno.

Así, se vuelve necesario pensar cuál es el lugar que los jóvenes le otorgan a la escuela ¿Por qué los jóvenes vuelven a la escuela cada día? Para ellos, señala Kantor (2015), la escuela es básicamente el lugar del encuentro, de la sociabilidad, de las relaciones con los compañeros. La valoran por los vínculos con sus pares, por la construcción de grupos diferentes de amigos, y no por lo que esta tiene para ofrecerle en cuanto a transmisión de conocimiento o promesa de futuro. Vale decir, no es el

encuentro con la institución ni con el conocimiento lo que consolida los vínculos sino el encuentro con lo joven, fuera de los peligros que asechan en el exterior.

2.2.3.1. Capital simbólico

El dispositivo escolar se constituye sobre diferentes presupuestos. Uno de estos es el que concierne a los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, cuyo punto de partida se encuentra en los hábitos y conductas que traen interiorizados y que modulan[27] (Deleuze, 1991) el funcionamiento dentro de las instituciones, así como saberes aprendidos, constituyentes de un capital simbólico, que les permita en el nuevo ciclo apropiarse de los conocimientos propuestos.

Cuando esto no ocurre, las instituciones consideran que no son educables no porque no hayan satisfecho las necesidades básicas primarias tales como la contención afectiva, la alimentación, el abrigo, etcétera, sino porque carecen del capital cultural adecuado, constituido por un lenguaje determinado, actitudes adecuadas al funcionamiento escolar, intereses y motivaciones por el aprendizaje.

De esta manera, la ausencia de un capital simbólico actúa en el mismo plano que la imposibilidad de alojar. Incluso, esta incapacidad encuentra una de sus causas en la ausencia del capital adecuado. La institución y sus actores se muestran reactivos ante aquellos que no cumplen con las herramientas adecuadas para circular por sus estructuras, lo que termina traduciéndose en una exclusión implícita de los jóvenes de clases populares. Desposeídos del capital simbólico necesario para habitar la escuela, hijos de sectores populares donde el capital simbólico se les ha restringido del mismo modo que las oportunidades de acceso a bienes materiales y culturales, se ven reducidos

[27] Los diferentes internados o espacios de encierro por los cuales pasa el individuo son variables independientes: se supone que uno empieza desde cero cada vez, y el lenguaje común de todos esos lugares existe, pero es *analógico*. Mientras que los diferentes aparatos de control son variaciones inseparables, que forman un sistema de geometría variable cuyo lenguaje es *numérico* (lo cual no necesariamente significa binario). Los encierros son *moldes*, módulos distintos, pero los controles son *modulaciones*, como un molde autodeformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro (Deleuze, 1991:2).

a sobrevivir dentro de la escuela con las herramientas que puedan construirse. Francois Dubet (2016) examina este fenómeno con singular agudeza:

> (…) el rendimiento escolar de los alumnos depende demasiado de los recursos culturales de sus padres para que la pura igualdad de oportunidades no sea una ficción. A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos. (…) las desigualdades escolares son consecuencia directa de la distribución desigual del "capital cultural" y de la proximidad de la cultura escolar y la cultura "burguesa". En el fondo, mientras haya desigualdades sociales, la escuela no podrá sino reflejarlas y reproducirlas de generación en generación (2016:30).

En consonancia con esto, Tenti Fanfani (2011) señala que los niños tienen sus primeras experiencias de aprendizaje en el seno de su familia donde se desarrolla la educación primaria, es allí cuando comienzan a apropiarse de cierto capital cultural. Este posee una importancia estratégica en los aprendizajes posteriores y determina su paso por la escuela primaria y secundaria. En la medida que existe cierta distancia entre el capital cultural y el del curriculum escolar, cuanto menor sea esta, mayor posibilidad tendrán los alumnos de transitar con éxito su trayectoria académica. En cambio, cuanto mayor sea la distancia entre las configuraciones de estos capitales, las posibilidades de no atravesar con éxito la escolarización, se multiplican. Obstáculos que no consiguen sortearse con los suministros, becas de transporte, monetarias, o para útiles escolares. Es necesaria una política tendiente a adecuar la oferta pedagógica e institucional a las condiciones culturales de los alumnos.

Ignorar esto equivale a depositar en los estudiantes la responsabilidad del éxito o el fracaso de su trayectoria educativa. Las políticas de individuación son instituyentes de estas vivencias unidas al fracaso, generando la falsa premisa de la igualdad educativa al tiempo que silencia las diferencias de donde parte cada uno para acceder al conocimiento. De allí que el éxito esté unido al mérito mientras que el fracaso es consecuencia de la falta de voluntad o capacidad.

La política del mérito se instala como enunciado de la incapacidad del sujeto y no como injusticia del sistema. La igualdad y el mérito no solo no son a priori contradictorios, sino que va de suyo que el verdadero reconocimiento del segundo exige la conquista previa de una igualdad básica a fin de que las circunstancias, y en especial

el nacimiento, no borren por completa la expresión personal del talento (Dubet, 2016). Pero cuando lo que se impone es el mérito para conquistar la igualdad, se les exige a los jóvenes en condiciones de exclusión social que parten en desventaja por poseer un capital simbólico al que requiere la institución escolar, que alcancen a aquellos para los cuales fue pensada la escuela hace más de un siglo, a costa de su propio fracaso. Así, las políticas del mérito no son pensadas como expresión positiva del talento personal, sino como valor negativo que sirve para explicar, mediante su ausencia, el fracaso de los que quedan afuera.

La falta de mérito como enunciado va unido a otro que suele ser recurrente en las instituciones educativas de nuestros días; la falta de sacrificio. Ambas se articulan para explicar los "fracasos educativos" en la escuela secundaria, ignorando que el sacrificio para los jóvenes de clase media (de los cuales hablan estos enunciados) son diferentes a los que deben hacer los jóvenes de clases populares, al tiempo que desprecian la distancia que separa el mundo exterior de los universo escolar. Sobre este, Narodowski advierte que en "la actualidad el rechazo al sacrificio escolar viene a cuento respecto de la sobresaturación de sus enunciados, la recurrente abulia de rituales obvios y la falta de misterio de aquello que pueda acontecer" (2016: 99).

En consecuencia, no es la falta de sacrificio lo que explica los "fracasos educativos" de los estudiantes, sino la ausencia de propuestas que promuevan el deseo de aprender. Esto al tiempo que las ofertas educativas no contemplan ni los intereses de los jóvenes ni el capital simbólico con el que ingresan (Freire, 2015). La igualdad se instala así en un territorio desértico donde llegan los más aptos como consecuencia de la voluntad y el mérito. En el camino quedan los que no consiguieron sobreponerse a los obstáculos por razones estrictamente personales, explicarán las políticas de individuación (Castel, 2012).

2.2.3.2. Identidad escolar en tiempos de resistencias

"Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas". Catherine Walsh

La identidad de la cultura escolar durante la modernidad industrial estuvo signada por la promesa de salvación de la ignorancia o lo que hoy llaman "para tener un futuro" o "para ser alguien". Se les pedía a los sujetos que dejaran su cultura y construyeran otra nueva en la escuela, cuya condición residía en la negación de las culturas preexistentes (familiares, sociales, regionales) que debían ser pasadas por el tamiz de la razón, con el propósito de que dominara al sujeto social (Kantor, 2008), disciplinándolo para ser un ciudadano trabajador normalizado.

Los jóvenes que transitan la escuela secundaria devienen alumnos en la medida que van incorporando una identidad escolar compuesta de ritos, vínculos, hábitos, y disciplinas que les permiten sentirse parte de la institución. Sin embargo estos procesos se ven obstaculizados por construcciones identitarias que ocurren fuera del establecimiento escolar, y que se encuentran potenciadas por la presencia del mercado (Escobar, 2004). La expresión más acabada de esto puede observarse en la producción identitaria del consumidor.

La diferencia entre alumno y usuario reside en que aquel habita una posición ante a la ley, se construye frente a la figura de la autoridad y a los vínculos de pertenencias. En cambio, el usuario produce una conexión efímera, evanescente, exenta de toda moral, donde no existe ningún sentido ordenador ni se filia necesariamente a una representación trascendente. Puede conectarse y dejar de hacerlo, en tiempos que no se dejan comprender desde las nociones de un proyecto surgido del tiempo lineal y acumulativo. El usuario puede desconectarse sin previo aviso, una vez que perdió el interés que lo movió a conectarse (Sztulwark y Duschatzky, 2010).

En consonancia con lo que observan Caruso y Dussel (1998), entendemos que las identidades son intentos de organización de experiencias que no tienen garantía ni de permanecer ni de cambiar repentinamente. Son provisorias y son relacionales. Se definen por la particular inscripción del yo en una estructura. El sujeto está inscripto en

las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) pero nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyen sobre ellas son una compleja trama de deseos, posibilidades e historias.

Los jóvenes de hoy ingresan a la escuela de un modo diferente a como lo hicieron generaciones anteriores, cuyas identidades tenían una fuerte inscripción a estructuras sólidas. Cuando la escuela intentaba borrar las identidades que la precedían en el camino de constituir sujetos pedagógicos, era porque tenían la capacidad que la legitimidad de la escuela y de su cultura le autorizaba. Esa legitimidad hoy está en crisis, y los jóvenes se resisten a asumir la identidad escolar, en la medida que amenaza la identidad que construyen a partir de otras "ofertas"[28].

En ese alumno que asiste a la escuela, que camina por los patios, recorre el edificio, deambula por la cancha, que ingresa y egresa del aula sin pedir permiso, hay un grito que también constituye su identidad. Allí hay una grieta, una hendija abierta al sistema escolar, a la escuela. Hay una manifestación del decir "otra escuela es posible" pero que al mismo tiempo, grita desde el silencio, "me resisto a la individuación", en la medida que hace yunta con otros. Con esos otros construyen una identidad diferente a la que alumbró la modernidad industrial. Es una identidad que no deja lugar al sometimiento y cuyo análisis debe realizarse con paradigmas diferentes a los de la rebeldía que circularon otras épocas. Es una rebeldía que no grita pero que abre grietas por donde emergen nuevas experiencias.

En esas grietas, como dice Catherine Walsh (2017) la institución puede ver una posibilidad o una amenaza. La primera será posible en la medida que se la tome y nos modifique las prácticas. Están allí para decirnos algo, pero es necesario que el docente ponga su oído a ese decir. Si esto no ocurre, el peligro termina por imponerse como razón pedagógica, cuya lógica acusa a quien está allí deambulando no como alguien que

[28] Bauman (2010) señala que entre los formadores de identidades se advierten la del mercado cuyo propósito educativo consiste en formar consumidores cuya identidad "única" e "individual" solo puede tallarse en la sustancia que todo el mundo copra y que solamente puede conseguirse comprándola. La manera de ganar independencia es rendirse ante los enunciados del mercado.

busca una oportunidad, sino alguien que quita oportunidades a quienes verdaderamente las merecen, porque quieren estudiar.

Entre la grieta del peligro y la grieta del diálogo, se juega la pedagogía de la exclusión/inclusión. La responsabilidad de esto, no puede recaer en el trabajador de la educación de modo individual (aunque sobran los ejemplos de docentes "errantes") sino en el sistema educativo como promotor de políticas que habiliten el diálogo para nuevos encuentros.

En relación a la resistencia, la grieta por donde asoma el pasto en medio del cemento (Catherine Walsh, 2017), el joven está para decir que no quiere "hacerse solo" y que "la educación nos conduce al futuro" en la medida que el conocimiento social, en el entramado de comunidades, se realiza el futuro. Es una grieta que agrieta las políticas de individuación, porque en la medida que el joven se hace presente, está proponiendo el diálogo con el otro, para hacer juntos. Para juntos enfrentar las políticas de individuación. Estar allí construye trama, teje redes, espanta el vacío de la individuación. Espanta el mérito como forjador de futuros.

2.2.4. Las políticas educativas de la actualidad

En el largo recorrido que realizamos en esta tesis, se produjeron cambios en el panorama político del país, que devinieron en la instalación de nuevas políticas neoliberales. Esto produjo un refuerzo sobre aquellas expresiones presentes en la década del 90 como el lugar del mérito y del par éxito/fracaso en la vida de los individuos, en tanto responsables de sus propias biografías.

Uno de los aspectos que se profundizaron en vastos sectores populares es la falta de futuro como producto de la crisis económica que empujó a buena parte de la población a vivir en condiciones de pobreza y miseria[29]. Esto desde luego tiene efectos

[29] La pobreza alcanzó al 19,6% de los hogares y al 27,3% de las personas en el primer semestre de 2018. INDEC: http://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_18.pdf …

estructurantes en las subjetividades, tal como lo hemos señalado en los distintos capítulos. Efectos que impactan en la configuración de una temporalidad anclada en el presente absoluto y que condiciona la apuesta escolar como motor de cambio. Sin proyecto futuro en el horizonte, padres, hijos, alumnos y maestros construyen un vínculo donde el contexto deviene como destino inexorable.

Entre las múltiples reformas políticas que comenzó a implementar el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se encuentran las destinadas a la transformación educativa. Con este propósito se elaboraron una serie de documentos donde se declara la intención del gobierno nacional para reformar la educación. Presentamos algunas de ellas en orden cronológico:

Año 2016 - Declaración de Purmamarca.

- Resolución 284/16 “Red Federal para la mejora de los aprendizajes”.

-Resolución 285/16 “Plan estratégico nacional 2016-2021. Argentina enseña y aprende”

Año 2017 - Proyecto de Ley Plan Maestr@.

- Resolución del CFE N°330/17 “Secundaria 2030”.

Año 2018 – Resolución 337/18 “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”.

La política educativa expresada en estos documentos presenta debates y resistencias por parte de investigadores, docentes y sindicatos como el de CTERA, entre otros. La ausencia de discusión con las entidades comprometidas con el acto educativo representa la primera controversia. Así lo manifiesta el documento que analiza el Plan Educativo Maestr@ (PEM) elaborado por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales en mayo del 2017.

> Si la finalidad del PEM es establecer un conjunto de metas, hasta el momento esas metas se han debatido y acordado en el seno del Consejo Federal de Educación en términos de Acuerdos. Los Ministerios provinciales no son meras instituciones a través de las cuales el Ministerio nacional aplica las leyes educativas. (…) En el mismo sentido, debe señalarse la ausencia de las Universidades como instituciones responsables de la aplicación de una ley que les concierne (2017:3).

Esta ausencia de discusión con investigadores, docentes, y sus sindicatos que trabajan a diario en escuelas, universidades, inmersos en complejos escenarios donde la

relación entre educación y sociedad define el acto educativo, da cuenta de la reducción desde la cual se piensan las políticas para educación.

Políticas que evalúan el escenario educativo prescindiendo de un diagnóstico integral de la situación actual, con sus principales falencias, tensiones y potencialidades. Este desconocimiento de la compleja situación social que atraviesa el sistema educativo, parte de la necesidad de revertir "la emergencia educativa" surgida de datos estadísticos cuya procedencia no se manifiesta[30]. Coincidimos con la necesidad de pensar una nueva escuela pública pero esta debe incorporar al conjunto de los actores que a diario participan del acto educativo. Debate que debe gestionar tiempos y espacios suficientes para que las transformaciones contemplen los múltiples aspectos que intervienen.

No obstante, entendemos que uno de los principales obstáculos que presenta la educación hoy es la producción de desigualdades como correlato de las condiciones objetivas de vida. Observamos con preocupación enunciados vinculados al mérito que tienden a poner en vigencia el par éxito/fracaso. Esto se pone de manifiesto en la "Declaración de Purmamarca", donde se anuncia un cambio de perspectiva sobre el hecho educativo. La construcción de sujeto de crítico es reemplazada por la de participación político – ciudadana, bajo la concepción meritocrática[31].

Las consecuencias de analizar el acto educativo sin considerar las condiciones sociales donde este se lleva a cabo, redunda en una mirada endógena que evalúa el accionar de docentes y alumnos como principio y fin del encuentro pedagógico, a través de lo cual "se manifiesta el desplazamiento del Estado en la crisis socioeducativa que claramente se observa en la actualidad" (2017:5).

Advertimos también, en el marco de estas transformaciones, un deslizamiento de la educación como derecho de los sujetos y bien social[32] hacia una educación puesta al servicio del desarrollo económico[33], y del mercado. Con este propósito se realiza una sobrevaloración del sentido educativo de las nuevas tecnologías, y una reconfiguración de la conducción escolar, reemplazando la noción de "gobierno de la escuela" por

[30] Proyecto de Ley Plan Maestr@.
[31] Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", de CTERA.
[32] Ley 26.206 de Educación Nacional.
[33] Declaración de Purmamarca.

gestión de acciones pedagógicas"[34], suplantando el sentido pedagógico político de la escuela por otro de orden instrumental.

Estos lineamientos son retomados con mayor precisión en la Resolución CFE N°330/17 "Secundaria 2030". Aquí se propone como objetivo "generar aprendizajes significativos, activos, responsables, cultivados por la curiosidad, el deseo, el gozo de aprender (…)" aspectos con los que coincidimos tal como lo hemos señalado a lo largo de la tesis. Sin embargo, estas propuestas pedagógicas quedan subordinadas a objetivos políticos tendientes a condicionar las prácticas de enseñanza aprendizaje al mundo laboral. No nos parece menos importante la incorporación de conceptos propios de las políticas de individuación como "emprendedores" "individuos" con "libertad con responsabilidad para construir su propio proyecto de vida (…) ciudadanos globales (…) en un mundo cambiante"[35]. Las políticas de individuación que hemos analizado precedentemente, responsabilizan a los individuos y a sus familias a hacerse cargo de sus propias biografías. El retiro masivo del Estado, empujando a vastos sectores de la población a diseñar sus vidas para insertarse en el mundo laboral, ha generado una de las crisis sociales más extraordinaria de la Argentina. Observamos que parte de los conceptos que sostienen los enunciados de estos proyectos, recuperan aquellas políticas estructurantes del proyecto neoliberal.

A su vez, advertimos que el proyecto "Secundaria 2030" desconoce la historicidad del nivel y los enfoques pedagógicos socio-críticos en la medida que se configura bajo el paradigma de las competencias. Además de consistir en un cambio de enfoque alineado con las necesidades del mercado y no con la transmisión cultural intergeneracional, entendemos que el bagaje acumulado por la escuela pública, aún con las dificultades que presenta en la actualidad, conserva luminosas experiencias donde abrevar para proyectar una nueva educación.

En este sentido, creemos en la necesidad de repensar la educación pública partiendo de enfoques holísticos que complejicen el escenario educativo y donde

[34] Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", de CTERA.
[35] Secundaria 2030, Anexo 1 "Marco de organización de los aprendizajes para la educación Obligatoria Argentina" (MOA).

investigadores, docentes, y los sindicatos que los nuclean, cuenten con tiempo y espacio para debatir y generar aportes significativos.

Partiendo de las consideraciones generales que fuimos abordando en esta tesis, estamos convencidos que las políticas educativas propuestas por el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) lejos de fomentar la inclusión con calidad educativa tendiente a la formación de sujetos críticos, fomentará mayor desigualdad, deserción, recuperando la característica elitista y selectiva de la escuela de otro tiempo.

3. Marco Conceptual

El presente capítulo se configura como continuidad del Marco Teórico, buscando complementar mediante el desarrollo conceptual las transformaciones analizadas precedentemente. Si bien hubiera sido posible producir un solo capítulo que contuviera en su conjunto las observaciones sociales y pedagógicas, y las conceptualizaciones de dichos cambios, entendemos que su separación, aporta mayor densidad teórica y claridad conceptual para analizar los datos construidos en el diálogo entre teoría y empírea. A su vez, siguiendo a Raymond Boudon (2004), sostenemos que no debe confundirse la construcción de conceptos con la construcción de desarrollos teóricos en la medida que el primero no es una teoría en el sentido habitual de la palabra, entendemos que dicha separación colabora en la potenciación teórico conceptual de cada uno de sus aspectos, al tiempo que delimita las miradas que se proyectan sobre el objeto de estudio.

En línea con esto, desarrollamos el marco conceptual por fuera del marco teórico, buscando un anclaje teórico para los conceptos que vertebran esta tesis[36]. En el Marco Teórico desarrollamos el modo en que los cambios sociales han operado en la escuela desde la década del 70 en adelante, cuando el Estado de Bienestar cedió terreno ante las políticas neoliberales. El estudio lo desarrollamos sobre el eje de lo sincrónico, señalando las transformaciones sociales que ocurrieron en el tiempo. En este proceso nos parece relevante observar de qué modo el trabajo como organizador de la sociedad (Castel, 2012) fue mutando, habilitando formas diferentes de ser trabajador y de ser desocupado, lo que devino en nuevas configuraciones sociales que impactaron en el sistema educativo. El Marco Conceptual viene a complementar esta mirada otorgándole el peso específico a cada concepto teórico a partir del cual interpretamos la realidad (Cifuentes Giol, 2011), no conforme a su la evolución diacrónica, sino desde el eje sincrónico, poniendo en tensión las distintas miradas que se proyectan sobre los

[36] Ruth Sautu (2005) lo define como el lugar donde se entretejen paradigmas (ideas acerca del conocimiento mismo y cómo producirlo válidamente) teorías generales (concepciones generales de la sociedad) y teorías sustantivas (conceptos e ideas del tema a investigar).

conceptos claves utilizados. En la complementariedad del Marco Teórico y del Marco Conceptual, se configura el horizonte teórico donde se orienta y delimita la investigación.

En consonancia con esto, la investigación está orientada por una mirada epistemológica crítica que aborda el complejo entramado social y educativo mediante las siguientes herramientas de análisis: **Individuación - Desinstitucionalización – Exclusión - Clase Social- Autoridad.**

3.1. Individuación

Entendemos la individuación como parte del proyecto político ideológico del neoliberalismo que se ejerce sobre el conjunto de la sociedad en beneficio de las clases dominantes. Se manifiestan a través de acciones políticas estatales concretas en distintos niveles del entramado social, cuya expresión podemos advertirlas en las políticas laborales, de educación, de salud, y de acción social. Estas son reforzadas en el campo de la enunciación mediante las campañas de los medios masivos de comunicación, cuyo propósito se sustancia en ubicar a los sujetos sociales como responsables de su propio destino. Vale decir, los des-sujetan del conjunto social y de las instituciones que los anudan, mediante la desafiliación y la desinstitucionalización.

Estos procesos debemos observarlos de modo dinámico y en cambio permanente, debido a las transformaciones que han ocurrido en el modelo de integración establecido por el Estado Social (Castel, 2012). Integración que se ha desdibujado como consecuencia del crecimiento de la precarización laboral, y cuya característica más sobresaliente es la de producir relaciones donde los individuos quedan desconectados de las posiciones que le aseguraban algún tipo de estabilidad.

Rossana Reguillo (2013) señala que el repliegue del Estado benefactor dio lugar a la fuerza creciente del mercado, la irrupción de los medios de comunicación, el descrédito de las instituciones y actores tradicionales (escuelas, partidos, iglesias, sindicatos), la globalización, y la fuerza del narcotráfico, entre otros, constituyen no ya

un escenario posible sino un entramado complejo donde los jóvenes se configuran como actores sociales. El contexto deviene así en texto principal que orienta el proceso de configuración de la condición juvenil.

En este contexto, la individuación es el resultado de una cultura compuesta por la discriminación en tanto discurso aceptado y asumido como doxa que tiende a responsabilizar a los individuos por la situación que les toca vivir. La lógica dominante se ejerce sobre los jóvenes de clases populares culpabilizándolos por la precariedad de sus propias vidas quienes terminan por asumir su aspecto, estilo, falta de disposición y de capital cultural, como una carencia propia, como una falta punible (Reguillo, 2013). Se ven así arrastrados hacia la aceptación cómplice o resignada de aquellas cosas que los marcan, los marginan, los precarizan y los excluyen.

Respecto de la desafiliación como proceso congruente con la individuación, Robert Castel (2012) analiza en el desafiliado su condición de marginal, en la medida que rompe los vínculos con la comunidad de origen. Este plantea una situación diferente de la del pobre que vive en el lugar, en su lugar, en la precariedad de su estado, integrado en escenarios de pobrezas comunes. De allí que la existencia del pobre no plantea problemas, forma parte del orden del mundo.

La marginación es una producción social cuyo origen radica en las estructuras de base de la sociedad, la organización del trabajo y el sistema de valores dominantes a partir de los cuales se distribuyen los lugares y se fundan las jerarquías, atribuyendo a cada uno su dignidad o indignidad social. Los marginales a menudo pagaron muy caro su lejanía del centro de esos valores dominantes.

Ahora bien, continua Castel (2012), cuando los marginales proliferan, la mayoría corre el riesgo de volverse marginal. La reestructuración de la sociedad en el sentido de su modernización acarrea la marginación de ciertos grupos sociales. Desde hace tres décadas las reestructuraciones industriales, la recomposición de las relaciones de trabajo, las reorganización del aparato productivo para hacer frente a una competencia internacional exacerbada, entre otras, acarrean consecuencias que impactan en las poblaciones de trabajadores.

Estas consecuencias se manifiestan de dos modos. Por un lado mediante una desestabilización en la relación con el trabajo debido a la desocupación masiva y a la precarización creciente de las condiciones laborales, sobre todo en sectores que habían estado totalmente integrados. Por otro lado, una dificultad paulatina para ingresar a relaciones de trabajo formalizadas y para sacar partido de las formas de socializar que le estaban asociadas.

En este sentido, vale decir que no son los desocupados los que eligieron la reestructuración de la producción industrial y las reglas de la competencia internacional, así como tampoco son quienes deciden jugarse su suerte en los mercados futuros. Si hay nuevos marginales es porque una franja importante de la población flota entre el empleo y el no empleo, actividades institucionalizadas y formas de ingenio que pueden ir del trabajo en negro a la delincuencia.

En consonancia con esto, Ulrich Beck (2001) observa que en las condiciones de la individualización, los seres humanos han de cargar con el desempleo masivo como con un destino personal. Los trabajadores ya no son afectados por el desempleo de una manera socialmente visible y colectiva, sino específica a las fases de la vida. Los afectados tienen que cargar por sí mismos con aquello para lo que nexos de vida con experiencia de pobreza y con sello de clase procuraban relecturas que habilitaran derrotar la individuación mediante el marco colectivo. En las situaciones de vida carentes de nexo de clase, individualizadas, el destino colectivo se ha convertido en "(…) destino *personal*, en destino *individual* con sociedad ya sólo percibida estadísticamente y ya no vivible, y tendría que volver a ser compuesto como destino colectivo desde esta fragmentación en lo personal" (2001:118).

Por lo tanto, la unidad de referencia donde golpea el desempleo y la pobreza ya no es el grupo, la clase, la capa, sino el individuo de mercado en sus circunstancias especiales. El motor de la individualización está en pleno funcionamiento, y por tanto no hay manera de saber cómo fundar nuevos nexos sociales duraderos comparables con la estructura profunda de las clases sociales. La escisión de nuestra sociedad en una mayoría decreciente de propietarios de puestos de trabajo y una minoría creciente de desempleados, jubilados anticipados, trabajadores ocasionales y los que no consiguen

entrar en el mercado de trabajo, es parte de ese funcionamiento que responsabiliza a los individuos de sus fracasos.

3.2. Desinstitucionalización:

Este concepto constituye junto a la individuación las dos caras que las políticas neoliberales han ejecutado, tras el abandono del Estado Social, sobre el conjunto de la sociedad con el propósito de producir la fragmentación social. Se configura como la imposibilidad de estabilizar lazos institucionales que en los jóvenes de clases populares, se manifiesta como la imposibilidad de construir vínculos pedagógicos con la escuela secundaria.

Longo (2004) analiza la desinstitucionalización como el proceso de desestabilización de los marcos de referencia de colectivos tradicionales, lo que ha derivado en la profundización de procesos de individuación. Proceso que se pone de manifiesto cada vez que se profundiza la desregulación del mercado de trabajo, la puesta en jaque de los sistemas de protección social y las dificultades de los sistemas educativos (G. Kessler, 2002 y D. Merklen, 2013)

En otro sentido, Dubet y Martuccelli (1999) señalan a la desinstitucionalización como un nuevo tipo de socialización donde la relación entre normas, valores e individuos adquieren nuevas configuraciones. En lugar de imponerse como preexistentes y sobre los individuos, las normas y los valores son co- producidas socialmente donde los hábitos, los intereses diversos y las políticas jurídicas y sociales conforman un equilibrio estable en el que los individuos construyen sus experiencias y se construyen a sí mismos. En esta observación, los autores consideran trascendental no la imposibilidad de establecer vínculos sino las formas que adquieren estos vínculos desde otro paradigma.

En sentido contrario, Ulrich Beck (2001) advierte que las instituciones sociales (los partidos políticos, los sindicatos, los gobiernos, etc.) se convierten en conservadores de una realidad social que hay cada vez menos. Mientras que las imágenes de la vida de

clase, familia, profesión, mujer, hombre, pierden contenido de realidad y fuerza de futuro, las instituciones de asesoramiento las conservan y las hacen valer frente a desarrollos y orientaciones divergentes. A diferencia de Dubet y Martuccelli, comprende que las instituciones aún conservan el poder de proyectar futuros como la escuela secundaria pero en una sociedad donde los esquemas tradicionales se van desdibujando.

Como señalamos al principio, entendemos el proceso desinstitucionalizador como aquel donde los individuos no consiguen construir vínculos estables con las instituciones como por ejemplo, la escuela secundaria, en el que los jóvenes de clases populares deberían ingresar para construir futuridad. Este proceso no se produce de modo aislado sino que converge con las políticas de individuación, cuyo propósito consiste en responsabilizar a los individuos de no poder institucionalizarse. Estas políticas actúan capilarmente, no solo a través de los enunciados que se transmiten desde los grandes medios de comunicación, sino mediante la incapacidad que expresan los actores responsables de estabilizar vínculos en las instituciones, de proyectar otra versión de los acontecimientos.

3.3. Exclusión

Siguiendo a Fidel, Di Tomaso y Farías (2008) abordamos el concepto de exclusión desde dos perspectivas. Por un lado, la que observa la exclusión de "base material" a aquellos individuos que se encuentran fuera o no pueden acceder con frecuencia al trabajo formal, al consumo, a la educación y a la salud. Por el otro, la que considera la exclusión de "base social", entendiendo por esta a aquellos individuos que se encuentran sometidos a la discriminación social por cuestiones relativas al lugar de nacimiento y por otras de índole cultural. Estos, a su vez, se encuentran desprotegidos por las instituciones sociales ya que los lazos que allí se construyen son sumamente débiles. También resulta importante para analizar la exclusión de "base social", el uso del tiempo libre, la graduación del disfrute y sus nexos con la aceptación o rechazo del resto de las personas, y con el aislamiento o la socialización con la comunidad.

No desconocemos el abordaje que hace del concepto de *Exclusión* Robert Castel (2012), señalándolo como el heredero del pobre en tanto soporta lo esencial de la miseria del mundo, y cuyo deber consiste en movilizar también lo esencial de sus esfuerzos para resolver su existencia. Coincidimos en que se oculta una concepción sustancialista de la pobreza que requiere medidas asistencialistas para sobrellevarla pero que se prohíbe cuestionar la dinámica económica que condena a una parte de la población a quedar por fuera de la distribución de la riqueza común. Como expresión máxima de esta población debemos considerar al desocupado de larga duración o al joven que no consigue incorporarse a los circuitos de trabajo formal. Luchar contra este escenario, señala el autor, requiere de una intervención anterior a la que expone a un trabajador a convertirse en un desocupado de larga data o a que los jóvenes deban observar desde trabajos informales el mundo de la formalidad laboral como un imposible.

En este sentido, observar a los excluidos representa poner el foco en los hombres y mujeres que quedaron por fuera del mercado laboral, y no en las políticas originadas por el Estado y el Mercado a través de las empresas en el momento que eligieron potenciar la rentabilidad y hacer frente a la competitividad a costa de los trabajadores y de la cohesión social.

En lugar de hablar de *Excluidos,* Robert Castel propone hablar de vencidos o perdedores en escenarios de competencias sin reglas, cuya composición sufrió transformaciones productivas tan abruptas que no fueron acompasadas por la construcción de un andamiaje que permitiera equipar a los trabajadores a los nuevos escenarios. Las razones por las que desconfía del término *Excluidos* está vinculado al carácter polisémico del mismo, ya que tiende a utilizarse para señalar distintas situaciones a la que son sometidos sectores de la población, por lo que se desdibuja como herramienta analítica. Además advierte sobre su utilización política en la medida que fue y es utilizado por las políticas de Estado para actuar mediante acción social sobre sectores de población que han quedado desempleados. Con esto se evita discutir las causas que motivaron el desempleo, al tiempo que se acciona mediante una cobertura específica y cuidadosamente enfocada, evitando situaciones de conflicto

social. A estos “nuevos pobres”, Castel los denomina supernumerarios, cuya principal discapacidad consiste en es no encontrar un lugar estable en la nueva organización de la sociedad.

Reguillo (2013) entiende los procesos de exclusión y desafiliación como consecuencia necesaria ante la ausencia del Estado, cuyo impacto se expresa en la disolución del vínculo social que golpea de maneras diversas y nunca moderadas el ámbito de la sociabilidad juvenil. Como contrapartida, allí donde hay desafiliación a las instituciones tradicionales del Estado, emerge otro tipo de afiliación a la que un importante sector de la juventud “decide incorporarse” entre las filas de los narcos. Incorporación que no se explica por la desintegración de la familia o por la pérdida de valores sino por la estructura excluyente en la que intentan armar y construir sus biografías.

Con el propósito de desestabilizar el par inclusión / exclusión la autora desarrolla el concepto inclusión desigual. Entiende que ya no hay exclusiones en el sentido literal del término, en la medida que nadie queda afuera. Se trata de un proceso cada vez más desigual de inclusión, en el que millones de jóvenes se ven forzados a ocupar posiciones que si bien los mantienen dentro del entramado social, no son más que espacios precarizados que se alimentan de la fantasía de la pertenencia.

En la inclusión desigual los jóvenes se han convertido en vendedores de riesgo. Cuando el capital escolar no se traduce en un valor de cambio, poner en riesgo su propia vida se convierte en el único capital que adquiere valor de cambio. Los actores del crimen organizado indentificaron tempranamente este capital y numerosos jóvenes optaron por esta vía para sostener la fantasía de una pertenencia. En el mismo sentido pueden leerse la opción de las Fuerzas Armadas o de seguridad como forma de resolver y de gestionar las propias biografías en contextos de precarización. Vender riesgo, como única alternativa (Reguillo, 2013).

Ulrich Beck (2001) desarrolla el término exclusión como correlato de las políticas de individuación, haciendo que el desempleado duradero, ya no pasajero, se sienta responsable de su propia desgracia. En la exclusión continua de lo posible, el desempleo

(que es algo exterior) se introduce paso a paso en la persona, se convierte en su propiedad. La nueva pobreza es sobre todo, pero no sólo, un problema material. Es también "con esta autodestrucción aceptada en silencio, que se consuma en el recorrido ritual de los vanos intentos de defensa, con lo que el destino masivo prolifera bajo la superficie" (2001: 122).

En este sentido, entendemos la exclusión como la integración desigual a la que son sometidos los sectores de clases populares como consecuencia de las políticas económicas, sociales, laborales, sanitarias y educativas que llevan a la práctica las clases dominantes desde el Estado y desde el Mercado. Esta exclusión tiene dos aspectos, por un lado la que se configura en las condiciones materiales de vida, signadas por las características de las propiedades donde viven, el número de habitantes que las habitan, los servicios con los que cuentan, y el nivel de ingreso per cápita que se ubica bajo la línea de pobreza e indigencia. El otro aspecto se produce en el horizonte de lo social, mediante la inclusión desigual a la educación, al ejercicio de la ciudadanía plena por carecer de una cultura y un capital simbólico requeridos por las instituciones sociales. A su vez, estos individuos se encuentran sometidos a la discriminación social por cuestiones relativas al lugar de nacimiento y por otras de índole cultural, al tiempo que son asediados por el narcotráfico, disputándoles a sus familias el presente y el futuro a los jóvenes de clases populares.

La exclusión se constituye así en el correlato de las políticas de individuación y desinsticionalización, mediante las cuales las clases dominantes practican el sometimiento de las clases populares en función de sus propios intereses, adjudicándoles a los individuos pertenecientes a las clases populares, la responsabilidad de no poder conseguir un empleo, de ser incapaces de incluirse en las instituciones, y de vivir en condiciones ignominiosas.

3.4. Clases populares

> "Pensar las clases sociales es pensar el modo en que los sujetos se conjugan en colectivos" (Eduardo Chávez Molina y Jésica Lorena Pla, 2018:87)

La observación de la clase social resulta pertinente en la medida que la institución educativa fue pensada sobre paradigmas comunes a los que atravesaban la constitución de la clase social: la estratificación y la homogeneidad. El cambio de paradigma para analizar el hecho social, de lo unidemensional a lo multidimensional (Martuccelli, 2000), y la reconfiguración del concepto de clase como consecuencia de las transformaciones sociales, vuelve compleja la labor de hablar de clase social del mismo modo que se lo hizo hasta los años 80. El reconocimiento de las identidades de género, étnicas, religiosas entre otras, conmueven el concepto mismo de clase.

En la sociedad industrial, la constitución de la clase desde un comienzo estuvo fuertemente vinculada a la socialización que emanaba de la gran industria, acogiendo a los que se encontraban en condiciones de pauperización. Robert Castel (2012) analiza el cambio producido en la emergencia de nuevas formas laborales, cuyas consecuencias impactan en el concepto de clase. Si la sociedad industrial fomentaba un proceso de desindividualización que inscribía al trabajador en regímenes generales, convenciones colectivas, regulaciones públicas del derecho del trabajo y de la protección social, en la sociedad salarial, el mundo del trabajo no forma en sentido estricto una sociedad de individuos sino más bien una superposición jerárquica de colectividades constituidas sobre la base de la división del trabajo, y reconocidas por el derecho. Además de que, sobre todo en los ambientes populares, la vida fuera del trabajo estaba también estructurada por la participación en marcos comunitarios: el barrio, los amigos, el sindicato, los clubes, las escuelas.

En este sentido, Zygmunt Bauman (2010) dice que las personas dotadas de menores recursos (clases populares), y en consecuencia de menores opciones, podían compensar su individualidad con el poder de la cantidad. La clase actuaba así, como un refugio donde los hombres se sentían al reparo de las injusticias. Estos trabajadores construían su vínculo con el trabajador desde la inmovilidad en su puesto de trabajo.

Tanto el capital como los proletarios ocupaban un lugar en la pesada industria *fordista*. En la actualidad el capital viaja liviano, como las comunicaciones, sin la necesidad de la presencia del otro, de la voz del otro. Al contrario de lo que ocurría con la sociedad surgida a la sombra de la industria *fordista*, donde todos estaban vinculados, en la gran cinta de ensamblaje, codo con codo, semejante a engranajes de una gran maquinaria, como lo expone la película de Charles Chaplin "Tiempos Modernos".

En consonancia con la configuración que adquirió la clase durante la modernidad industrial, Francois Dubet (2016) analiza que la expresión más acabada de solidaridad *intraclase* fue la gran industria de la década del 20, donde el trabajo se producía como acto colectivo en el cual cada trabajador era un engranaje que dependía de todos los demás. La solidaridad originada del trabajo era una herramienta de redistribución social que tendía hacia una relativa desigualdad entre diversas posiciones sociales. No buscaba suprimir las clases sociales, pero sí estrechar la distancia entre ellas.

Castel (1997) observa que al desarticularse el encuentro entre los trabajadores como consecuencia de las nuevas contrataciones laborales, los avances tecnológicos, la transformación del mercado y la irrupción de nuevos contingentes de trabajadores donde los "cuellos blancos" superaron en cantidad a los "cuellos azules", la clase social de los trabajadores adquiriere nuevas características, no ya como conjunto de hombres que comparten las mismas experiencias surgidas del vínculo en el trabajo, de cultura, de hábitos y de familia, sino como estrato social cuyos lazos se estrechan ante la necesidad de enfrentar los riesgos de la exclusión.

Analizando el caso de Alemania Federal de post guerra, Ulrich Beck (2001) dice que el concepto de clase comenzó a desdibujarse con el Estado de Bienestar. En este país se puso en marcha una dinámica socioestructural que no puede ser comprendida suficientemente ni en la tradición de la formación de clases de Marx ni en la tradición de la comunitarización estamental o mediada por el mercado en clases sociales de Weber. Los dos grandes diques que en la perspectiva de Marx y Weber atrapan las tendencias de liberación y de individualización operantes en la sociedad del mercado desarrollada (formación de clases o mediante la pauperización o mediante la comunitarización estamental) se vienen abajo con el desarrollo del Estado del bienestar.

Con lo cual, las categorías tradicionales de grupos grandes (estamentos, clases o capas) pierden peso específico y se vuelven cuestionables. Así, la categoría como herramienta para la investigación se vuelve un concepto en estado de despedida, de tránsito al que la realidad social de las clases "se le escapa de entre las manos, pero que aún no se atreve a confesar su propio desconcierto, y que entonces consiente que suceda consigo lo que les gusta hacer a los científicos cuando se desconciertan: limpiar sus herramientas para que la realidad encaje en ellas" (2001:53).

Martuccelli (2000) señala que es posible advertir este desdibujamiento del concepto en la medida que las fronteras entre clases se han debilitado, y que se pasó de un mirada undimensional (donde el centro estaba puesto en el trabajo) a otra multidimensional. Estas organizaban la vida de los individuos, habilitaban a que se pensaran desde un grupo social, donde compartían experiencias, intereses y antagonismos con otras clases. El advenimiento de nuevas y complejas constituciones sociales en la construcción de identidades de acuerdo con las identidades de géneros, entre otros, impactan en la mirada que se centraba únicamente en las experiencias compartidas y en los intereses de clase.

En su conjunto, estos autores consideran que al debilitamiento del concepto se le suma el debilitamiento de las barreras entre las comunidades como producto de universalización de la educación. Esto en un contexto donde se asiste hacia fin del milenio, a la caía de las dos clases sociales más delimitadas del siglo XX. Lo que permite poner en tela de juicio la pertinencia general de una división de clases sociales.

En sentido contrario, hay investigadores que concuerdan en utilizar el concepto de clase en la medida que "posee los atributos o propiedades del conjunto social al que alude" (Borsotti, 2009:103). Es el caso de Peter McLaren (2012) que considera el trabajo de la pedagogía crítica revolucionaria en un contexto de lucha de clases, donde la cultura adquiere importancia, desde el materialismo histórico, no como lo "otro" de la clase sino que constituye parte de una teorización más integral del dominio de clase en diferentes contextos. De allí que la necesidad de abordar el análisis de la sociedad desde una perspectiva marxista, en particular con el materialismo histórico como herramienta teórica, implique revelar las formas de opresión de una clase sobre otra. Así, "la clase"

no es simplemente otra ideología para legitimar la opresión sino que en sí misma, la clase denota las relaciones de explotación entre la gente, mediadas por sus relaciones con los medios de producción.[37] Desde este punto de vista, una comprensión más integral y políticamente más útil de la coyuntura histórica contemporánea exige avanzar sobre el análisis de clase y "la primacía de la clase trabajadora como agente fundamental del cambio" (2012:155)

Michael Apple (2003) también considera relevante el concepto de clase pero pone reparos en relación a los "grandes relatos" que ponía en el centro de las transformaciones sociales a la clase trabajadora. Sin embargo, advierte que en el esfuerzo por evitar los peligros que acompañan las "grandes" narrativas anteriores, no se debe actuar como si el capitalismo hubiera desaparecido o como si las relaciones de clase no contaran. No se puede actuar como si todo aquello que "aprendimos, sobre las formas de comprender políticamente el mundo pudiera, de alguna forma, ser descartado simplemente porque nuestras teorías se han complejizado" (2003: 49).

Desde esta perspectiva analiza las relaciones sociales Paulo Freire (2015), en el contexto del neoliberalismo de los 90 donde el discurso neoliberal, de acuerdo con el cual las clases sociales han desaparecido. Incluso defiende la categoría cuando los trabajadores de otros países le narran las contradicciones que enfrentan con otros colectivos de asalariados. La defiende porque observa que esas mismas contradicciones también existían antes de las políticas neoliberales. Sin embargo, comprende que ha operado un cambio en la sociedad habilitando la emergencia de colectivos sociales (étnicas, de género) que luchan por sus derechos y que configuran espacios democratizantes que antes no existían. Pero advierte que ni el sexo, ni la raza, ni la clase explican por sí solos la complejidad del hecho social.

---

[37] Las formas de opresión basadas en categorías de diferencia no poseen autonomía relativa con respecto a las relaciones de clase sino que constituyen las maneras en las cuales la opresión es vivida/experimentada dentro de un sistema de clases; 2) cómo las formas de opresión social funcionan dentro del sistema capitalista que las alberga (…) la clase no es simplemente otra ideología para legitimar la opresión". Más bien lo que denota la clase son "las relaciones de explotación entre la gente, que están mediadas por sus relaciones con los medios de producción (Mc Laren, 2012: 151- 152)

> La discriminación racial no puede, bajo ningún concepto, ser reducida a un problema de clase como el sexismo. Por otro lado y no obstante lo cual, sin el corte de clase yo, al menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni sexual en su totalidad ni tampoco el de las llamadas minorías en sí mismas. Además del color de piel, de la diferenciación social, existe también el color de la ideología (2015: 188).

En consonancia con estos autores, entendemos el concepto de clase popular como la capacidad de aludir a sectores sociales cuyas condiciones materiales y sociales de vida se diferencian de las clases medias y altas, al tiempo que hacia el interior comparten experiencias de vida condicionadas por la precarización laboral y la desocupación, la solidaridad en el territorio, y los proyectos de vida compartidos. Esto no implica en modo alguno un escenario homogéneo, antes bien, unos de los aspectos sobresaliente de la configuración de lo popular, es su heterogeneidad.

Siguiendo a Svampa (2005, 2017) entendemos que esta recomposición de la clase popular, donde antes la presencia del proletariado traccionaba hacia el encuentro emanado por la industria y el sindicato, fue cediendo ante su reestructuración interna. Los trabajadores ocupados con vínculos formales, frente a la inmensa desocupación y precarización de la vida cotidiana, resguardaron las fuentes de trabajo mediante el repliegue. Lo que se pronunció como resistencia frente a las políticas privatizadoras del gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se tradujo en repliegue tras el cierre de numerosas industrias. Quienes quedaron desocupados se confinaron en el barrio reproduciendo lazos de solidaridad análogos a los vividos en la faena sindical. Se constituyó un movimiento de resistencia y solidaridad en los barrios de clases populares basados en una tradición política organizativa, en gran parte asociada a las vertientes clasistas, por fuera de las estructuras del Partido Justicialista al que estaba asociado el presidente Carlos Menem y la CGT, cómplices de las transformaciones introducidas por las políticas neoliberales.

En ese nuevo territorio de lo popular donde se advierte el pasaje de la fábrica al barrio, se construyen identidades comunes basadas en la pertenencia al universo de los excluidos, no ya bajo la lógica del trabajo sino desde la lógica de la solidaridad, y el vínculo territorial donde se comparten experiencias e intereses de vida (Svampa, Merklen). Aquí el concepto de clase adquiere relevancia para observar el modo en las

experiencias compartidas, y el proyecto de vida resultan significativos en la construcción identitaria de las clases populares, en la medida que se configuran en comunidades de vida.

En su relación con el Estado, entendemos a las clases populares como aquellos a quienes se hayan excluidos del prestigio social, del poder político y de solvencia económica. Y seleccionamos el concepto de clase en lugar de sector porque entendemos a la sociedad desde el conflicto de intereses propios en pugna y no desde la conciliación armónica (Freire, 2015). A pesar de toda su fragmentación y heterogeneidad, las clases populares comparten una situación común de subalternidad respecto de las elites que han tenido y tienen el poder social, económico y político, y con las cuales están en permanente lucha. A su vez, lo popular lo utilizamos como el término que mejor identifica a la heterogénea población que asiste a las escuelas seleccionadas en tanto son familias que no han conseguido incorporarse al mercado formal y si lo han hecho, sus ingresos los ubican en la línea de pobreza o indigencia (Svampa, 2012, Adamovsky, 2012).

3.5. Autoridad

> "El lazo social se elabora a partir de momentos vividos en conjunto". M. Maffesoli (2009)

El concepto nos resulta necesario para pensar la relación que establecen los jóvenes con los adultos, y el modo en que los últimos se configuran como referentes para estos jóvenes en tanto sujetos en crecimiento, en un tiempo y espacio determinado. Es en este vínculo delimitado donde se producen los intercambios intersubjetivos que habilitan a transformarse mutuamente, sin perder de vista la propia subjetividad. Pensamos la autoridad situada en ese espacio donde es posible albergar lo común que nos reúne en tanto habilita para que emerja lo nuevo que cada uno trae.

En este sentido, entendemos que la autoridad no puede ser definida de modo aislado sino como relación donde dos o más sujetos se vinculan de modo asimétrico.

Ahora bien, esta asimetría genera una relación desigual donde alguien superior acciona sobre alguien inferior con el propósito de establecer límites, disipar la anomia, generar lazos diferentes, en el camino de la emancipación. Hannah Arendt (2003) que reivindicaba la emancipación del trabajador, de la mujer, cuestionó duramente la emancipación del niño de la autoridad adulta.

> (…) al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no fue liberado, sino sujetado a una autoridad aún más terrible y verdaderamente tiránica, la tiranía de la mayoría. En todo caso, lo que resultó fue que los niños fueron excluidos del mundo de los adultos. Ellos se encuentran entregados a sí mismos o bien entregados a la tiranía de su propio grupo (…) (Arendt, 2003:193).

En esta mirada podemos observar dos aspectos que la condicionan. Por un lado aparece con fuerza la idea de protección, del cuidado del otro que evite la imposición del más fuerte. Mientras que por el otro, reclama la presencia adulta como constructora de límites. La ley adulta superior se impone sobre los niños para evitar que sea la fuerza entre pares quien imponga el orden.

La emancipación señalada aquí por Arendt no es observada desde una perspectiva de autonomía sino de abandono. En el campo semántico, ambos términos pueden ser utilizados como sinónimos, en la medida que la ausencia de la figura adulta equivale a abandonar a los niños a un territorio sin ley. Aunque otros autores pensarán desde otro lugar el concepto de emancipación, nos parece interesante que aparezca unido al de autonomía.

Philippe Meirieu (2004) por su parte, piensa el término de autoridad asociado no solo a la protección de los otros sino a la de nosotros mismos. Habilita acciones en dos sentidos; por un lado preservando de amenazas exteriores, y por el otro, posibilitando el crecimiento que permita deshacerse de amenazas. Así, el maestro además de eliminar esos peligros, debe tender la mano para escapar de la adversidad y de la fatalidad que construimos de nosotros mismos durante la infancia, ya sea la del niño tímido, la del bufón o la del gritón. De lo que se trata es de acompañar y estimular el proceso de aprendizaje mediante situaciones de seguridad donde el adolescente pueda arriesgarse sin temor a la vergüenza.

Alexandre Kojéve (2006) también piensa el término de autoridad como producto de una relación en la que el poseedor de la misma provoca un cambio sobre otro que lo realiza. Esto requiere, señala el autor, que la autoridad sea reconocida y puesta en movimiento para que alguien actúe sobre otro. Si en esta acción sobre otro interviene la fuerza o el hostigamiento, la autoridad desaparece y emerge el autoritarismo.

Esta observación de la autoridad en perspectiva de movimiento requiere ser pensada a partir de una causa, de un propósito que genere ese cambio. De ningún modo puede ser pensada como algo dado para siempre sino como producto de una relación histórico social determinada. Esto, dice Kojéve, implica renunciar a algo para que emerja lo nuevo promovido por el cambio que puede expresarse en un conocimiento adquirido en la escuela o en un proyecto de vida engendrado como producto de una mutación de escenario. Renuncia que no solo debe aceptar quien recibe la donación en tanto conocimiento, herencia, etc, sino también quien la promueve. El maestro también renuncia a que el alumno haga con ese conocimiento lo que considere necesario. Los motivos que engendran los cambios son tan disímiles como el origen de la autoridad que da lugar a dichas transformaciones. No es lo mismo lo que puede generar un padre, un docente, o un jefe. Lo que sí se vuelve necesario para cualquier caso es que la autoridad sea reconocida, que de modo inherente incluya el movimiento necesario para alcanzar un nuevo conocimiento, proyecto, como consecuencia de la donación.

En este sentido, Kojéve entiende que la autoridad no se constituye por esencia dada para siempre, por una razón externa al vínculo sino que debe construirse con un otro que debe aceptarla, y considerarla legítima. Este proceso de construcción implica que ese otro sea considerado un sujeto activo, capaz de producir algo con lo que recibirá en donación. Lo que exige desplegar miradas habilitantes sobre el alumno en tanto sujeto pensante, capaz de elaborar conclusiones diferentes a las que el maestro haría. Aceptar esto, como señalamos anteriormente, incluye reconocer el límite de la autoridad a través de la renuncia.

Como podemos observar, el reconocimiento a la autoridad está unido al conocimiento, a la transmisión para potenciar las capacidades del alumno, para fomentar la autonomía y alentar la emancipación. No solo se trata de construir límites

sino de recrear escenarios donde los sujetos se sientan estimulados para recibir la donación del conocimiento.

Michael Maffesoli (2009) entiende la autoridad como un encuentro con el otro, en condiciones de igualdad, para compartir las experiencias. En este proceso de vínculo entre pares como ocurría con “el rito iniciático” los sujetos se acompañan en la apropiación del conocimiento. No hay reconocimiento que anude conocimiento, sino experiencias compartidas desde la horizontalidad. Lejos del poder vertical que tendía a llenar vacíos para quitar la niñez y volver adultos, para eliminar la barbarie y producir sujetos. Así lo indica:

> Es necesario notar la diferencia de estructura, de lógica, entre el poder y la autoridad. El primero, como ya he señalado, es esencialmente pedagógico. Pretende "educar", conducir hacia el bien. Si nos acercamos a su etimología, "saca" de la animalidad hacia la humanidad, de la barbarie hacia la civilidad. Es la emanación de la ley del padre y de su verticalidad. Fundado en la hipótesis de la razón, el poder es pedagógico de un extremo a otro. Puede decirse, además, que todas las instituciones modernas, incluso toda la sensibilidad judeocristiana son de esencia pedagógica. El vacío está postulado, hay que colmarlo. El pecado es original, hay que enmendarlo. La imperfección es fundamental, hay que corregirla. De este modo lo natural, lo bárbaro, el niño, la mujer deben ser "pedagogizados" por quienes saben, por quienes tienen un buen uso de la razón: el hombre, el adulto, el jefe, el intelectual, el político: ad infinitum. Saber-poder, éste es el sustrato mismo de la socialización moderna (2009: 61)

De esta manera, el autor sostiene que la modernidad produjo un tipo de relación entre los individuos donde el poder y el mandato paterno se imponía sobre los niños y jóvenes para hacer posible el progreso al que marchaba inexorablemente la sociedad. En cambio, las nuevas generaciones se encuentran en otro escenario, lejos del mandato, y del progreso. Se encuentran a compartir experiencias, a vivirlas. Y a este encuentro va la estructura libertaria de la autoridad, promoviendo diferentes formas de socialización. Es "poli" en la medida que proclama la pluralidad de los mundos. Hace coincidir la razón y los sentidos. Admite la diversidad de las culturas. Reposa sobre la fragmentación en el seno de la persona misma. En consecuencia, el niño, lo femenino, lo natural, lo nativo no constituye algo a "superar". No se miden con la vara de un estándar único. En suma, el "vacío" no es algo a "llenar". La inculcación ya ha pasado de moda. La unidad, ya no es el único modelo admitido.

En las actuales culturas, prima la experiencia sensible en el marco comunitario. Es necesario advertir que Maffesoli entiende el proceso experiencial como la búsqueda iniciática compartida en el presente. Presente como cortocircuito con el pasado y el futuro. “Ambiente presenteista, hecho de intensidad en lo que se vive, y de densidad en la relación con el otro. Todas cuestiones que invalidan el "proyecto", noción esencial de la economía pedagógica” (2009:63).

En consecuencia, la autoridad de ningún modo puede asociarse a la enseñanza que un maestro en tanto ser superior, provee a su alumno como súbdito. Por el contrario, se necesita para que se produzca el encuentro que dé lugar a la autoridad, experiencias compartidas. Es en esta construcción dialógica donde se encuentra la residencia, el ethos, del lazo social contemporáneo. Relación que nada le debe ya a la moral moderna, ni a la lógica del deber-ser. Ya no parece tributario de los diversos mandatos pedagógicos que hubieron marcado la modernidad que se termina. La actualidad está atravesada por una potente sensibilidad estética, hecha de vibraciones y emociones colectivas, que reposa sobre una concepción más total del ser humano, lejano de aquel ser único, configurado a partir de una identidad sustancialista. Una concepción en la que el corazón y la razón, la mente y los sentidos se conjugan para elaborar una construcción sólida en la que todo, en conjunto, se corporiza.

Ranciere (2003) desarrolla la autoridad unida al conocimiento que es posible compartir como consecuencia del encuentro entre iguales. El maestro atontador siempre deja un vacío en su enseñanza para que venga a completar otro quien a su vez, deja otro vacío. Ese vacío eterno representa la ignorancia que se repite una y otra vez con el maestro atontador, cavando el abismo de la ignorancia que colma antes de cavar otro. “Los fragmentos se suman, las piezas sueltas de un saber del explicador que llevan al alumno a remolque de un maestro al que no alcanzara nunca. El libro nunca está entero, la lección nunca acabada” (2003: 16).

Respecto del vínculo pedagógico entiende que no existen jerarquías en la capacidad intelectual. En el reconocimiento de esta igualdad emerge la emancipación que abre la posibilidad a la apropiación conocimientos. Quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no a la de los sabios, para ser

instruido y no para instruir. Escenario posible si quien quiere instruir, el maestro ignorante, no sabe más que el alumno y está dispuesto a compartir el viaje por el conocimiento en una relación de igualdad.

De este modo el maestro ignorante puede *instruir* tanto al sabio como al ignorante, comprobando que busca continuamente aunque no necesariamente encuentre lo que se propuso. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con algo que ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua que no se relaja nunca, que mantiene al que busca en ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de explorar. En este proceso se sustancia la emancipación en la medida que no da la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra. La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que le permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación.

> Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia. Y lo que atonta a los inferiores atonta al mismo tiempo a los superiores. Porque solo comprueba su inteligencia aquel que habla a un semejante capaz de verificar la igualdad de las dos inteligencias. De otro modo el espíritu superior se condena a no ser oído por los inferiores (2003: 25).

Por su parte, Paulo Freire (2014, 2015) desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en torno al vínculo entre educador y educando en condiciones de igualdad de derechos. La autoridad surgida de este vínculo deberá servir a las causas de la liberación y no del sometimiento. Es la igualdad en la que educador y educando se reconocen como oprimidos en el mundo, del cual se liberarán en la medida que emerja el conocimiento como producto del diálogo.

En *Pedagogía del oprimido* (2014) señala que la "pedagogía humanista" posee dos momentos diferenciados aunque interrelacionados. Una primera etapa en la que los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación en la praxis, y una segunda, transformada la realidad, esta pedagogía deja de ser del oprimido para convertirse en pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Desde esta perspectiva, la educación tiene un fuerte carácter político transformador, donde la emancipación no se reduce al crecimiento individual de los

alumnos, sino a la transformación de sus condiciones de vida, en tanto oprimidos. Rechaza la narración, cuyo sujeto es el educador que conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido de lo narrado. Estudiantes que como vasijas vacías irán recibiendo el contenido que el maestro irá volcando hasta llenarlo. A este tipo de educación, la llama "bancaria", en la medida que el único margen de acción que se ofrece a los estudiantes es recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

Por el contrario, entiende que la educación debe comenzar por la superación de la contradicción maestro alumno, fundándose en la conciliación de sus polos, de tal modo que ambos se constituyan en educadores y educandos. Hay en esta búsqueda de encuentros, una propuesta de compañerismo entre ambos para la transformación, para la búsqueda de la liberación, y no de la educación bancaria cuyo propósito es el de estar al servicio de la deshumanización y de la opresión.

Entre estas dos concepciones de educación, "la bancaria" que sirve a la dominación, y la problematizadora que sirve a la liberación, emerge el antagonismo. Mientras la primera mantiene la contradicción maestro alumno, la segunda promueve el encuentro mediante el diálogo de iguales.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, "ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas" (2014:85). En esta concepción de autoridad, Freire entiende que el educador debe problematizar a los educandos en tanto seres en el mundo y con el mundo, para desafiarlos. Se trata de un esfuerzo permanente porque los hombres vayan percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el y con el que están.

La noción que trabaja Freire (2015) de educación y autoridad está ligada no sólo al diálogo y a la liberación que produce el conocimiento y la praxis que se hace con este. Incluye el conocimiento que el educador debe tener de la vida de sus alumnos, los oprimidos. Esto deviene en una propuesta educativa mediada por el diálogo, destinada a

atender las necesidades de estos oprimidos con el propósito de ver el mundo que los oprime para desnaturalizar las relaciones desiguales. Pero esas relaciones de opresión solo serán conocidas por el educador cuando el educando lo eduque en sus fatigosas vidas. Así, el educador es educado para poder educar al educando. Ambos, en este vínculo dialéctico, crecen, y hacen posible el encuentro del conocimiento como liberador. Allí es posible hablar de la educación como proceso de liberación.

En este sentido, entendemos la autoridad como proceso de construcción que se produce con otro, donde se define una relación entre dos o más sujetos, mediada por el poder. Cuando se habla de autoridad, necesariamente se alude al poder que alguien ejerce sobre un otro, y cuya finalidad puede ser represiva o productiva, en la medida que incita, moviliza, encarna en cuerpos saberes y pasiones (Dussel, 2010). Así, el poder de la autoridad debe configurarse como el acompañamiento que realiza el docente al alumno en dos sentidos que se interrelacionan.

Por un lado, en la búsqueda de conocimientos que le permitan reconocerse como sujetos pertenecientes a una realidad concreta, signada por la relación de clases, propia del sistema capitalista. Pero para que esto ocurra, es necesario que el docente conozca la realidad del estudiante. Es decir que debe ser educado por el educando antes de educar (Freire, 2015). En este proceso dialéctico, el docente debe ofrecerle las herramientas para la semiotización del mundo.

Por el otro, debe configurarse como referente en el acompañamiento que le permita transitar la institución confrontando los riesgos de desinstitucionalización. La acción pedagógica en este aspecto debe tender a fortalecer los lazos de la institución con el estudiante al tiempo que lo preserva de los peligros que atentan contra estos lazos, en el interior mismo de la escuela. Peligros expresados en los ritos escolares, en los vínculos autoritarios y banales que degradan la pertenencia institucional.

En cualquier caso, la autoridad entendida como acompañamiento, se podrá consolidar en la medida que el diálogo surja como productora de un vínculo proyectada en igualdad de derechos, donde el conocimiento y el reconocimiento mutuo, abran las puertas para la conquistas de nuevos conocimientos.

4. Diseño de la investigación. Modelo de análisis y metodología.

En esta tesis dilucidamos el modo en que las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de los últimos 30 años en la Argentina, impactaron en la educación pública en general, y en las escuelas populares en particular, afectando la baja tasa de egreso en las escuelas urbano populares de la ciudad de Paraná. Transformaciones que provocaron la desarticulación del trinomio familia, escuela y trabajo como productor de subjetividades, cediendo ante las políticas de individuación (Merklen, 2013) (Svampa, 2008) hegemonizadas por el mercado, y cuyos principales afectados fueron las clases populares.

Por ello en el trabajo de investigación que sostiene esta tesis profundizamos en el análisis de cuáles son las condiciones que motivan que escuelas secundarias urbano populares de Paraná, no superen el 22% de la tasa ideal de egreso. Para esto estudiamos cinco instituciones educativas de la ciudad, seleccionadas por sus bajos índices de egresados (tomando como parámetro la cohorte 2011-2016) y por la característica de la población que asiste en tanto receptoras de jóvenes de clases populares. Estos estudiantes se encuentran en condiciones de exclusión social, y los hogares de donde provienen se encuentran bajo la línea de pobreza e incluso de indigencia, conformando parte del "núcleo duro de pobreza" (Salvia, 2012).

Para dar cuenta de este complejo escenario, el diseño metodológico que proyectamos se conforma como resultado del andamiaje conceptual y los datos construidos (Marradi, Archenti, Piovani 2012). Este se compone de técnicas del orden cualitativo y se plantea como un diseño interactivo y recursivo que posibilita la introducción de cambios conforme progresa en la investigación. Marradi, Archenti, y Piovani (2012) lo señalan de la siguiente manera: "un modelo holista y reflexivo de investigación en el que sus diferentes instancias se relacionan y afectan mutuamente sin seguir una lógica secuencial." (Marradi, Archenti, Piovani, 2012: 77). Este diseño flexible, media entre los polos de la estructuración a priori y el diseño emergente a partir del trabajo de campo, cuya producción estuvo orientada a partir de los datos suministrados por el departamento de Estadística del CGE (Consejo General de

Educación). Así, dividimos el trabajo de campo en tres unidades diferenciadas, a partir del análisis de:

1- Escuelas públicas de la ciudad de Paraná donde asisten jóvenes de clases populares.

2- Las familias de esos jóvenes cuya condición de existencia está atravesada por la exclusión de base material y social.

3- Datos estadísticos suministrados por las instituciones educativas, el Departamento de estadística y Censo de la provincia de Entre Ríos, y el Consejo General de Educación.

En el interior de las escuelas utilizamos como método para la construcción de la información, entrevistas a equipos directivos, docentes y estudiantes. En el segundo caso, realizamos una exploración territorial, y entrevistamos a las familias y a los estudiantes que abandonaron la escuela o que perdieron el año por exceso de inasistencias, lo que nos permitió observar las condiciones materiales y sociales de vida.

La tarea de construcción de datos vinculado a las entrevistas en profundidad las hicimos teniendo como horizonte a Valles (1999) que señala la necesidad de no pensarlas como complementación de la observación de campo sino por el valor científico que tienen por sí mismas. En consecuencia, se entiende la entrevista en profundidad en los términos que lo señala Alonso (1998) como una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación. Para estos fines, es importante que la preparación de la entrevista esté orientada por decisiones metodológicas tendientes a producir información.

Siguiendo a Valles (1999) la preparación de la entrevista tuvo en cuenta: A- La selección de los entrevistados más capaces y dispuestos a dar información relevante, B-

La selección de los entrevistadores que tengan la mejor relación con el entrevistado, C- La elección del tiempo y lugar más apropiado para la entrevista.

En este sentido, la elección de los individuos entrevistados surgió de una selección intencional atendiendo a la heterogeneidad de la población, ubicando como unidad de análisis la escuela secundaria, y como desprendimiento de esta, las familias de los estudiantes que asisten a estas. Así, buscamos conocer mediante entrevistas semi estructuradas, el modo en que directivos en gestión, docentes, alumnos y tutores verbalizan una apropiación individual de la vida colectiva (Alonso, 1998). La cantidad de entrevistas que realizamos fue acotada al criterio de saturación, atendiendo a que nuevos contactos no aportarán elementos desconocidos con respecto al tema de investigación (Borsotti, 2009).

La selección de las escuelas la realizamos a partir del análisis de datos suministrados por el departamento de Estadística del CGE (Consejo General de Educación). Sobre un total de 139 escuelas del departamento Paraná, hicimos una selección teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Ubicación geográfica: El primer objetivo fue que exprese la heterogeneidad territorial. Este primer aspecto tuvo como prioridad seleccionar instituciones que emplazadas en distintos puntos de la ciudad permitieran observar la trayectoria de los jóvenes de diferentes asentamientos poblacionales de Paraná.
- Antigüedad institucional: Este segundo aspecto que tuvimos en cuenta para realizar el recorte estuvo vinculado a los años de funcionamiento de la institución. Seleccionamos aquellas que tuvieran como mínimo siete años de funcionamiento de modo que pudiera evidenciarse el trayecto académico de la cohorte 2011 - 2016.
- Escuelas populares: Un tercer elemento de selección lo realizamos a partir de considerar el tipo de población que asiste a la institución. Para esto nos enfocamos en aquellas que reciben a jóvenes de clases populares.

- Instituciones de diferentes categorías[38]: Por último, nos interesó como criterio de recorte, el tamaño de la institución. Seleccionamos escuelas de diferentes categorías, buscando expresar la heterogeneidad de las mismas pero cuyo tamaño exigiera que el primer año contara como mínimo con tres divisiones, y en el último con dos, atendiendo a las orientaciones que ofreciera, incluso cuando se tratara de escuelas de tercera categoría.

En una primera instancia el recorte que realizamos fue del 10 % del total de las instituciones del departamento Paraná. Estas 14 escuelas eran 13 de carácter pública y una pública de gestión privada, perteneciente a una congregación religiosa. Este primer recorte nos permitió considerar la ubicación geográfica, la antigüedad institucional, y el aspecto numeroso de la escuela, pero no comprendía el aspecto popular donde pueden observarse los jóvenes cuya condición social está atravesada por la exclusión.

Este primer análisis nos permitió observar diferentes situaciones que resultaron significativas. La primera es que en función de la tasa ideal de egreso así como de los índices de repitencia y de abandono es necesario hablar de escuelas públicas en plural, ya que los porcentajes que se manifiestan en función de los índices mencionados son significativamente diferentes. Porcentajes que se vuelven más interesantes cuando se los compara con el promedio de egreso provincial. Así, mientras la provincia ostenta un promedio de egreso ideal en la cohorte 2011-2016 del 37.78 %, otras escuelas del centro de la ciudad donde asisten jóvenes cuya condición social no está atravesada por la exclusión alcanzan un promedio de egreso del 50%, del 71.64 %, y del 75% incluso. Estas diferencias nos permitieron reforzar la hipótesis que sostiene la trascendencia del contexto en la trayectoria educativa.

---

[38] LEY Nº 6607 del 11 de Setiembre de 1980. Modifícase el Artículo 4º de la Ley 6026 del 30 de setiembre de 1977, en la siguiente forma: "Artículo 4º: Las Escuelas de Nivel Medio dependientes de la Dirección de enseñanza Media, Especial y superior, se clasificarán por el número de Alumnos o el número de Divisiones en las siguientes categorías: 1ra. Categoría, 2da. Categoría, 3ra. Categoría

" A - para los Bachilleratos comunes, Ciclos Básicos y Escuelas de Comercio por el número de divisiones:

- 1ra. Categoría: Los Establecimientos con Veinte (20) o más divisiones.
- 2da. Categoría: Los Establecimientos con número de divisiones entre 12 y 19.
- 3ra. Categoría: Los Establecimientos que cuenten con menos de 12 divisiones.

Otro elemento que nos llamó la atención sobre las diferencias entre las escuelas son los datos que presentaban de un año a otro. Pudimos observar en los distintos gráficos presentados por el CGE que la escuela N°12 Provincia de Neuquén consiguió un descenso de la repitencia de un año a otro del 90 %; en el 2015 tenía 73 alumnos que repitieron y en el 2016 tan solo 7. Otro dato llamativo estuvo dado en la escuela Lomas del Mirador. En el 2015 tenía en quinto año 21 estudiantes, y en el 2016 tuvo en sexto año 60 estudiantes. Prácticamente triplicó la matrícula del curso de un año a otro sin que haya habido pases declarados desde otra institución. A estos números que ameritan dedicación para dar respuestas, hay que sumarles los surgidos de la diferencia entre los que posee la institución escolar de puertas adentro y los que envía al CGE (Consejo General de Educación) para ser incorporados como estadísticas. Los datos elevados al Departamento de Estadística y Censo, sobre población estudiantil, surgen de la diferencia entre los que están efectivamente en condiciones de promocionar y los que quedaron libres, pidieron pases o repitieron. Estos datos elevados siempre son mayores a los verdaderos, "inflados"[39] como lo dicen en las escuelas, ya que obedecen a una lógica presupuestaria elemental; "Si el curso es muy chico corremos riesgo de que lo unifiquen con otro y perderlo", lo que implica para el conjunto de docentes que se desempeñan en ese curso la pérdida de las horas, salvo que sean de planta permanente.

Cuando consultamos en el departamento de estadística qué se hacía con los datos que año tras año se cargan y que demandan un importante trabajo no sólo para las escuelas sino también para el personal del CGE, la respuesta de parte de uno de los empleados fue simple; "Antes con esos datos había una profesora que elaboraba un informe de análisis que se publicaba internamente…pero cuando se jubiló ese puesto lo ocupó un fotógrafo y ya nadie realizó ningún informe con los datos".

Con este panorama, no nos resultó extraño que los números que merecían un trabajo de análisis pormenorizado entre los que necesariamente incluía la comprobación de ciertos datos que a primera vista llaman la atención, quedaran archivados sin ningún tipo de utilidad.

---

[39] Si bien este no es un objetivo especifico de la investigación a realizar, este tema será abordado en la tesis dado la importancia que tiene en la dinámica institucional y el relevamiento de los datos estadísticos

Después de ese primer recorte de 14 escuelas, hicimos una segunda selección atendiendo al carácter popular de la escuela. Esto nos permitió un recorte mayor, seleccionando 10 de las primeras 14 instituciones. Esta selección incluyó escuelas del centro cuyos estudiantes en su mayoría provienen de clases populares pero cuyos padres, de acuerdo a lo señalado por los distintos directivos "Hacen esfuerzos por sacar a los hijos del barrio".

Un último recorte lo llevamos adelante a partir del índice sobre la baja tasa de egreso suministrado por el Departamento de Estadística y Censo Escolar, del CGE. Para esto seleccionamos 5 escuelas cuya tasa de egreso ideal no supera el 22% en la cohorte 2011-2016. Estas son la escuela López Jordán con una tasa de egreso ideal del 14,94 %, Juan Manuel de Rosas 17,5%, Mariano Moreno 20,34%, Neuquén 20,62% y Baxada del Paraná 21,52 %.

Tomando como referencia estas 5 instituciones educativas, realizamos entrevistas a equipos de gestión directiva, a los docentes, a los estudiantes, y a sus familias. La elección de estas últimas las efectuamos a partir de considerar las condiciones de exclusión material y social que padecen los alumnos de estas escuelas (Fidel, 2008). Nos resultaron relevantes las apreciaciones de las distintas investigaciones citadas, cuando señalan que son estos sectores los que carecen de herramientas para acompañar la enseñanza de sus hijos, depositando en la escuela la confianza en su educación. Esta falta de acompañamiento que muchas veces se traduce como desinterés, está signada por motivaciones diferentes tales como analfabetismo, ocupaciones laborales en los horarios de reuniones, falta de herramientas para aportar en el proceso, entre otros. También son muchos los jóvenes que ocupan responsabilidades de adultos como cuidar de sus hermanos, cocinarse, o convivir con sus parejas. Como consecuencia de esto, el rol del adulto suele redundar en una no presencia en el vínculo con la escuela.

Como ya mencionamos, realizamos entrevistas en profundidad teniendo en cuenta el criterio de saturación para determinar su cantidad. Para analizarlas utilizamos el método comparativo constante. Siguiendo a Marradi (2012) nos enfocamos en la presencia de términos, con independencia de las relaciones que surjan entre ellos. Así, tanto las listas de frecuencias como la identificación y clasificación temática, del mismo

modo que la búsqueda de palabras en contexto fueron los criterios que guiaron nuestro análisis de los datos. También recurrimos al auxilio de la lingüística mediante el uso de algunas técnicas de análisis del discurso. En este sentido nos parece interesante recuperar lo que señala Charaudeau (2003) al respecto:

> (…) puede decirse que el análisis del discurso tiene por objeto dar cuenta del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos en su uso y de lo que éstos evidencian en cuanto a la forma como los individuos que viven en sociedad construyen el sentido social (2003: 62).

Es así que a partir de los objetivos de conocimiento que nos planteamos en la investigación, y del desarrollo de una mirada epistemológica desde donde configuramos la teoría, establecimos un diálogo con el trabajo de campo. Esto nos permitió, en el momento de analizar las entrevistas, la identificación de temas en relación a "lo que el sujeto dijo". Lo que nos posibilitó una descripción organizada de manera progresiva hasta llegar a la interpretación.

Objetivos

General:

Profundizar y ampliar el conocimiento sobre la exclusión escolar en cinco escuelas populares urbanas de Paraná, donde asisten jóvenes de clases populares.

Específico:

I- Analizar la gestión educativa llevada adelante por las instituciones.

II- Examinar el vínculo institucional con el que docentes y directivos construyen la autoridad y el modo de vincularse con los estudiantes.

III- Establecer cómo inciden las condiciones de vulnerabilidad de las familias en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Problema**:**

Este trabajo tiene como objeto conocer las características que asume la exclusión escolar en cinco escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, donde asisten jóvenes de clases populares. Con el aporte de la Pedagogía se observó por un lado, de qué modo los equipos directivos, los docentes y los estudiantes habitan la escuela. Y por el otro, cómo estos construyen la figura de la autoridad, generando un encuentro diferente con ese Otro de la escuela de la modernidad que lo sostenía dentro de la institución, haciendo posible el reconocimiento que abra las puertas al conocimiento (Frigerio, 2010). A su vez, para comprender la complejidad del fenómeno que se desarrolla en la exclusión educativa en las escuelas con jóvenes de clases populares es necesario el abordaje multidisciplinar (Borsotti, 2009) que haga posible un enfoque holístico.

En este sentido, el aporte de la Sociología posibilitó la comprensión del fenómeno de la exclusión a la que son sometidos esos jóvenes fuera de la escuela (Merklen, 2010) cuyo origen lo encontramos en las políticas neoliberales que terminaron por impactar en la fragmentación social (Svampa, 2010) y en la reconfiguración de la sociedad industrial como productora de sentidos (Castel, 2009).

En consecuencia, el presente trabajo pretendió responder a las siguientes preguntas:

¿Qué factores inciden en la exclusión escolar de cinco escuelas secundarias populares de la ciudad de Paraná donde asisten jóvenes en condiciones de pobreza e indigencia?

¿Cuáles son las características de la gestión educativa llevada en estas escuelas? ¿De qué modo intervienen en las trayectorias educativas de los alumnos?

¿De qué modo la autoridad docente e institucional habilita o no la construcción de vínculos entre los jóvenes y la escuela?

¿Cómo afectan las condiciones de exclusión social en las trayectorias escolares de los jóvenes?¿De qué modo influyen las familias en esas trayectorias educativas?

Hipótesis:

La masificación de la escuela secundaria, en los inicios del presente siglo en nuestro país, se produjo con jóvenes de clases populares que históricamente quedaban afuera. Estos tienen la particularidad de ser hijos de trabajadores informales, precarizados o desocupados cuyo vínculo con la formalidad del trabajo es prácticamente inexistente. Crecidos bajo la línea de la pobreza, y en muchas situaciones de indigencia, habitan en la amplia franja de exclusión social a la que fueron sometidos los integrantes del "núcleo duro de pobreza". Con un capital simbólico escaso, sin la figura de la autoridad como constructora de límites y de vínculos con la escuela secundaria, sin proyectos de vida, y seducidos por un mercado que impone el valor del instante y el fin de los sacrificios, los jóvenes que ingresan a la escuela secundaria lo hacen condicionados por un contexto hostil con el sostenimiento de las trayectorias educativas, y donde los esfuerzos que hace la institución para sostenerlos, pocas veces consiguen detener la inercia desinstitucionalizadora con la que ingresan a la escuela. De este modo, la exclusión social se configura en exclusión educativa.

La hipótesis que orienta la investigación consistió en examinar el proceso por el cual los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad deben enfrentarse al fracaso educativo en la escuela secundaria como producto de las políticas de desinstitucionalización (Longo, 2004) y de las ausencia de un referente (figura de la autoridad) que acompañe el proceso institucionalizador (Frigerio, 2012). A su vez, dichos procesos, no solo tienen lugar dentro de la institución escolar sino que son vividos también afuera, donde las familias padecen una exclusión material y social (Fidel, Di Tomaso y Farías, 2008). En este sentido, el desarrollo de la tesis de doctorado intenta alcanzar una densidad teórica que posibilite el abordaje de procesos complejos desde una mirada holística, pensada desde la complementariedad disciplinar.

PARTE II

5. La escuela secundaria en barrios populares

En el presente capítulo consideraremos los datos construidos a partir del trabajo de campo realizado. Consecuentemente con lo trazado en el marco teórico, haremos referencia a los aspectos sociales primero e institucionales después, desde una perspectiva holística que evite el reduccionismo del complejo escenario que atraviesa la sociedad en su conjunto. Este análisis que se proyecta en el eje diacrónico de las transformaciones sociales, lo realizamos referenciándonos en los conceptos claves explicitados en el marco conceptual.

La densidad teórica elaborada en los capítulos 3 y 4 respectivamente, donde se configuró el marco teórico y los conceptos claves, se articularon con el campo metodológico a los efectos de observar los datos que fuimos construyendo. Esto lo realizamos de modo interactivo con los datos proporcionados por el trabajo de campo, a los efectos de evitar un marco rígido que no pudiera dar cuenta de los distintos fenómenos (Borsotti, 2009). Nos parece relevante en este sentido lo que señala Sousa Santos (2011) en Epistemologías del sur "No es fácil analizar procesos sociales, políticos y culturales nuevos o innovadores. Existe un riesgo real de someterlos a marcos conceptuales y analíticos viejos que son incapaces de captar su novedad y por ello propensos a desvalorizar, ignorar o demonizarlos" (2011:4). En virtud de esto, llevamos a cabo un abordaje de los datos que no solo se correspondan con una perspectiva crítica actualizada, sino que además se dejara conmover por las percepciones que los entrevistados manifestaban de la realidad donde construyen sus biografías.

5.1. Descripción territorial. Condiciones de vida material

El territorio donde habitan las familias de clases populares cuyos hijos asisten a las escuelas seleccionadas, antes de perfilarse como un horizonte homogéneo se dibuja como uno heterogéneo, donde se advierten distintas realidades. Allí pueden observarse barrios donde los servicios, el asfalto y la seguridad, por momentos contrasta con las condiciones de las viviendas y por otro, acompañan su precariedad. Estas diferencias se originan por múltiples factores. En algunos casos, el factor tiempo sirve para explicar que haya barrios como el de Baxada, Belgrano, y algunas zonas de San Agustín que posean asfalto, agua corriente y cloacas, ya que se vieron incluidos por políticas públicas de diversas gestiones que dieron respuesta a las postergaciones sanitarias y edilicias. Sin embargo, hay otras zonas como barrio Macarone, la Villa 351, zonas de Baxada, barrio Capibá, y zonas de San Agustín, que expresan parte de la postergación a la que son sometidos algunos sectores de clases populares donde la ausencia de asfalto y veredas, y en algunos casos cloacas y agua corriente son parte de un escenario que lleva décadas.

Los asentamientos que han surgido a partir de la toma de tierras fiscales o privadas y han construido las viviendas en ausencia del Estado, con la improvisación como toda proyección urbana, derivó en ausencia de calle, de veredas, de desagües, y su correlato con las inundaciones y las condiciones precarias de sanidad. A su vez, la falta de calles dificulta la presencia del Estado a través de la seguridad y de la atención primaria de la salud. En esas zonas no entran policías, ambulancias ni servicios de transporte alguno. Es habitual que en esos paisajes desolados del abandono, los niños deambulen entre montañas de deshechos que han generado en el lugar o que han traído de la ciudad los "cazadores" (Merklen, 2010) tras la recorrida diaria. Los que se vienen a sumar a los basurales improvisados por los camiones municipales que vuelcan los desechos a orillas del río, como ocurre en el barrio Paraná XVIII, formando pequeños basurales sin tratamiento sanitario, que luego son quemados provocando una densa humareda que recorre las calles, ingresa a las casas y afecta a la salud de sus habitantes. Entre esas montañas de desechos los niños pasan horas jugando junto a otros niños, los adultos recogen los desechos que pueden resultarles de utilidad, y los perros callejeros o propios

merodean junto a la presencia de gallinas, chanchos y caballos destinados a la supervivencia. Los roedores terminan de configurar un paisaje trazado por la desidia y el abandono cuyas consecuencias son pagadas al contado y con intereses, con severos problemas de salud, muchas veces manifestado en problemas respiratorios y epidérmicos.

Sobre ese escenario las familias de clases populares construyen sus biografías, proyectan su futuro y se reproducen. Es lo que deben padecer los sectores que participan de la "sociedad del riesgo", en los términos que lo plantea Ulrich Beck (2001). Las consecuencias que recaen sobre estos no se terminan en la miseria, sino que se multiplican en la sociedad del riesgo, padeciendo los peligros de salud que supone vivir en zonas de contaminación ambiental provocada por las industrias que trabajan con desechos tóxicos o porque parte de su "trabajo" se desarrolla en torno a los basurales.

Sin embargo, en las cercanías de estos territorios en condiciones de absoluta precariedad emergen barrios alcanzados por las políticas de urbanización que aún en zonas donde las viviendas fueron construidas sin planificación, la mano del Estado intervino para organizarlas mediante la construcción de calles, veredas y desagües. Allí también pueden observarse niños creciendo entre la basura, rodeado de animales, pero la presencia del Estado se vuelve posible debido a la existencia de calles por donde transitar. No es menos importante el acceso al transporte público ya que reduce las distancias sociales presentes en las condiciones cotidianas de vida.

Del mismo modo que los barrios expresan heterogeneidad también las condiciones donde estas familias construyen sus casas. Allí podemos encontrarnos con Planes de Viviendas de distintos periodos, junto a viviendas de material precario construidas en terrenos fiscales usurpados, o levantadas con materiales recuperados de los desechos (chapa, cartón, alambres, ladrillos, maderas, pallets, nailon, etc) y que no responden a ninguna planificación habitacional. En muchas ocasiones se trata de un solo ambiente donde se come, se duerme, se practica el ocio y se trabaja. Sin condiciones sanitarias elementales, los baños se reducen a pequeños habitáculos de chapa que cuenta con un inodoro o a veces solo con un pozo, y la cocina en una fuente o en un tacho donde se lavan los enseres y los alimentos.

Las viviendas pertenecientes a planes habitacionales cumplen en líneas generales con las condiciones sanitarias en la medida que poseen baño y cocina (y algunos casos lavadero), separadas de las habitaciones, y corren con la ventaja de la planificación. Es habitual que en esos hogares habite un trabajador formalizado (por lo general varón) en actividad o jubilado. Se trata de planes del Estado en su mayoría, destinados a trabajadores municipales o provinciales aunque también se encuentran trabajadores vinculados a la construcción y al comercio. En las entrevistas encontramos a familias que recibieron la vivienda mientras el varón fue empleado del Municipio, y que al momento de nuestra visita se encontraban jubilados o fallecidos. Otro rasgo común es que ninguno de los hijos/as de estas familias pudo ingresar a trabajar en el Estado. Sí encontramos como sostenes de hogar a trabajadores municipales, absolutamente precarizados mediante los "contrato de obra" cuyos salarios no llegan a la mitad de la canasta básica, que ingresaron por "favores políticos" de distintas gestiones.

Junto a este escenario de viviendas levantadas sin planificación, con chapas, tejidos de alambre y cartones, y los planes habitacionales, se alzan otras con materiales tradicionales, donde las condiciones sanitarias están garantizadas, y los espacios físicos para la realización de las tareas cotidianas están resueltas a través de dormitorios, cocina comedor y baño.

Este contexto heterogéneo donde habitan los sectores populares se fue configurando en los últimos 40 años dando lugar a transformaciones que exhiben un aumento de la pobreza por la combinación entre la baja de ingresos y el deterioro de las condiciones laborales primero, y luego por el desempleo y los efectos de las devaluaciones. Semán y Ferraudi Curto (2016) analizan el modo en que la pobreza pasó de un 5% en los años 70 a un 31% en el 2006, con lo cual se sextuplicó, al tiempo que se convirtió en una condición estructural, habida cuenta de los cambios en el mercado de empleo y remuneraciones.

Así, aquellos sectores que se empobrecieron hace cuatro décadas o que dejaron sus ciudades y provincias por falta de oportunidades produciendo una nueva ola de asentamientos en conurbanos metropolitanos como el de Paraná (Semán y Ferraudi Curto, 2016), y perdieron los trabajos las décadas siguientes, son quienes sostuvieron

los hogares mediante la recolección de desechos. En estas condiciones de precariedad absoluta estas familias estructuraron sus vidas, transformando en algunos casos, la recolección en oficio regular. El escenario donde configuran sus vidas los distintos sectores de las clases populares está marcado por experiencias similares, y sus destinos encuentran en ese pasado reciente claves que los conectan con una vida ausente de trabajo formal, o si los han adquirido, condicionado por la precariedad.

Esto no representa un escenario homogéneo. Nuevas generaciones de jóvenes empleados acceden a proyecciones diferentes a las de sus antecesores y generan nuevas capitalizaciones o reactivan herencias que parecían olvidadas. La expresión de estas configuraciones se advierten desde los nuevos empleados industriales a las empleadas domésticas que han ingresado a regímenes del registro. De este complejo periodo de cuatro décadas, lo que emerge como cuerpo social es un conjunto de situaciones heterogéneas en las que conviven sectores diferenciados.

En este sentido, coincidimos con Svampa (2017) en que el período de recuperación económica entre el 2003 y el 2015 no pudo evitar esta dinámica de acumulación que fue cristalizando desigualdades laborales, económicas y sociales estructurales independientemente de las políticas más o menos ortodoxas promovidas por los distintos gobiernos. La radiografía de la estructura habitacional, da testimonio de las condiciones de miseria a la que una parte de la sociedad fue confinada por carecer de recursos propios para cambiar su historia.

Estas desigualdades se expresan también en la conformación de las familias y en su dinámica interna. Los hogares de la clase trabajadora manual en su mayoría cuentan con jefatura masculina en cuanto a la responsabilidad por el sustento monetario mientras que las mujeres tienen un mayor peso respecto de las tareas domésticas. En las entrevistas pudimos observar la recurrencia de esta escena. Quienes nos atendían eran madres que realizaban tareas domésticas en su casa o que regresaban de “hacer una casa” como empleada doméstica, mientras sus parejas, los hombres, estaban trabajando afuera. Estos hogares de tipo tradicional en cuanto a la división sexual del trabajo, es más numeroso respecto de las familias donde el jefe de hogar realiza tareas altamente calificadas. Los hogares caracterizados por su vínculo con el trabajo informal, son igual

de populosos que aquellos donde se ejerce el trabajo formal pero con mayor cantidad de niños. Esta es la realidad de una gran parte de las familias entrevistadas, donde los hombres son o fueron trabajadores formales y las mujeres amas de casa que eventualmente aportan al ingreso de los hogares trabajando de servicio doméstico, habitualmente en la informalidad.

Por último, uno de los aspectos relevantes en las condiciones de vida de estas familias está signado por la inseguridad permanente. "Los tiroteos" que hacen su presencia con cada atardecer es producto del enfrentamiento entre bandas que se disputan el narcotráfico. Balaceras que ingresan en los hogares a través de los estallidos de las detonaciones o como balas perdidas que cada tanto se cobran vidas. En cualquier caso, la supervivencia de estas familias se ve atribulada cotidianamente por el terror de perder la vida en un enfrentamiento o de que sean sus hijos quienes formen parte de la balacera porque "optaron por otro tipo de vida".

5.1.1. Familias de clases populares

Desarrollamos el presente apartado en línea de continuidad con las condiciones materiales de subsistencia de las familias, entendiendo que los sujetos no "son lo que son" al margen del lugar social e histórico concreto donde desarrollan sus vidas. Hacemos propias las palabras de Lahire (2016) a propósito de esto:

> (…) a veces, hasta en su vocabulario técnico y abstracto habitual, la sociología deja de evocar las realidades concretas que designa. En las discusiones teóricas, "dominado" se convierte en un término abstracto, algo general que a veces pierde su potencial evocador. Para que las gentes puedan entender y sentir el estado de las cosas y las experiencias vividas, habrá que acompañar los análisis teóricos con casos que mostraran y describieran de modo muy concreto la realidad de las prácticas, lo que puede producir la acumulación de dificultades, desventajas, y golpes bajos de cualquier índole…por ejemplo, vivir en condiciones económicas más miserables no es como llevar un sombrero que uno puede sacarse a voluntad, sino que significa experimentar en el propio cuerpo una serie de experiencias de carencias, traumatismos, sufrimientos, humillaciones, que, como contrarreacción, pueden llevar a quienes las viven a tener comportamientos que la ley y la moral reprueban (2016: 55).

Por tal motivo, nos parece necesario realizar una descripción de los escenarios donde estas familias construyen sus vidas, entendiendo que las condiciones materiales y simbólicas que poseen configuran su existencia (Tenti Fanfani, 2011), y que solo observándola podremos entender las proyecciones que realizan sobre el mundo.

Las escuelas que seleccionamos para la investigación están ubicadas en distintas zonas de la ciudad, cuya descripción obedece a lo señalado en el apartado precedente. Tienen en común que reciben a jóvenes de clases populares pero no necesariamente se encuentran emplazadas en los barrios de donde provienen sus estudiantes. La Escuela "Mariano Moreno" de hecho, se ubica en "la zona del parque", un territorio exclusivo de la ciudad donde se emplazan viviendas y edificios cuyos habitantes pertenecen a sectores de clase media alta y alta. Los hijos de estas familias no concurren a esta escuela, en su mayoría son estudiantes de instituciones privadas. La escuela López Jordán tampoco se encuentra emplazada en un barrio popular. Se caracteriza por ser la última secundaria hacia el este, antes de que termine la ciudad. Si bien la asistencia de estudiantes proviene de distintos sectores de la zona este de la ciudad, su principal contingente proviene de los barrios Capiba y El Radar. La escuela Provincia de Neuquén al igual que las anteriores, tampoco se ubica en un barrio de clases populares. Cerca de una de las avenidas que delimitan el casco céntrico, se constituye en el espacio intermedio donde concluye el centro y comienzan los barrios hacia el sur de la ciudad. En su conjunto, las tres escuelas, forman parte de los límites entre zonas donde residen sectores de clases altas y medias, y sectores de clases populares, en condiciones de exclusión. Es el caso de las escuelas Mariano Moreno y Provincia de Neuquén que reciben en su mayoría jóvenes del barrio Macarone, barrio Belgrano y de la villa 351, cuyas condiciones de vida materiales se caracteriza por la pobreza y la indigencia. Estas familias viven en condiciones de miseria extrema, cuyas viviendas carecen de mampostería, y si las poseen, solo es exteriormente y no como tabique divisorio en el interior. El único servicio que tienen garantizado es el de la luz, mientras que el barrio Belgrano también cuenta con el de agua, cloacas y gas. Las familias de la villa reciben en su mayoría planes asistenciales ya que los adultos están desocupados, mientras que en barrio Belgrano, el empleo está vinculado al estado municipal y provincial, principalmente.

La Escuela Juan Manuel de Rosas se encuentra en una zona populosa de la ciudad, donde habitan sectores de clases populares provenientes de los barrios Paraná XIII, Paraná XVI, Anacleto Medina Sur, Mosconi, y La Floresta. Las familias que viven en estos barrios suelen ser numerosas, con viviendas de distinto tipo, desde planes habitacionales que datan de los años 80 hasta casillas precarias, con pocas habitaciones, techos de chapa, en muchos casos con pisos de tierra. En su gran mayoría cuentan con los servicios de luz y agua solamente. El trabajo en estas familias está vinculado al reciclaje de residuos de forma artesanal de los cuales obtienen cartón y cobre que después venden al municipio y a privados, como trabajadores informales en la construcción, servicio doméstico y realizando trabajos de costura. Muchos poseen planes asistenciales que les ayudan a llegar a fin de mes.

La escuela Baxada del Paraná, ubicada en el Barrio de Bajada, recibe estudiantes provenientes fundamentalmente de este sector de la ciudad. Las familias que pertenecen a esta zona poseen viviendas de material construidas como planes habitacionales, con calles asfaltadas y con servicios de agua, luz y recientemente de cloaca. “Está poblado aproximadamente por 5000 habitantes y presenta un alto índice de desocupación, muchos de los cuales han encontrado en el río que los circunda una manera de subsistir: la pesca” (AA.VV., 2005:20). Está integrado por trabajadores estatales, docentes, pescadores, quinteros cuya producción se vende en el mercado local “El Charrúa”, y obreros fabriles desocupados.

Hacia el 2011 la escuela realizó la investigación “Todos con el mismo derecho” para ser presentado en la Feria Departamental de Ciencia y Tecnología. Allí relevaron 254 hogares donde constataron que el 56 % de los trabajadores se encuentra formalizado en el sector público y privado, mientras el 40%, tiene vínculos laborales informales. Entre estos se encuentran cuentapropistas, comerciantes minoristas como kiosqueros, verduleros, etc., changarines en albañilería, electricidad, pescadores y servicio doméstico. En relación a las necesidades básicas, “un 36 % posee NBI en capacidad de subsistencia ya que en estos hogares hay menos de un trabajador por cada 4 integrantes” (AA.VV., 2011:20).

El barrio está signado por una historia de degradación de la sociedad salarial como consecuencia del cierre de numerosas fuentes de trabajo vinculada a la rama industrial. En el trabajo de investigación "Bajada Grande ayer y hoy para un mañana mejor" que produjera la Escuela N° 91 "De la Baxada del Paraná" sobre las condiciones socio históricas del barrio donde se halla emplazada, podemos advertir los sucesivos cierres de fábricas que alguna vez fueron generadoras de fuentes de trabajo para sus habitantes. Es el caso del la Fábrica Portland que iniciara sus actividades en 1938 dando trabajo hasta 600 familias y que debido a su transformación de productor de cemento a puesto de venta hacia 1985 de la firma Loma Negra, despidieran a gran parte de su personal. Suerte parecida corrió la fábrica Llave TEX S.A. que iniciara sus actividades en 1970 y debiera cerrarlas en 1978, dejando numerosas familias sin trabajo. Sin embargo el embate más importante que sufrió el barrio fue el traslado de la fábrica Fidelindo que abrió sus puertas en 1985, trasladándose tiempo después al parque industrial de la ciudad al ser adquirida por la firma Fidexport, dejando desempleados al conjunto de los trabajadores. Esta "empleaba la mano de obra del 80% de las personas del barrio, además contribuía con la canasta familiar de los pobladores de Bajada Grande ya que realizaba venta directa al público a un precio inferior que el del mercado" (AA.VV., 2005:15). La última fábrica en cerrar sus puertas fue la aceitera Bajada Grande, ex Aceitera del Litoral, lo que aconteció en el 2015, tras varios años de adversidades financieras.

A las condiciones urbanas antes señaladas, donde muchas de esas viviendas carecen de calles, veredas y servicios elementales como agua, luz y cloacas, se le añaden las condiciones precarias de las viviendas y el escenario de hacinamiento, como consecuencia de la incorporación de nuevos habitantes (parejas e hijos fundamentalmente) volviendo complejo el funcionamiento familiar. Ante la pregunta de cuántos viven en la casa, Paola, madre Tiziano y pareja del padre de Sergio, lo describe del siguiente modo:

> Acá vive Tiziano conmigo, y a ahí vive mi hija de otro papá y allá la otra hija, estamos todos en el mismo terreno. No, una tonelada pero toda la familia. Después abajo vive mi hermana con sus tres hijos pero nosotros estamos todos acá arriba. Somos 12 con el que viene, porque mi hija está embarazada. Somos mucho pero por lo menos...yo vivía allá del otro lado y mi hija, ella tenía una casita allá

> abajo, y le robaron la casilla, y acá vive mi hermano, y entonces la señora le dieron, la abuela falleció y le dejó la casa, entonces él se fue, y levantamos esta pieza acá y yo me mudé, y le dejé la casa a mi hija, y está él y Sergio pero Sergio por ahí va, viene, él es libre...y acá quedó Tiziano conmigo y un amigo que trabaja, que está trabajando afuera. Y allá se está haciendo la más chica que está embarazada.

En este relato además del hacinamiento como situación de vida debido a la incorporación de nuevos habitantes, permite observar que la familia tal como se conoció en la modernidad fue adquiriendo nuevas formas con la implementación de las políticas neoliberales iniciadas con la dictadura del año 76. Este proceso asumido por el Estado subsidiario[40] tuvo continuidad con la democracia, cuyo impacto no solo se expresó en los sectores asalariados de clases medias y sectores populares sino en aquellos que perdieron los vínculos del trabajo formal. Susana Torrado (2007) señala que en este contexto, la familia en condición de exclusión padece la pérdida de las protecciones sociales cuyas consecuencias impactaron en favorecer diversas formas de fractura y recomposición del tejido familiar. Este proceso redundó en la pauperización de quienes ya eran vulnerables antes de la ruptura. Sin trabajo y sin seguridad social, las familias de las clases populares, además de padecer carencias básicas, debieron volver a la experiencia estigmatizante de "vivir al día".

En este contexto de pauperización de las clases se producen las transformaciones de la familia en las últimas cuatro décadas. Cambios en los que también intervinieron factores culturales y demográficos además de los sociales y económicos, lo que han generado respuestas desde el Estado haciendo posibles nuevas situaciones en la constitución familiar, como lo menciona la mamá de Tiziano que formó familia con su actual pareja en momentos en que cada uno ya contaba con sus propios hijos.

> El papá de él (Elián) es policía y el papá de él es albañil (Sergio) yo le digo, yo no quiero...el papá ya tiene su futuro, ya tiene...el papá de él, yo le digo, ya sufrimos el calor, el frío, un hombre de 43, 44 años, yo le digo yo no quiero que ellos pasen...porque él también capaz que no tiene suerte, no consigue un trabajo con un sueldo que se yo..y puede tener que estar trabajando de albañil . Y uno no quiere para los hijos eso, yo tengo toda mi familia que son albañiles.

[40] El concepto le corresponde a Susana Torrado (2007) quien lo utiliza para señalar el fin del Estado (de bienestar) Social con el golpe militar del 76.

Estos nuevos escenarios familiares se fueron conformando en un proceso de empobrecimiento masivo a lo largo de cuatro décadas. Las respuestas por parte del Estado ante la nueva constitución de los hogares, estuvo vinculada a la ampliación de los derechos democráticos[41] pero no en el modo en que esas familias habrían de garantizarse el sustento diario. De tal modo que debieron por cuenta propia, políticas de individuación mediante, resolver el sustento de la familia

A propósito de esto, Georgina Binstok (2018) analiza que uno de los cambios de las nuevas conformaciones familiares en Argentina en las últimas tres décadas, puede apreciarse en el incremento de la jefatura femenina (del 22 al 34 %). Uno de cada tres hogares tiene como principal sostén a una mujer, lo que da cuenta del impacto que esto tiene no solo en la familia en cuanto a su construcción sino también en relación a la dinámica interna. La escuela de la modernidad estaba pensada para familias en cuya casa una madre colaboraba en la realización de las tareas como parte de la crianza de los hijos. Paola relata lo lejos que está de aquel paradigma del siguiente modo:

> Para trabajar… hice cursos de todas clases; manualidades, peluquería, para soldar, para modista. Digamos que los hacía de a tandas, hasta electricidad de autos, con mi padrastro actualmente fuimos a hacer eso. El único que me recibí fue de manualidades.

Sin embargo, las condiciones económicas y sociales no fueron propicias para que pudiera emplearse de modo formal. Se observa que si bien permanece en la casa, se considera desocupada en la medida que su interés radica en conseguir empleo, no ocupar el lugar de ama de casa. Esto la posiciona en una situación intermedia, entre un pasado (donde la mujer realizaba las tareas domésticas y criaba a los hijos) que no le pertenece y un futuro (donde desarrollarse como trabajadora manual) que no le abre las puertas. En ese presente colmado de sueños sin cumplir, rodeada de familia, transita los días criando hijos propios y ajenos.

[41] Entendemos por derechos democráticos a aquellos que amplían las libertades individuales como la Ley del Divorcio, y la Ley Matrimonio Igualitario, entre otras.

La nueva familia, sobre todo en las clases populares se inserta en el escenario dibujado por Paola. Lejos quedó la familia tipo[42] en la que una pareja convive bajo un mismo techo. Los hogares nucleares completos, adquieren nuevas características como puede observarse en la familia de Tiziano. La heterogeneidad de casos permite hallar a parejas que conviven en unión como en matrimonio, con hijos que no necesariamente son de ambos, sino que pueden ser de parejas anteriores, dando lugar a las familias ensambladas. Es decir, que la construcción arquetípica de familia como expresión de la sociedad moderna, ha mutado en nuevas formas familiares, al tiempo que ha disminuido en proporción respecto de las otras constituciones de hogares.

En cuanto al promedio de integrantes de los hogares es de 3,2 pero este número crece significativamente en los sectores populares, en donde tienen el menor ingreso per cápita, con un promedio de 4,7 a 6 miembros, o incluso más como lo manifiesta la entrevistada. Por el contrario, el número de habitantes es menor conforme aumentan los ingresos. Este cuadro de la estructura social argentina, se presenta como una trama desigual que alcanza a los niños y adolescentes, donde "(…) el 45 % de los menores de 15 años viven en hogares del primer quintil de ingresos per cápita, y un 26% adicional en los segundo quintil. En el otro extremo, solo el 5% vive en los hogares con los ingresos más elevados" (Binstock, 2018: 438).

En la casa de Ezequiel, viven sus padres con varios de los doce hijos que supieron tener en los más de treinta y cinco años de matrimonio, solo que ahora los hijos se han casado y tenido hijos, lo que suman un total de veinticinco nietos. Así lo señala el padre:

> Tuvimos 7 mujeres y 5 varones...y a eso ya voy, tanto a las mujeres…acá tengo 4, 5 están casi todos. Acá hay tres mujeres, y el otro hijo está ahí al lado, y Ezequiel con su pieza, y los nietos....hace treinta años que estoy acá. José, el primero, nació en el 83 allá, en Coronel Uzín, en barrio Rocamora, y Jesús nació en el 84 en Alcaráz, y ya en el 85 cuando me dieron la casa, nos vinimos pa acá.

La casa donde vive forma parte de un plan de viviendas adjudicado por la gestión del intendente Humberto Varisco (1983-1989). Cuando el padre de Ezequiel ingresó a vivir conformaba la familia con su mujer y dos hijos. El tiempo trajeron diez hijos más

[42] De acuerdo con la encuesta de ENES- Pisac, analizado por Binstock (2018), la familia tipo en Argentina representa el 38%.

y muchos nietos, en su gran mayoría viviendo bajo el mismo techo, sin haberle hecho prácticamente modificaciones a la casa, con excepción de una "piecita" como él mismo lo señala, para uno de los hijos. Las condiciones de empobrecimiento de las últimas cuatro décadas, en los sectores de las clases populares, muchas veces se traduce en hacinamiento.

Experiencia análoga vive la familia de Adriana, la mamá de Alexis, cuya vivienda no pertenece a ningún plan habitacional, sino que forma parte de las casas improvisadas que se fueron levantando poco a poco con materiales precarios. Se encuentra en un barrio donde la mano del Estado abrió calles, asfaltó, tendió las redes eléctricas y de agua potable. Así relata la experiencia de su propia familia.

> Tengo siete hijos. El más grande ya está juntado, tiene su trabajo y tiene su familia, y bueno, después, de seis para abajo viven conmigo. El mayor vive aparte pero ya tiene su casa, su familia, trabaja aparte.

Este escenario de casas donde en un principio habitaba el matrimonio con algún hijo, y donde después se sumaron más hijos, y más tarde las parejas, y con ellas vinieron los nietos, da cuenta del estado actual de muchas familias de barrios populares. Es la expresión más acabada de cómo se ha ido precarizando la vida de los sectores populares. Aquí los hijos no solo no se van sino que además agregan a sus parejas y a sus hijos, dando por resultado el hacinamiento. Esto no le resulta indiferente a los docentes, quienes conocen las condiciones de vida que tienen sus alumnos. Así lo relata Fabián, docente de la escuela Neuquén, cuyos alumnos provienen en gran medida de la villa 351.

> Es de tontos creer que el chico, una vez que terminó a fin de año va a estar dos semanas estudiando en su casa ¿en qué casa? Primero partamos de la base que no tienen ni siquiera una habitación dónde estar solos para estudiar. Son 5, 6 hermanos ¿me entendés? Los chicos la otra vez me decían "pero dónde voy a estudiar Fabián. No puedo..." no van a estudiar porque no tienen donde, no tienen con quién…

Las condiciones en que habitan la casa, en los espacios con los que cuentan para convivir, accionan de modo significativo en la vida escolar. Esto pone en tensión la relación que la escuela establece con el estudiante y con la familia, en la medida que el lugar donde los estudiantes deben realizar las tareas, estudiar, y completar las

solicitudes de la educación fuera de la institución escolar, no existe. La escuela de la modernidad se configuró con parámetros análogos a los de las clases sociales (Pineau, 2013), y en esas clases se fueron proyectando las familias que cambiaron con el ingreso del Estado subsidiario (Torrado, 2007), y las políticas neoliberales, configurando nuevas formas de producir familias. Vale decir, no como consecuencia de estas políticas, sino de modo simultáneo con estas, como producto de cambios sociales que se anunciaban desde la década del 60. Pero estos cambios que experimentó la familia en general, y las clases populares en particular no fueron acompañados por la escuela secundaria que sostiene un modelo de funcionamiento familiar fundado en la familia tipo que cada vez existe menos, sobre todo en las clases populares.

Roberto, profesor de la escuela López Jordán, tampoco ignora las condiciones en que viven los estudiantes que asisten a la escuela, y los motivos por los que en muchas oportunidades no lo hacen.

> La mayoría de los chicos no están cerca de la escuela. Acá la distancia promedio son más de diez cuadras, chicos que vienen de Capiba, Radar, o de atrás del (supermercado) Charrua. Ya sabés que cuando llueve o amaga que va a llover no vienen porque o está llena de barro o es la única ropa que tienen que hace que si es muy llovedor el año queden libres desde el principio nomás. Pero no es porque no quieren venir, no pueden venir o no pueden volver. Lo mismo si vienen a la mañana, en invierno y es medio de noche tienen que estar acompañados para salir o para venirse porque no hay luz, o cuando es a la tarde, a las 6 cuando salen y está medio oscuro, lo mismo.

El docente advierte las dificultades que deben atravesar los estudiantes para asistir a la escuela, del mismo modo que en los otros relatos señalan las condiciones precarias y de hacinamiento en las que viven con sus familias, cuyas consecuencias terminan por debilitar el vínculo con la institución. Vale decir, los docentes entrevistados comprenden las condiciones de vida de sus estudiantes signados por la exclusión por un lado, mientras que por el otro observan la inercia modernizadora que aún habita en el sistema educativo, requiriendo de los alumnos bajo amenaza de desinstitucionalizarlos, prácticas que requieren hábitos no disponibles.

Pero no solo la escuela proyecta sobre sus estudiantes el ejercicio de control, también lo pretende hacer sobre la familia. En esta inercia modernizadora que por momentos se impone como horizonte de trabajo en las escuelas, se advierte el control

social de la familia, eje central de la organización social en todas las épocas. Puesto que de esta institución depende la reproducción biológica, la preservación y perpetuación del orden social, cultural y económico, así como la gestión de la reproducción de la fuerza de trabajo, las políticas de Estado accionan mecanismos sociales destinados a garantizar dicho control (Torrado, 2007). La escuela acciona su herencia modernizadora pretendiendo ejercer el control sobre los jóvenes pero advierte que esto no es posible realizarlo con la eficacia que lo hiciera tiempo atrás. No consigue imponerse sobre los alumnos, y acciona sobre la familia para hacer valer su autoridad. Así lo señala Celeste, docente en funciones de conducción de la escuela de Baxada:

> La gran mayoría son los chicos que no aprendieron porque no lo ejercita. Y también viene, todo enganchado, muchas familias analfabetas entonces...a leer se aprende leyendo, a escribir se aprende escribiendo, o en nuestra época era así y bueno, cuando vos no podés ayudar a tu hijo, es complicado. Yo por ahí les digo a los papás en las reuniones que hacemos, le digo papá, mamá, sentate una hora con él, es muy probable que vos no lo puedas ayudar, si a mí me toca ayudar a un nene haciendo una tarea de matemática, tampoco lo voy a poder hacer pero que cree el hábito, de 4 a 5 la carpeta se abre ¿qué vimos en el día, que tenemos mañana, qué tenemos que llevar? Por lo menos para que tengan el hábito de abrir la carpeta. Les cuesta muchísimo, estos chicos tienen muy poco hábito, poco acompañamiento de la familia, y bueno, la familia no los puede acompañar porque no saben, no pueden, no tienen las herramientas para acompañarlos.

En el relato se advierte el proyecto institucionalizador, la búsqueda de incorporar a los estudiantes a la escuela, pero la imposibilidad de hacerlo sin la presencia de la familia colaborando en la creación de hábitos. Esto al tiempo que adjudica a la familia y a los estudiantes la responsabilidad de ser institucionalizados. Si "los chicos no aprenden porque no lo ejercitan" del mismo modo que "no construyen hábitos porque la familia no los acompaña", el control de la escuela se realiza no bajo el mandato de obediencia sino mediante los mecanismos de individuación y desinstitucionalización. Así como lo opuesto al orden no es el desorden sino otro tipo de orden, lo opuesto al control no es el descontrol sino un control diferente al ejercido en la modernidad.

El proyecto modernizador de la escuela no dejaba margen, los alumnos que ingresaban a la institución eran modernizados, normalizados, o considerados no aptos. El proyecto neoliberal desarrolló las políticas de individuación mediante las cuales,

quienes fracasan o triunfan, lo hacen bajo su exclusiva responsabilidad. Así como el control de la sociedad se ejercía en la modernidad industrial mediante la producción de sujetos consumidores de los mismos bienes, en un trayecto formativo que incluía en su recorrido familia-escuela- trabajo, el proyecto neoliberal produce sujetos que deben responsabilizarse de sus propias biografías, al margen de las políticas de mercado que reestructuran el mercado laboral dejando sin trabajo a contingentes importantes de la población.

En la actualidad, los lazos de integración promovidos por el trabajo como integrador se han reconfigurado desde la precariedad. La sociedad ha sido invitada mediante las políticas de individuación a construir sus propias biografías. Esto se agudiza en los sectores populares, cuyos vínculos con el trabajo formal se interrumpió drásticamente con las políticas neoliberales, en particular a partir de años los 90, donde la desocupación alcanzó a un tercio de la población activa. Frente al retiro del Estado, las políticas de individuación promovieron la virtud del mérito. Así, los excluidos del trabajo formal deben diagramar su proyecto de vida (por mérito propio) sin haberse instruido previamente en las ciencias del diseño. Estas políticas terminaron por torcer el destino de los sectores empobrecidos, una vez más hacia la miseria pero esta vez no como producto de un sistema que los ha rechazado, sino como demérito de aquellos (Svampa, 2005).

Pero las políticas de individuación no solo se proyectan sobre el individuo, también tienen su correlato en las familias. La escuela acciona mecanismos modernizadores al requerirle a los estudiantes y sus familias que se acoplen a las exigencias de la institución escolar, pero cuando estas no lo hacen, acciona los mecanismos del proyecto neoliberal, mediante el proceso desinstitucionalizador. A diferencia de los enunciados de la modernidad según los cuales los que no progresaban era por falta de aptitud, el proyecto neoliberal indica que es por falta de voluntad. Todos son aptos pero no todos tienen voluntad para el éxito.

En esa contradicción entre lo que las familias efectivamente son, y las exigencias de la escuela por lo que necesita que sean, hay voces, acciones, que buscan poner parches que no alcanzan para tapar las hendijas abiertas tras los cambios. Entre estos

“parches” se enuncian los de no pasar las inasistencias los días de lluvia, tolerar más de lo que exige la norma, flexibilizar las exigencias académicas, configurar procesos evaluatorios diferentes, etc.

Parches que sin duda exponen caminos pedagógicos alternativos, flexibles, buscando compensar las distancias entre estas familias, y lo que la escuela desea que sean.

Familias que fueron configuradas en el marco de las políticas neoliberales, signadas por la ausencia de trabajo formal o atribuladas por trabajos precarizados o desocupados. Así como el trabajo es más que trabajo (Castel, 1997), su precariedad o ausencia también resuena en otros campos de la vida familiar más allá del ingreso monetario. Su impacto puede advertirse en la ausencia de hábitos laborales, en la escolarización como proyecto de vida, y en la autoridad como generadora de límites.

El escenario del presente, el trabajo asalariado y el sistema de regulaciones que protegía a los asalariados, tal como se señaló en capítulos anteriores se ha deteriorado. Esto se expresa en las reducciones masivas de efectivos que conducen a la desocupación y destruyen empleos que eran estables, como los del sector industrial. Al mismo tiempo se desarrolla, también de carácter masivo, la precariedad, el subempleo y los bajos salarios que multiplican las situaciones en las cuales el trabajo ya no puede asumir la función integradora que tenía en la sociedad salarial. Emergen como consecuencia de esto la figura del supernumerario, al decir de Robert Castel (2012) que no parecen estar destinados a un lugar dentro de la sociedad tal como ocurriera en otro tiempo con la obtención del trabajo formal y los criterios del empleo clásico.

Lo que se abre como respuesta a la pauperización generada por la desocupación y el empleo informal son los subsidios del Estado. Estos planes sociales tienden a fijar su inclusión como excluidos. Esto se ve complementado con el otorgamiento de subsidios para los emprendimientos productivos que exige la autorganización de los pobres, lo cual complejiza y transforma el modelo de ciudadanía asistencial – participativo que el neoliberalismo reserva a los excluidos (Svampa, 2005). No los abandona plenamente, les ofrece el pasaporte de ciudadanos para permanecer dentro del sistema “integrados” pero que necesariamente implica vivir en la miseria. Los efectos de esta nueva

integración en contexto de pobreza y miseria, la advierte Fabián, docente de la escuela Neuquén:

> Entonces vos te das cuenta, en ese contexto están esos gurises. Gurises que sienten vergüenza de sus padres, vergüenza de la situación en la que viven, en el lugar en la que viven, ellos tienen dolor de donde están muchas veces. Y les duele porque son gurises buenos, no porque estén en la villa son gurises malos, que quieren salir de esa realidad. Que no les gusta la falopa que anda dando vueltas que es otra cosa que me preocupa mucho. La droga es terrible. Hace estragos en nuestros gurises, me duele eso, la falopa, la violencia, la agresividad donde ellos viven. Los roban, se roban ven muerte permanentemente, ven como normal algo muy común en su barrio, que las cosas se arreglan a los tiros, que se arreglan a los cuchillazos, a los puntazos, eso es lo que nos duele a muchos docentes.

En el relato del docente se observa el escenario surgido tras cuatro décadas de pronunciadas políticas neoliberales. La naturalización de condiciones de vida paupérrimas donde la droga y la violencia se constituyen en escenarios posibles donde construir proyectos de vida, son parte del contexto con el cual debe lidiar la escuela. Pero esa naturalización no consiste solamente en señalar lo que hasta hace un tiempo era anormal como algo corriente, sino que se sustancia como forjadora de identidad. Los jóvenes no lo observan como escenario cotidiano que nada tiene que ver con ellos salvo ofrecer el peligro, lo viven como una cultura que tiene múltiples ramificaciones, y mediante la cual forjan identidades. [43]

En el contexto actual, señala Mariano Narodowski, (2016), a la tentación por el alcohol de las generaciones anteriores, se le suman las ofertas de drogas multiformes, que llega a sus consumidores mediante variadas presentaciones y costos, como parte de un repertorio cultural donde anida como filosofía de vida, el "reviente". Expresión de esto es la cumbia villera que promueve su consumo no como fin experimental frente a las dificultades de la vida, sino como el acto constitutivo de una identidad. De esta manera, los jóvenes, expuestos más que otros a las tentaciones del mundo del consumo, la violencia, y al mismo tiempo el desempleo, son empujados a las redes de la delincuencia con mayor frecuencia que los demás, entre otras cosas porque el narco, se

[43] El capital, dice Segato (2018) necesita que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido preciso, naturalizando la expropiación de la vida, la predación, es decir, que no tengamos receptores para el acto comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición.

ha convertido en un referente dentro de las fronteras del barrio. Sobre todo en los barrios marginales donde la exclusión de base material y simbólica vuelve prácticamente invisible la mano del Estado o cuando lo hace, es a través de la acción represiva de las fuerzas policiales. En estas circunstancias "pocos de ellos logran encontrar el camino que los pondrá en alto y los transformará hasta hacerlos capaces de una completa subjetivación" (Touraine, 2013:112).

5.1.2. ¿Dónde construyen las identidades los jóvenes de clases populares?

La familia[44] donde estos jóvenes construyen su identidad, no se edificó a la sombra de la modernidad industrial, con el trabajo como integrador social y los sindicatos operando en las relaciones intersubjetivas de empatía y reconocimiento de clase, sino que lo hizo con los jirones que quedaron tras el abandono del Estado de bienestar, hace cuatro décadas, (Svampa, 2005) cuando el neoliberalismo se convirtió en ideología del Estado. Lo hicieron en un contexto de pobreza y exclusión, donde los procesos de desempleos y pauperización de la vida concreta de las familias encontró resistencia en la solidaridad que como entramado social, fueron construyendo las comunidades (Merklen, 2010). Este proceso de pauperización tuvo un momento de inflexión y retroceso con las políticas implementadas entre el 2003 y el 2015, el ciclo kirchnerista, que permitió reducir significativamente el número de desocupados al tiempo que descendió los números de pobreza e indigencia.

No obstante este periodo no consiguió revertir las transformaciones estructurales de las décadas anteriores. Desde una mirada más amplia, en estos cuarenta años, la pobreza se sextuplicó, al tiempo que se convirtió en una condición estructural, habida cuenta de los cambios en el mercado de empleo y remuneraciones (Semán y Ferraudi Curto, 2016). El escenario donde configuran sus vidas los distintos sectores de las clases populares está marcado por esos cambios. Allí comparten experiencias similares, y sus

[44] Norbert Elías (1990) señala que la familia y el lugar de nacimiento son los focos más antiguos de la identidad como nosotros que posee el ser humano particular. Si se considera la relación entre la identidad como yo e identidad como nosotros, bien podría decirse que en los países, tanto en los más como en los menos desarrollados, existen ambos tipos de forjadores de identidad.

destinos encuentran en el pasado reciente claves que los conectan con una vida ausente de trabajo formal, o si los han adquirido, condicionado por la precariedad. Estas situaciones de precariedad las advierte Susana, rectora de la escuela Juan Manuel de Rosas, describiendo a las familias de los estudiantes que asisten a la escuela:

> Algunos son desocupados, la mayoría de las madres son jefas de hogar, se las rebuscan con lo que pueden, no hay trabajo formal, digo ¨las madres¨ porque son las que más vemos nosotros acá, la mayoría tiene trabajo informal y se la van rebuscando. Recibimos chicos con serios problemas de alimentación, acá nosotros les damos un pan con fiambre y una taza de chocolate, que es lo que podemos, ni hablar de una merienda balanceada, ni fruta porque no nos alcanza la partida que nos da el gobierno para garantizarle a todos los chicos, pero sí vivenciamos todos los días a chicos que te piden si sobró pan para llevar a sus casas, o la leche, porque hay mucha carencia… falta olla acá. Acá sería muy bueno tener un comedor que permitiera acceder a un plato de comida que no sea un sándwich.

La preocupación que señala por las condiciones de vida de sus estudiantes no solo la considera por carácter de solidaridad empática sino porque en efecto, condiciona sustantivamente el vínculo pedagógico con los estudiantes. Al igual que los relatos de otros docentes, considera que no resulta inocuo para el proceso de enseñanza aprendizaje, el contexto donde los jóvenes crecen. Pero a diferencia de los otros docentes, entiende que el papel del Estado es central para garantizar que los jóvenes puedan educarse sin pasar hambre.

En la descripción que realiza la docente encontramos coincidencia con nuestra propia experiencia en el trabajo de campo. Las que se responsabilizan del seguimiento de la escuela de los hijos son las madres, que en su mayoría no han conseguido trabajo más que en el servicio doméstico en condiciones de informalidad, y cuya experiencia educativa es menor a la de los padres de sus hijos. Es decir que las madres son las que realizan el seguimiento escolar al tiempo que son las que menos recursos simbólicos poseen para realizarlo. Si bien este aspecto será analizado más adelante, nos resulta necesario observar que estas madres no se encargan de la escolarización de sus hijos como lo hicieran décadas atrás, como resultado de una estructura familiar donde el funcionamiento se correspondía con un mandato impuesto. Estas mujeres quieren trabajar pero carecen de las credenciales laborales para poder hacerlo. Las políticas

laborales y el mercado no han habilitado espacios para el desarrollo de estas como trabajadoras formales. En esta situación, una gran parte ha quedado confinada a desarrollar trabajo doméstico dentro y fuera de la casa. Pero la diferencia con las generaciones anteriores en que las mujeres naturalizaban que su lugar en el mundo estaba dentro de la casa, las mujeres de clases populares no lo naturalizan por mandato heredado sino por resignación. La misma resignación con la que observan al futuro desde la impotencia con el presente que les ha tocado en suerte. Vale decir, la naturalización que las generaciones de mujeres anteriores realizaban de su funcionamiento en la casa se corresponde con la naturalización que las mujeres de clases populares realizan sobre sus condiciones en la pobreza. Esto condiciona las expectativas que depositan en la escuela secundaria como transformadora de realidades y que analizaremos en el capítulo "Los sentidos de la escuela".

Recuperando las miradas de los docentes vertidas respecto del peso que tiene el contexto en la educación de los jóvenes de clases populares, podemos afirmar que si bien hay coincidencia, también es necesario mencionar que los matices entre las distintas apreciaciones dibujan un escenario de diferencias sustantivas.

Algunas observaciones indican la responsabilidad de la familia y del estudiante en el proceso de éxito o fracaso educativo, en concordancia con las políticas de individuación y desinstitucionalización. Reconocen las condiciones precarias de vida, la carencia de un capital simbólico adecuado para la escuela pero solo a efectos descriptivos, sin proponer responsabilidades que excedan las que le han tocado en suerte a las familias, ni pensar alternativas pedagógicas que vislumbren caminos posibles para hacer posibles los encuentros pedagógicos, iluminadores de trayectorias académicas que concluyan.

Por otro lado, pueden observarse apreciaciones que comprenden la situación de los jóvenes, las condiciones de precariedad en la que están sumidos, proponiendo caminos alternativos que abran otras experiencias educativas. Experiencias tendientes a considerar las situaciones de vida concreta de los jóvenes de clases populares. Sin embargo, estos caminos terminan cerrándose por la inercia que ejerce el proyecto modernizador de la escuela. Como parte de los caminos tendientes a considerar los

contextos de exclusión, amplían considerablemente el límite de inasistencias, realizan seguimiento de los docentes para que flexibilicen la exigencia académica o busquen otros modos de evaluar, proponen clases no convencionales, con modalidad de taller, etc.

Por último emerge otra mirada que reconoce las condiciones de vida signadas por la pobreza pero que además de pensar propuestas tendientes a superarlas desde la articulación institucional, considera necesaria la participación del Estado. Como la anterior, no responsabiliza a los alumnos o a las familias, por el contrario, las ubica como parte del proceso de empobrecimiento al que ha sido empujada la sociedad en las últimas décadas.

5.2. La transmisión cultural en las familias de clases populares

> Estamos modelados permanentemente por el mundo social. De una manera muy precisa somos modelados por marcos sociales muy distintos, que tienen lógicas muy diferentes y lógicas que no son necesariamente coherentes y que incluso pueden ser contradictorias. Lahire (2011:14)

El vínculo que establece la escuela con los estudiantes está condicionado por la relación filial en el interior de los hogares, la cual, a su vez, obedece a un tipo de estructura social general dentro de la cual las clases populares construyen sus biografías. En el marco de las políticas neoliberales, esta estructura generó entre las familias populares condiciones de individuación y desisntitucionalización que transformó el vínculo con las instituciones del Estado. Esto derivó en una nueva configuración de la institución escolar, donde el lugar de lo pedagógico fue cediendo poco a poco ante las urgencias de contención social (Tenti Fanfani, 2011).

En este contexto se produjo una popularización de la escuela media, iniciada a partir de la década del 90 cuyo impulso en el año 2006 estuvo dado por la Ley N° 20.206 de Educación Nacional, donde se extiende la obligatoriedad de la escuela hasta

el nivel secundario inclusive. El ingreso de vastos sectores de clases populares que históricamente observaron la escuela secundaria desde afuera posibilitó que muchas familias tuvieran la oportunidad de transitar sus pasillos por primera vez. Pero esto se concretó en un proceso histórico donde las políticas neoliberales precarizaron los vínculos laborales, promoviendo la desocupación masiva y la inestabilidad, lo que redundó en que un importante sector de clases populares perdiera relación con el trabajo formal. Relación que en muchas oportunidades fue reemplazada por el subsidio de desempleo, el trabajo informal "de changas" o condiciones de precariedad en el trabajo formal. Así, un importante contingente de familias cuyos jefes y jefas de hogar no conocieron el trabajo formal y la rigurosidad de sus hábitos tales como cumplir horarios, llevar vestimenta acorde a las tareas a desempeñar, obedecer las normas establecidas, tener garantizado el salario mensual junto a las leyes que los protegen, debían en adelante, inculcar en sus hijos conductas que ellos mismos no habían introyectado. Al tiempo que poseían un capital cultural escaso para dar respuesta a las exigencias escolares.

En este sentido, coincidimos con Pierre Bourdieu (2014) en pensar el capital cultural como una hipótesis para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar de niños y jóvenes pertenecientes a diferentes clases sociales, opuesta a las observaciones que buscan explicaciones mediante el par éxito/fracaso escolar. Sobre esta visión del "sentido común" se proyectan las políticas de individuación, poniendo el énfasis en las aptitudes de los estudiantes y no en sus condiciones de vida, tanto materiales como simbólicas.

En convergencia con las políticas de individuación, al tiempo que se los dejaba sin trabajo y se los condenaba a vivir en condiciones de exclusión social y material, se les decía que era su responsabilidad lo que les ocurría. Si el clima de época en los años 70 impactaba sobre la estructura social mediante el terror, las políticas que sucedieron consistieron en que cada individuo fuera responsable de su propio destino, más allá de las políticas sociales y laborales implementadas.

Las consecuencias de este proceso se observan en la contradicción manifiesta entre lo que la institución educativa requiere de los estudiantes por un lado, y lo que la familia

solicita de la escuela[45]. Allí pueden observarse los hábitos que las familias promueven para llevar a cabo la escolarización de sus hijos, mediados por las expectativas que depositan en la escuela secundaria, por su propia experiencia educativa, y por las condiciones de vida concretas donde construyen sus biografías. Respecto de esto último, Freire (2014) señala que en la medida que una estructura social resulta de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las instituciones educativas no existen en el aire, están ancladas en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Situación análoga ocurre con las relaciones padres-hijos en los hogares, donde se reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participan. Mientras más se desarrollen estas relaciones de carácter autoritario en el vínculo filial, tanto más introyectan los hijos, la autoridad paterna de carácter autoritario.

5.2.1. La construcción de la autoridad

El autoritarismo fue un modo de ejercer la autoridad en las instituciones a lo largo de la modernidad. Su reconfiguración en las últimas décadas del Siglo XX habilitó nuevas formas de pensarla. Siguiendo a Freire (2014), podemos advertir que cuanto menos introyecten los hijos la autoridad dentro de sus hogares, menos habrán de reconocerla en el interior de las escuelas. Sin embargo, es preciso advertir dos cuestiones sobre esto. La primera es que la autoridad paterna no ha desaparecido como tal sino que se ha configurado bajo lógicas diferentes a las del autoritarismo. La segunda es que esa autoridad es utilizada por los padres para conducir a sus hijos hacia distintos caminos, entre los cuales no necesariamente están la escuela secundaria. Entendemos autoridad aquí como orientadora de hábitos cuyo propósito radica en conducir a los jóvenes en las

[45] Esto será analizado en el apartado “Los sentidos de la escuela”, sin embargo, solo a los efectos de brindar más elementos para la comprensión de lo que se está analizando, podemos señalar que las familias no observan en la escuela a la promotora de mejores futuros para sus hijos sino la protectora, el “refugio” frente al presente de peligro que acosa a diario a los jóvenes.

tareas propuestas. Cuando esta no incluye a la escuela como parte necesaria de un futuro mejor, los jóvenes quedan librados a ser responsables de su propia biografía escolar. Aquí se expresan las políticas de individuación en tanto clima de época que caracteriza a la estructura social bajo el paraguas de las políticas neoliberales.

Políticas que tienden a ignorar el peso de la transmisión doméstica del capital cultural en la escolarización de los niños y jóvenes, como producto de una historia social determinada por la acción del Estado y del mercado. Incluso, señala Bourdieu (2014) la aptitud y el don que poseen los estudiantes para aprender es producto de una inversión en tiempo y en capital cultural que realizan las familias previamente.

En las entrevistas a los padres respecto de la educación de sus hijos observamos que así como se introyectan las políticas del autoritarismo de las estructuras sociales en los vínculos filiales (Freire, 2014) también se introyectan las políticas de individuación, según la cual cada sujeto debe hacerse cargo de su propia biografía[46].

En este sentido, cuando los padres se niegan a aceptar que los hijos no quieran seguir estudiando, es porque lo entienden como el camino hacia la conquista de una mejor vida y en el efecto que la educación produce para "ser alguien en la vida". Sin embargo, estos son enunciados que resuenan como un eco remoto desconocido por ellos y por sus generaciones anteriores. Son padres que construyeron sus biografías por fuera de la escuela secundaria, que se enfrentan como primera generación de la familia a la responsabilidad de sostener la educación secundaria de sus hijos. De allí que esos enunciados encierren una contradicción. Por un lado emerge el "deber ser" que se impone como demanda social; de allí las expresiones que se han repetido a lo largo de las entrevistas "para ser alguien en la vida" "Para conseguir un buen trabajo" "para que te respeten", mientras que por el otro, en virtud del desconocimiento, no se actúa en consecuencia.

[46] Ulrich Beck (2001) señala que estas políticas tiende a observar que en el lugar de los estamentos ya no aparecen las clases sociales, en el lugar de las clases sociales ya no aparece el marco estable de referencia de la familia. El individuo mismo se convierte en la unidad reproductiva de lo social en el mundo. Dicho de otra manera: dentro y fuera de la familia, los individuos se convierten en actores de la aseguración de su existencia en el mercado y de la planificación y organización e sus propias biografías.

Sostener la educación de los hijos exige por parte de la escuela un trabajo mancomunado con la familia donde no es necesaria la posesión de un capital cultural, en tanto conocimientos adquiridos, acorde a los requerimientos escolares. Pero sí, señalan los docentes y directivos, es necesaria la presencia de los padres en la construcción de hábitos de estudio. "Hábitos que muchas veces se reducen a conversar sobre si tienen que estudiar, si tienen la carpeta completa o si deben hacer tarea".

Uno de los aspectos comunes que pudimos registrar en las entrevistas está vinculado a la relación de la familia con la escuela. Como ya se mencionó, en la mayoría de los casos quienes se encargan de acompañar la educación de los hijos son las madres, que paradigmáticamente poseen menos recursos simbólicos para este propósito. Las historias de cada una de ellas están unidas a trayectorias educativas inconclusas. Ninguna de las entrevistadas terminó la secundaria, y una parte tampoco la primaria. La contradicción entre el deber ser y el ser, mueve la balanza por la segunda opción. Madres que quieren que sus hijos terminen la escuela secundaria pero que desconocen los caminos que deben transitar para que la realicen, al tiempo que el eco de las políticas de individuación cubre los vínculos filiales, responsabilizando a los jóvenes de no asistir a la escuela. Fátima, madre de Kevin, lo enuncia de la siguiente manera:

> Lo que pasa que él (el padre) trabaja mucho con la camioneta, está todo el día en la calle, trabaja aquí, trabaja allá, no está nunca acá él. Yo también tengo cosas que hacer. Por ahí yo salgo, vengo a la una de la tarde y él no ha ido a la escuela. Lo mismo me pasa con el chico a la mañana. Capaz que yo salgo a las siete y vengo a las once y él no se ha levantado para la escuela. Porque no queda nadie acá, son ellos dos, yo y el papá. El papá se va temprano, y yo por ahí salgo a hacer trámites también así que llego y lo encuentro durmiendo ¿me entendés?

La entrevistada enuncia un cuadro de situación donde se entrecruzan varios aspectos. Por un lado podemos advertir que no se trata de una familia populosa donde habitan en condiciones de hacinamiento. La vivienda es humilde, nos recibieron en la entrada, sentados en sillas precarias pero cuyo exterior posee revoques y contrapiso. No se corresponde a un plan de viviendas, fue levantada en un terreno que tiempo atrás perteneció a las tierras fiscales, y que la comunidad fue ocupando a falta de lugar donde vivir. Mientras hacemos la entrevista el padre descarga cosas de la camioneta al tiempo que nos mira desde lejos sin participar. El vehículo parece ser una Ford de los años 80,

con la pintura descascarada. Nos parece relevante señalar que no estamos frente a una familia que habita en condiciones de pobreza extrema para desarticular la prenoción que dibuja un campo homogéneo. Así como no es posible establecer una ecuación pobreza igual "deserción" escolar, tampoco lo contrario; condiciones de vida con necesidades básicas satisfechas, igual completamiento de estudios secundarios.

La madre sabe que sus hijos deben estudiar pero las obligaciones diarias y su propia historia educativa, no le permiten configurar el papel que debe realizar para que esto ocurra. Por el contrario, describe la situación naturalizándola, como si no fuera parte de su responsabilidad trabajar en consecuencia para que los hijos asistan a la escuela. Entiende que la responsabilidad de esto recae sobre sus hijos quienes "no se han levantado" por cuenta propia para ir a la escuela. El vínculo entre padres e hijos, como señala Freire (2014), está condicionado por las políticas que cargan la estructura social y la familia, de enunciados de individuación. Los hijos deben hacerse cargo de levantarse y asistir a la escuela, ellos son responsables de sus propias trayectorias educativas. En consonancia con esta mirada, Silvina, mamá de Germán, relataba de este modo la experiencia escolar de sus hijos:

> No le gusta, no le debe gustar, no sé...duro para la escuela. Es duro para la escuela. Faltaba mucho, él lo que tiene es que no ponía atención dentro del aula. Eso es lo que me decían los profesores pero no era un nene malo con mal comportamiento. No ponía atención adentro del aula. Y la falta...Yo le voy a ser sincera, yo controlarle no le controlo (las carpetas) porque no sé ni leer ni escribir pero me sé manejar en la vida. Las notitas me las leen ellos y yo se las firmo, eso sí. Siempre les firmé las notitas pero ellos me las leen porque no voy a firmar algo que no sé qué es.

La casa donde realizamos la entrevista posee una cocina comedor y una pequeña sala de estar. Los pisos son de cerámico, y la cocina cuenta con mesada, pileta, el artefacto cocina y heladera. Si bien fueron tierras fiscales, la intervención del Estado hace décadas hizo posible la existencia de asfalto e iluminación. En la entrevista estuvieron presentes las hermanas de Germán, quienes en el momento de la misma estaban en el ciclo superior (cuarto y quinto año) de la escuela secundaria. El padre es trabajador de la construcción en una importante empresa constructora de la provincia.

Cuando estábamos realizando la entrevista, llegó de trabajar. Suele hacerlo hasta diez horas por día, y si bien llega cansado según sus propias palabras, las horas extras le permiten "vivir mejor, y darse algunos gustos".

La madre realiza un seguimiento escolar de sus hijos. Sabe lo que ocurría con Germán dentro del aula porque va a la escuela cada vez que la convocan. Y aunque es analfabeta busca el modo de estar al tanto de lo que sus hijos hacen o dejan de hacer en la escuela. Sin embargo ese seguimiento se limita a firmar notas que ellos le leen previamente, no en "controlar" si hace la tarea, estudia o asiste a la escuela. Entiende que la educación secundaria es importante pero desconoce los caminos que debe seguir para que esto ocurra. Lo paradójico es que sus hijas, hermanas mayores de Germán, consiguieron sostener una trayectoria educativa que les permitió llegar al ciclo orientado. De allí que es necesario no imaginar, observar a la familia como un medio sumamente coherente. Por el contrario, estas representan universos complejos y no bloques homogéneos frente a la responsabilidad de educar a sus hijos. Lahire (2011) señala que la familia, aun con las diferencias que poseen entre sí en la medida que no son bloques coherentes ni homogéneos, posee la responsabilidad de introducir a los niños como primera socializadora:

> Las primeras experiencias son muy relevantes, lo cual no quiere decir que determinen la vida entera, pero son experiencias que se hacen sin comparación. Los chicos descubren el mundo a través de su familia, empiezan a sentir el mundo, a comportarse en el mundo, a apreciar las cosas a partir de ese entorno familiar. Pero para el niño no es un medio igual a cualquier otro. Él tiene la sensación de que está descubriendo el mundo y punto. Aquí radica la fuerza de la socialización familiar. Y esto es algo que todos los sociólogos conocen, el peso de los orígenes sociales (2011:17).

Así como las primeras experiencias socializadoras de la familia son relevantes pero no determinantes, lo mismo ocurre con el capital cultural. Observamos que la posesión de este por parte de la familia no es determinante en la escolarización. La madre de Germán señala que dos de sus hijas consiguieron avanzar en los estudios a diferencia de su hijo que no quiere o no puede porque "es duro para la escuela". Pero si este capital no determina, si condiciona la trayectoria educativa, como puede advertirse en las otras entrevistas. Capital que no solo consiste en el conocimiento que el sujeto

posee como producto de la inversión temporal y económica que realizó para obtenerlo, sino también en el proceso mismo mediante el cual lo obtuvo. Como conocimiento adquirido, al menos en la forma capital cultural incorporado, es un tener devenido ser, apropiado, constituyendo parte de la persona, y un hábito mediante el cual lo obtuvo. Pierre Bourdieu (2014) lo señala del siguiente modo:

> Quien lo posee ha pagado personalmente, y con lo más personal que tiene: su tiempo. A diferencia de la moneda, del título de propiedad o incluso del título de nobleza, ese capital "personal" no puede transmitirse instantáneamente por donación o transmisión hereditaria, compra o intercambio; en lo sustancial, puede adquirirse de manera totalmente disimulada e inconsciente y permanece marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no se lo puede acumular más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular, decae y muere con su portador (2014:215).

La madre de Germán desconoce el camino para que su hijo participe de la escuela porque ella misma no pudo hacerlo[47]. En cambio transmite inconscientemente otro capital adquirido, vinculado al trabajo y no a la educación. Incluso, si bien considera necesario que su hijo asista a la escuela, ella misma no cree que sea imprescindible en la medida que no fue para ella un obstáculo; "no sé leer ni escribir pero sé manejarme en la vida".

La madre de Milagros describe el vínculo con su hija de 16 años de modo diferente al de las madres anteriores. Junto a su marido intentaron poner límites a su hija pero no pudieron hacerlo ya que se fue de la casa cuando condicionaron su relación con el novio. Así lo relata en la entrevista:

> (…) ella se juntó en las Flores, se juntó con el pibe para no ir a la escuela porque con el padre le habíamos dicho...que ella vaya a la escuela, que ella tuviera permiso de andar de novio mientras ella vaya a la escuela, el pibe iba a venir. Bueno, ella no fue más a la escuela, bueno, vos no venís hasta el sábado, el domingo, y como ella no le gustó que el pibe no viniera toda la semana agarró y se juntó con el pibe.

[47] No desconocemos que hay investigaciones que señalan como innecesario ser portador de un capital cultural determinado para orientar a sus hijos a apropiarse de otro, sin embargo esto no debe ser analizado de manera aislada, por fuera de otros aspectos que resultan claves para comprender el escenario. Estos son los sentidos que las clases populares le dan a la escuela, y la autoridad de los padres para orientarlos en las trayectorias educativas. Ambos serán analizados más adelante.

Realizamos la entrevista en la vereda de tierra, que se separa de la calle también de tierra y cubierta de pozos, mediante una zanja con aguas estancadas. Cuando Zizek (2000) señala que los pobres huelen, al contar la anécdota de un obrero francés regresando del trabajo en el colectivo, acá no hay modo de que estos escapen a los vahos nauseabundos donde fueron confinados a vivir. La mano del Estado se hizo presente solo para abrir la calle, y eventualmente otorgar títulos de posesión sobre los terrenos, pero no para mantener transitable las veredas y las calles, ni mucho menos para pavimentarlas. Por allí transitan los carros tirados por caballos, algunas motos y bicicletas, y en menor medida, algunos autos. Pero de ningún modo pueden transitar los servicios públicos. La casa cuenta por frente con una pared ciega, sin puertas ni ventanas, a la cual se accede por un corredor abierto en uno de los laterales.

La madre de Milagros relata con simpleza los motivos que llevaron a su hija a dejar la escuela primero y a abandonar la casa después. No sólo no consigue que su hija asista a la escuela acompañando el proceso, sino que además tampoco logra retenerla en su casa. Esto que se expresa en la palabra de los docentes con expresiones como "Los chicos están solos" "los gurises están en el aire" manifiestan un nuevo escenario para la escuela secundaria. En las clases populares no resultaba extraña la emancipación de los hijos a edades tempranas. Pero en la configuración de la escuela, este escenario representa dificultades concretas, al momento de proyectar la educación en conjunto con la familia. Los ritos escolares están repletos de la presencia de la familia, aunque esta no asista como la escuela lo requiere. Cuando los jóvenes dejan de asistir, se llama a los padres. Cuando su comportamiento es inadecuado, se llama a los padres. Para la producción de los acuerdos de convivencia, se convoca a las familias. Si hay que retirar a un estudiante de la escuela, no importa que sea mayor o está emancipado, es necesario que lo hagan los padres o tutores.

En este sentido, las entrevistas ponen de manifiesto el modo deficitario (según la opinión de la escuela[48]) en que los padres acompañan la trayectoria educativa de sus hijos. El capital cultural necesario para el acompañamiento escolar no solo se expone en

[48] Esta perspectiva será analizada en el capítulo "¿quién está detrás de los jóvenes"? donde se presentan las palabras de los distintos docentes y equipos directivos entrevistados.

términos de conocimientos enciclopédicos sino también en los ritos escolares que exigen del estudiante la asistencia diaria, el cumplimiento de los horarios, la vestimenta adecuada, la realización de tareas fuera de la escuela, el comportamiento dentro del aula, el lenguaje correcto en la institución, etc.

En consecuencia, resulta significativo el modo en que la obligatoriedad de la escuela secundaria en tanto fuerza de ley, recae sobre la voluntad individual de los hijos. Las madres[49] (y con excepciones los padres) despiertan a sus hijos para que asistan a la escuela, o les dejan el encargo de que se levanten, o los obligan a ir so pena de ser castigados de algún modo pero no pueden garantizar que esto se cumpla. Tampoco consiguen que al asistir a la escuela, "estén en la escuela". Es el caso de los estudiantes que estando en la escuela, están afuera, en el patio, en los pasillos, en la cancha, y no en el aula. O incluso, cuando están en clases, es como si no estuvieran.

En este sentido, Tenti Fanfani (2013) señala que la relación que establecen los jóvenes de clases populares con el curriculum escolar está condicionado por el capital cultural que poseen. El trabajo pedagógico tiende a producir un *habitus* en las personas, es decir, un conjunto de predisposiciones, de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que como tal orienta las prácticas de los alumnos en los ámbitos escolares. Esto se logra mediante la rutinización de las prácticas escolares, "repitiendo rutinas que suficientemente estereotipada como para que los repetidores lo puedan realizar indefinidamente" (2013: 83).

Para que este *habitus* se imponga en los alumnos en su tránsito por la escuela, se requiere del disciplinamiento para su apropiación, en los términos que Foucault (1976) lo analizó para las organizaciones modernas. Esto era válido para sujetos cuya pertenencia a las estructuras del sistema modernizador, se sentían vigilados pero resulta estéril para quienes no temen ser castigados como consecuencia de su desobediencia. Lahire (2011) prefiere hablar no de *habitus* (coherente, homogéneo) sino de portadores

[49] Si bien a lo largo de la historia por ejercicio del patriarcado (Segato, 2018) se depositó en la mujer las tareas domésticas y el cuidado de los niños, esto ha sido puesto en tensión, sobre todo en las últimas años, redefiniendo el vínculo social entre familia, Estado y mercado. Sin embargo, esto implica un largo proceso cultural que no ha mostrado aún cambios significativos en la redistribución de roles y funciones al interior de las familias.

de patrimonios, disposiciones, que pueden ser heterogéneas, de las cuales una parte de éstas pueden ser útiles a la escuela y otras pueden resultar minusvalidantes. Entre esos patrimonios, señala el autor, está la docilidad de los niños, lo que les permite a los padres que carecen de una cultura escolar, enviar a los niños muy disciplinados, generando una relación con la autoridad que posibilita que se sientan obligados a escuchar, y a hacer todo lo que se les pide que hagan "Hay niños y adolescentes que provienen de sectores populares pero con disposiciones compatibles con la escuela, lo que les va a permitir construir las disposiciones faltantes." (2011:21).

Si bien esto puede apreciarse entre los sectores populares, es una proporción sensiblemente menor la que consigue "adaptarse", en la medida que no pertenecen al universo de la escuela secundaria. La institución configura un sistema de funcionamiento del cual no forman parte importantes sectores de clases populares. Estos jóvenes están afuera, como lo están sus padres. Afuera, a la intemperie, de un sistema que formalice sus vínculos con el Estado.

En última instancia, lo que termina por imponerse en los propios padres frente al mandato de estudiar para "ser alguien" o "tener un futuro", es su propia experiencia vital. Ante la pregunta a la mamá de Elián si había terminado la escuela, esto contestó:

> Tengo hasta segundo y antes de terminar que iba a pasar a tercero, dejé. Pero dejé porque yo quise no porque hubiese tenido, digamos que a mí como que ya no me llamaba la atención la escuela. Pero hice cursos de todas clases; manualidades, peluquería, para soldar, para modista.

Lo podemos observar en las palabras de Adriana que narra en primera persona su propia experiencia en torno a su emancipación familiar:

> Yo me junté a los diecisiete y mi pareja tenía diecinueve. Como le digo, los tiempos de antes no es lo mismo que los tiempos de ahora…yo me fui por rebeldía. Digamos, uno por no pensar, bueno, diga "me voy de mi casa porque me tienen atada, no me dejan salir.

Sin el capital cultural adecuado para acompañar a sus hijos en los procesos de escolarización y sin la convicción necesaria de que este esfuerzo redunde en un futuro

mejor[50], los padres terminan por coincidir en la práctica con sus hijos en que la escuela secundaria no es tan importante.

Así, los enunciados que pregona la escuela en cuanto a la promesa de un futuro mejor y la necesidad de que la familia acompañe dichos procesos, caen en sacos rotos. El esfuerzo que hacía posible la movilidad social entre las clases populares tiempo atrás, generaba esperanzas de un mundo mejor que el que habían tenido sus padres, no tanto porque fuera efectivamente así, sino porque el clima de época producía estos enunciados al interior de las familias. Y en consecuencia, requería de la familia la introyección de esos hábitos y de esas promesas futuras. Pero la imposibilidad de la familia en cumplir con estos requerimientos y la falta de proyección de futuro por parte de los jóvenes, desarticularon los enunciados según los cuales, mediante el esfuerzo es posible cambiar su propia biografía. Desarticulación que condicionó las posibilidades de la escuela para intervenir en el presente de esos jóvenes.

Vale decir, los hijos no están dispuestos a ninguna de las dos cosas. Por un lado, no creen en el esfuerzo en la medida que el mandato del presente absoluto donde se resuelven los placeres del consumidor, desdibujan las proyecciones a largo plazo. Así, no sienten, no piensan en un proyecto de vida por fuera del día a día que les toca vivir. Por el otro, descreen en el estudio como conquista alguna ya que su titulación no es garantía de un trabajo mejor. No es que las clases populares nunca entraron a la escuela, sino que estas son distintas a aquellos sectores de décadas atrás (antes del ingreso masivo de las políticas neoliberales) porque ni tienen la presencia de la familia que aquellos tuvieron, ni la cultura vinculada al trabajo es análoga a la cultura escolar.

[50] En las entrevistas, pudimos recoger esta mirada que señala la ausencia de convicción sobre la escuela como forjadora de futuros mejores.

6. Hijos del 2001: los jóvenes que crecieron con ausencias

Más de una década ha transcurrido de la explosión que alumbró el cambio de milenio en nuestro país. El 2001 fue el vértice de un tiempo cuya culminación estuvo asediada por el hambre, la desocupación y la muerte para muchos de los jóvenes de las clases populares. Pibes y pibas que vieron a sus padres volver de la calle con basura para comer, que los acompañaron a revolver tachos, a saquear supermercados o cortar la calle donde rápidamente se instalaba la olla popular. Hijos de piqueteros, desocupados, trabajadores informales, acostumbrados a tener poco que para muchos es nada, y a compartir con muchos las comidas en los comedores escolares, y en los merenderos barriales.

Los jóvenes que pertenecen a la cohorte analizada, son hijos de estos procesos sociales. Hijos del hambre, de la rebeldía, de la resignación, del "que se vayan todos", de la olla popular, del club del trueque, del humo de las gomas cortadas en cualquier ruta o calle de nuestro país. Son los hijos de la desigualdad, y en el mismo acto de nacimiento, ser parte del contingente de la sociedad sobrante.

Dice Reguillo (2013) analizando el comienzo del S. XXI que en el horizonte temporal iniciado en la primera década, muchos procesos han impactado en los mundos juveniles, la mayoría, por desgracia, de forma negativa: más pobreza, más desempleo y expulsión de los procesos de institucionalización, lo que significa que también crece el número de jóvenes "desafiliados", "informalizados" en un sistema que los precariza tanto material como simbólicamente.

En el presente apartado, analizaremos las miradas que proyectan sobre los jóvenes los entrevistados, observando por un lado el modo en que impactan sobre estas las políticas de individuación, y por el otro, las nuevas formas de ser joven en una escuela que carece de herramientas para garantizar la inclusión y la permanencia.

6.1. Las políticas de individuación y desinstitucionalización

Ambos conceptos constituyen las dos caras que las políticas neoliberales han ejecutado, tras el abandono del Estado Social, sobre el conjunto de la sociedad y cuyas consecuencias, entre otras, devinieron en la fragmentación social. Como se señaló anteriormente, se configuran como la imposibilidad de estabilizar lazos institucionales que en los jóvenes de clases populares, se manifiesta como la imposibilidad de construir vínculos pedagógicos con la escuela secundaria, al tiempo que se los responsabiliza por no poder hacerlo.

Rossana Reguillo (2013) señala a propósito de las políticas de individuación que la cara menos visible de estos problemas del acceso y de la discriminación combinada es la atmósfera instalada, el discurso aceptado y asumido como doxa que tiende a responsabilizar a los individuos, es decir, a los jóvenes, por la situación que les toca vivir. Vale decir, la lógica dominante los culpabiliza por la precariedad de sus propias vidas.

Esto fue posible porque al traumático pasaje de modelo de sociedad integrada a principios de los años setenta al modelo de la sociedad polarizada (con concentraciones de pobreza por un lado, y barrios privados por el otro) lo acompañaron enunciados que las justificaron como producto de las transformaciones del mercado. Lo que impactó en el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente que asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores, dando lugar a nuevos procesos y modo de configuración de las identidades (Carli, 2006). Las distancias abiertas por la desigualdad entre los que menos y más tienen, han configurado al mismo tiempo, una nueva manera de ser joven, distante de aquellas que vivieron quienes crecieron con el Estado benefactor.

Las identidades de estas generaciones se ven afectadas por procesos de homogeneización y heterogéneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura juvenil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida juvenil. Ejemplos de esto no es necesario buscarlos en

horizontes lejanos como los que habitan un barrio cerrado y una villa miseria, sino que pueden advertirse entre escuelas públicas de la periferia donde asisten jóvenes de clases populares, y escuelas públicas de centro, donde también asisten jóvenes de clases populares junto a otros de clase media.

En este sentido, puede señalarse que si bien hay marcas/consumos culturales comunes en el conjunto de jóvenes y niños como efecto de la cultura global y la permanencia de dispositivos modernos como la escuela, se evidencian procesos diferentes en la construcción de identidades, como consecuencia de las desigualdades socioeconómicas. Crecen y se constituyen en un tiempo que a su vez se caracteriza por cambios abruptos e incesantes que imprimen un plus de incertidumbre sobre la posibilidad de conciliar novedades y transformaciones, condicionando sus propias biografías (Kantor, 2015).

Svampa (2012) observa que en la sociedad actual estos jóvenes de clases populares constituyen el sector más vulnerable de la población. Son los destinatarios del nuevo modelo de relaciones laborales precarizadas, despojadas de derecho, al tiempo que carecen de un horizonte de expectativas. O si se prefiere, ese horizonte se dibuja en el límite entre la inserción y la exclusión, donde se configuran los nuevos marcos de referencia de las culturas juveniles. Allí conviven diferentes principios y valores: la naturalización de la situación alterna con carácter antirepresivo, el rechazo a los políticos signado por una actitud antisistémica, y la conciencia de un horizonte condenado por la precariedad y la pobreza. Lo que en su conjunto expresa la heterogeneidad del conjunto juvenil, incluso hacia el interior de las clases populares, donde conviven los enunciados contra la ley y sus agentes, al tiempo que trazan un futuro en las fuerzas de seguridad como horizonte posible.

Esta paradoja que encierra la contradicción entre el rechazo en el presente, y el deseo de un futuro, termina definiéndose por las posibilidades de ofertas concretas y reales. Rossana Reguillo (2013) observa que no solo proyectan el futuro en un horizonte de expectativas estrecho como producto de las opciones que le oferta el mercado, sino que también construyen el presente en relación a esos enunciados:

> He podido constatar que jóvenes de diversos estratos sociales asumen su aspecto, su estilo, su falta de disposiciones y de capital (en el sentido de Bourdieu), sus dificultades para insertarse en la sociedad, como una carencia propia, como una falta punible. Muchos se ven arrastrados a la aceptación cómplice o resignada de aquellas cosas que los marcan, los marginan, los precarizan y excluyen (2013:143).

Una de las marcas más potentes que atraviesa a los jóvenes de clases populares es el universo que abarcan las drogas. Su presencia no solo se manifiesta a través del consumo, sino también a partir de sellos culturales que imprimen un lenguaje, hábitos, relaciones, etc asociados al mundo de la delincuencia. En esos escenarios los jóvenes carecen de proyectos futuros. Son empujados a vivir el presente (el mañana solo se configura como la incertidumbre de tener o no para el consumo) en soledad. Así lo señala Serena, docente de la escuela Neuquén:

> Los que faltan es por cuestiones de trabajo, hay muchas adicciones, los chicos cuando hablan te comentan así como que es re común que todo el mundo se droga. Es como que ellos lo tienen así, re naturalizado, se cargan con la cuestión de que venden, o de que no venden. Muchos hablan sobre la droga, yo creo está atravesado por los chicos, y es muy difícil derivarlos o también llamar a una familia comentarle esta situación. Pero por lo general, los chicos que están en esta situación, es como que la familia no está. Están solos y también toman ese camino.

El destino de estos jóvenes se resuelve de modo análogo a su trayectoria educativa; en soledad. En la entrevista la docente describe el cuadro de situación en el que se encuentran los jóvenes que caen en la adicción. Si bien, los límites de la tesis nos impiden abordar la complejidad que interviene en el universo del consumo de sustancias psicoactivas, entendemos que las consecuencias de las políticas de individuación se manifiestan también en las adicciones.

6.2. Jóvenes en disputa: las drogas como proyecto futuro

La soledad a la que son empujados muchos de los jóvenes se entrelaza con circunstancias donde la exclusión social y material condicionan la posibilidad de proyectar futuro. Sobre ese presente absoluto, el universo de drogas echa raíces. Juan A. Yaría (en Tabares 2015) dice que el vacío de ser, el encuentro con la nada que creemos ser, parecería convertirse en el origen central del consumismo de drogas, alcohol, sexo, compras, etc. Este agujero afectivo que se intenta llenar fallidamente con otras cosas, provoca daños que se proyectan más allá del sujeto que la consume. Horacio Tabares (2015) en una investigación desarrollada en barrios populares de Gran Rosario, advierte que la existencia de un alto nivel de consumo de drogas implica la proliferación de bocas de expendio, o de instancias de aprovisionamiento, lo que habilita el progreso y establecimiento del mundo narco. Cuando esta ha llegado a un cierto punto de desarrollo se convierte en un productor de cultura, volviéndose parte del universo cotidiano de esas familias, tanto en términos económicos como sociales y culturales. De allí que la narco cultura sustenta el narco negocio. Generando un conjunto de representaciones sociales para hacer posible el comercio de sustancias (Yaría, 2013).

> Estas instancias narcocriminales van irradiando una cultura destructiva, individualista, narcisista y tóxica. Pero además, el dealer o incluso el pequeño distribuidor, se va configurando como el espejo donde se reflejan los deseos más profundos de una población adolescente que sufre el desamparo material y simbólico. El narco deslumbra con su vida rumbosa, dinero fácil y coches de alta gama. Para quienes son como decía un paciente "un pedazo de nada", la efímera notoriedad que brinda formar parte de la tribu narco, es algo importante (2015:39).

En consonancia con esto, entendemos que las condiciones de vida signadas por la precariedad y el abandono, la cultura narco y las políticas de individuación configuran un escenario donde los jóvenes encuentran el camino por donde transitar para llenar el vacío existencial. Ante eso, la escuela da batalla con herramientas herrumbradas. Solicitar la intervención del COPNAF[51](que no da respuestas según las palabras de los equipos de gestión de las escuelas) realizar visitas domiciliarias, llamar por teléfono a una familia que no responde, son el conjunto de iniciativas escasas ante una propuesta

[51] Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia.

harta más seductora como las promesas del mundo narco. Vale decir, la movilidad social que representara la escuela tiempo atrás, lo cubre el mundo narco en la actualidad.

Sin embargo, entendemos que no es por falta de valores y por la desintegración familiar que los jóvenes se afilian al mundo de los narcos. Es por las condiciones estructurales en las que muchos intentan construir sus biografías, en contextos y culturas donde el narco ha ocupado el espacio dejado por el Estado (Reguillo, 2013). Justamente allí, donde las políticas de individuación abandonaron la población dejando tras su partida la falta de oportunidades, la miseria como condición natural de vida y la ley del más fuerte como regulador social, crece el narcotráfico.

6.3. El impacto de la fragmentación social en la vida institucional

Otro de los aspectos de las políticas de individuación son las que se expresan en la fragmentación social. El ataque sistemático contra las instituciones que anudan, construyen lazos ha sido parte de la campaña política emitida desde distintas usinas del poder donde las clases dominantes enuncian sus discursos[52]. Uno de estos ha sido la degradación de la escuela pública como instrumento transformador de los sectores populares. Lo que durante una parte importante del S. XX se expresó como medio para la movilidad social, pasó a ser degradado, impactando en la posibilidad de enunciar discursos autorizados. Sobre esto da cuenta una docente de la escuela Moreno:

> (...) por ahí los padres toman una postura como que no creen en la escuela, no creen lo que la escuela les dice, no confían en la escuela, uno por ahí toma alguna medida con algún chico, vienen los padres y se enojan entonces es como que no tenemos el apoyo de los padres. Los llamás y no vienen...todo el mundo llama a los padres, se los llama por teléfono, se los llama desde el fijo si tienen fijo, sino por *whats app* desde nuestros celulares, llaman directivos, preceptores...primero el preceptor, y sino el directivo con el preceptor. Después si el chico no está

[52] Valen como ejemplo de estos enunciados el discurso de la presidenta C. Fernádez de Kirchner (2007-2015) quien señaló que los docentes trabajan cuatro horas por día y tienen tres meses de vacaciones al inaugurar el 130º período de sesiones ordinarias del Congreso, el 1/03/2012. En consonancia con esto, el presidente Mauricio Macri (2015-2019) en oportunidad de presentar las pruebas aprender el 21/03/2017 habló de los que tienen la desgracia de "caer en escuela pública".

> viniendo, pasa un plazo y la asistente social lo llama a la casa o los preceptores "¿qué pasa que no está viniendo?" y por ahí los chicos vuelven, y en otros casos la asistente social ha llamado, le dicen que no, que no van a venir, o que están trabajando, que no piensan venir más. Incluso los que no tenemos datos, van a la casa, la trabajadora social, va a buscarlos.

La fragmentación social se expresa también en la incapacidad de construir tramas, redes de soportes, por parte de la escuela con el resto de la comunidad. Si bien durante décadas importantes contingentes de familias de clases populares permanecieron fuera de la escuela secundaria, esta representaba como institución una referente zonal cuya palabra tenía el poder de la palabra autorizada. La multiplicación de los enunciados encaminados a desacreditarla señalados anteriormente junto a la pérdida del valor de los créditos educativos como forjadora de futuro, debilitaron esos lazos sociales entre escuela y familia.

La escuela llama pero no hay nadie que atienda las llamadas, dice la docente. Situación análoga ocurre dentro de las familias en la que los padres se ven imposibilitados[53] de generar un lazo de autoridad. El proceso en el cual las grandes instituciones clásicas (familia, iglesia, partidos políticos, empresas, sindicatos) producían subjetividades y determinaban las prácticas sociales, fueron perdiendo el poder que supieron detentar tiempo atrás. Esta debilidad de las instituciones se corresponde con las situación de individuos libres y llamados a su suerte (Tenti Fanfani, 2011) que pregonan las políticas de individuación.

Uno de los efectos de estas políticas en las cuales constituyen hoy los sujetos sus biografías, posee entre sus rasgos distintivos la pérdida o el desdibujamiento de esas referencias que deja a los niños y jóvenes en situaciones de desamparo (Zelmanovich, 2011). Así, las políticas de individuación y desinstitucionalización que se aplica al conjunto de la sociedad, tiene entre las jóvenes generaciones, en particular aquellos que viven en condiciones de exclusión material y social, sus destinatarios menos preparados para soportarlas.

[53] Esto podemos advertirlo en la imposibilidad de poner límites a sus hijos, analizado en el capítulo anterior.

La rectora de la escuela López Jordán expresa su preocupación frente al vacío de referentes que observa en la vida de sus estudiantes:

> El único referente que están agarrando los pibes somos nosotros que encima que tratamos de que aliviar las tensiones, tratamos de que el pibe escriba, que el pibe lea o que se integre con un grupo que no se pelee con el otro, que haga un proyecto de vida y no piense en suicidarse, salga de conflictos y no mire la droga, a todo eso agregale un cuento de Borges.

La sobresaturación de demandas de la escuela (Tenti Fanfani, 2011) se contrapone con la devaluación social a la que es sometida socialmente. Por un lado se le solicita que intervenga como institución socializadora, al tiempo que debe contener socialmente a los jóvenes "referentes" y en condiciones de exclusión, evitando que caigan en el mundo de las drogas, sin perder en el camino, su tarea sustantiva; la educación.

Y no solo la oferta de la droga emerge como salida en contextos de exclusión, también el suicidio forma parte del menú de posibilidades que ofrece el sistema. La "frustración de no sentirse nada" (Tabares, 2015) y de ser responsables de no poder ser otra cosa, impacta no ya sobre la construcción de futuros, sino sobre el sostenimiento del presente. En una época donde la temporalidad ha mutado, socavando las proyecciones a largo plazo. Bauman (2010) dice que las huellas durables de las gratificaciones de hoy hipotecan las posibilidades de las gratificaciones del mañana. La duración deja de ser un valor para convertirse en un defecto, anclando los deseos de existencia a la instantaneidad del presente. En contextos de exclusión, el presente de estos jóvenes está colmado de enunciados que justifican la desigualdad. La imposibilidad de consumir lo que el mercado ofrece a todos por igual (ricos y pobres) deja en las poblaciones pobres la sensación de frustración e impotencia.

> Hablar en abstracto de "miseria", "pobreza", "entornos desfavorecidos", "barrios complicados", "jóvenes de los suburbios", etc, como hace un gran número de actores políticos, autoriza solapadamente la idea de que salir de esa situación es una cuestión de voluntad, elección, esfuerzo, etc. (Lahire, 2016:55).

En este sentido, entendemos que es necesario reconfigurar marcos de referencia donde los jóvenes puedan proyectarse. Situación compleja en la medida que las políticas de individuación y desinstitucionalización no solo tiene efecto directo sobre la capacidad de la escuela de producir lazos sino que impacta sobre el conjunto de la vida

de estos jóvenes de clases populares, que privados de imaginar el futuro, y sin vínculos estables con las generaciones adultas mediante las instituciones tradicionales, deben soportar un presente atestado de enunciados que les endilgan su incapacidad de ser otra cosa. En consecuencia, la escuela asume la tarea de paliar, acompasar, el sufrimiento social que atraviesa a los alumnos sin tener los saberes profesionales para cumplir estas funciones, ni las promesas de futuro que les permita tramitar el presente bajo otras condiciones (Kaplan, 2011).

6.4. Jóvenes adultos: los nuevos roles que deben cumplir en el interior de las familias

En este proceso donde los jóvenes quedaron al "desamparo" (Zelmanovich, 2011) como consecuencia de la desinstitucionalización de las instituciones tradicionales como la familia y la escuela, fueron adquiriendo nuevos roles. Diferentes de aquellos que supieron poner a la niñez a resguardo de los avatares del mundo adulto. Roles y funciones que se corresponden con la responsabilidad de un adulto pero desde luego, sin las herramientas para poder afrontarlo. Así lo describe Betina, preceptora de la escuela Juan Manuel de Rosas:

> Tenés chicos que vienen y te dicen "señora, mi mamá no va a ser más mi tutora, va a venir mi abuela a hablar con usted para que usted me pueda registrar la firma de mi abuela porque mi mamá me echó de mi casa" ¿y vos qué le decís? Y vos después los ves, y son adolescentes que están ahí, riéndose y salen de la escuela y tienen que volver a eso.

Acaso la expresión más potente de las políticas de individuación esté ilustrada por la expulsión del niño y del joven de la institución donde debe crecer al amparo de la generación adulta. En ese acto de desamparo, se lo obliga a emanciparse bajo el imperio de su propia responsabilidad. Aquella desresponsabilidad que el Estado ejerce sobre la familia desentendiéndose de su destino[54] (marcado por sus políticas) ejerce esta

[54] Entendemos esto en el marco de las políticas laborales donde el mercado produjo nuevos sistemas de contrataciones como producto de una reestructuración que estuvo orientada por los intereses de las clases dominantes. Esto, sin embargo, no excluye las políticas sociales del estado cuyo propósito mediante la implementación de subsidios fue auxiliar a las familias perjudicadas por estas políticas de mercado.

madre sobre su hija. El adulto se convierte así en correa de transmisión de una política que afecta al conjunto de la sociedad transfiriéndole su clima de época (Freire, 2014). Es lo que Bourdieu (1999) interpreta mediante el concepto de *habitus,* según el cual los individuos graban o inscriben progresivamente en su mente las estructuras sociales, exhibiendo una tendencia a pensar, actuar, sentir en estrecha vinculación con las condiciones objetivas y las determinaciones de su existencia social. En la medida que esas familias viven bajo el imperio del neoliberalismo que excluye a las poblaciones de derechos adquiridos décadas atrás, al tiempo que los responsabiliza de su propia desgracia, necesita de cierta "complicidad" para que el nuevo orden se reproduzca hacia el interior de la familia. El modo de hacerlo es mediante la violencia simbólica, que resulta invisible para sus propias víctimas y se practica desde los padres hacia sus hijos. No es una decisión consciente, se trata de un ejercicio que se ha ido internalizando y afianzando con el tiempo a través de mecanismos de dominación.

> El poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen porque contribuyen a establecerlo con tal. Pero no ir más allá de esta constatación podría resultar muy peligroso: esa sumisión nada tiene que ver con una relación de "servidumbre voluntaria" y esa complicidad es el efecto de un poder, inscrito de forma duradera en el cuerpo de los dominados, en forma de esquemas de percepción y disposiciones, es decir, de creencias que vuelven sensibles a determinadas manifestaciones simbólicas, tales como las representaciones públicas del poder (1999: 225).

Estos efectos de poder se manifiestan no como la opresión de las grandes estructuras de la modernidad, sino como el abandono de la población a su propio destino. Destino que ha sido prefigurado por las políticas del mercado en convergencia con el Estado. Edith Litwin (2016) advierte la soledad a la que son relegados los niños en esta cultura de la individuación. "La generación de chicos que están solos en sus casas, cocinan, prenden el televisor o la computadora no es patrimonio de los sectores populares" (2016:17). Sin embargo, advertimos en las palabras de la docente que no se trata solo de abandono sino de expulsión, lo que materializa la situación de desamparo al tiempo que la refuerza con la de rechazo.

Esto nos obliga a pensar la relación parental donde los padres y madres se sacrificaban por el futuro de sus hijos. Sacrificarse para las viejas generaciones,

constituía parte de la construcción identitaria como padres e hijos. Práctica que sería recompensada por el agradecimiento de los hijos en el futuro. Se podía establecer una línea temporal donde el pasado encarnado por los adultos, se sacrificaban en el presente por el proyecto de los niños y los jóvenes. Sin embargo, en la actualidad, el tiempo dominante es el presente que actúa contra la capacidad de imaginar un futuro distinto al que se impone en la cotidianeidad (Bauman, 2010), al tiempo que rechaza el pasado y la transmisión que los padres puedan proporcionarle.

Frente a esto, la alternativa de ofrecerse al sacrificio que encuentran los padres en la actualidad es la transferencia de la responsabilidad adulta a otros adultos, a fin de que sean estos los que se sacrifiquen. Es el caso de los abuelos que aún poseen en su construcción indentitaria, la responsabilidad por lo nuevo, que aún pueden reproducir ese mandato tal como lo hicieran años atrás con sus propios hijos (Narodowski, 2016). Así, la expulsión de su hogar como lo relata la docente, no es una expulsión al vacío sino una transferencia de responsabilidad, donde se encuentra presente la exclusión como acción de origen. Exclusión que también es constitutiva de identidad. Rubén Efrón (1997) señala que los adolescentes construyen su identidad mediante la referencia parental de los adultos cuya voz, luz, ilumina el camino por donde transitarán, y también a través de referencias horizontales, donde la participación en grupos de amigos y pares, son constitutivos de identidad mediante los intercambios. En este proceso, una de las marcas negativas más potentes de la construcción subjetiva es la exclusión en la medida que "lleva a la anomia, a borrar las referencias identificatorias, incluso a la falta de sentido a la misma existencia" (1997: 9).

De allí que la escuela se transforme por momentos, en un ámbito mucho más protector para los niños que esa casa donde están solos, o incluso, de donde son expulsados. Para ellos/as la escuela es, básicamente, "el lugar de la socialidad, de la relación con los compañeros; valoran a la escuela por ese motivo, por las oportunidades que les brinda para vincularse con otros, para ensayar y afirmar grupalidades diferentes, intensas, necesarias" (Kantor, 2015: 127). Como señala la docente "son adolescentes que están ahí, riéndose…" porque en efecto, la escuela les permite ser adolescentes, necesita que lo sean para construir los procesos pedagógicos. Los adultos de esa escuela

son la referencia que ilumina el camino de muchos adolescentes que no encuentran respuestas en sus hogares. Entre la institucionalización del encierro como lo analizara Foucault (1976) y las formas de lo juvenil que emergen en estado de desamparo, la escuela avista renovadas formas y fuerzas, nuevas valoraciones y transformaciones del espacio (Antelo, 2013) que hagan posible la construcción de una referencia donde los jóvenes puedan encontrarse con otros, y evitar quedar fuera del camino.

6.5. ¿Cómo incluir a estos jóvenes? La escuela frente al desafío

El ingreso de estos jóvenes a los que Derrida (2000) llama extranjeros, desacomodan los relatos que la escuela contaba sobre la integración. La ley de hospitalidad según la cual el anfitrión recibe al extranjero sin preguntas, ofreciendo su casa y uno mismo de modo absoluto, sin plantearle ni exigirle reciprocidad "exige que recibamos un rostro sin nombre, sin tierra o sin familia, extranjero donde quiera que se encuentre, porque siempre está fuera de su patria, siempre escuchando otra lengua" (Saraiva, 2014:55). Estos "extranjeros" que llegan a la escuela, eran obligados a dejar su lengua y su cultura, constitutivas de la identidad. Se los obligaba a reemplazarla por la que proveía la escuela, y su cultura debía ser rápidamente desechada para su reemplazo. No se alojaba al extranjero, se lo recibía bajo condición de dejar de ser. La escuela transformaba así la hospitalidad en hostilidad, negando el albergue de las heterogeneidades. Para que los "extranjeros" no sean excluidos es necesario que la institución y sus actores los alojen, acepten un componente extraño y lo alberguen de un modo que se deje alterar, aceptando la lengua del otro, implicándose en esa relación (Sztulwark y Duschatzky, 2010).

La docente advierte en este caso, cómo la escuela se configura en un espacio de hospitalidad "y son adolescentes que están ahí, riéndose y salen de la escuela y tienen que volver a eso", mientras que la casa, su "territorio patrio", la hostilidad es parte de la cotidianeidad. Así, por momentos, la escuela se convierte en la tierra donde los y las adolescentes quieren estar porque hay alguien que los aloja, una voz que los orienta, una

referencia que les indica el camino. Vale decir, el extranjero no siempre quiere estar en su patria, a veces prefiere el exilio.

Este alojamiento de los "extranjeros" que ofrece la escuela debe proyectarse en la tarea de establecer fronteras, límites, para que los y las estudiantes puedan examinarlos, traspasarlos, y ser devueltos por la presencia adulta al otro lado. En ese proceso de inclusión, los adultos deben ofrecer signos y transmitir "herramientas de pensamiento y de acción tales que, a la hora de ratificar o de dar de baja lo construido durante la infancia, les permitan cruzar y crucen con ellos oficiando de sostén para lo nuevo a construir" (Kantor, 2015:25). En este espacio de subjetivación, lo que está en juego no es el futuro, sino el presente. En la medida que "el proyecto es constitutivo del yo, si el proyecto futuro está en dificultades, si se resquebraja, no es el proyecto o el futuro lo que se daña sino el yo presente" (2015:25). Alojar, sentirse implicado por ese "extranjero" que ingresa con su lengua, su cultura, su identidad, sus conflictos, es condición necesaria para que pueda proyectarse en el futuro desde un presente en compañía, con un Otro en presencia que aloja, orienta, y establece límites que se van corriendo en función de las necesidades.

Entre los límites (inasistencias, sanciones, horarios, etc) que los adultos corren en la escuela para evitar la exclusión de los estudiantes, dejándolos fuera del camino, y la búsqueda permanente de mecanismos pedagógicos que les permitan producir vínculos, se realiza el control de las inasistencias, no sólo a efectos de cumplir con la formalidad que exige la condición de alumno regular, sino la de intervenir en las situaciones de vida del niño dentro de la familia. Así lo señala la Rectora de la escuela López Jordán:

> (…) hasta que detectamos por qué no está viniendo el chico. Bueno el chico está cuidando hermanitos, mamás internadas y no hay otros hermanos que cuiden a la mamá y queda otro hermanito cuidando a los más chiquitos.

Así, los límites entre los niños y los adultos en cuanto a las tareas cotidianas se desvanecen y la infancia tradicional se transforma en tema de evocación y nostalgia (Litwin, 2016). Las situaciones de exclusión social se entretejen con la del abandono a la que son sometidas una buena parte de las familias, debiendo los niños afrontar tareas que corresponden al mundo adulto. Sobre todo donde no hay generaciones de abuelos

que puedan salir al auxilio frente a la emergencia del desamparo, como en el caso anterior.

En esos casos de desamparo absoluto, los niños no solo deben hacerse cargo de su propia biografía como mandatan las políticas de individuación, sino que además recaen sobre ellos la responsabilidad familiar. Abandonados por el Estado, las familias quedan a cargo de los hijos quienes deben ocupar el rol del adulto, condicionando su futuro, y como se dijo anteriormente, sacrificando el propio presente. En la medida que el proyecto es constitutivo del Yo, si el proyecto futuro está en dificultades, si se resquebraja, no es el proyecto o el futuro lo que se daña sino el Yo presente. Se produce así, una inversión de roles donde los niños deben sacrificarse por los adultos. Es el caso que relata una profesora de la escuela Juan Manuel de Rosas:

> (…) el otro día hablábamos con los chicos de primero E, el curso de sobreedad. Había un caso donde el nene, son dos hermanos, uno está en primero y el otro está en quinto. Faltaron mucho al principio porque el papá enfermó, creo que diabetes, no sé… tenía un problema, estuvo en el hospital, la mujer no se hacía cargo de bañarlo a su marido ¿quién lo bañaba? El hijo que estaba en primer año, ponele catorce años, quince. Y vos lo veías en el recreo y jugaba como si fuera un nene...y vos decís, charlábamos con otros docentes, comentaban la situación esta y decían claro, si en la casa él se tiene que ocupar como una persona mayor de atender a su papá, de cambiarlo de ayudarlo a bañarse, que no es un trabajo que se nos ocurriría a nosotros decirle a nuestros hijos, vení, hacete cargo de tu padre. Y todo eso influye, ellos en la escuela son niños, y que uno a veces dice, se porta mal.

Nancy Montes (2011) advierte que en las relaciones entre padres e hijos aparece la horizontalidad como un nuevo modo de establecer vínculos. Incluso, los adultos aparecen para estos jóvenes como sujetos de los cuales se tienen que ocupar. Los padres por su parte se sienten, evalúan a sí mismos, como padres inadecuados o desorientados. Desorientación que se sustancia en el no lugar que transmiten las políticas de desinstitucionalización.

Robert Castel (2012) observa que la desestabilización de los marcos de referencia colectivos tradicionales, ha derivado en nuestras sociedades en una profundización del proceso de individuación que hoy se expresa en un trabajador abandonado a su propia suerte para hacer frente a las transformaciones en curso y para administrar su propia

biografía. De modo análogo ocurre con estos jóvenes de clases populares cuyo sacrificio no está en función de su futuro ni de su presente, sino del presente familiar. La inversión del rol adulto deriva así en una nueva configuración del ser joven, con responsabilidades que no eligió, sin las herramientas para afrontarlas, y sin el proceso previo donde el pasaje del adolescente al niño fuese acompañado por la guía de un referente. Estos estudiantes son obligados a vivir dos realidades que exigen de ellos roles diferentes. Deben ser adultos en la casa y adolescentes en la escuela. Es un devenir siendo donde las responsabilidades se superponen, condicionando el proyecto futuro.

La escuela por su parte, no está preparada para dar cuenta de esta nueva condición de la niñez. Aunque cuenta con un gabinete psicopedagógico desde donde intervienen profesionales que abordan diferentes situaciones, la multitud de casos sumado a la transformación que fue sufriendo la escuela en tanto contenedora social por sobre su función educadora (Tenti Fanfani, 2014), complejizan su capacidad de orientar la institución. Esto en un escenario donde las leyes desacompasan los cambios ocurridos en el interior de las instituciones. Un directivo de la escuela Juan Manuel de Rosas lo señala del siguiente modo:

> Vienen dos alumnas y me dicen, "nosotras nos tenemos que retirar hoy", le digo, bueno chicas, tienen que traer el cuaderno "no. no tenemos el cuaderno", me dicen. Yo les digo, pero chicas, ustedes saben que no se pueden retirar si no tienen el cuaderno, y una me dice "mire profe, yo a usted le voy a hablar con la verdad porque la verdad que yo ya no sé más que decir. Yo tengo 19 años, dos hijos, vivo con mi pareja, mi vieja vive en la otra punta de la ciudad, no puede firmarme el cuaderno cada vez que me tengo que ir". Y yo, me acomodo así, y le digo, "tenés razón, hoy te vas", y me miran las otras, "y después me traes el cuaderno". Pero yo viste, te sentís ridícula porque vos como institución no estás preparado para tener alumnos que son adultos, vos estás preparado para tener alumnos que son chicos. Vos tenés que pensar en todas las facetas y dimensiones que puede tener la vida de un chico que ya tiene semejante responsabilidades a la edad de 17, 18, 19 años.

La emergencia de estos nuevos jóvenes "extranjeros" (Derrida, 2000) obliga de modo permanente a que la institución se piense su función educadora, en relación a nuevos estudiantes. La condición moderna de la institución de encierro (Foucault, 1976) se resquebraja ante la emergencia de una sociedad que se resiste a la clausura. Las leyes

son flexibilizadas por los adultos que deben enfrentarse a diario con las transformaciones de los alumnos[55].

No desconocemos la observación que realiza Estanialo Antelo (2013) recuperando a Donzelot en *Espacio cerrado, trabajo y moralización*, según el cual, el encierro no solo es clausura, también es el lugar donde se aprende el deseo de salir, de la libertad. Toda vez que la escuela transforma el encierro en algo positivo, sus prácticas abandonan la coerción y se estructuran bajo la lógica de la asistencia, el afecto y la protección. "Así, la escuela no es solamente cárcel o encerrona, sino refugio, segundo hogar, comunidad (…) se suma la función positiva de proporcionar identidad, una rutina, es decir, de fijar, sedentarizar, territorializar" (2013:67). En el momento que la institución promueve el encierro (aunque sea con estos propósitos), impide al mismo tiempo el desplazamiento de los cuerpos, interviniendo en los ritmos y obligaciones extraescolares. Los jóvenes adultos (no por imperio de la edad sino por acción de las circunstancias de la vida) tienen vidas construidas sobre parámetros diferentes a los que se pensaron para diseñar las leyes del funcionamiento escolar. La escuela que impide el egreso de alumnas madres en este caso, bajo el mandato de proteger, erosiona los compromisos que estas mantienen fuera de la institución, donde transcurre otra parte de sus vidas, que incluye la responsabilidad sobre otras vidas.

En este escenario de ambigüedades donde la heterogeneidad de los alumnos complejiza el accionar unificado de la institución, los docentes buscan los caminos para instituirse como autoridad. Aún en los casos donde la vida de los estudiantes se vuelva, por momentos, incompatible con la de la institución. Esta complejidad de la escena educativa es señalada por la rectora de la escuela Moreno del siguiente modo:

> No es que vos tenés un chico que tiene una familia muy normal. Hay muchos chicos que son de padres separados, que han venido de violencias, distintas cosas que se dan muy común pero acá tenemos gran parte de eso. Y los tratamos de acompañar en todo y por ejemplo, la asistencia que se han dado casos de

[55] Bourdieu señala en Meditaciones Pascalianas "(…) la costumbre hace toda la autoridad, además de recordar sin cesar que el orden social no es más que el orden de los cuerpos: la habituación a la costumbre y la ley que la ley y la costumbre producen por sus propias existencia y persistencia basta en lo esencial, y al margen de cualquier intervención deliberada, para imponer el un reconocimiento de la ley basado en el desconocimiento de la arbitrariedad que preside su origen" (1999:222).

> inasistencia, nosotros enseguida trabajamos con el Copnaf, damos a conocer a ese organismo, que no está viniendo (el niño).

El desajuste de esta escuela con la emergencia de familias diferentes, es advertido por los docentes y directivos, quienes comprenden por un lado su imposibilidad de dar respuesta a los nuevos escenarios al tiempo que buscan en otras instituciones (Copnaf, Casa del joven, etc.) el auxilio frente a situaciones que las superan.

En este proceso de búsqueda de respuesta ante nuevas situaciones producidas por las transformaciones sociales, las escuelas buscan la constitución de los límites. Con alumnos cuyos padres los expulsan, donde ellos deben hacerse cargo de sus propios padres por circunstancias de la vida, o incluso donde ellos mismos se han convertido en padres y en madres, y aún desean cumplir con el proyecto escolar. En estas nuevas formas de lo escolar, los adultos docentes buscan construir "(…) su figura de institución de prohibiciones fundantes toda vez que la ley, las prohibiciones, constituye una dimensión significativa de la construcción subjetiva: no hay sujeto sin ley, sin discurso sobre la prohibido" (Kantor, 2015:78).

6.6. Los modos de habitar la escuela

En línea con lo que venimos señalando en el capítulo precedente, la producción del límite es valorada tanto desde una perspectiva que habilite las herramientas para la emancipación del alumno, como desde una puesta en tensión del par adentro/afuera que ponga a resguardo a los jóvenes del mundo que los hostiliza. Incluso cuando este límite expresado en el encierro dificulte la movilidad de los cuerpos, y condicione las responsabilidades de estos jóvenes adultos fuera de la escuela.

Para muchos de estos jóvenes el encierro no los obliga pero sí los contiene. No permanecen por años intermitentemente dentro del sistema educativo porque no les quede más remedio que resignarse a la obediencia, sino porque hay algo allí que los convoca, los invita a permanecer y a regresar. El encuentro con el otro a socializar es el verdadero impulso que los conduce a la escuela cada día. Los horarios establecidos por la institución no son asumidos por estos como una norma a respetar sino como una

imposición carente de sentido y de consecuencias. O incluso conocen las consecuencias de ignorarlos pero no se sienten amedrentados por el precio que deben pagar.

En este sentido, la temporalidad que marca los ritmos institucionales (señalando los horarios de ingreso y egreso a la escuela, al aula, los de entrega de actividades solicitadas, el tiempo para ir al baño "cinco minutos", para entregar un examen, etc) no consigue imponerse sobre el modo de habitar de estos estudiantes. Para ellos el horario está vinculado con el ingreso a la escuela o al comedor, pero no necesariamente al aula, como si su parte del trato estuviera cumplida con ingresar a la escuela en el horario requerido, y una vez adentro, permitirse el libre albedrío. Es decir, están en la escuela pero no para ingresar en el aula cuando se les exige, sino para disponer de ella como mejor les parece. Elián, alumno de Baxada, lo sintetiza del siguiente modo: "Porque llegaba a la escuela y me iba a hacer fútbol con los gurises y ahí llegaba tarde. No a la escuela, al aula".

La escuela se configura así en un espacio de socialización y entretenimiento antes que en un lugar donde el encuentro sustantivo sea el pedagógico. Elián no participa de la escuela en condición de sujeto escolar, sino en calidad de "usuario". Diego Sztulwark y Silvia Duschatzky (2010) trabajan la categoría de usuario para describir un tipo de vínculo que los jóvenes establecen con la escuela. Dicen que mientras el alumno construye ese vínculo mediado por la ley donde la figura de autoridad y los ritos de pertenencia delimitan el escenario escolar, el usuario produce un vínculo "evanescente" y carente de toda moral. Puede conectarse y desconectarse sin previo aviso, motivado por intereses propios, no necesariamente compartidos. Elián no establece un vínculo mediado por la ley como lo señalan los autores de "¿Qué puede una escuela?" pero tampoco es un usuario en soledad. El vínculo con los otros "gurises" con los que juega al fútbol forma parte de esa red intersubjetiva de la cual nos habla Efrón (1997) en la construcción identitaria. Pero esta no se expresa como una relación con la autoridad adulta ni con las rutinas de pertenencia que requiere el funcionamiento escolar.

Alexis, alumno de la escuela Moreno, señala en el mismo sentido, los "inconvenientes" que tenía para llegar a horario al aula:

> A veces iba a tomar la leche ponele y me demoraba, tomaba despacio la leche y me comía media falta, y así...o a veces que los gurises mentían y decían que estábamos en hora libre y no iba a preguntar….porque a veces el profesor no entraba justo a la hora, la hora, demoraba. Y por ahí iba al baño, daba vuelta a la escuela y cuando volvía ya estaba ahí el profesor, y te comías media falta. Pero muchos comíamos media falta.

Los vínculos que establece Alexis también están asociados con el disfrute y no con el respeto y la adecuación a la rutina escolar. Los horarios se convierten en límites débiles, franqueables, que en modo alguno condicionan su tránsito diario. Toma la leche despacio, si cree que el docente no está, sale a pasear por la escuela, a costa de que le pongan media falta. La escuela se convierte en el espacio donde disfruta de sus tiempos, y no el lugar donde los horarios marcan el ritmo de la rutina. El tiempo escolar de proyección en el futuro mediante el sacrificio diario del presente no encuentra en Elián y en Alexis ningún eco de convicción. Para ellos el imperio del tiempo se somete en un presente absoluto donde se realizan como sujetos del goce.

Mariano Narodowski (2016) recuperando de Zygmunt Bauman (2005) en *Amor Líquido*, observa la idea del presente como secuencia temporal dominante de nuestra época, dice que la "entronización del instante va de la mano de la pérdida de la ilusión del progreso" (2005:96), en la medida que el futuro es cubierto por un manto de escepticismo, y que la actitud frente al trabajo fue reemplazada por el deseo efímero del consumo. La ausencia de esa "apuesta al futuro" se resuelve en el instante efímero del presente donde se cumplen los deseos de "pasarla bien".

En consonancia con esto, Germán señala que la escuela es un espacio de entretenimiento como cualquier otro y cuando esta deja de entretener se desvincula. Establece una relación mediada por el placer, no por la formación o por el deseo de conocer. Deseo que sí consiguió despertar el docente de lengua, proponiendo trabajos vinculados a sus intereses:

> Había algunas cosas que nos gustaban porque hablaba de cosas que nos gustaban. El de lengua siempre nos llevaba trabajos de cosas así que nos gustaban, nos hacía escuchar cosas. Y a mí me gustaba historia también. Nos gustaba lo de lengua porque nos hablaba de cosas que hacíamos nosotros….

Nos parece interesante recuperar lo que plantea Germán en relación a la preponderancia que adquiere el "gusto" en el funcionamiento escolar. Por un lado nos permite observar la ausencia de una referencia adulta cuya autoridad tercie entre el gusto o no gusto por la escuela y el derecho de la educación. Y por el otro, la entronización del gusto que subordina el conjunto de responsabilidades y derechos, a pasarla bien. Gusto que actúa de modo análogo al placer, y que terminan por resolverse en un presente absoluto donde el consumidor le gana la batalla al sujeto de derecho. En este escenario lo que queda inhibido en la posibilidad de proyección a largo plazo, donde el futuro pueda ser anudado a la culminación de los estudios.

En relación a la presencia del adulto como orientador del camino educativo, se vuelve necesario pensar cuál es el lugar del disfrute en la apropiación de conocimientos. Para estos adolescentes y jóvenes la escuela se convierte en un lugar de entretenimiento justamente allí donde no es escuela. Donde la tarea sustantiva de transmitir, de donar (Cornu, 2012) conocimientos, no produce subjetividades porque está ausente. Vale decir, la escuela produce placer en su ausencia, del mismo modo que se vuelve "aburrida" cuando se propone ser transmisora de saberes que a los estudiantes descartan como consumidores cuando algo no les interesa porque no tiene nada que ver con ellos.

En este proceso de jóvenes que determinan su escolarización por el placer o no de lo que allí acontece, nos parece relevante recuperar el lugar de la presencia adulta para evitar que los estudiantes queden fuera del camino (Efrón, 1997) como les ocurre a quienes se demoran tomando la leche, paseando por la escuela o jugando al fútbol en el patio. En ese despliegue de socialización horizontal, se produce la desescolarización por ausencia de interés en el encuentro con el conocimiento. Graciela Frigerio (2010) sostiene que los jóvenes puedan producir un vínculo con el saber, es necesaria la presencia adulta que sostenga esa apuesta.

> Para que algo devenga otra cosa, no serán indiferentes las presencias a la que el sujeto tenga acceso. Las presencias significan necesidad de todo sujeto de un otro, no cualquier otro, no presente de cualquier manera. Otro capaz de sostener una oferta, aun allí donde podría parecer que no hay demanda, para crearla. Otro capaz de hacer de algo otra cosa, de un amor de transferencia, la transferencia de un amor a otra cosa (2010:26).

Germán lo señala con absoluta claridad cuando sostiene que la clase de lengua le gustaba porque el profesor “nos hablaba de cosa que hacíamos nosotros”. Esa presencia adulta del docente los implicaba en un vínculo con el conocimiento, incluso cuando ellos no lo reclamaban. Esa oferta sostenida donde no hay demanda, se configura en el principio, al decir de Frigerio (2010), en la convicción, de que todos los sujetos poseen el deseo de conocer, y que por lo tanto, el lugar del adulto está en la producción de condiciones para que el acontecimiento se produzca.

Ahora bien, cuando la presencia adulta no está allí para sostener la oferta, lo que queda es el vínculo descolarizante del alumno usuario. Queda la escuela como espacio de entretenimiento sin proyección de futuro, consumida en el instante efímero del disfrute. La determinación del gusto o mejor aún, de su ausencia, en la rutina escolar, es un condicionante en el proceso de inclusión y sostenimiento de las trayectorias educativas. Alexis describe una sensación análoga respecto de su vínculo con la escuela:

> En realidad no me gusta pero tengo que ir igual, es mejor para mí para tener un futuro. Si yo dejo la escuela o dejé porque hace mucho que no voy, y dejarla no ganás nada porque podés llegar a agarrar otro camino y se hace más difícil para la familia que termina sufriendo.

De esta manera, puede observarse no solo la ausencia del gusto por la escuela, sino la reconfiguración de su tarea sustantiva en tanto contenedora social por sobre la tarea sustantiva de enseñar (Tenti Fanfani, 2014) en la medida que no asistir a la escuela deriva en la toma de un camino en el cual la familia termina sufriendo. Alexis comprende cabalmente que la escuela está allí como salvaguarda de los peligros que a diario acechan en el barrio. Pero esto no alcanza para sostener la escolarización porque efectivamente, como señala Frigerio (2010) no hay una presencia adulta que haga posible el advenimiento de un sujeto reconocido para ser recibido y albergado, y en ese proceso, pueda sentir, apropiarse, del deseo por el conocimiento.

En la ecuación escuela entretenimiento y escuela contenedora social, para que el conocimiento devenga herramienta de transformación, es necesaria la presencia adulta produciendo condiciones para el encuentro con la escuela como acto político. Acto que en el proceso de educación, ofrece herramientas de transformación para evitar que el contexto de origen devenga destino inexorable.

Incluso, en ese origen donde se instala la familia, se acompaña parte de la rutina horaria propuesta por la escuela aunque no alcance para constituirse en la presencia adulta en los términos señalados anteriormente. Si en el interior de la escuela para el sostenimiento de las trayectorias son necesarias las presencias adultas que produzcan encuentros con el conocimiento significativo ¿cuál será el aporte de la familia para que esto ocurra?[56] Paola, madre de Elián, considera que parte del compromiso para que esto ocurra, consiste en enviar a su hijo a horario a la escuela. Sin embargo no alcanza porque este queda libre. Así describe la situación en la que su hijo quedó libre pese a que ella "lo manda a horario":

> No, él entra de tarde. Yo el otro día pregunté por qué quedó libre si yo todos los días lo mando a la escuela. Y me dicen, no porque entra tarde. Cómo va a entrar tarde si yo lo mando a la escuela a horario, igual que a Tiziano. 11.30 entra al comedor y va temprano, y quedó libre. Va a las 10 de la mañana, a las 11.30 va al comedor y después se queda y entra tarde.

Efectivamente, Paola sostiene el acompañamiento de la escolarización enviándolo temprano. Incluso Elián llega mucho más temprano que lo requerido por el horario de ingreso. Sin embargo, no quedó libre por inasistencias a la escuela sino por no respetar la rutina horaria de ingreso al aula. Los motivos están en los relatos que ellos mismos realizaron sobre su trajinar cotidiano en el patio, comedor y en las rondas de paseo.

6. 7. La escuela del presente absoluto

Nos parece relevante observar en este apartado que los jóvenes no solo asisten a la escuela para socializar con sus pares, sino que además lo hacen en horarios donde no deben hacerlo. Es decir que no están el tiempo que exige la institución para cumplir con su rutina, están más de lo debido. Este desborde temporal, se corresponde no solo con el lugar de socialización que encuentran en la escuela, sino con la búsqueda de la referencia adulta en tanto autoridad. Transformándola en un espacio de entretenimiento donde están a salvo, se sienten contenidos, lejos de los peligros que habitan en los

[56] Esto lo vimos en el capítulo "los sentidos de la escuela", donde analizamos el lugar que en estas familias ocupa la escuela secundaria.

barrios. En la escuela el juego y el intercambio se realizan ante la mirada de los mayores que ponen límites y protegen. Donde hay ley que cumplir porque hay autoridad adulta que la aplica aunque esta no consiga producir una presencia que ponga en valor el conocimiento. El encuentro con los otros, la socialización en lugares a reparo, evitan el abuso y la imposición del más fuerte.

En este sentido, en el mundo de la anomia, del desprecio por el límite, puede observarse que la escuela continua siendo un espacio donde la autoridad protege de los peligros que se imponen cuando el uso de la fuerza es ley (Arendt, 1996) sin embargo, esa autoridad no consigue constituirse como encuentro pedagógico. Esto es lo que señalan los docentes acerca de la resignificación que hacen los estudiantes de la escuela, donde la transmisión del conocimiento no es lo más importante. Así lo relata una docente de la escuela Juan Manuel de Rosas:

> ...vos ves que los gurises 12,30 hs ya están en la puerta y entran 12,55 hs, pero 12,30 hs ya están en la puerta de la escuela. Los días de lluvia en que no van nadie y hay cursos donde tenés tres, cuatro, y vos decís, está lloviendo, vos sabés que nooo..pero van a la escuela. Los días lindos, vos tenés algunos que te llegan tarde pero 12,30 la mayoría están en la escuela, esperando entrar. Yo no sé si es su único escape de la casa o se sienten bien, o se encuentran. Vos lo ves que se juntan en la esquinita y esperan a que vos pases para prenderse un cigarrillo por ejemplo. Y vos te volvés y les decís chicos, están en la escuela "bueno señora, me cruzo enfrente".

Los estudiantes buscan el límite como diálogo con el otro referente. No es solo que buscan la mirada del otro para ofrecer la frontera, sino también el diálogo que se produce en esa frontera. Construye la subjetividad con y contra los adultos, por lo cual la presencia de la referencia se vuelve imprescindible en el momento de apuntalamiento de la identidad juvenil. Esta observación de la escuela como espacio de socialización con sus pares y de búsqueda de la mirada de los referentes, también la observa Celeste, docente de Baxada:

> **...**pero ese chico, indudablemente acá en la escuela, está recibiendo algo. Así lo estemos retando todos a cada rato porque donde acuerde no entren, que estás "Juanito entrá al aula, por favor" pero Juanito evidentemente acá encuentra algo porque viene todos los días. No quiere decir que viene a comer, porque puede comer e irse. Juanito viene y se queda desde las 12,30 hasta las 6 de la tarde. Se porta mal, no puede estar ni 80 minutos dentro del aula, 80 minutos de corrido,

> imposible que esté pero vienen y son en su gran mayoría. Después tenés los chicos también, hay un par de casos que hace 4 años que están en primer año...esos sí, no es por falta de capacidad, me parece que hay otras cosas familiares dando vueltas, y también, no faltan, vienen, están desde las 11,30 y entran a las 13,00. Están en la puerta, está bien, capaz que la única instancia que tienen para socializar, por ahí vienen para escapar de las casas ¿viste?

En el relato de la docente no solo aparece el tiempo que los jóvenes usan a diario para socializar en la escuela, también la temporalidad de la vida en un sentido más amplio. El encuentro con los pares se prolonga por años, expresado en las recurrentes repitencias, que en modo alguno los instan a abandonar. En efecto, como lo advierte, el "chico" está recibiendo de la escuela un espacio que no se limita a la comida (aunque la incluye) ni al divertimento (aunque sea el principal motivador de asistencia), también está la mirada adulta contra la cual puede proyectarse y sentirse a resguardo.

Silvia Wainsztein y Enrique Millán (2000) recuperan el valor del diálogo como encuentro intersubjetivo. Mediante este entienden que los jóvenes se vinculan con los adultos en una relación asimétrica donde la palabra se constituye en ley. El enunciado que reciben de estos en tanto figuras de autoridad, primero es interiorizado con fuerza de verdad y después es refutado. En este proceso de aceptación y rechazo, los adolescentes configuran su universo con otros que los observan "(…) el diálogo calma el sentimiento de soledad, porque efectivamente en el diálogo hay encuentro" (2000: 88).

En este sentido, los jóvenes buscan en la escuela no solo el cuidado proyectado por la mirada adulta, sino el reconocimiento de sí mismos como sujetos que necesitan la ley para establecer la frontera contra la cual mañana habrán de confrontar para emanciparse. En este universo donde la escuela se configura para los estudiantes en un espacio de múltiples sentidos, donde convive el encuentro para el entretenimiento con la búsqueda de la mirada adulta que autoriza, se despliegan los diferentes vínculos que los jóvenes establecen con la institución.

Los docentes comprenden que en este escenario, lo que no siempre está presente es el vínculo con el conocimiento. Celeste advertía esto en su relato anterior, observando que "que hay otras cosas familiares dando vueltas" que impiden la producción del

encuentro con el conocimiento. Vale decir, que los alumnos estén “mucho tiempo al día” y “muchos años” de modo alguno implica algún tipo de acercamiento con el deseo del saber. Sin embargo, la rectora de la escuela Juan Manuel de Rosas entiende que los alumnos no sólo ocupan gran parte de su día en ir a jugar. Entre las mutaciones de la institución escolar donde la tarea sustantiva de educar fue sustituida por la de contención social, no todo encuentro con la escuela carece del vínculo con el saber:

> (…) nosotros hacemos referencia permanente de los alumnos que vienen y se instalan con nosotros a contra turno, por ejemplo el alumno que viene a la mañana pero es alumno del turno tarde y se queda. Te pide usar la biblioteca, ahora hay 4 o 5 gurisas en la biblioteca, se quedan en la biblioteca, se quedan acá con nosotros, se quedan en el patio, hay casi 70 chicos que vienen al centro de atención juvenil los días sábados de 9 a 15 hs trabajando en distintos talleres. Los chicos que vienen a la tutoría a contraturno que vienen a las materias en las cuales tienen problemas.

De esta manera, a lo anteriormente señalado, emerge una nueva manera de sustanciar el lazo con los alumnos, donde no solo el conocimiento es relevante para algunos jóvenes, sino que incluso lo hacen a deshora para completar, recibir ayuda, por parte de las tutorías. Y por si fuera poco, también abre las puertas los sábados para que los jóvenes puedan participar de los talleres. En esta sobresaturación de la oferta escolar, no es extraño que los jóvenes se comporten como usuarios que toman una parte de lo que se les ofrece.

Sobresaturación que se corresponde con una necesidad objetiva de muchos jóvenes que tal como lo describíamos anteriormente, necesitan del referente que habita en la institución, necesitan de la institución y de los jóvenes que allí asisten. No es que solo pasen tiempo “de más” porque no pueden avanzar en sus trayectorias educativas, también lo hacen porque allí hay puertas abiertas esperándolos. Hay adultos dispuestos a recibirlos, y está la palabra como potenciadora de ese encuentro. Lo que se juega en esa permanencia es la presencia de otro que les permite crecer al abrigo de la violencia y el desamparo (Zelmanovich, 2011). Por eso, no les resulta indiferente a los docentes lo que les ocurre a sus estudiantes, ni mucho menos, tener que hacer cumplir las rutinas escolares, marcadas por los horarios. Así lo señala Fabián, profesor de la escuela

Neuquén: “Me duele ver gurises que uno les termina pidiendo que se vayan a sus casas porque terminó su hora de clases y no quieren volver a su casa porque acá están mejor”.

Fabián, desde su cargo de preceptor, debe hacer cumplir determinadas rutinas escolares, que incluyen ponerle fin a la permanencia diaria de los estudiantes dentro de la institución. Esto que tal como él lo señala “le duele”, es porque sabe que en sus casas no están al cuidado que sí les brinda la escuela.

En esa tensión entre lo que ocurre fuera de la escuela, con jóvenes expulsados y desamparados por el universo adulto, y la capacidad de albergar de la escuela, con una mirada adulta que impone la ley mediante la palabra, se juega la configuración actual de la escuela. Entre la ecuación escuela entretenimiento, escuela contenedora social, y escuela que educa, no es extraño que en jóvenes de clases populares, la primera gane la partida. Sin embargo, como lo señalara la rectora de la escuela Juan Manuel de Rosas, también existen experiencias donde el conocimiento moviliza, transforma, porque en el vínculo, la emergencia de la presencia adulta, hizo posible el deseo del saber.

6.8. Entre la ausencia de raíces y las frustraciones, los deambuladores transitan

El subtítulo está tomado de las expresiones que los docentes utilizaron para explicar la imposibilidad de los estudiantes de permanecer dentro del aula. A diferencia de las observaciones que hicimos en los capítulos anteriores, donde analizamos los roles que los jóvenes adoptan como consecuencia de los contextos donde crecen, y el impacto de esto en los modos de habitar la escuela, en el presente apartado recuperamos las palabras de los docentes en relación a un emergente cotidiano que atraviesa el conjunto de las instituciones estudiadas. La imposibilidad de mantener a los alumnos dentro del aula.

Para graficar esta escena, unos docentes de la escuela Baxada del Paraná nos narraban una anécdota en la que se veían imposibilitados de mantener los alumnos de primer año dentro del aula. Como el edificio escolar es relativamente nuevo ya que fue entregado en el 2008, su diseño está pensado a partir de espacios abiertos que dan a

galerías y a patios. El ingreso a esta aula se hace desde una galería, por cualquiera de sus dos puertas dobles que se ubican en los extremos laterales. Para controlar el ingreso y el egreso, se habilitó una sola de las puertas, y se colocó el pizarrón y el escritorio en el extremo opuesto. En esa posición, el docente se encuentra alejado del ingreso, lo que devino en un problema de "control" del aula. Cada vez que se daba vuelta para escribir, algunos estudiantes se iban de la clase. Con el propósito de evitar esto, movieron el pizarrón hacia el otro extremo, donde se encuentra la puerta de entrada, de modo que no fuera difícil advertir cuando un alumno/a se fuera ya que el docente escribía en el pizarrón, corregía desde su escritorio, sin perder de vista quién entraba o salía. Sin embargo, esto tampoco solucionó el problema. De todas formas salían, ante la vista del profesor que les advertía que eso estaba mal y que incluso representaba una falta de respeto hacia su trabajo. Como esto no conmovió a los alumnos que igual se retiraban ante la "mirada inquisidora" del docente, la clase siguiente decidió mover el escritorio hasta la puerta, bloqueándola de forma definitiva. La escena, en palabras de los docentes que lo contaban entre risas y resignación, fue decepcionante. Los estudiantes saltaban el escritorio y se marchaban sin mostrar sentimiento de culpa alguno, ante la mirada estupefacta del docente.

La anécdota viene a cuento de la imposibilidad de mantener a los estudiantes dentro del aula. No avanzaremos en el análisis del concepto de *autoridad* ni en otros conceptos como el de *encierro* que bien podrían ser observados a través de esta escena. Nos interesa partir de esto para analizar las explicaciones que los docentes formulan, encaminándolas por distintos horizontes, desde la apatía por aburrimiento debido a la carencia de capital simbólico hasta la diversión como interés principal para estar en la escuela. Comprenden que no es en las aulas donde quieren estar sus alumnos, sino afuera, en las galerías, en el patio, en el SUM (salón de usos múltiples), donde el encuentro para socializar, divertirse, a resguardo de las amenazas del exterior, halla su momento.

En los primeros apartados hemos observado de qué modo la desinstitucionalización en conjunto con las políticas de individuación condicionan en términos sociales la escolarización secundaria en los jóvenes de clases populares. Sin

embargo, en el apartado anterior "Los modos de habitar la escuela" observamos que la desinstitucionalización o el desenlazamiento[57] no es un absoluto regulador de los vínculos o mejor dicho, de los no vínculos que los jóvenes construyen con la escuela, sino que emerge como un condicionante potente pero no totalizador. Institucionalización o enlazamiento cuyo rasgo principal no se produce a través del conocimiento sino de las múltiples ofertas escolares, presentes en el entretenimiento, la contención social, y la referencia adulta en tanto productora de ley mediante la palabra autorizada.

Ahora bien, si el acontecimiento escolar está mediado por la transmisión como productora de lazos, en los términos que lo plantea Gabriela Diker (2012):

> La integración, los lazos sociales, las identidades son entonces resultado, efecto de un proceso de transmisión, pero ni en su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo. El lazo social existe, en todo caso, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando hay traspaso de algo. En definitiva, transmitir no es otra cosa que "hacer llegar a alguien un mensaje". Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (2012: 224).

El lazo social existe cuando hay traspaso de algo. ¿Qué tipo de enlazamiento, institucionalización, se produce cuando la transmisión del conocimiento no ocurre? ¿de qué modo se produce el vínculo? Podemos apreciar en esta pregunta una diferenciación que se vuelve necesario considerar. La transmisión no necesariamente se resuelve en la donación de conocimiento. Hay transmisión, dice Diker, cuando el docente se posiciona como autoridad no solo asociado a la enseñanza de conocimientos técnicos, sino también a la delegación en el otro de hacer algo con lo aprendido. Los jóvenes que están allí para recrearse, para escapar del aula, no sólo lo hacen para evitar el peligro externo, sino porque en la mirada que buscan permanentemente, está la transmisión. No de un conocimiento técnico, sino de habitar el mundo, en la forma de habitar el mundo con otros. Sin embargo, esto no es observado por los docentes quienes consideran que los

[57] Aunque los términos tienen raíces epistemológicas diferentes, aquí los usamos como sinónimos para reflexionar sobre la mirada de los docentes en el vínculo que establecen los jóvenes con la escuela.

alumnos no pueden permanecer dentro del aula por alguna patología del contexto o de ellos mismos. Así lo advierte Fabián, docente de la escuela Neuquén:

> Sale y se va a otra aula pero vos a esos chicos les conocés la historia familiar, y decís con razón. Conozco el trasfondo de esos pibes, de pobreza, de agresividad, de violencia, los chicos no están bien donde están, no tienen raíces en ningún lado. Los chicos no sienten ningún lado como propio, no están en ningún lado. No tienen raíces. Ese pibe que sale 13 veces por hora, ese chico no quiere estar ni con su mamá ni con su padrastro en su casa. Quiere estar afuera, en la calle. Y bueno, no te digo que el 100 % de los casos sea así porque hay gurises que son hiperactivos, con déficit de atención pero salvando esas cuestiones clínicas, digamos la mayoría de esos pibes que no pueden estar quietos que no aguantan así, que tienen que estar molestando que tienen que estar provocando es porque hay un trasfondo ahí.

En efecto, hay un trasfondo, tal como lo dice el docente. Donde el exterior limita la posibilidad de crear lazo con la escuela pero que ellos, intentan construir en las condiciones que pueden. Tienen raíces, pero están buscando el terreno fértil donde plantarlas. Y ese territorio es el que ofrece la escuela, sus docentes, cuando escuchan, dialogan, los miran, les llaman la atención, ofreciéndose como referencia. La transmisión de ese vínculo abona la tierra para que los jóvenes echen raíces. Sin embargo, para quienes están en la búsqueda, no les resulta fácil poder quedarse. Sobre todo cuando no se sabe bien qué es lo que se está buscando.

Gabriela Diker (2012) advierte la diferencia entre transmisión y educación. Mientras la primera se puede pensar como la donación para que el que la recibe haga algo con eso, la segunda persigue un objetivo; transformar al alumno a partir de lo enseñado. En otras palabras, la transmisión es un punto de partida para hacer algo con lo recibido, mientras que la educación es punto de llegada, donde el conocimiento hizo algo con quien lo recibió. El sujeto de la educación se vuelve objeto del conocimiento. En ese proceso educativo sobre el que se plasmó la pedagogía moderna, el método y la direccionalidad constituyen sus pilares. Al tiempo que prescribía que la recepción de ese conocimiento debía realizarse desde la quietud, como señala Estanislao Antelo cuando observa que la escuela promocionaba el "(…) sedentarismo, la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos, el control de lo que fluye y no se queda quieto fueron soluciones eventuales a la amenaza perenne del movimiento, la mezcla y la circulación.

Todo eso parece estar en jaque" (2013:70). En efecto, los jóvenes fluyen con sus raíces a cuestas, y la institución esgrime por respuesta aquellas que fueron prefiguradas en la modernidad, cuando la imposibilidad de cumplir con los mandatos institucionales era señalada como patología.

De allí que los síntomas de hiperactividad o déficit de atención hayan venido a dar respuesta a un tiempo que pasó de la quietud al movimiento. El control de los cuerpos se realizaba a partir de un ordenamiento espacial y temporal que comenzaba en el hogar y se refinaba en la escuela. Ese proyecto moderno necesitaba de chicos y chicas en estado de reposo, enraizados, para comenzar el viaje del conocimiento que habría de transformarlos.

A su vez, en esta necesidad de adecuar los estudiantes a los requerimientos de la enseñanza escolar, se pone en tensión el afuera que traen con el adentro adecuado. Alejandro Cerletti (2012) analiza las condiciones estructurantes de la institución escolar. Señala que las estructuras institucionales se delimitan por normas, leyes de constitución, etc. que instituyen fronteras entre un "adentro" que asegura "las condiciones que permiten la reproducción" (2012:130) y un "afuera" donde sucede lo nuevo[58]. Cuando esto irrumpe en el adentro escolar tensiona toda la estructura de normalidad, poniendo en juego los relatos de inclusión o las explicaciones de la exclusión (contextos adversos, chicos hiperactivos, sin raíces, etc.). En el modo de recibir lo nuevo disruptivo, lo extraño, se define el límite de la capacidad estructurante. Cuando lo instituido no se deja instituir, pone en jaque los enunciados de inclusión; o se adapta o queda excluido. En esta mirada, el problema se deposita en el "otro" que no consigue someterse a las exigencias institucionales, y no en la incapacidad institucional de recibir lo nuevo, y dejarse alterar. Cuando la novedad de afuera no se adapta porque violenta las reglas del reposo y el sedentarismo, la exclusión se impone como relato de la incapacidad.

Se imponen así, los discursos de las carencias respecto de la educabilidad para lo que fue previamente diagramado el acto educativo. Esta carencia o la anormalidad del

[58] El autor recupera de Castoriadis la idea de que lo nuevo aparece necesariamente de las ruinas de lo viejo.

educando, incapaz de poder apropiarse de lo que allí se promete como herramienta de transformación, se entrelaza con las políticas de individuación, donde cada uno es responsable de su propio fracaso. Incluso cuando se señala que el problema está planteado en el contexto o en razones clínicas. Celeste reflexiona a partir de estos parámetros lo que le sucede a sus estudiantes:

> Esta cuestión de chico que no puede, también lo lleva a aburrirse en el aula, a tener poca capacidad para reconocer la frustración que le produce, esto de no poder, entonces lo lleva a tener dificultades en el aula, a no querer estar dentro del aula, a no abrir la carpeta, ni siquiera sacar la carpeta de la mochila, de todas esas cuestiones que encontramos en algunos chicos y decimos, hay que ver por qué no hace, capaz que no puede hacerlo.

¿Qué significa que no puede? ¿no puede qué? Aunque esto amerita una mirada que dé cuenta del capital cultural, lo haremos más adelante. Nos interesa ahora reflexionar sobre lo que pueden o no hacer los estudiantes según las palabras de la docente. Dice Graciela Frigerio (2010) que sostener que todos los sujetos tienen la posibilidad de aprender, de sentir y vivir el deseo por el conocimiento es una cuestión de principios. Y que esta relación está condicionada por "lo que se ofrece en la situación de aprendizaje, tanto en términos objetivos (recursos, técnicas, materiales) como en términos subjetivos: modelos de relación con el conocimiento, representaciones de lo que otro es capaz de hacer del tiempo, etc." (2010, 28).

Si el lugar que se le otorga al otro en tanto sujeto de aprendizaje es que no puede bajo las condiciones que estructura la institución, la representación que emerge frente a esto es la de la frustración y el aburrimiento. Afuera queda la posibilidad de alojar lo nuevo dejándose conmover. Y si esta imposibilidad deviene en aburrimiento, la posibilidad de producir vínculos con el deseo se desvanece ipso facto. Continúa la docente el relato sobre los estudiantes:

> Muchas veces es eso, ni siquiera intento para no quedar expuesto que no puedo. La tolerancia a la frustración en todos es distinta, y uno sabe mal que mal hasta dónde puede. Estos chicos reconocen que no pueden pero bueno, por ahí te dicen cuando trabajamos el cuadernillo este, por ahí te dicen, no mi letra es fea, y yo le digo bueno, vamos a ejercitar, le digo yo, después de las vacaciones mi letra también es fea digo hay que ejercitar, los músculos tienden a atrofiarse cuando uno no los usa, si vos estás mucho tiempo sin escribir, sin poner en juego los

> músculos que por ende, se mueven para la escritura es obvio que tenemos que volver como a rehabilitarlos.

En la configuración que realizamos sobre el otro, proyectamos el sujeto educativo. Para transmitir un conocimiento debemos reconocer en ese otro, un sujeto con la capacidad de desear ese saber, de entenderlo y de apropiárselo. Dice Laurence Cornu (2012) en este sentido:

> Construir al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer (…) A nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquello que "nos gustaría" transmitir a golpes de voluntarismo. A nosotros nos toca interrogar aquello que "no pasa", y antes que nada interrogarlo en nosotros mismos (2012:29).

Cuando la institución del sujeto del conocimiento se hace desde la imposibilidad de conocer porque el contexto limita, presenta dificultades clínicas, o se aburre, se frustra y no puede, lo que se impone es la imposibilidad de la transmisión como origen del vínculo pedagógico. La acción de poner en el otro la responsabilidad de no ser apto para la escuela, se corresponde con la incapacidad reflexiva de ver lo que no ocurre puertas adentro. Es decir, aquello que no está presente para favorecer el encuentro con el deseo de conocer. Esta ausencia de interrogación sobre las propias prácticas se configura en falta de hospitalidad con el extranjero (Derrida, 2000). Quien llega no es alojado de modo tal que nos conmueva y nos modifique, sino alguien que "pasa por acá", y necesita un reparo momentáneo. Quienes recorren las instituciones buscando reparo, no encuentran fácilmente alguien que los reciba sin cláusula de recesión. La rigidez de las estructuras escolares recibe al pasajero a condición de que se instituya en sujeto escolar. Si lo que hace en cambio es deambular, la propuesta de expulsión llegará inexorablemente. Sobre esta imposibilidad de los deambuladores de adaptarse a los ritmos escolares, la rectora de la escuela Neuquén así lo analiza:

> No se organizan con sus carpetas, con sus útiles, con sus materiales, con sus horarios. Entonces eso es lo que les cuesta a los chicos. Nos preocupa el chico que deambula, no lo podemos tener adentro de las aulas. Nos preocupa, no sé en qué teoría encuadrarlo, no soy psicóloga ni nada por el estilo pero el alumno deambulador, el que se le va al profesor sin que el profesor se dé cuenta, bueno, lo vemos mucho en los primeros años.

En consonancia con lo que señalaron los docentes anteriores, el repertorio de dificultades para enraizarse en la escuela se ubica nuevamente en el estudiante. La falta de organización para cumplir con la rutina se vuelve un obstáculo para la continuidad escolar. La figura del pasajero vuelve a ser útil para observar el modo en que los docentes los ven circular por la institución. Deambulan, pasean, no se ajustan a la norma, no respetan la frontera del adentro/ afuera, ingresando el mundo exterior del desorden, al interior reglamentado. No poseen el capital cultural que les posibilite transitar sus espacios.

El ingreso de estos jóvenes a los que Derrida llama extranjeros, desacomodan los relatos que la escuela contaba sobre la integración en la medida que no están dispuestos a ser integrados a cualquier costo, de la misma manera que la institución no cuenta con relatos para incorporar a los que deambulan y se comportan como pasajeros. Karla Saraiva (2014) dice que el anfitrión de acuerdo con la hospitalidad, recibe al extranjero sin preguntas, ofreciendo morada a cambio de nada, porque el otro sin familia y con otra lengua, lo necesita para seguir siendo. Para decirlo en los términos que lo planteaba el docente de la escuela Neuquén, desenraizados, sin lugar donde plantar su existencia volátil. Estos "extranjeros" que llegan a la escuela, son coaccionados no a dejar su lengua, sino a incorporar la rutina como condición de integración. Se ven obligados a reemplazar los hábitos del exterior por los del interior, sin mediaciones. La rutina escolar se impone como una estructura sin sentido, a la que los jóvenes deben someterse. No se aloja al extranjero, se lo recibe bajo condición de dejar de ser. Sin mutación, no hay lugar. El capital cultural debe ser reemplazado por el que propone la escuela como condición excluyente para su permanencia. De allí que deambular, no dar cuenta de lo que se pide en el aula, ser desorganizado e incumplir con los horarios, atentan contra el funcionamiento requerido por la institución.

La escuela por momentos, transforma hospitalidad en hostilidad, negando el albergue de las heterogeneidades. Para que los "extranjeros" no sean excluidos es necesario que la institución y sus actores los alojen. Mientras que la hospitalidad - hostilidad acepta un componente extraño y lo alberga de un modo que no se deja alterar,

imponiendo su propia lengua, el acto de alojar supone un principio de implicación. (Sztulwark y Duschatzky, 2010).

En efecto, los docentes que entrevistamos analizan lo que les ocurre a los jóvenes que no consiguen adaptarse a la escuela, haciendo foco en los condicionamientos externos. Lo hacen implicándose, conmoviéndose por las adversidades que les toca vivir afuera pero no por la novedad que traen estos jóvenes cuyo vínculo con el conocimiento no se corresponde con lo esperado. Estas miradas, en conjunto, dejan fuera de análisis lo que la institución exige a los estudiantes para ser habitada. La naturalización del sistema de normas como el límite de inasistencias, la cantidad de materias a ser aprobadas para avanzar de año, los modos de ser evaluar, los tiempos de cursado[59], etcétera, como único modo de habitar la escuela excluye la posibilidad de la errancia como motor de búsqueda de nuevas experiencias pedagógicas, donde el conocimiento se constituya en el deseo de estar en la escuela (Dutchatzky, 2011).

Vimos en apartados anteriores que la escuela pasó de ser un lugar sustantivo de educación a otro de contención y entretenimiento; la escuela refugio. Los docentes, debido a cómo transitan las instituciones educativas, al *curriculum* fraccionado por materias y años, la degradación de los salarios que los lleva a tener más de un cargo o a tener el máximo de horas (cuando no se exceden), entre otros, no se sienten estimulados a reflexionar sobre esta transformación institucional y tienden a ubicar, en la medida de sus posibilidades, "el problema" primero en el afuera, donde las familias no consiguen "enraizarlos", y en el adentro de los estudiantes, ya que no son capaces de apropiarse lo que allí se ofrece porque son hiperactivos, tienen déficit de atención, son desorganizados o incluso, tienen poca tolerancia a la frustración. A su vez, el sistema escolar no ha conseguido generar espacios físicos y temporales donde puedan

[59] Si bien es cierto que la estructura escolar se mantiene rígida en cuanto a su funcionamiento (curriculum, horarios, fragmentación por año, etc) también es verdad que se han puesto en tensión con nuevos modos de pensar la educación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Parte de esto se observa en los nuevos recorridos de evaluación, el vínculo con los alumnos, los acuerdos de convivencia, la flexibilización de las inasistencias, etc.

encontrarse a reflexionar sobre estas transformaciones[60]. En este repertorio de dificultades señalado por los docentes que entrevistamos, lo que queda inhibido de análisis por las situaciones antes mencionadas, es el accionar de la institución escolar para pensarse en términos pedagógicos.

La pedagogía como práctica eminentemente política, se configura en esa tensión permanente donde la educación "(…) propone trámite institucional al enigma subjetivo, ofreciendo objetos transicionales (el saber), asegurando la presencia de otro que, trabajando sobre sí mismo, sobre el pequeño en el hombre, ofrece a los pequeños del hombre una superficie de apuntalamiento" (Frigerio, 2010: 29).

Para que esto ocurra es necesario que docentes y directivos tengan el tiempo y el espacio para reflexionar sobre la condición estructurante de la institución, y sobre sus propias prácticas. Las políticas de individuación y la carga modernizadora de la institución escolar, actúan en dirección contraria a esta reflexión. Sin embargo, hay experiencias de "maestros errantes" al decir de Duschatzky (2011) donde la mirada frente al desenlazamiento no se posiciona sobre los estudiantes sino sobre el modo de alojar la novedad y dejarse conmover.

[60] El sistema brinda espacios de reflexión como las "Jornadas Institucionales" que se realizan con cierta regularidad una vez por mes en el interior de las escuelas, pero debido a la multitud de problemáticas que las atraviesan, terminan por ser insuficientes.

6.9. El sentido de la escuela

> ….en nuestro esfuerzo para evitar los peligros que acompañan algunos aspectos de las "grandes" narrativas anteriores, no debemos actuar como si el capitalismo hubiera desaparecido, como si las relaciones de clase no contaran. No debemos actuar como si todo aquello que aprendimos, sobre las formas de comprender políticamente el mundo pudiera, de alguna forma, ser descartado simplemente porque nuestras teorías se han complejizado. (Apple, 2003: 49)

En el presente apartado pretendemos dilucidar desde los relatos de padres y abuelas de estos jóvenes, cuál es la importancia que tiene la educación secundaria en los barrios de clases populares ¿En qué medida la escuela se configura como formadora de ciudadanos para una sociedad democrática? ¿Qué características asume como espacio para producir futuros trabajadores o para que los estudiantes continúen los estudios superiores? En estas preguntas se advierten los postulados que la Nación proyecta sobre la educación secundaria obligatoria, expresados en el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional 26.206[61].

El propósito del apartado podría sintetizarse en las preguntas siguientes ¿en qué medida los intereses perseguidos por la nación son acordes con las pretensiones de las familias de las clases populares? ¿Cuál es el sentido que estas familias otorgan a la escuela secundaria? Los objetivos que se expresan en la ley y que las instituciones escolares proyectan como eje vertebrador de sus prácticas educativas, se ponen en tensión con los intereses manifestados por las familias en las entrevistas.

El abordaje que haremos de este complejo escenario estará orientado por una mirada epistemológica que observa la relación entre las familias y la escuela, como el vínculo entre lo social y la educación bajo el signo del capitalismo, donde la lucha de clases, entre oprimidos y opresores, sitúan la educación en un momento histórico concreto (Freire, 2014).

[61] La educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a las / los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios.

En este sentido, coincidimos con Apple (2003) en la importancia capital de considerar a la escuela de una forma relacional, de verla en conexión, fundamentalmente, con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio. “El trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades corre el peligro de perder su propia alma” (2003:49). Realidades que tal como se ha mencionado con anterioridad, están atravesadas por las políticas neoliberales iniciadas con la dictadura militar del 76 pero que adquirieron una nueva impronta durante la década del 90. Momento axial de descomposición social en la medida que las transformaciones desembocarían en un inédito proceso de “descolectivización” (Castel, 1997) de vastos sectores sociales. Svampa (2005) retoma el término “descolectivización” para hacer referencia a la pérdida de los soportes colectivos que configuraban la identidad del sujeto (sobre todo, referidos al mundo del trabajo y la política) y, por consiguiente, a la entrada en un período de individualización de lo social.

Este periodo se vio caracterizado por una violenta desestructuración del lazo social que agudizó la redefinición del rol del Estado en la medida que renunció a la pretensión de ocupar el lugar central en el control de la economía y redujo en forma drástica su participación en la producción de bienes y servicios por medio de un vasto programa de privatizaciones. Esto al tiempo que redujo hasta el extremo sus mecanismos más elementales de protección social.

Así, el proceso de cercenamiento y pérdida de la ciudadanía social alcanzó a importantes sectores de la población. La redefinición de las fronteras del trabajo asalariado, a través de la institucionalización de la pobreza mediante el uso intensivo de planes sociales, la multiplicación de la precariedad laboral, y la expulsión de vastos contingentes de trabajadores del mundo laboral, conformaron el universo donde las clases populares debieron sobrevivir (Merklen, 2013).

Las consecuencias de este proceso de desalarización y pérdida de vínculo con el trabajo formal redundaron en un nuevo vínculo hacia el interior de las familias, y de estas con las instituciones. En la medida que el trabajo es mucho más que trabajo (Castel, 2012) y su ausencia es mucho más que desocupación, abordamos el vínculo que

las familias entrevistadas construyen con la escuela como producto de las relaciones de desigualdad social emanadas por el capitalismo, en un proceso de precarización de las relaciones laborales.

En este proceso de empobrecimiento generalizado, los sectores más perjudicados fueron las clases populares que históricamente quedaron por fuera de la escuela secundaria, y que con el cambio de siglo comenzaron a transitarla, en muchos casos, como primera generación. Así, el empobrecimiento y la exclusión masiva se juntaron con una masificación de la escolarización de los adolescentes (Tenti Fanfani, 2011).

El sentido que le otorgan estas clases populares que se van incorporando a la escuela secundaria es diferente al que le otorgan las clases medias y privilegiadas, y al que el Estado señala en la Ley de Educación Nacional. En las familias entrevistadas, la valoración de la escuela secundaria está atravesada por el proyecto de vida, fuertemente anclado en el presente, condicionado por realidades signadas por la falta de trabajo, y el peligro que suponen el avance del narcotráfico y la delincuencia en los barrios.

Cuando consultamos a los padres sobre la importancia de concurrir a la escuela secundaria, disipando esa niebla que se establece como respuesta automática "para tener un futuro" "para ser alguien" "para conseguir trabajo", lo que emerge es la vinculación del estudio con el trabajo formal. Sin embargo, esto que actúa como réplica para escaparle a la reproducción de la informalidad laboral, donde los padres albañiles viven el día a día que le permiten las changas, se desdibuja ante la evidencia empírica de sus seres cercanos, quienes habiéndola finalizado, no tuvieron una suerte diferente . Así lo señala la mamá de Elián:

> Por eso hay que decirle a los chicos, estudien… hay veces, también, mi hermana tiene quinto año y nunca consiguió trabajo. Ella dice, terminó quinto año, estuvo trabajando por el plan jefes y jefas, en jefatura departamental, era secretaria, tema de medio ambiente, salud pero fue un tiempito que salen los planes...y ahora ella hace muebles y todas cosas de madera. Tenía otro título que no sé qué era...y muchos chicos a veces pasa eso, y terminan trabajando de albañil. Porque (a su hijo) ¿viste el toti? El chico terminó acá arriba y ahora está trabajando de albañil. Terminó la escuela y está trabajando de albañil. A veces es algo que...lo único que si no terminás la escuela, para todo te piden estudios secundarios, pero si no te sirve. Se anotan, he visto hace poco que estaban anotando para conseguir trabajo, había una cola de como dos cuadras, y para qué semejante cola, capaz que toman

> a dos. Vos los vas a ver pobres gurises..… Y sí, de cincuenta, consiguen diez, en el *faceboock* mismo vos las vas a ver que te dicen "tengo título secundario, aunque sea para limpieza, cuidar chicos". Es una lástima porque el sacrifico tanto de ellos como de los padres, ahora cuesta para mandar a la escuela; la zapatilla, la ropa, hasta los útiles. Porque por más que uno diga que cobrás salario universal, no te alcanza. Yo cobro una cuota alimentaria….pero así no hay garantía. Es mucho tanto el sacrificio tanto de los padres como de los hijos como para que no tengan un trabajo digno y estable.

En el relato, los intereses formulados por el Estado en la Ley Nacional de Educación pierden potencia frente a las necesidades del presente. La experiencia de la entrevistada señala que la culminación de la escuela secundaria no garantiza un trabajo formal. El valor del certificado de estudios finalizados en tanto posibilidad de un futuro laboral mejor, queda desvalorizado por la realidad cotidiana.

A su vez, el sostenimiento de la trayectoria educativa está condicionado por las posibilidades financieras de cada familia. El relato de la madre no solo señala las dificultades económicas a las que debe hacer frente para enviar a su hijo a la escuela, también presenta los sacrificios que esto implica. En las clases populares de la modernidad industrial, dice Narodowski (2016), la cultura posfigurativa designaba con la palabra "sacrificio" a la actividad paterna que resignaba bienestar propio a favor del bienestar de sus hijos. Este sacrificio también implicaba la negación a sus hijos de lo que solicitaban por el bien de ellos. Es decir, el sacrificio era por partida doble "para garantizar el bienestar presente o futuro de los hijos (…) y con dolor se les negaba a los niños aquello que a veces se poseía si es que se consideraba perjudicial para ellos" (2016:52).

Sin embargo, el sacrificio de estas clases populares está asociado no sólo a las posibilidades financieras de cada familia sino también al capital simbólico que poseen. El dispositivo escolar se constituye sobre diferentes presupuestos. Uno de estos es el que concierne a los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, cuyo punto de partida se encuentra en los hábitos y conductas que traen interiorizados y que normalizan su funcionamiento dentro de las instituciones, así como saberes aprendidos, constituyentes de un capital simbólico, que les permita en el nuevo ciclo apropiarse de los conocimientos propuestos.

Este capital simbólico, construido por un lenguaje determinado, actitudes adecuadas al funcionamiento escolar, intereses y motivaciones por el aprendizaje, (Tenti Fanfani, 2011), es el que deben ayudar a construir los adultos en las casas. Construcción que exige ciertos sacrificios en la medida que no es un hábito incorporado por estos adultos, y cuyo valor como proyecto futuro ponen en duda con sus propias experiencias.

En este sentido, la institución educativa requiere la participación de la familia en la formación de los jóvenes. Pero el "sacrificio" que deben realizar las familias de clases populares con el propósito de sostener la trayectoria académica, es diferente al que realiza una familia de clase media en cuya historia se encuentran generaciones que han culminado la escuela secundaria. La diferencia no se reduce a las posibilidades económicas, deben pensarse en torno a la posesión o su ausencia de cierto capital simbólico que permita construir en los niños el hábito que la institución escolar demanda. En las familias donde los padres no han transitado la escuela secundaria y cuya vida está asociada al trabajo manual, en muchos casos vinculados a la informalidad, la escuela secundaria no constituye parte de su capital social. Al respecto, Dubet (2016) señala lo siguiente:

> (…) el rendimiento escolar de los alumnos depende demasiado de los recursos culturales de sus padres para que la pura igualdad de oportunidades no sea una ficción. A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos. (…) las desigualdades escolares son consecuencia directa de la distribución desigual del "capital cultural" y de la proximidad de la cultura escolar y la cultura "burguesa". En el fondo, mientras haya desigualdades sociales, la escuela no podrá sino reflejarlas y reproducirlas de generación en generación (2016:30).

En consonancia con esto, Tenti Fanfani (2011) señala que los niños tienen sus primeras experiencias de aprendizaje en el seno de su familia donde se desarrolla la educación primaria, es allí cuando comienzan a apropiarse de cierto capital cultural. Este posee una importancia estratégica en los aprendizajes posteriores y determina su paso por la escuela primaria y secundaria. En la medida que existe cierta distancia entre el capital cultural y el del curriculum escolar, cuanto menor sea esta, mayor posibilidad tendrán los alumnos de transitar con éxito su trayectoria académica. En cambio, cuanto

mayor sea la distancia entre las configuraciones de estos capitales, las posibilidades de no atravesar con éxito la escolarización, se multiplican.

Es el caso de las familias entrevistadas, a quienes se le encomienda la tarea de reducir las distancias entre la configuración de ambos capitales. La ausencia de una política cultural e institucional tendiente a adecuar los requerimientos institucionales con las realidades de esas familias, deja en manos de las familias la responsabilidad del éxito o el fracaso de los alumnos. En esto se expresan las políticas de individuación social (Svampa, 2005) adjudicándole al individuo y su familia el éxito o el fracaso de la trayectoria educativa.

Longo (2004) señala que esta es producto de la desestabilización de los marcos de referencia colectivos tradicionales, lo que ha derivado en la profundización de procesos de individuación. Proceso que se pone de manifiesto cada vez que se profundiza la desregulación del mercado de trabajo, la puesta en jaque de los sistemas de protección social y las dificultades de los sistemas educativos (G. Kessler, 2002 y D. Merklen, 2013).

De allí que el "sacrificio" que deben realizar las familias de clases populares no se reduzca a lo estrictamente económico, ya que debe ser la responsable de reducir las distancias entre el capital cultural que poseen y el que exige la escuela. En ese sacrificio por el presente, se pone en valor un futuro diferente al que marcó la vida de las generaciones anteriores. Y a pesar de que esto por momentos, sea solo una expresión de deseo en el relato de los padres, se vuelve determinante para tener o no una mejor vida. Paola, mamá de Tiziano, lo señalaba anteriormente cuando decía que era necesario estudiar para no terminar trabajando de albañil como lo hace toda su familia. Trabajo que los condena a padecer el frío, el calor y el trabajo rudo. El padre de Ezequiel propone una observación análoga en relación a la importancia de la escuela:

> Que termine la escuela para que el día de mañana no ande rodando como anda mucha gente, para que el día de mañana tenga un estudio, que vaya a una empresa y que le diga, usted tiene, usted vaya a esa oficina y me controla ese material.

Pero cuando reflexiona sobre la posibilidad de ingresar en el municipio, lugar donde se jubiló después de 35 años de prestar servicio, considera lo siguiente:

> El estudio casi no cambia, como estuve viendo, ahí en la municipalidad, salvo que trabaje en la oficina y alguna cosa, viste que las mujeres están en la oficina…pero más necesita gente ahí en los corralones. Entonces ahí sí pero en la otra cosa no precisan tanto exigimiento de estudio.

En este sentido, completar la escuela secundaria no resulta imprescindible para conseguir trabajo sino para obtener uno de mejor calidad donde el desempeño físico que exigen oficios como la construcción no sea necesario. Así, el título está asociado a un trabajo menos sacrificado que incluso pueda dar algo de status, en tanto que el trabajo intelectual posee una valoración social superior (que por lo general se corresponde con una mayor remuneración económica) que la del trabajo manual, a cuyo destino están orientadas en su gran mayoría las clases populares.

Por el contrario, la mamá de Kevin desmonta el "deber ser" señalado por otros entrevistados que llama a los jóvenes a culminar los estudios secundarios. Comprende que el esfuerzo que representa completar la escuela secundaria no se corresponde con los beneficios obtenidos como producto de ese sacrificio:

> Yo hice la primaria, y él (el padre) fue hasta tercer año. Yo hice la primaria, y terminé sexto…yo no sé si es tan importante como dicen, terminar la escuela porque yo conozco a esta altura, personas que han terminado la escuela y han terminado siendo un agente de policía porque tienen estudio y no tienen laburo. Yo creo que es al pedo, al pedo, hacer terminar los chicos la universidad y recibe el título y termina siendo un agente de policía. Un simple agente de policía ¿para qué le sirvió la escuela? ¿para qué le sirvió el título? A eso voy yo. Es una estupidez…No, a mi me parece así, capaz que pienso mal pero yo lo veo del lado ese. Gente que tiene título no sé de qué cosa y son unos agente de policía…mi hermano a mi sobrino, a los tres, a la nena y a los dos varones, los mandó a las mejores escuelas, y se recibieron de esto, se recibieron de lo otro, diplomas aquí, diploma allá, mejor alumno…un simple policía. Y el otro reparte bebidas en un camión. Mi hermano hasta ahora se agarra a cabeza. Para qué tanta plata?

¿Por qué la finalización de los estudios secundarios redunda necesariamente en un futuro mejor? ¿Cómo se corresponde el esfuerzo que realiza la familia por sostener la educación secundaria con los resultados obtenidos tras su culminación? Estos interrogantes que se presentan con los relatos de las familias se ponen en tensión con las realidades donde construyen sus existencias. Sostener el proceso de escolarización para quienes nunca lo tuvieron como parte de su capital cultural es necesariamente más importante que entre aquellas familias cuyos hábitos están unidos a la conclusión de la

escuela secundaria. Por otro lado, el cursado de estudios superiores no constituye parte del repertorio de posibilidades en el universo de estas familias, cuya suerte no se decide en el futuro sino en el presente inmediato. De allí que el "sacrificio" por el sostenimiento de la escuela secundaria está condicionado por el futuro incierto al que in-habilitan las credenciales. Sin esperanza en que la culminación de la escuela vaya a cambiar la suerte de quienes viven el día a día, la tarea de acompañar las trayectorias académicas sin el capital simbólico necesario, lo vuelven una verdadera epopeya.

Siguiendo a Bourdieu (2014) entendemos que la inversión en escolarización está vinculada al peso relativo que el capital cultural ocupa en la estructura familiar. A diferencia de aquellas familias que "concentran sus inversiones en el mercado escolar, los jefes de familia cuyo éxito social no depende en el mismo grado del éxito escolar, invierten menos "interés" y trabajo en sus estudios, y no obtienen el mismo rendimiento de su capital cultural" (2014: 41).

En este sentido, podemos observar que la escuela, desde la perspectiva de estas familias, carece de proyecto futuro. Sin un horizonte vinculado a los estudios superiores y sin garantía de conquistar mejores condiciones laborales, la escuela queda anclada en el presente, y condicionada por los sacrificios que deben hacer quienes históricamente la contemplaron desde afuera.

6.10. La contención escolar

En estos contextos de exclusión social, las familias de clases populares han construido un entramado de solidaridades que les permitió a principio del siglo XXI enfrentar situaciones de pobreza extrema (Merklen, 2010). Este entramado de solidaridades habilitó una nueva situación social mediante el desplazamiento de la fábrica al barrio (Svampa, 2012) de las reivindicaciones de los sectores populares. Se abrieron nuevos espacios de configuraciones identitarias en la medida que las instituciones tradicionales entraron en un proceso de crisis de representatividad, al tiempo que el barrio ocupó el encuentro que supo tener el sindicato.

Sin embargo, las regulaciones de vida en el barrio también se realizan fuera de este, en las instituciones pertenecientes al Estado. La participación de los individuos no solo se desarrolla en el dominio local. Si bien el barrio puede constituir un territorio de inscripción, no puede nunca ser suficiente para organizar por entero la vida de un individuo (Merklen, 2013).

Estas regulaciones en los barrios populares durante las políticas neoliberales, tal como se mencionara anteriormente, adquirieron características vinculadas a la irregularidad dada por el trabajo informal, la precariedad de los servicios públicos, entre otros. La vida de estos sectores estuvo signada por la inestabilidad como componente cotidiano y el peligro de la delincuencia como propuesta ante la desocupación. La inestabilidad institucional se convirtió en uno de los ejes centrales de esta situación específica de individuación en la que construyeron sus biografías. Frente a esta incertidumbre, el barrio fue un sostén básico de los individuos donde estabilizar sus experiencias. Pero el avance de la criminalidad asociado al mundo de las drogas irrumpió en los barrios populares y transformó esas estabilizaciones vinculadas a la solidaridad en campo fértil para el crecimiento del crimen. El horizonte de posibilidades se redujo ante la ausencia de futuro, promoviendo la figura del narco como figura de la nueva "movilidad social".

En consecuencia, los jóvenes de estos sectores comenzaron a forjar su identidad a través de las experiencias unidas a la precariedad, la pobreza, y la irrupción del narcotráfico, a diferencia de las generaciones anteriores que conocieron el vínculo construido a partir del trabajo. Para la nueva "estética de la pobreza" no hay nada de que lamentarse pero su exaltación dejó de enarbolar el esfuerzo y el trabajo en tanto constitutivos de un futuro mejor. Ahora, señala Narodowski, las letras de cumbia villera pregonan una cultura conservadora que promueve la vida asociada al alcohol y las drogas. Lejos de aquella estética que enarbolaba la revolución para transformar el destino de los más humildes. En consonancia con esto, Reguillo (2013) señala que las identidades con el avance de las políticas neoliberales, se construyen a partir de nuevos actores, y sin la presencia eficaz que tuvieron las instituciones tradicionales.

> (…) el repliegue del Estado benefactor y la imposición de las políticas neoliberales, la fuerza creciente del mercado, la irrupción de los medios de comunicación, el descrédito de las instituciones y actores tradicionales (partidos, sindicatos, iglesias) la globalización, la exclusión social, el desempleo, la criminalidad, el narcotráfico, constituyen no ya un escenario posible sino el entramado complejo, sistémico, multidimensional del ámbito donde los jóvenes, en cuanto categorías socialmente construida, situada, histórica y relacional, se configuran como actores sociales (Reguillo, 2013: 13).

Frente a esto, las familias entrevistadas, lejos de considerar la escuela secundaria como parte de un proyecto a largo plazo que haga posible la movilidad social, la consideran como prevención ante el mundo de las drogas y la delincuencia que habita en el barrio. Los peligros a los que deben enfrentarse estos jóvenes son diarios, ya que conviven con vecinos, jóvenes y adultos, cuyo modo de vida está vinculado al delito. El crecimiento que esto tuvo en las últimas décadas ha convertido a los barrios populares en verdaderos "aguantaderos" para un importante sector de los delincuentes, estrechamente unida al mundo de la droga, ya sea como modo de vida o como simples consumidores.

Por lo cual, los padres ven a la escuela como una opción diferente, un reaseguro ante la invitación permanente del mundo de la criminalidad. Esta preocupación por el presente de la juventud lo menciona la abuela de Alexis de la siguiente manera:

> La junta tampoco no le da, no es la junta como la de ahora, antes es diferente, podían juntarse con chicas que eran buenas, no como ahora que andan todos drogados o chicas drogadas, me dan lástima a mí, lástima, los miro y me dan lástima. Ahora es diferente, yo miro chicas que, chicos como andan, yo los miro, me siento a mirarlos, pobrecita, los padres, las madres qué dirán de estas criaturas, como andan... ...por eso yo a él le enseño, vos podés tener tus amigos, tus amigas, pero nunca me faltes que andes fumando o drogándote porque soy capaz de pegarle, le puedo pegar a él...si no me hace caso a mi o a la madre, no, otra cosa, él sabe, acá en mi casa no sale a ninguna parte, él no sabe lo que es baile. Lo único que sabe es el parque Urquiza donde se va con amigos, pero baile no.

En esta percepción que las familias tienen de la escuela, no solo la despojan como espacio donde se configuran los proyectos del futuro transformándola en el encuentro con el presente absoluto[62], sino que también redefinen el vínculo existente entre la

[62] Bauman reflexiona sobre el valor de la temporalidad en la "modernidad líquida" desde una lógica *presenteísta*. Dice que "el advenimiento de la instantaneidad lleva a la cultura y a la ética humana a un

comunidad y la institución educativa. El ideal moderno de la educación se organizó sobre la base de este vínculo, en el que las familias acompañaban la institución escolar en la persecución de dos objetivos principales puestos en tensión; promover un sujeto libre y crítico, al tiempo que se lo necesitaba gobernable (Cerletti, 2012). Este vínculo cobra una nueva dimensión en la actualidad. Sin proyección de futuro, no hay un sujeto crítico y gobernable para promover sino un joven vulnerable que preservar. Así, las familias entrevistadas buscan en la escuela un lugar de protección ante un presente que se expone rodeado de peligros. En este movimiento, se evoca la escuela del pasado en que el espacio escolar se erguía como refugio ante un exterior maligno. Institución capaz de poner resguardo a los jóvenes de previsibles dosis de hostilidad (Antelo, 2013).

De esta manera, la institución educativa se transforma en un ámbito mucho más protector para los niños que esa casa donde están solos, así sea en los momentos de esparcimiento o fuera de las prácticas educativas del sistema (Litwin, 2016). Esta preocupación por el contexto también lo plantea el padre de Exequiel del siguiente modo:

> Yo le que doy gracias a Dios y a la Virgen que hasta ahora, va a cumplir 16 años, gracias a Dios y a la Virgen, no me agarró el faso. No fuma, seguí así, le digo yo, no fumes, y eso es lo que le agradezco a Dios y a la Virgen, tendrá sus defectos pero eso, le tengo que dar un diez...yo por eso no le quiero prohibir nada porque él conoce lo bueno y lo malo. Entonces yo tengo que reconocer que él trata de no meterse en vicios...acá hay mucho viciosos, es impresionante. Y eso que tiene amigos que son así, que están en el vicio, y nunca agarró.

La escuela adquiere así, un valor pragmático vinculado al presente inmediato, a la supervivencia del día a día. Se la despoja de toda competencia futura en donde las nuevas generaciones puedan abrir puertas a los diferentes proyectos de vida, y se la instala en el lugar de preservación frente al avance de propuestas vinculadas a los "vicios" y a la criminalidad. Vale decir, la familia le encomienda a la escuela actuar como antídoto contra las adversidades del presente pero también inhibe las

---

territorio inexplorado, donde la mayoría de los hábitos aprendidos para enfrentar la vida han perdido toda utilidad y sentido" (2010: 138). Los hombres y las mujeres de hoy difieren de sus padres porque viven en un presente que quiere olvidar el pasado y ya no parece creer en el futuro.

potencialidades que tiene para proyectar futuros distintos. Esta preocupación también la comparte la mamá de Elián:

> (…) mi hija ahora tiene una nena y me dijo que ella sí o sí el año que viene va a terminar a la noche. Tengo una sobrina que por problemas personales tuvo que dejar y el año que viene también. Porque ellos quieren terminar. Aparte acá en el barrio es mucho el tema de las drogas, entonces como que los chicos dejan la escuela, no hay trabajo, salen a robar o se meten en las drogas. Entonces acá hay muchos chicos, nosotros los tenemos a todos, los retamos , algunos hacen caso, otros no. ...y algunos nos hacen caso y otros no. Prefieren andar de vagos, la plata fácil, o andar drogados y que se vienen los problemas que no es la solución la droga, es lo lamentable.

El nuevo cuadro de situación, ubica el dispositivo pedagógico en una función más vinculada a la contención social que a la tarea sustantiva de educar. Fenómeno que no es nuevo. Durante la década del 90 la mayoría de los ministerios de Educación de América Latina puso en marcha los programas compensatorios, cuyo propósito consistía en dar respuesta a un conjunto de necesidades básicas a la infancia que habían quedado al descubierto como consecuencia de las políticas neoliberales (Tenti Fanfani, 2013). En nuestro país esto se manifestó en el lugar que ocuparon las instituciones educativas con los programas de nutrición infantil primero, y con los comedores escolares después. La escuela adquirió en este proceso funciones no pedagógicas que generó discusiones en el colectivo docente. Funciones que no estuvieron dotadas de personal y recurso necesario, y que con la creciente necesidad de los sectores populares, fue reemplazando la tarea pedagógica por la asistencial.

Las consecuencias de estas decisiones tuvieron impacto en la tarea sustantiva de la escuela; la educación. No es lo mismo la escuela como institución especializada que la escuela multifuncional, donde la estructura y el conjunto de su funcionamiento se destina a la contención de la infancia y la juventud en contestos de pobreza (Tenti Fanfani, 2011).

En este sentido, las nuevas formas de lo escolar no surgieron como producto de necesidades sustantivas a la que históricamente estuvo vinculada la institución educativa sino como consecuencia de la creciente pobreza que afectó a los sectores populares como producto de las políticas neoliberales. Este pasado reciente es el que reformuló el

vínculo entre familia y escuela en las clases populares. Sobre ese escenario, estas familias consideran la institución educativa como el lugar de contención social que no le puede brindar el barrio, el club o la misma familia. La función no pedagógica de garantizar la única comida del día que tuvieron los niños y los jóvenes en los noventa y principios del 2000, se configura en la actualidad como protectora frente a la creciente penetración de la criminalidad asociada al narcotráfico. Configuración que la excluye de su capacidad de proyectar el futuro, ya sea mediante la entrega de certificados que garanticen mejores condiciones laborales o para transitar estudios superiores.

6.11. La autoridad en los procesos de inclusión

Con el progresivo abandono del Estado de Bienestar y el ingreso de las políticas neoliberales fueron emergiendo nuevas formas de habitar las instituciones. La escuela, como se mencionó anteriormente, no estuvo exenta de este proceso, recorriendo un sinuoso camino que la ubicó en un escenario social desconocido. La capacidad de enunciar discursos autorizados durante décadas la posicionó como una institución "sagrada" (Beck, 2001) con el advenimiento de la crisis institucional que atravesó al conjunto social, esa capacidad se vio desfondada, carente de sustento. La degradación de esta autoridad se transmitió hacia el maestro debilitando los valores universales de la República que parecía representar. De modo análogo comenzaron a desestabilizarse verdades que envistieron a la escuela como la autoridad de la gran cultura para imponerse a todos en su carácter de justicia social "(…) el santuario escolar no ha resistido a la masificación de los estudios secundarios. La escuela está "invadida" por los problemas sociales, las culturas juveniles y los cálculos estratégicos de las familias" (Dubet, 2016: 69).

En consonancia con el análisis recorrido en el apartado anterior, en la medida que la escuela perdió la posibilidad de proyectar futuros con los alumnos, su autoridad se desmorona (Beck, 2001). Los signos más destacados de este debilitamiento son la violencia creciente hacia profesores, no solo por parte de los estudiantes sino de los

propios padres. Pero también se manifiesta en la falta de confianza en la proyección de un futuro distinto al impuesto por el presente de carencias.

Si la escuela carece del poder de instituir que la modernidad le otorgó desde sus inicios, en su doble carácter moderno y modernizador (Pineau, 2013), el impacto no se detiene en el sistema, se proyecta hacia el interior de las aulas, donde el maestro también debe constituirse como autoridad que no se basa únicamente en sus cualidades personales. De allí que resulta necesario el respaldo que el sistema pueda otorgarle, en la medida que la autoridad trasciende al actor (Tenti Fanfani, 2003). Cuando la autoridad entendida como prestigio, reconocimiento o valor social, entra en crisis o se debilita, el docente se ve obligado a ganarse el reconocimiento por sus propios medios, reconstruyendo dentro del aula los caminos pedagógicos que fueran obturados fuera de la escuela.

Sin embargo, el universo adulto no consigue constituirse en la referencia que los jóvenes necesitan para no quedar fuera del camino. Y en el acto de negar a los niños la ley, el contrato a los que deben someterse, se niegan ellos mismos su propia condición de adultez (Naradowski, 2016). Condición necesaria para la construcción de fronteras que impongan límites al mismo tiempo que enseña los caminos para emanciparse de estos. Los efectos de las políticas de individuación donde el individuo no ha podido elegir sino que ha sido empujado a tomarlo, degradan los vínculos que imponía la modernidad a los adultos de ser los transmisores de valores necesarios para que los niños se incorporen al mundo con las "herramientas necesarias". En ese acto de responsabilidad del adulto por el "otro", cargaba sobre sus espaldas las decisiones sobre el futuro, evitando que fueran los jóvenes quienes se convirtieran en responsables de sus propios fracasos. Vale decir, la presencia adulta evita que los jóvenes sean presas de las políticas de individuación.

La institución escolar está llamada a cumplir un rol análogo, el de preservar a los estudiantes frente a las incertidumbres del futuro, y el brindarle las herramientas necesarias para enfrentarlo cuando sea necesario. Pero los procesos de desisntitucionalización y de individuación degradaron esta autoridad que detentó la escuela de la misma manera que lo hizo con la familia, los partidos, las iglesias, etc.

Las consecuencias de esta degradación impactan sobre los jóvenes de clases populares, en la medida que han perdido el acompañamiento del universo adulto al mismo tiempo que los enunciados del esfuerzo como promesa de un futuro mejor (pregonados por la familia y la escuela) fue reemplazado por la satisfacción inmediata que promueve la vida del instante (Bauman, 2010). Mientras que el sacrificio en el trabajo, en el estudio, en la construcción de una familia era el lugar donde convergían los discursos institucionales para la construcción de una juventud proyectada hacia el futuro, hoy la disputa en los sectores de clases populares se desarrolla en contra de una cultura que reivindica el "reviente" como experiencia del momento (Naradowski, 2016). El cuidado que inscribía a los niños en una cultura del esfuerzo por la educación que operaba como constructor de identidad, hoy adquiere nuevas formas.

En los sectores de pobreza donde crecen los niños y los adolescentes, la educación no se constituye en un discurso unidireccional e indiscutible. Aquí la escuela secundaria se vuelve un escenario de disputa de sentidos sobre el que se pregona la necesidad de estudiar para "ser alguien", como se analizó en el apartado anterior, aunque no pueda explicitarse qué significa esto. No hay más proyecto construido sobre la escuela que ese "ser alguien" cuya explicación, en el mejor de los casos, consiste en conseguir un empleo como cajero de supermercado o como pasaje al mundo de las fuerzas de seguridad (Reguillo, 2016) en cualquiera de sus manifestaciones.

En este universo donde las instituciones tradicionales perdieron la capacidad de enunciarse como autoridad, y donde la exclusión y el consumo se convierten en otras fuentes constitutivas de la identidad para muchos jóvenes de clases populares, el horizonte de realización se resuelve en el presente inmediato. Las nuevas generaciones crecen bajo este mandato social por el deseo de lo material como realización personal. Mandato que termina por imponerse en el mundo de los adultos, cuyo rol en la modernidad fue el de promover los valores del sacrificio a partir de instalarse desde la asimetría impuesta por la autoridad. La propensión en esta nueva sociedad a la satisfacción inmediata del deseo y el rechazo a la postergación pone a esa vieja asimetría, a la responsabilidad y al sacrificio adulto sobre infancias y adolescencias, en la perspectiva evidente de su derrotero final (Naradowski, 2016).

Crecidos en condiciones de exclusión social, con un capital simbólico condicionado por el contexto, sin la figura de la autoridad como constructora de límites y de vínculos con la escuela secundaria, sin proyecto de vida que incluya en modo alguno su graduación, y seducidos por un mercado que impone el valor del instante y el fin de los sacrificios, los jóvenes que ingresan a la escuela están condenados de antemano (Tenti Fanfani, 2011), y los esfuerzos que pueda hacer la institución para retenerlos resultan insuficientes. De este modo, la exclusión social se configura en exclusión educativa. Así lo señala Tenti Fanfani:

> La pobreza material de las familias, y sus consecuencias en el plano de los comportamientos, los valores y otros recursos culturales, disminuyó drásticamente la capacidad de esas familias para acompañar la escolarización de sus hijos. En muchos casos (por ejemplo, los jóvenes y adolescentes), la consecuencia fue lisa y llana la exclusión escolar (2011: 66).

Hannah Arendt que reivindicaba la emancipación del trabajador, de la mujer, cuestionó duramente la emancipación del niño de la autoridad adulta:

> (…) al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no fue liberado, sino sujetado a una autoridad aún más terrible y verdaderamente tiránica, la tiranía de la mayoría. En todo caso, lo que resultó fue que los niños fueron excluidos del mundo de los adultos. Ellos se encuentran entregados a sí mismos o bien entregados a la tiranía de su propio grupo" (1996:193).

En este sentido, entendemos que los vínculos entre los jóvenes y los adultos se encaminan hacia horizontes simétricos, en la medida que los roles se vuelven intercambiables del mismo modo que el sacrificio no ya por el futuro, sino por el presente inmediato. Lo que implica una creciente horizontalización del vínculo entre grandes y chicos, configurando nuevas perspectivas en la que los adultos ocupan el lugar del cuidado, y los jóvenes el lugar de los cuidadores[63]. Las consecuencias de esta horizontalización impactan entre otras cosas, en la capacidad de instalar discursos legitimantes por parte de los adultos, cuya ley es sometida recurrentemente a cuestionamientos. Así lo señala Paola, madre de Elián:

> …eh, por ahí de afuera la escuela es como que se ve muy problemática, muchos problemas entre los compañeros, que hay armas, le pegan a los profesores. Yo

[63] Esto se analizó en el capítulo "Nuevos roles".

> hace poco fui porque Tiziano tenía un par de amigos y él quería levantar un poco el ala de contestar a los maestros y él nunca fue así. Entonces hablamos con los profesores y acá hay muchos chicos que están acostumbrados a que las mamás los dejan a su suerte, se manejan solos, van, vienen.

Las consecuencias de esta soledad de los chicos, se expresa en la búsqueda de la autoridad que ponga límites. Las políticas de individuación no solo condenan a los individuos a resolver por sí solo su propia existencia, también impide la proyección del futuro en el entramado institucional. La escuela no puede constituirse en autoridad dado que carece de la capacidad de imaginar futuros, en la medida que los alumnos la proyectan sobre un presente eterno.

Por otro lado, en el relato de la madre advertimos lo que señalara Arendt (1196) respecto del cuidado que requiere la autoridad adulta. En esta mirada podemos observar la idea de protección, del cuidado del otro que evite la imposición del más fuerte al tiempo que reclama la presencia adulta como constructora de límites. La ley adulta superior se impone sobre los niños para evitar que sea la fuerza entre pares quien imponga el orden.

La emancipación desde esta perspectiva no es observada como autonomía sino como abandono. En el campo semántico, ambos términos pueden ser utilizados como sinónimos, en la medida que la ausencia de la figura adulta equivale a abandonar a los niños a un territorio sin ley. Rubén Efrón (1997) observa que los adolescentes construyen su identidad mediante la referencia parental de los adultos cuya voz, señala el camino por donde transitará, y también a través de referencias horizontales, donde la participación en grupos de amigos y pares, son constitutivos de identidad a través de los intercambios. Cuando la referencia vertical se desvanece por ausencia de la figura adulta, la construcción subjetiva se realiza solo en el plano horizontal lo que conduce a una búsqueda permanente del límite, de la frontera contra la cual confrontar. Esta frontera, entiende la mamá de Ayelén, es la que no consigue construirse en la escuela Neuquén:

> En esa escuela lo que falta es autoridad. Porque ahí es como que el papá de aquel, el más pesado, entonces los directivos cabecean para el lado que ellos tiran ¿viste? Porque ahí va mucha gente de la villa. Y después ellos tienen miedo de andar en la calle por el apriete…Por eso llamo a la falta de autoridad en la persona. Porque si

> vos sos directivo, sos directivo en la escuela, caminando por la calle, donde sea. Por eso hay muchos problemas psicológicos.

La madre observa la vulnerabilidad de los docentes y directivos respecto del contexto donde se hallan insertos. Reclama la imposición de una autoridad basada en la persona pero no advierte la degradación de esta en la institución. Si la escuela no se instituye en la sociedad como productora de discursos autorizados, los docentes y directivos tampoco podrán configurarse como referencia.

Siguiendo a Greco (2016), entendemos que la autoridad no es propiedad de una persona sino que emana de instituciones que envisten a los sujetos para el ejercicio de ese poder. Si esta no es reconocida por el conjunto social, no es posible practicarla. En contextos sociales complejos donde el narco desarrolla sus negocios, esta no solo se niega, sino que se ejerce otra que proviene del mundo del delito y el narcotráfico. En estas situaciones los docentes sobrellevan las prácticas educativas buscando la constitución de la autoridad sin éxito. La movilidad social hacia un futuro mejor que prometía la escuela y cuyo vocero fuera el docente, se ve desvanecida por la otra movilidad, ofrecida por el narco en el barrio, sin tanto esfuerzo ni sacrificio (Tabares, 2015). Esto lo advierte la abuela de Alexis, observando el cambio en los últimos años de las formas de ser joven:

> Antes no es como ahora, ahora es diferente...yo veo chicos, chicas de diez años en la calle que yo mismo le digo a mis hijos, mirá que ustedes iban a andar así a la edad que tienen estas criaturas...o si no, viéndolas como fuman, como se drogan, como se chupan, no era eso.

Esta mirada de preocupación frente a las dificultades que atraviesan los y las jóvenes de hoy, está vinculada por un lado con la falta de límites que el universo adulto no consigue instalar para el cuidado de los jóvenes pero también que el crecimiento del narcotráfico en los barrios populares. Ambas situaciones confluyen con las políticas de individuación, donde los jóvenes se ven obligados a resolver su propia biografía sin la presencia adulta.

Adriana, mamá de Axel, también observa los cambios producidos no ya en los modos de ser joven, sino en que los adultos consiguen constituirse como autoridad.

Reflexiona a partir de su propia experiencia, en que fue perdiendo la capacidad de poner límites a sus hijos:

> (…) la gurisada de ahora no es la misma que la de antes. A nosotros nos cagaban a garrotazos, vamos a andar en la calle… como dicen mis dos hijos más grandes "pero mami" yo les decía A y ya estábamos al lado porque sino la cabeza nos quedaba así…Pero es cierto. Mirá que yo terminaba la escuela y tenía que hacer la tarea, y si a ellos se les antojaba, salía un rato a la vereda, sino nos retaban. Y ahora estos tienen la libertad que no tuvimos nosotros pero la culpa es de uno por no darle límites. Claro porque uno no se pone, bueno digamos, ahora como cambiaron los tiempos, digamos los viejos de antes eran estrictos. Ahora, la gurisada de ahora, te pasó por encima digamos.

En el proyecto moderno, la autoridad muchas veces devenía en autoritarismo. La madre señala que lo que falta ahora para que los hijos no te "pasen por encima", es recurrir a los métodos con los que sus padres los criaron. Entre la libertad que no tuvieron ellos, según sus palabras, y el límite puesto a través del uso de la violencia física, expresada en los "garrotazos" que recibían, está ausente un nuevo tipo de autoridad, construida mediante el diálogo.

El papá de Ezequiel quien relatara anteriormente el avance de las propuestas de narcotráfico como un peligro al que su hijo debe enfrentarse, observa no la falta de autoridad sino la naturalización de su ausencia. Comprende que su hijo de 15 años ya es grande para decidir cómo transitar los estudios secundarios:

> Yo le pregunto, cómo te va en la escuela, bien, con los compañeros bien, lo que me dice es que tiene muchos compañeros...si es así, no faltés, lo que yo no quiero es que falte, que cumpla con el deber que tiene cada día a día la escuela. Entonces, y eso lo maneja él, yo no puedo agarrar un rebenque, pegarle unos chirlos, y no, eso está en él, tiene que manejarse él, ya es grande, va a cumplir 16 años, él ya es grande y sabe lo que hace. Yo acá no se le pide nada, acá tiene su piecita, tiene todo, su equipo de música, yo no le privo nada pero tampoco que...

En los relatos podemos advertir tres aspectos relevantes en los procesos de construcción de la autoridad. Las madres Paola y Ayelén observan la necesidad de que los docentes actúen en la producción del límite, incluso cuando el contexto resulta adverso con niños que van armados y padres "pesados", dedicados al narcotráfico. En otro sentido está la preocupación de la abuela de Alexis, quien señala el cambio en el modo de ser joven como producto del avance del narcotráfico, y de la delincuencia.

Señala que los niños son víctimas de la penetración, y se pregunta por la presencia de los padres en la vida de estos y estas jóvenes. Por último están las miradas de la madre de Axel y del padre de Ezequiel, que advierten la pérdida de autoridad en tanto productora de límites sobre sus hijos. En los dos casos, se presenta como una disyuntiva la autoridad, entre su ausencia y el autoritarismo.

Lo que no emerge como construcción de autoridad es la que señalara Kojéve (2006) donde el encuentro mediado por diálogo no implica necesariamente la puesta de un límite sino la construcción de un escenario donde los jóvenes puedan vivenciar un cambio. O para decirlo en términos de Cornu (2012), para que el contexto no devenga destino inexorable. Vale decir, frente a las propuestas del mundo del narcotráfico y la delincuencia, lo que puede construirse no es solo el no ingreso a su universo, sino la proyección de un futuro que permita construirse no solo en destino sino también en presente. En ese aquí y ahora, se debe constituir la autoridad para que los jóvenes puedan ser protagonistas de ese cambio.

Si hasta acá, la autoridad observada por los padres y abuelos se proyectan desde las perspectivas señaladas, los jóvenes habrán de posicionarse desde otro lugar. Así lo indica Sergio:

> Nunca me puse en rebelde. Siempre fui de quedarme acá, hacer caso. Siempre estar adentro cuando veía las juntas mías medio raras, me venía pa otro lado, le decía a má, con Lucas, yo estaba viviendo con él hasta la semana pasada. Los papás se fueron y le dejaron la casa, y yo me fui para allá porque él me invitó. Y bueno me fui con él pero ahora como se estaba por mudar, yo agarré mis cosas y me vine pa acá, no me iba a ir...

En el relato podemos apreciar que si bien hubo una presencia adulta que marcó, orientó el camino, al decir de Efrón (1997) que le permitió distanciarse de las “juntas medio raras” también habla de la soledad en la que debe hacerse cargo del presente. Esta realidad tal como la describe él sobre su propia existencia y la de su amigo Lucas, está en el mismo sentido que lo narrado por el padre de Ezequiel y la mamá de Axel. Los jóvenes son “emancipados” a muy temprana edad, cuando apenas cuentan con quince años.

Las consecuencias de esto se asemejan al abandono, en la medida que deben resolver por cuenta propia el día a día de su vida. En algunos casos, como se señaló más arriba, deben hacerse cargo de sus familias, y en otros, como lo relata Ayelén, alumna de la escuela Neuquén, crecen sin la referencia vertical que oriente el camino, con lo cual, la horizontalización se vuelve productora de vínculos. Sin autoridad, todos son iguales en el trato, jóvenes y adultos:

> A los profesores los tratan como si fueran los compañeros. Lo trataban, como un compañero que le decía "andá boludo" o cosas así. A mí no me gusta…y tampoco algunos profesores han hecho que lo dejan, que lo dejan y después se la devuelven con la nota. Eso es lo que yo pensaba pero hasta ahora no vi que en la nota no los perjudicaron en nada…hay profesores que les dan mil oportunidades para que ellos aprueben pero ni estudian, ni completan carpeta ni nada.

Los jóvenes, como lo dice Ayelén, necesitan la referencia adulta como productor de autoridad y de justicia. Donde todos son iguales, lo que se impone es la ley del más fuerte. Ley que no está sujeta a derecho ni a condición democrática. Philippe Meirieu (2004) entiende la autoridad asociado no solo a la protección de los otros sino a la de nosotros mismos. Habilita acciones en dos sentidos; por un lado preservando de amenazas exteriores, y por el otro, posibilitando el crecimiento que permita deshacerse de amenazas. Así, el docente además de eliminar esos peligros, debe tender la mano para escapar de la adversidad que construimos de nosotros mismos como consecuencia de la individuación. De lo que se trata es de acompañar y estimular el proceso de aprendizaje mediante situaciones de seguridad donde el adolescente pueda arriesgarse sin temor a la vergüenza. Arriesgarse en un espacio democrático, donde se evita los abusos al tiempo que construye clima de respeto.

Sin embargo, esta no es fácil de producir cuando la anomia y la falta de referencia en un clima de permanente horizontalización, es forjadora de vínculos. Los docentes advierten la imposibilidad de constituirse en autoridad en la medida que esta no está presente en la familia. Así lo relata la rectora de la escuela López Jordán:

> Entonces, yo creo que estamos como los pulpos pero los ochos, ya es poco, estamos con una realidad que nos demanda mucho, mucho, mucho, cae todo en la escuela y bueno, yo creo que hay que exigirle de alguna manera, vía leyes, no sé cómo, sé que están, a los papás...aquello de marche preso por no hacerse cargo del hijo, hoy te digo que tengo algunos para aplicar...

La escuela siente que ha quedado sola en la contención de los jóvenes, en la medida que las familias no acompañan los procesos de escolarización. Celeste, docente de la escuela de Baxada, coincide en esto:

> La transición de la escuela primaria a la escuela secundaria es uno de los cambios que más se nota. El chico pasa de ser Juanito a ser Pérez. El chico pasa de tener una maestra que lo contiene que lo conoce, que sabe su trayectoria a tener 14 profesores que los ve un ratito. También la característica misma del sistema hace que esto sea así. Entonces ante ese cuadro de situación escolar, si vos no le sumás un apoyo desde la casa, una contención de cómo te fue, qué materias tuviste, qué tenés mañana, tenés tarea, ahí el chico se desborda y queda solo. Eso es uno de los grandes problemas que hay en primer año.

Advierte que la dificultad no solo radica en la familia sino en el propio sistema educativo, más precisamente, en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En ese proceso lo que se diluye es el acompañamiento del adulto, dado que se multiplican las disciplinas con los docentes que las imparten, al tiempo que comienza una nueva etapa donde el niño no es conocido ni conoce. Y esto en un escenario en el que tal como lo decían padres y alumnos entrevistados anteriormente, muchos de los niños y jóvenes que llegan a la escuela, lo hacen con un presencia adulta debilitada en la construcción de la identidad desde una perspectiva vertical. Lo que deviene en una construcción de la identidad en el plano horizontal, donde los pares se configuran como horizonte de socialización. Esto lo describe una docente de la escuela Juan Manuel de Rosas:

> No faltan, las faltas que tienen, a ver no es que no faltan, en 6 meses no es que no faltaron nunca, pero son chicos que en general vienen que tienen una buena asistencia. La inasistencia que tienen en su gran mayoría fue por llegadas tarde al aula porque se quedan dando vueltas en la escuela. Pero nosotros hemos encontrado que en la escuela encuentran un lugar, capaz que el único lugar que lo llaman por su nombre, capaz que es el único lugar que pedrito es pedrito y no, vos sos un hijo de...que no sabemos las relaciones, bueno en algunos casos sí sabemos las relaciones que hay entre las familias, ¿no? Pero los chicos vienen, algo en la escuela les estamos brindando, algo les estamos dando, capaz que no es lo que nosotros queremos darle.

La escuela “algo le está dando” a esos jóvenes que no faltan, que se quedan más tiempo del que deberían, tal como se analizó en “Los modos de habitar la escuela”, que permanecen por años sin proyecto futuro. Están allí porque lo que ofrece la escuela, aunque no sea lo que quieran darle (conocimientos, hábitos, cultura, etc), se constituye

en un escenario donde los jóvenes pueden ser. Incluso frente a la violencia que por momentos se traslada a las aulas, la escuela ofrece una autoridad que contiene, una voz que evita que los jóvenes queden fuera del camino (Efrón, 1997). Sin embargo, siguiendo la metáfora del camino, no terminar en la banquina donde comienza el universo de las drogas y la delincuencia, no implica permanecer en el camino que la escuela pretende. El futuro deviene en camino por recorrer en la medida que se avanza, cuando este queda reducido al presente eterno, los jóvenes "quedan en el camino", ni están "en el camino" con proyección hacia adelante, ni "fuera del camino" donde el narcotráfico impone la ley. Quedar en el camino se constituye en el modo en que muchos jóvenes deciden construir vínculos con la escuela. Allí la referencia adulta resulta significativa para evitar el peligro de permanecer pero no para movilizar el deseo por el conocimiento. Esta autoridad que resulta insuficiente para el propósito de transmitir conocimientos, son más significativas que las construidas en las propias familias. Así lo relata Fabián, docente de la escuela Neuquén:

> (…) he escuchado "ehh dejá de hinchar las pelotas, vos a mi no me vas a decir nada, yo voy a hacer lo que quiero" le dice el hijo a la madre...entonces, yo agradezco que cuando veo que todavía conservo un poco de autoridad frente al gurí, lo agradezco porque decís, bueno…

En la medida que los jóvenes se sienten observados, acompañados, y condicionados en el accionar dentro de la institución, emerge la referencia. Los estudiantes no hacen lo que la escuela quisiera que hagan (aprender, progresar, respetar las normas, etc) pero tampoco hacen lo que ellos quieren. En esa tensión se configura la autoridad diariamente y aparece el diálogo como productor de vínculos. Recuperando las palabras de la docente de la escuela Juan Manuel de Rosas, lo que se da, tal vez, no sea lo que la escuela quisiera pero sí es lo que los jóvenes necesitan; la palabra. El valor de escuchar y ser escuchado. La palabra como intercambio intersubjetivo en la producción de fronteras que habrán de ser "con y contra" las cuales los jóvenes se instituyen. Sobre estas fronteras habla Serena, cuando observa que son los padres quienes no están dispuestos a aceptarlas o a reconocerlas:

> Y aparte está la cuestión esta que cuando viene la familia, si el chico tiene algún problema, viene a justificarlo no es que viene como a apoyarlo, o a decir mi hijo es así, o le pasa esto, no. Si uno le llama la atención al hijo es como que está mal,

> porque sí, porque nosotros le llamamos la atención, y no está pensando que eso puede ser como un límite que le pone la escuela para encaminarlo, para que crezca, sino que siempre es algo negativo. Cualquier cosa que nosotros decimos de los chicos es como que los padres lo toman a mal o directamente no les interesa creo yo, porque si vos estás solicitando que un padre venga para hablar una situación del hijo… es como que no les interesa.

En este sentido, no solo la escuela debe producir límites, fronteras, donde los jóvenes puedan construir identidades, crecer, proyectar vínculos, sin que estos tengan incorporada la referencia adulta en la familia, sino que además deben hacerlo con la familia en contra de su construcción. Lo que deviene en una degradación producto de los enunciados contrapuestos, y cuyos principales afectados son los jóvenes.

Sin embargo, entendemos que las causas de esta degradación no hay que buscarlas ni en las familias ni en las instituciones, sino en las políticas de desinstitucionalización. Si bien es responsabilidad de la escuela, la familia y los adultos ejercer los lugares de referencia que los jóvenes necesitan para no quedar fuera del camino, también es verdad que deben hacerlo contra la corriente de políticas que desenlazan. Longo (2004) explica el proceso de desinstitucionalización como la desestabilización de las instituciones tradicionales, lo que ha derivado en la profundización de procesos de individuación. Proceso que se pone de manifiesto cada vez que se profundiza la autonomía del mercado de trabajo, la vulneración de los sistemas de protección social y la imposibilidad de los sistemas educativos por integrar a los jóvenes.

Por consiguiente, la autoridad no puede pensarse de modo aislado sino en correlación con los procesos históricos y sociales donde las instituciones desarrollan sus procesos de subjetivación. La autoridad pasó en este proceso, del autoritarismo que ejercieran las instituciones en la modernidad y que tan bien lo describiera Foucault (1976) en *Vigilar y castigar*, a otra donde los nuevos modos de constituirse se encuentran en las antípodas de aquel autoritarismo. En este proceso, la búsqueda de producir referencias significativas se ven condicionadas por la acción del mercado y de los grandes medios de comunicación (Escobar, 2004), pero esto no quiere decir que la escuela como la familia estén destinadas a producir significantes vacíos. Siguiendo a Graciela Frigerio decimos que no adherimos a las "teorizaciones que plantean el declive de las instituciones, nos hallamos sosteniendo que las institución de la sociedad es lo

propio de lo humano y que institución y transmisión coinciden en el trabajo de crear el hábitat del sujeto de la palabra" (2010:20).

En consonancia con esto, si nuevas son los proyecciones simbólicas que las instituciones construyen en el conjunto social, nuevos los vínculos que producen. Si bien la presencia adulta dentro de la escuela no se resuelve en el sentido de lo que "los docentes quisieran darle" como lo sintetiza la docente de la escuela de Baxada, también es verdad que "algo le están dando", y que es ese algo que empuja a los jóvenes a volver todos los días, e incluso a estar allí más tiempo que el requerido por el ritual escolar. Ese algo es lo que les permite quedar en el camino y no afuera, pero que al mismo tiempo resulta insuficiente para avanzar por el camino. El desafío consiste en transformar la metáfora "quedar en el camino" por la de avanzar "en el camino". Y esto, siguiendo a Castoriadis (2005) no se hará desde la pura novedad, sino desde la ruina de lo anterior. Mejor dicho, de las mejores experiencias de lo anterior que permitieron y permiten el enlazamiento de los jóvenes, surgirá lo nuevo.

7. La escuela como refugio

> "Ningún contexto determina el sentido hasta la exhaustividad. No produce ni garantiza, pues, fronteras infranqueables". Derrida (1998)

En el proceso de dos años que nos llevó el trabajo de campo entre entrevistas a docentes, directivos, la presidente del CGE y las conversaciones con los trabajadores del departamento de Estadística y Censo escolar, ninguno tuvo entre sus preocupaciones principales el bajo número en la tasa de egreso. De hecho las entrevistas con los docentes y directivos comenzaban por preguntar cuál era la principal virtud de la escuela, y acto seguido les preguntábamos por la principal debilidad. Las respuestas para uno y otro caso variaban sin abordar el problema del desgranamiento de la matrícula.

Esto podemos entenderlo a la luz de los múltiples problemas que se anudan en la escuela formando tramas complejas que requieren de resoluciones diarias. Las preocupaciones por el ingreso de los estudiantes al mundo de las drogas, la violencia familiar, la violencia de género, la preocupación por el embarazo adolescente, el *bullyng*, la incorporación de las nuevas tecnologías, la convivencia entre jóvenes y adolescentes (casi niños) en el mismo curso, estudiantes desnutridos, con hambre, alumnos que no asisten por no contar con ropa o zapatillas, son algunas de las múltiples preocupaciones que deben enfrentar a diario las instituciones educativas. Preocupaciones que tal como se dijo anteriormente, fueron reemplazando la tarea sustantiva de enseñar por la de contener.

Sin embargo, entre las múltiples entrevistas, el asesor pedagógico de la escuela López Jordán y la rectora de la escuela Juan Manuel de Rosas, tenían entre sus principales preocupaciones, la promoción escasa de alumnos de un año a otro. En la escuela López Jordán el asesor pedagógico desarrolló un plan de acción que diera respuestas a las posibles deserciones y repitencias. Así lo explicaba:

> Este año, ahora ya, la semana que viene vamos a diseñar una estrategia porque recién ahora tomó una profesora las horas de PMI, diseñar una acción para por

> ejemplo hablar con los profesores, reforzarle en los procesos de integración, o en instancias donde quiere notas o haya evaluación pueda de alguna manera aprobar. Esa es la base de esto. (explica el cuadro de cuántos necesitan un 7, un 8 para aprobar la materia y pasar) Entonces decirle a la tutora para que trabaje desde ahí, y lo acompañe.

La estrategia no está puesta alrededor de grandes proyectos pedagógicos sino en medidas concretas atendiendo a la necesidad de cada estudiante. Es una acción microscópica sobre el final del año lectivo, buscando mediante acciones dirigidas que los estudiantes no se queden en el camino. Esto que en apariencia no se expresa como la elaboración de un programa pedagógico si no como la intervención burocrático pedagógica concreta, no desprecia en modo alguno la mirada crítica por la que atraviesa la escuela de nuestros días.

> Y esos detalles, digamos, que te van mostrando que no todo es como se piensa generalmente que es. Y esa pluralidad de chicos, de situaciones, digamos, son difíciles de encarar porque la institucionalidad tiende a homogeneizar, y uno trata de que en algún punto estén todos más o menos iguales para arrancar para el mismo lado. Porque si no, no funciona, si no tenés a todos más o menos iguales en algún lado, se vuelve embromado cuando se empieza a escarbar, si no están todos en el mismo punto de partida. Y eso exige lecturas de la institución y del material teórico que es el marco. Pero después necesitás la lectura teórica, la indicación más o menos experta de los temas. No todos los profesores manejan el tema de la psicología educacional. Nosotros nos manejamos con un estándar, yo voy por acá, los chicos van más o menos por acá, dosifico el conocimiento. Ahora cuando hay problemas grosos te deja pagando. Hagas lo que hagas no embocas una. Y acá viene el otro punto de la comunicación que yo te decía. Mucho cansancio profesional. Pero hay un cansancio de la profesión, profesores que tienen 7, 8 años de antigüedad con los que están familiarizados, o que a ellos les parece novedoso, y no logran despertarle el interés al chico. En psicología educacional vos tenés todo el tema de motivación pero la motivación tiene un límite que es la libertad del otro. No podés agarrar a los cachetazos para que esté motivado. Si no encuentra un motivo, si no tiene un interés, o si sus intereses van por otro lado que no pasa precisamente por lo que le está ofreciendo la escuela, se pone difícil comunicarse, no estamos hablando de lo mismo. No estamos en el mismo canal, y cuando se pone impositivo, en general, llega un momento que “este es el contenido mínimo que tenés que saber sino vas a repetir”, se te cierra y… por eso te digo, el diseño de acciones tiene muchas variables intervinientes. Si no tenemos espacios específicos para la discusión y las propuestas...porque tampoco alcanza una línea dirigista digamos, la rectoría baja una circular que dice de ahora en más todos los profesores van a enseñar de esta manera. No funciona, no funcionó antes cuando se hacía esto. Entonces esa inclusión del chico cómo la sostenés.

En este fragmento de la entrevista, el docente observa dos aspectos concurrentes que obturan los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por un lado señala la dificultad de la institución para abordar la heterogeneidad de los estudiantes y homogeneizar los conocimientos de base para que todos partan del mismo lugar. Esto requiere de un esfuerzo por parte de los docentes que se sienten agotados y sin preparación bajo nuevos paradigmas educativos como la "psicología emocional", para abordar las dificultades planteadas.

Vinculado con esto, se enhebra el otro problema. La dirección no consigue (el asesor lo señala como un problema de comunicación) que los docentes generen propuestas educativas diferentes para motivar a los estudiantes. Esta motivación por el conocimiento, "el deseo del saber" (Frigerio, Cornu, Diker) para que los estudiantes puedan avanzar en el camino, y no quedarse, es la principal preocupación en muchas pedagogías en la actualidad. Producir conocimientos significativos, donde el estudiante se sienta conmovido por el saber. La dificultad que plantea el asesor no está en los jóvenes que no se sienten motivados, si no en los docentes que no muestran disposición para aprender en la medida que expresan cansancio, incluso tempranamente en la carrera docente, a los 7 u 8 años de antigüedad. Comprende que resulta inútil "obligar a los estudiantes a aprender" en la medida que no resuelve la inclusión.

En este sentido, entendemos con el asesor que la inclusión se sostiene como consecuencia de un aprendizaje significativo. Y esta será posible si a los sujetos de aprendizaje se les plantea la autonomía cognitiva (Cornu, 2012). En tanto sujetos conscientes de lo inacabado, inconcluso que somos, la autonomía se vuelve necesaria para conducir el proceso del conocimiento. Y en el reconocimiento de esa autonomía, el docente como lo señala el asesor, debe estar dispuesto a un acto de renuncia, donde el alumno tiene libertad de hacer con ese conocimiento que se le ha donado, lo que pueda y lo que quiera. Observa el asesor con lucidez, "la motivación tiene un límite que es la libertad del otro. No podés agarrar a los cachetazos para que esté motivado". La motivación no puede proyectarse al margen de esta apreciación, donde es el alumno quien habrá de decidir si toma ese conocimiento que se le ofrece y lo qué hará con él.

Ahora bien, es indudable que la curiosidad, el deseo por conocer, debe ser el motor de esa búsqueda del saber (Freire, 2003). Un aprendizaje que lejos de responder a las demandas del educador por amoldarse, debe desafiarlos para que participen como sujetos de su propia formación en el camino imposible de la completitud que los motive a no quedarse en el camino, ni fuera de este, sino encaminados, en movimiento permanente por una completud imposible.

Laurence Cornu (2012) entiende que "construir" al sujeto implica primero presentarlo como tal, reconocerlo sin pretender fabricarlo como un objeto, sin cosificarlo. Esto no es solo despertar su curiosidad, su espíritu, exige ante todo instituirlo como sujeto del conocer capaz de poner en juego los dos elementos necesarios para su propia emancipación; la inteligencia y la voluntad (Ranciere, 2003). La inclusión sobre la que habla el asesor es la que hará posible encontrar después los caminos de la emancipación.

Pero esto, advierte Tenti Fanfani (2011) recuperando a Gramsci, no será fácil. Aprender requiere de un esfuerzo, un trabajo que implica un gasto de energía mental y físico-muscular que a veces implica sacrificios. El dominio de una lógica, de una práctica, requiere de ejercitaciones en el tiempo. En síntesis, el deseo de aprender, condición primera de todo aprendizaje exitoso, no es un elemento innato en los seres humanos y menos lo son las predisposiciones necesarias para lograrlo. Es necesario, como lo señala el asesor de la escuela López Jordán, que los docentes tengan un espacio de discusión y formación para abordar la complejidad de estos desafíos. En virtud de los cambios sociales, cuyas resonancias alcanzan la familia y la escuela, pensar los modos en que los jóvenes puedan sentir el deseo por el conocimiento, exigen del sistema, no del docente en soledad, la disposición de encuentros donde el conocimiento y la discusión pedagógica habiliten nuevos modos de emprender la tarea de transmisión.

Susana, rectora de la escuela Juan Manuel de Rosas entiende que su principal desafío consiste en evitar el desgranamiento de la matrícula. Pero a diferencia de lo señalado por el asesor pedagógico, señala que su principal obstáculo está en el contexto escolar, en lo que sucede fuera de la institución, no adentro:

> Esta es una escuela que está en un contexto de vulnerabilidad social entonces nuestro principal problema es que los estudiantes permanezcan dentro de la institución. Tenemos una alta tasa de movilidad producto de los múltiples problemas que atraviesan las familias y para nosotros uno de los principales problemas es que el alumno llegue hasta la escuela y pueda participar del trabajo institucional. Porque bueno, llegando a la escuela, el trabajo nuestro es el pedagógico, en este ambiente nosotros nos podemos desenvolver tranquilamente pero tenemos muchos estudiantes con una alta tasa de inasistencia. Entonces para nosotros el mayor de los desafíos, sobre todo ahora que estamos alumbrando el tercer trimestre, que es un periodo sumamente complejo es lograr que los 469 alumnos que empezaron el año puedan terminar.

Como puede observarse el problema no reside en el modo de abordar la tarea pedagógica como lo señalara el asesor de la escuela López Jordán, sino en el impedimento de los estudiantes por sostener una asistencia consistente. Es el exterior a la escuela lo que obstaculiza la promoción de los 469 alumnos. Incluso observa que una vez que el estudiante está en la institución, el problema se disuelve por acción del trabajo pedagógico llevado "tranquilamente" adelante por los docentes.

La ausencia de reflexión sobre la tarea de la enseñanza que evidencia la rectora se explica por el contexto complejo de donde provienen los estudiantes. De allí que observe como principal problema la inasistencia. La escuela no es expulsora desde esta perspectiva, es el contexto lo que condiciona la escolaridad, limitando las posibilidades de acción de docentes y equipo directivo. Si el alumno no ingresa, el proceso pedagógico no puede producirse. Como señalara Brenda, rectora de la escuela López Jordán "nuestro límite son las rejas de la institución. No podemos traspasar la puerta de entrada". La escuela llama a las familias, y cuando estas no atienden, van hasta la casa de los estudiantes para decirles que deben volver en la medida que es un derecho y una obligación[64], pero no alcanza para resolver el complejo escenario donde la institución se inserta.

En las dos miradas, podemos observar que las instituciones reconocen límites que no pueden traspasar. Miradas que se ubican en el interior de la escuela, endógena, y fuera de esta, en el contexto, exógena. En el relato del asesor pedagógico ese límite se sitúa en la libertad de los estudiantes, en la imposibilidad de imponerles el

[64] Así lo señala la Ley federal de educación 26.206.

conocimiento, de producir el vínculo pedagógico desde la enseñanza debido a la falta de herramientas de los docentes para trabajar la motivación. En tanto que la preocupación que relata la rectora, el límite se encuentra marcado por el exterior, accionando contra la escolarización. Incluso, es más evidente este límite toda vez que no se trata de un exterior que ingresa a la escuela, sino que obstaculiza el ingreso del estudiante.

En estas miradas endógena y exógena que expresan los límites para incluir a los estudiantes, la principal preocupación reside en el modo de enlazar a los jóvenes (Frigerio, 2010), en tanto sujetos de derecho. Y es la acción de los adultos dentro y fuera de la escuela los que deben producir los mecanismos para garantizar la escolarización. Padres y docentes que deben acompañar estos procesos en condición de responsables de incluir a los jóvenes en caminos donde el futuro pueda ser imaginado.

7.1. ¿Quién está detrás de los jóvenes?

Nos parece relevante a la hora de abordar las expresiones de los docentes sobre el acompañamiento (o su ausencia) que realizan las familias de las trayectorias educativas de los jóvenes, el peso que tiene la educación de los padres. Carina Kaplan e Ignacio Piovani (2018) señalan que a mediados del 2005 el 39,5 % de los jóvenes que asistía a la escuela secundaria era la primera generación de sus familias en hacerlo. Sus padres formaban parte de esas familias populares que históricamente habían observado la escuela secundaria desde la vereda. Si bien muchas de estas, como lo señalan gran parte de los entrevistados, completaron los estudios primarios, eran muy pocos los que habían transitado aunque sea de modo breve, los espacios de la secundaria.

En este sentido, las miradas de los docentes sobre las dificultades que presentan los jóvenes para sostener la trayectoria educativa no puede ser analizada por fuera de los contextos de pobreza donde habitan muchos de ellos. Respecto de esto, Leticia Tuñón (2011) advierte lo siguiente en “Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y adolescencia en la Argentina urbana en 2010”:

> (…) los problemas de exclusión y rezago educativo se incrementan a medida que desciende el estrato social de los niños/as y adolescentes; por la mayor propensión

> a repetir de año, por abandono, trayectos intermitentes muchas veces asociados a situaciones de trabajo infantil, y a las múltiples dificultades que el sistema educativo tiene para retener e incluir a una niñez y adolescencia que llega a la escuela con déficit estructurales en las condiciones de vida, y con capacidades y expectativas que no coinciden con el actual formato escolar, entre otros factores (2011:3).

Estos contextos que actúan contra la escolarización de los jóvenes es vivenciada por los docentes como fronteras imposibles de atravesar cuando los alumnos han dejado la escuela. Entre las explicaciones que proponen para entender este escenario, la más relevante en tanto es la que adquiere más fuerza y presencia en sus relatos, consiste en señalar la ausencia de la familia en el trabajo de la educación. Frente a la cual emerge la impotencia de la institución en el trabajo diario con esos estudiantes. Impotencia cuyo límite es la carencia de la figura adulta o presencia que no acompaña a esos jóvenes en las trayectorias escolares, en la medida que estos pasan mucho tiempo solos (Litwin, 2016).

Si bien es cierto que no es patrimonio de los jóvenes de clases populares, es allí donde más impacto tiene en las trayectorias escolares ya que dependen más del certificado escolar para pensar alternativas laborales. Sobre todo si se trata de jóvenes que pertenecen a familias que nunca asistieron a la escuela secundaria. A su vez, esta soledad se agrava cuando no están resueltas las necesidades básicas, y donde el contexto habilita "la cultura del reviente" (Narodowsky, 2016) promovida por el narcotráfico. En esas circunstancias, no es extraño que nos encontremos con jóvenes ocupando roles de adultos, en soledad, a cargo de niños o de adultos, o directamente en situación de calle. Así lo describe Serena, docente de la escuela Neuquén:

> (…) hay chicos que están en situación prácticamente de calle. Viven con los padres pero no están prácticamente en la casa, entonces ellos dejan la escuela y nosotros tenemos que estar buscándolos, con la familia no podemos contar, es como que ni les interesa, si vienen o no vienen...pasa en todos los años, la diferencia es que los alumnos que son más chicos es como que no tienen las herramientas para focalizar su vida en un sueño, en un proyecto.

La escuela los busca pero no alcanza si las familias no están acompañando el proceso desde la casa. Resulta interesante la observación sobre los alumnos "más chicos" en la medida que es en este sector donde más dificultades encuentran las

escuelas para la promoción y la permanencia. Es en el ciclo básico, en particular en primero y segundo año, donde más se evidencia la imposibilidad de construir lazos institucionales favorables para las trayectorias educativas[65]. Los que llegan al ciclo orientado "pueden focalizar la vida en un sueño, en un proyecto" que hemos analizado anteriormente, como la capacidad de proyectar futuro junto a la escuela. Siguiendo esta mirada sobre la soledad de los estudiantes, Betina, docente de Juan Manuel de Rosas, explica lo siguiente:

> A mí me ha tocado llamar a papás y preguntarle, y la mamá te dice, yo pensé que estaba en la casa de la novia y después iba a la escuela, yo no sabía que no estaba yendo, por ejemplo. O otros papás te dicen, tengo un caso ahora de un chico ahora que una semana no fue, entonces pasan dos días y bueno puede faltar dos días, y al tercer día estoy llamando, y al cuarto llamo, por ahí lográs que te atiendan, y te dicen, no porque él sufre de presión baja y le sangra la nariz entonces prefiero que se quede en casa y no que se descomponga en la escuela...pero 5 días no puede estar descompuesto con presión baja porque si no estaría anémico el chico.

Como podemos advertir en el relato de la docente, la escuela no solo se encuentra con alumnos en soledad, donde la familia pareciera no existir, también están los adultos que no acompañan las trayectorias escolares en consonancia con los requerimientos de la escuela. Esto también lo señala con énfasis la rectora de la escuela López Jordán:

> No escapamos a las otras realidades, lo que hay es lo que la sociedad de hoy en día, los papás que no se están haciendo cargo de sus hijos. No sabemos, vos decís no puede ser que no les interese no sé como decírtelo. Yo creo que a medida que crecen es como que se desentienden más, este año tenemos cuatro casos de embarazadas, una de ellas ya tuvo hace rato y vos decís, son tan chiquitas, en primero, en segundo, en tercero…ya tengo dos chicas que son mamás pero están en quinto (…) No escapamos a las realidades de las otras escuelas, estamos todos desbordados, a veces como digo yo ¿hasta dónde llega tu brazo? Y hasta la reja, hasta donde se cierra la cerradura de la reja, porque después los chicos están en manos de los padres, de algún psicólogo, en manos de la droga que anda dando vueltas que lo pueda captar o no, si es que no lo captó ya. Y yo creo que sí, necesitamos papás un poco más atentos. Tuvimos hace poco el caso de una chica que se fue de la casa y a mí me indignó tremendamente, al punto que me largué a llorar de la bronca, sola obviamente ¿no?, de esa cuestión de tu hijo se peleó con vos, te azotó la puerta y se fue. Bárbaro, en algún momento se hizo la catarsis, nos

[65] La aclaración "sobre las trayectorias educativas" no sobra, en la medida que como se analizó anteriormente, los jóvenes construyen lazos institucionales toda vez que permanecen "en el camino", no fuera de este, pero que resulta estéril esta relación para que el alumno promocione.

> sentamos y hablamos, y esta chica llevaba cinco días en la calle cuando vino acá a pedir ayuda. Y nadie la había buscado, nadie la había buscado.

En consonancia con esto, la rectora de la escuela Moreno, manifiesta su preocupación por los padres que se desentienden de sus hijos:

> Una de las experiencias más duras que me tocó vivir fue la llegada de un padre a decirnos que él no quería tener ningún vínculo con su hija que no lo llamáramos más porque él se desvinculaba de su hija y que nosotros informáramos a quién quisiéramos del Copnaf, que buscáramos algún familiar porque él no tenía interés en continuar viviendo ni haciéndose cargo de una chica que le traía tantos problemas.

Emerge de ambos relatos situaciones de abandono a la que son sometidos los y las jóvenes. Tal como lo analizáramos anteriormente, muchos es estos son promovidos a cumplir roles de adulto, ya sea porque deben hacerse cargo de la familia, o porque son expulsados por sus padres. Estas situaciones son registradas por docentes y directivos como abandono frente a lo cual se constituyen como referencia adulta, con el propósito de poner a resguardo a los y las estudiantes.

Es decir que no solo exigen la necesidad de "padres más atentos", o de padres que no abandonen, también asumen un compromiso con sus estudiantes que exceden las obligaciones exigidas por el sistema. No les resulta indiferente que estén cuidados o no, que asistan o no a la escuela, y que puedan caer presos del narcotráfico. Son docentes y directivos cuya tarea no se limita a la enseñanza, sino que buscan posicionarse como guías para muchos de sus estudiantes. En el trajinar diario por tratar de que los y las jóvenes no abandonen, y promuevan el año, observan en esas familias como las responsables frente a la deserción. No dimensionan el condicionamiento que el contexto ejerce no sobre los estudiantes solamente, sino sobre el conjunto de la familia. Lo que en palabras de Leticia Tuñón (2011), podemos sintetizar como la escasez de recursos para acompañarlos:

> (…) los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza, en términos de recursos materiales como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen (2011: 5).

En este sentido, no solo se reduce a jóvenes en soledad y a padres desentendidos, sino a un conjunto de dificultades que deben afrontar las familias, y que debilitan las trayectorias educativas. Familias cuyo vínculo con la escuela secundaria no está asociada a la esperanza de un futuro mejor, sino a un presente que mantenga a salvo a sus hijos de los peligros exteriores[66].

Estas miradas donde las familias emergen como responsable de las inasistencias y del abandono, también están contenidas en los relatos de Ayelén y Fabián, docentes de la escuela Moreno y Neuquén, respectivamente:

> (…) vos ves un poco de abandono de los papás en ese sentido, es como que bueno que se haga cargo, ya es grande, puede ir a la escuela solo, y no es tan así a veces uno necesita que el papá esté, que siga la cuestión, y no siempre están…

Fabián, por su parte, describe una escena donde los padres están presentes pero no en su rol de adulto que orienta, como una guía que evite que su hijo quede fuera del camino (Efrón, 1997), sino como un par, en relación de horizontalidad:

> (…) padres que ahí sentados te dicen "Fabián, hasta a mi me quiere enfrentar, ya no sé qué hacer". Ese caso de padres que no saben cómo resolver esta cuestión de padre e hijo. Padres que se ven desbordados por su hijo "No lo puedo sacar de la calle, no lo puedo sacar del facebook, no lo puedo sacar de acá..." Hay padres que no saben cómo actuar, hay padres que no saben cómo actuar, ya los hijos se les han ido de las manos. Tenés esos tres casos, de padres que son presentes, que están en la entrega de libretas, que vos lo citás a la tarde, a la mañana, en el día y dejan el trabajo y vienen. Otros que vienen a regañadientes, "cómo puede ser...", y otros que se muestran preocupados que te dicen "no sé qué hacer…

Estas miradas que buscan explicaciones en los vínculos precarios que construyen los jóvenes con las escuelas, entienden que la dificultad reside en la familia. Los ejemplos dan cuenta del tipo de relación que esos padres en contextos de exclusión social producen con sus hijos. Son miradas de docentes desconcertados, atravesadas por episodios ajenos a la experiencia escolar que deberían vivir los estudiantes.

En el mismo sentido expresan su preocupación los docentes que leeremos a continuación pero cuyas explicaciones no se detienen en el interior de las familias, sino que las exceden, tratando de comprender el contexto donde estos habitan. Serena,

[66] Esto se analizó en el capítulo "Los sentidos de la escuela".

docente y parte del equipo directivo de la escuela Neuquén, reflexiona sobre las consecuencias de los cambios sociales donde los jóvenes deben crecer:

> Por más que uno fuera más grande, porque a veces por la cuestión de una generación a otra que hay distancia, pero me parece que el problema es como que ahora se han dado demasiados cambios sociales, como que hay mucha agresividad, los chicos como que están muy solos, en este contexto las familias no existen, directamente no existe.

Roberto, asesor de la escuela López Jordán, también observa la falta de presencia familiar adjudicándoselo a las condiciones de precariedad donde esos jóvenes deben vivir:

> En general es bastante bajo el estudio, sobre todo en los tres primeros años, en la casa. Los motivos es que los padres no están en todo el día, provienen de sectores muy humildes, pobres, donde no tienen objetos, o sea la mesa de estudiar es la mesa de planchar, si es que tienen mesa. Hay chicos que vienen de sectores muy, muy, muy pobres. Ese es el otro desafío, cómo hacés para que estudien. Puedan realizar el proceso mínimo. Vos le decís, para la semana que viene traigan escrito tal poesía. El chico no lo hace porque no le importa y después tenés los otros donde son 10 personas en la casa donde no hay un solo momento donde pueda sentarse a escribir, o no tiene donde sentarse.

En consonancia con las apreciaciones de Roberto, la mirada de Susana, rectora de la escuela López Jordán, también se proyecta en el modo que el contexto condiciona el funcionamiento intrafamiliar. En aquellos sectores donde la pobreza es tal que la comida no cubre las necesidades de todos los integrantes, son los adolescentes quienes deben resignar sus alimentos, sacrificándose por los niños. Así lo analiza Susana:

> (…) poder tratar de visualizar cuál es el problema que tiene el alumno que lo aleja de la escuela. El 90 % de los casos está vinculado al contexto. Son los que tienen problemas familiares, que están en situación de riesgo, alumnos que viven en la marginalidad y la pobreza, chicos que están a veces abandonado, cuyo único sostén es algún familiar que los acompañe, los reciba en su propia casa o incluso en la casa de sus propios amigos (…) Porque en las familias más pobres los hijos adolescentes son unas de las preocupaciones menores, en línea general se preocupan por acercarle un plato de comida al más chiquito, no están pensando en el grande, éstos viven con el mate y con eso…

Las miradas que proyectan en su conjunto los docentes y directivos sobre estas realidades complejas por las que atraviesan muchos de los jóvenes de sectores populares, presentan cierta heterogeneidad, adjudicando a las familias la

responsabilidad de las inasistencias en unos casos, y en otros, al contexto donde también las familias son víctimas. Lahire (2016) propone pensar las acciones de los niños y jóvenes como resultado de las relaciones con los adultos que delimitan los espacios de comportamiento, percepciones y representaciones posibles. La familia, en tanto socializadora primaria (Tenti Fanfani, 2011) tiende a fijar los límites de lo posible, pensable y deseable. Es en estas relaciones intrafamiliares donde los jóvenes conciben sueños futuros, y las posibilidades de concretarlos. Si entre sus mayores se encuentran vínculos concretos con los estudios superiores, es probable que los jóvenes se vean inclinados a recorrerlos como parte del universo de posibilidades. Del mismo modo ocurre si las experiencias con la escuela secundaria son nulas. Las esperanzas o su ausencia en relación a la concreción de proyectos unidos a los estudios formales, son interiorizadas subjetivamente por estos, y consideradas como parte de un futuro posible. Así lo explica lúcidamente Lahire:

> Los actores suelen ser más "socialmente razonables" de lo que uno cree. Aquello a lo que no pueden acceder deja de ser deseable y les termina gustando lo que les permite su situación objetiva. Sin darse cuenta, toman no sus deseos como realidad, sino la realidad de las posibilidades, establecida por la red de relaciones de interdependencia en las que se encuentran, como sus deseos más personales (2016:77).

Si las familias, como señalamos anteriormente, están condicionadas para acompañar la educación secundaria de sus hijos no solo por la ausencia de experiencia respecto de esta y por las situaciones de exclusión en las que viven, sino además por la falta de expectativa que depositan como resultado de su conclusión, no es extraño que los jóvenes estén condicionados para sostenerse dentro del camino, con proyección de futuro. Las miradas que los docentes construyen sobre estos escenarios son heterogéneas, enunciando a las familias como responsables en unos casos, y al contexto en otros. Sin embargo, pese a no compartir las causas donde se origina el obstáculo para la permanencia de los estudiantes, sí comparten una preocupación que los une en el plano de los deseos; sostener las trayectorias educativas de los chicos no solo para que no queden "fuera el camino", sino para que puedan progresar. Hay en esta mirada, una esperanza puesta en el futuro, un deseo de transformación que anida en el vínculo pedagógico. De allí que los docentes consideren que los problemas para el enlazamiento

de los estudiantes con la institución se presenten como consecuencia de los acontecimientos externos, y no como producto de la dinámica pedagógica.

Sin embargo, Roberto, en el apartado anterior, considera que la dificultad para el ingreso y la permanencia está en el exterior en tanto contexto desfavorable, y en el interior en la medida que los docentes no consiguen motivar a sus alumnos. La preocupación que expresa como consecuencia de la relación pedagógica se proyecta sobre la función educadora de la escuela. Sobre el modo en que la transmisión de conocimiento se vuelve en herramienta de inclusión, no para contener a los jóvenes "dentro del camino", sino para que progresen.

Entre estas múltiples miradas donde por momentos se propone como responsable de la desintitucionalización a los padres, por otro al contexto, y en menor medida, al interior de la escuela, como lo observa Roberto, apuntando a la imposibilidad de los profesores por motivar a los alumnos, pueden apreciarse las explicaciones que directivos y docentes producen en el momento de analizar el abandono y la repitencia. Explicaciones surgidas del trajinar diario, en horas de trabajo, mientras se enseña, se busca a los jóvenes que no asisten, se llama a los padres, se tienden redes de solidaridad para jóvenes con necesidades insatisfechas, se realizan los reclamos a departamental y al CGE por las condiciones edilicias, entre las múltiples tareas que abordan para llevar a cabo sus responsabilidades. Es necesario enunciar el escenario donde los docentes reflexionan sobre las dificultades diarias para comprender por qué no aparece como condición de exclusión el sistema escolar, con sus normas, horarios, rutinas, curriculum, sistema de evaluación, etc.

La ausencia de esta mirada resulta más evidente toda vez que volvemos sobre el relato de los jóvenes sobre el modo de habitar la escuela. En ese apartado docentes, padres y estudiantes señalaban que la escuela era importante para los jóvenes en la medida que no faltaban, y que incluso, permanecían más tiempo del requerido por la jornada escolar. Las observaciones que hacían los docentes apuntaban a la falta de capital cultural adecuado, al sentido que le daban a la escuela, y a la falta de autoridad de los padres.

Esta ausencia de reflexión sobre el propio funcionamiento escolar, está en consonancia con las palabras de Antelo (2013), sobre el significado de la escuela como lugar de encierro cuyo rasgo sobresaliente es la diferencia con el exterior, con aquello que no es escuela pero también con las características propias del espacio escolar. Allí emerge positivamente la "asistencia, afecto, protección, seguridad, abrigo. Así, la escuela no es solamente cárcel o encerrona, sino refugio, segundo hogar, comunidad. En este caso, a la pura ambición opresiva se suma la función positiva de proporcionar identidad, una rutina, es decir, de fijar, sedentarizar, territorializar" (2013:67). La escuela se constituye en el lugar donde los jóvenes pueden ser jóvenes, sin necesidad de asumir roles de adultos. Están al reparo de la norma aunque esta no tenga la misma fuerza de ley para mantenerlos en el aula aprendiendo. En este lugar donde los docentes ofrecen la escuela como refugio, no les permite observar que el costo que deben pagar quienes no consiguen incorporar la rigidez de la rutina, la norma, los horarios, etc, lo pagan con la exclusión (Baquero, 2013).

7.2. ¿Qué hay entre la escuela que aloja y la escuela depósito?

En línea con lo que venimos analizando, nos proponemos poner en diálogo el modo en que los jóvenes y los docentes expresan que la escuela se vuelve hospitalaria u hostil con los estudiantes. Esto lo observaremos a partir del vínculo pedagógico y del formato escolar donde se configuran las normas, la rutina, los horarios, el currículum, entre otros, que como señala Antelo (2013) en relación al poder, pueden servir para inhibir el acto pedagógico o para conducirlo.

Sobre esto, Sergio, estudiante de Baxada, que dejó la escuela por motivos laborales, narra su vínculo con esta en momentos de trabajo:

> Yo este año arranqué a trabajar y me cambié a la noche. En febrero arranqué a trabajar, durante el día y a la noche iba a la escuela. Trabajaba de albañil en las 300 viviendas, pasando el acceso norte. Yo me tenía que levantar a las 5,00 acá para tomarme el cole a las 6,00, para llegar a las 7,00 porque llegaba justo. Y allá me daban permiso, salía tres y media, caminaba 5 km para tomarme el cinco de nuevo. Y ahí tomarme el cinco, venir, media hora para bañarme y de ahí a la escuela porque entraba a las seis. Y todos los días estuve así hasta agosto,

> septiembre, todos los días, toditos los días hasta que llegó el final y me cansé. Ya no me daba más el cuerpo, llegué hasta donde pude, y me cansé y llegué hasta donde pude. Pero no es la solución tampoco porque ahora no tengo trabajo...como yo llegaba siempre tarde acá, la falta, la falta, y bueno antes de quedar libre dije, ya fue no voy más, me quedo con el trabajo. Al final después me quedé sin trabajo, terminé dejando las dos cosas, todo el esfuerzo que hice durante el año no valió de nada, y ahora me di cuenta tarde ya.

Tal como lo señalaran con anterioridad los y las docentes, el exterior condicionó la permanencia de Sergio en la escuela pero no la obstaculizó. La disposición de asistir a clases haciendo enormes esfuerzos, como lo describe, fueron en vano en la medida que la ejecución de las normas institucionales terminaron por imponerse. Desde esta perspectiva, la escuela no fue capaz de enlazar a Sergio antes de que abandonara. Por el contrario, los mensajes según su propia percepción, no consistían en alentarlo sino en señalarle la falta a la norma. Sobre esta rigidez del formato escolar, Ricardo Baquero y Beatriz Greco, señalan lo siguiente:

> Es el formato escolar el que legitima, por sus características rígidas, el fracaso escolar, ya que no permite ser flexible ante problemáticas socioeconómicas por las que atraviesan los pobres, como el trabajo infantil, el cuidado de hermanos, las adicciones, la maternidad precoz (12, 13, 14 años). Éstas no son determinantes del aprendizaje pero al no contemplarlas ni flexibilizar la propuesta de escolarización favorecen la exclusión y el fracaso escolar (Baquero y Greco, 2013: 158).

En efecto, fue la incapacidad de contemplar la condición de Sergio como alumno trabajador lo que propició su abandono y no el trabajo mismo. La combinación de la norma frente a la tardanza unida al accionar de la institución por hacerla cumplir con rigidez, fueron determinantes en la interrupción de la trayectoria. Es la estructura rígida más su ejecución las que se ponen en juego para expulsarlo, no una sola. Hemos visto anteriormente como la inasistencia por momentos es flexibilizada por las instituciones para no perder matrícula. Así, la rigidez institucional por sí sola no alcanza para expulsar, necesita de los actores institucionales que la hagan cumplir o la flexibilicen. El sistema escolar provee de normas para el funcionamiento institucional pero depende de los docentes que esto se configure en clave de expulsión. De allí que el rol de estos sea trascendental en los procesos de inclusión y exclusión.

Exclusión que en muchos casos, termina por imponerse debido a la imposibilidad de construir vínculos pedagógicos. Cuando los docentes se erigen en fiscal, juez y

jurado, difícilmente puedan asumir como protagonistas de la problemática de las culturas juveniles y, mucho menos, como propiciador de espacios de reflexión sobre dichas problemáticas. La incapacidad de comprender que el lazo entre escuela y familia perdió validez, al tiempo que emergieron otros dispositivos mediadores entre ambas instituciones, como los medios de comunicación, impide el acercamiento al mundo de los jóvenes (Reguillo, 2013).

A su vez, las políticas de individuación y desinstitucionalización son estructurantes del deterioro de este vínculo donde los alumnos construían junto a la escuela, la promesa de un futuro mejor. Importantes contingentes de jóvenes de clases populares que se incorporan a la institución escolar, como se señaló más arriba, carecen del capital simbólico que la institución exige para su tránsito y permanencia, al tiempo que ni ellos ni sus familias observan en la adquisición del título la determinación de un futuro mejor. Mientras que los hijos de las clases medias ven en la escuela un espacio "naturalizado" de tránsito de su juventud, las clases populares lo observan como un territorio de sacrificios (ajenos a sus propias biografías) que no siempre deviene en un futuro mejor. En este contexto la autoridad del docente se vuelve necesaria para anudar el vínculo fragilizado que los alumnos de clases populares establecen con la escuela. Serena, docente de la escuela Neuquén, reflexiona del siguiente modo sobre las nuevas formas de construir vínculos:

> Es muy difícil llegar a ellos, es como que ellos ponen un límite o ponen su distancia, y también es como que se han dado demasiados cambios sociales y hay como una distancia entre el docente y el alumno que me parece que en otra época no se daba eso.

Por su parte, Roberto, asesor pedagógico de López Jordán, considerando la reducción de la matrícula y el modo en que se produce el desgranamiento en los primeros años, señala lo siguiente:

> En general, las escuelas que tienen maestros en primer año, los chicos cuando pasan a segundo parece que pasan a la secundaria. Entonces no es solamente acá, en otras escuelas a las que yo les he preguntado también les pasa. Va un maestro, pasaban a segundo año, se desordena primero porque hay una multiplicidad de profesores, porque en vez de tener 5, 6 profesores, tienen 13, 14. La relación es totalmente distinta, si vos tenés que una sola persona está dando todo el paquete de ciencias sociales, le da historia, geografía, lengua, está teniendo en la semana

> muchas horas que saben cuáles son las problemáticas, quienes son los chicos. Ahora si viene el profesor de formación ética que viene dos horas, y después tiene que ir a otra escuela...alguien de formación ética que tiene dos horas, puede tener 6 o 7 escuelas, con veinticinco chicos, te das cuenta si el chico tiene específicamente un problema.

El vínculo pedagógico se enhebra así con la figura de la autoridad. La figura del docente se vuelve necesaria en el acompañamiento diario del estudiante, configurándose como guía que orienta en los trabajos cotidianos para evitar que queden en el camino o fuera de este. De allí que el tiempo que comparte resulte tan significativo en el momento de producir el vínculo. En otro sentido, Serena advierte que la imposibilidad de acercamiento entre docentes y estudiantes está asociado a los cambios sociales. No es un problema que pueda sectorizarse en algún año en particular como lo hace Roberto, sino en la relación más general entre alumnos y docentes.

En los tres relatos podemos observar la centralidad que ocupa el rol docente como autoridad que acompaña a los jóvenes en sus trayectorias educativas. Pero esto no termina de ser advertido por los directivos y docentes quienes proyectan una mirada exógena sobre las problemáticas, mientras que los que ofrecen una reflexión endógena, no advierten que el vínculo pedagógico debe accionar para construirse en otra presencia que enlace, contra el propio sistema de reglas que opera dentro de la institución.

Reglas que dan forma a la organización escolar en tiempo y espacio, clasificando a los estudiantes y agrupándolos. Son estas formas que estructuran la experiencia escolar, señala María Silvia Sierra (2013), y donde se sostienen "ciertas regularidades que han estabilizado a la escuela surgida en la modernidad; componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cada vez que se funda una escuela en un contexto concreto (2013: 136). Para que la estructura organizativa no se instituya en expulsora de sus estudiantes, se vuelve necesaria la presencia de docentes errantes (Duschatzky, 2011) dispuestos a tomar lo que irrumpe y producir un encuentro significativo.

Hacer posible la escuela que aloje, incluye por momentos, como lo señalaban los relatos de los docentes más arriba, transgredir las normas que el sistema propicia. Esto puede observarse en la flexibilización de las inasistencias, pero no en la segmentación

por año que propone el curriculum escolar ni en la repitencia. Estos, entre otros, son algunos de los ejemplos que ilustran la estructura rígida donde los alumnos deben incorporarse, y en la que no es posible flexibilizar las normas[67]. Acoger a los jóvenes de clases populares, alojarlos en momentos donde la oferta es cada vez más restringida, implica no solo escuchar, sino dejarse conmover para construir futuro, incluso cuando esto implique violentar las reglas.

Desde esta perspectiva, el trabajo de educar a jóvenes de clases populares en contextos de exclusión social, requiere del despliegue de proyectos, de imaginar futuros, forzando las veces que sea necesario las estructuras rígidas. Alojar, es hacer posible que ese otro pueda construirse en esas estructuras sin que estas lo excluyan, y en ese proceso reconstruir el lugar y a los sujetos que lo rodean. Es considerar como primera medida que todo ser humano puede aprender, sentir, y vivenciar el deseo por el conocimiento. Deseo que nunca es acabado ya que su lógica es que excede a todos los objetos que pueden satisfacerlo. En tanto nunca está agotado tampoco el sujeto está terminado (Caruso y Dussel, 1998). En ese devenir siendo, el alumno es educado y se educa acompañado, alojado por ese otro que conmueve con su oferta, que libidinalmente moviliza en la búsqueda del saber, en el deseo por el conocimiento. El acto de alojar debe ser pensado a partir del encuentro con el deseo por conocer y de la presencia de otro que construya ese lugar.

Toda vez que esto no ocurre, lo que emerge como respuesta por parte de la institución, es el esfuerzo por recibir a todos, lo que no implica necesariamente alojarlos en el sentido antes señalado, sino más bien, recibirlos y darle lugar, como si se tratara de un depósito escolar. En las entrevistas esto fue uno de los aspectos que permanentemente manifestaron los docentes y equipos directivos. Convencidos de que su institución es la única en hacer esfuerzos por incluir los jóvenes de clases populares. Se produce así, una doble valoración institucional que hacen de sus propias escuelas.

[67] Hay ejemplos en Paraná, como la Escuela Normal "José María Torres", dependiente de la UADER que flexibiliza la norma en relación al tiempo que pueden adeudar las materias. Así, un alumno que no aprobó en el turno de marzo cuatro materias, no repite, tiene un turno más, en el mes de abril, para rendir y pasar de año. Hasta la sustanciación del turno, el estudiante debe comenzar el año escolar en el curso al que asistió el año anterior. En caso de aprobar las materias que le impiden promover el año, pasa al curso siguiente. En caso de no hacerlo, permanece donde comenzó, constituyéndose en una repitencia.

Por un lado, considerándolas de puertas abiertas de par en par, significando que todos tienen lugar allí, y por el otro lado, la imagen de depósito. No solo todos tienen lugar, sino que además, como en otros establecimientos "se los sacan de encima", saben que en nuestra escuela habrá lugar, porque "somos una escuela de descarte que recibimos todo…". Así lo relata Brenda, rectora de la escuela López Jordán:

> …no digo que esté bien que el chico repita, digo tiene la chance de hacerlo en el mismo lugar y que se lo contenga de alguna manera. Por x razones el chico repitió, la que sea...hay un millón de cosas que uno después se enteró que el chico repitió pero ya te digo, a ver, de los chicos que vienen de todos otros lugares, muchos vienen expulsados de escuelas públicas que uno parece decir, bueno el modelito de escuela, sin embargo son escuelas expulsoras para tener chicos que pasan, chicos que no bueno...nosotros recibimos los chicos que andan dando vuelta y en algunos casos hemos tenido chicos que venían expulsados por haber repetido de escuelas privadas de la zona, Borja, San josé, Santa Teresita, por haber repetido con tres o cuatro materias y hoy los tenemos bien y aprobados.

En consonancia con esto, Celeste, asesora pedagógica de Baxada, refiere lo siguiente:

> Es un barrio complejo, yo no te voy a decir que no pero no sé si como para sacarlo. En ese punto lo relaciono muchísimo con las ciudades grandes, esas viste que vos lo sacás a tu hijo del barrio para que no se junte, para que no tenga el ambiente de barrio...sí, pensalo así. (…) barrio donde muchos padres quieren sacar a sus hijos de que no se junten con los vecinos, de que busquen sus amistades fuera del barrio, eso lo venía pensando hace un rato. Hay escuelas que te dicen que no, y acá recibimos todo. Por eso te digo que hay escuelas que son más buscadas que otras, por los chicos, por la familia, por lo que sea.

En ambos relatos puede observarse la percepción de las docentes sobre las diferencias que hay con otras escuelas. Ellas pertenecen a una escuela "depósito", de "descarte", donde llegan todos aquellos estudiantes que fueron rechazados, expulsados por otras instituciones. Si en los jóvenes, el rechazo es una de las marcas más potentes de constitución identitaria (Efrón, 1997), en la escuela, ser receptores de estos, también marca una identidad institucional, vinculada a escuela de descarte. Buscando escaparle a esta clasificación, la escuela Neuquén dejó de mantener sus puertas abiertas, y condicionó el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Así lo relata Fabián:

> Se decidió que esta escuela no fuera más un aguantadero, así, textualmente. Porque antes se toleraba todo eso, a costa de lo que sea. Y entonces hace un par de años atrás, se decidió, fue una decisión institucional, llevar adelante otra política

> ¿viste? De contener al chico que quería estar en la escuela y al otro ayudarlo desde las normas, ayudarlo desde la intervención, exigirle a los padres que lo lleven a un psicólogo, que hagan un tratamiento ¿viste? Exigirles un acompañamiento y entonces ahí hubo repunte..y si eso no se daba, el pase. Hubo varios chicos que se fueron con pase de esta escuela. También uno tiene que reconocer los límites porque esta escuela no lo puede todo. Ninguna escuela lo puede todo.

El acto de alojar como acción de construcción de un espacio donde poder vivenciar el deseo, es descartado por la política de la selección. Sólo se ocuparían de los chicos que querían estar dentro de la escuela, sin importar las situaciones de vida que condicionan su permanencia. Por otro lado, si antes señalábamos que el acto de alojar requiere de violentar las normas, el acto de desalojar también. A la antigua expulsión, ahora prohibida por ley, se la reemplazó por el eufemismo del "pase". No se lo expulsa al vacío, sino a otra institución. Así, el costo por dejar de ser una escuela "aguantadero" lo pagan los jóvenes que necesitan de la institución como forjadora de futuro que les permita salvar el presente.

Roberto reconoce que en modo alguno la escuela está dispuesta a generar trabas para el ingreso de estudiantes pero esa inclusión, como él la llama, no alcanza para que los estudiantes queden adentro:

> La principal virtud de la institución es el carácter inclusivo. Tiene un nivel de inclusión bastante amplio casi irrestricto, salvando unas problemáticas muy específicas que en general no es un problema de acá de la escuela sino, con problemas de familiares de los chicos que hacen que no concurran. La virtud y el carácter de la escuela es bien inclusivo. No hay ninguna traba para el ingreso del estudiante a la escuela y no solo eso sino que además tampoco se pone el dispositivo para que el estudiante se vaya a la casa. La institución puede, digamos, irrestrictamente como la propia dinámica institucional, con un sistema, digamos, de tolerancia donde cuando ese sistema se supera, de alguna manera procede a irlos sacando paulatinamente. Obviamente que la legislación no permite la expulsión, no existe esa figura pero hay mecanismos como para, digamos...que no se dan acá. Nuestra fortaleza es esa, pero también el desafío y la problemática...hay un montón de situaciones que la escuela no puede resolver que exceden digamos, de una manera, amplísima las posibilidades materiales de poder realizar la contención, digamos que se articulan con otras organizaciones del estado.

Roberto, a diferencia de lo relatado por Fabián de la escuela Neuquén, considera que su mayor virtud consiste en realizar enormes esfuerzos para que los estudiantes no solo ingresen sino que además sean alojados, incluidos. Pero al igual que la escuela

Neuquén, reconoce sus propios límites para hacerlo posible. El afuera de la institución que traen los estudiantes exceden las capacidades de esta para contenerlos. O como dice Fabián, “uno tiene que reconocer los límites porque esta escuela no lo puede todo. Ninguna escuela lo puede todo”.

Susana, también dispone la escuela Juan Manuel de Rosas para la recepción de todos los jóvenes que necesiten un banco, una figura adulta, dispuesta a escuchar los múltiples problemas que los aquejan fuera de la escuela:

> Después la problemática permanente con la llegada de los problemas que no son pedagógicos. Lo que te cuentan de sus casas, los problemas que acarrean, la necesidad de ser escuchados, es una de las cosas...y bueno, la forma de intervención. En esta escuela es una de nuestras verdaderas fortalezas más allá que...cuando éramos menos era más fácil articular.

Si bien es un lugar común para muchos de los docentes y directivos la sensación de sentirse receptores de todos aquellos que nadie quiere tomar, también es cierto que en muchas oportunidades, esos estudiantes a los que consideran “delincuentes” en la medida que con sus trayectorias escolares construyen el “aguantadero” de la escuela depósito, eligen volver. Hay algo en esa escuela, un vínculo armado con el adulto que los invita a volver. Así lo señala Serena:

> Eso es extraño en esta escuela, es como que los chicos dejan por unos años y después vuelven acá, después de unos años. Y nosotros les decimos, no te vayas porque después vas a ver que vas a volver, siempre le decimos eso, es algo que se repite, y es muy extraño....es como que los chicos en cierta manera van abandonando pero en algún momento después regresan a la escuela.

En efecto, los jóvenes vuelven porque transitan sus biografías por los lugares donde son alojados. Y la escuela es una institución que abre sus puertas y los aloja para hablar, para socializar, para jugar, para comer, y a veces, también para aprender.

Siguiendo a Ávila (2013) entendemos que para que estos jóvenes sean alojados, es imprescindible la presencia de adultos cuyo compromiso con sus estudiantes, rebase las prescripciones laborales e institucionales para proyectar desde otra perspectiva, hacia otro horizonte, su propia relación con las formas instituidas.

7.3. Experiencias de brazos abiertos

> "No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico". Paulo Freire (Pedagogía de la esperanza).

En el presente apartado expondremos las experiencias escolares donde los jóvenes consiguen construir vínculos significativos con la escuela porque los docentes configuraron nuevos caminos para inscribir las subjetividades de sus estudiantes. Si bien estas no se presentan como escenarios homogéneos, permiten vislumbrar nuevos caminos por donde transitar los vínculos pedagógicos.

La heterogeneidad de estos escenarios también se presenta hacia el interior del sistema escolar, en la medida que las escuelas públicas no son escuelas en singular ni son solamente escuelas, en el sentido estricto que adoptó desde su fundación. Entre los múltiples cambios que las atravesaron uno de los más trascendentales es el que incorpora las acciones de solidaridad como parte de un curriculum oculto, en el que participa el conjunto de la comunidad educativa. Este cambio que se inscribe en lo que Tenti Fanfani (2011) señala como el pasaje de la educación como tarea sustantiva a la contención social, también expresa un nuevo horizonte donde las prácticas pedagógicas buscan inscribir a los jóvenes desde una perspectiva diferente a la segmentación.

En la búsqueda de estos nuevos horizontes nos parecen relevantes las palabras de Ricardo Baquero y Beatriz Greco (2013) en el trabajo "Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y sus prácticas".

> Partimos de una concepción transformadora de la realidad educativa adhiriendo a modelos alternativos que buscan elevar las experiencias y calidad de vida de los sectores populares. Sostenemos que resulta imprescindible no caer en una actitud que se resigne ante ésta y asumir un rol activo para intentar transformarla (…) , entendemos que los pobres parten de una posesión material y simbólica distinta que no es contemplada a la hora de definir y determinar las características de las prácticas pedagógicas. Esta situación se torna relevante si consideramos que la no adaptación al formato escolar es vista como una anormalidad o deficiencia, responsabilizando a los sujetos que participan de él. Esta circunstancia debe ser reconocida para saber desde dónde partir y así potenciar las posibilidades de aprendizaje y desarrollar la subjetividad del alumno (2011:158).

En estas nuevas formas de lo escolar, emerge entre la niebla un modo diferente de construcción del vínculo, lejos del totalitarismo que imponía una enseñanza vertical, donde el alumno era un sujeto "vacío" al que había que llenar. Emerge una nueva institución donde la construcción se está haciendo con el otro, acompañándose en las experiencias, compartiendo los dolores. Así lo explica Betina, docente de la escuela Juan Manuel de Rosas:

> Conmigo cambió mucho eso, estar más tiempo "le tengo que contar algo" así de la nada y vos decís, dale, sí, bueno contame. Y por ahí pasan, salen al recreo y les digo, mirá que me tenías que contar algo ¿te acordás? "ah, sí, ya voy a ir, ya le voy a contar" y van y te buscan. Tengo por ahí una nena que dice "señora, usted puede hacerme a mí los comunicados" por qué, le digo, porque por lo general los escriben ellos y yo les pongo el sello. "Porque mi mamá no me cree", ay, le digo, en qué habrás mentido tantas veces que no te cree… "no señora, lo que pasa es que mi mamá tiene un problema conmigo….después le cuento" bueno, le digo, traeme que te hago el comunicado. Al otro día viene y me dice "muchas gracias, ahora me creyó mi mamá" qué le vas a decir que no...bueno, no hay problema. Y me dice "señora ¿usted sabe lo que es una citación?" ¿Una citación" ¿por qué? "No porque, se acuerda que el otro día le iba a contar algo?" Bueno, pero que te pasó, le pregunto, no por querer saber "no porque me llegó una citación del Copnaf y yo tengo que ir mañana a un lugar donde tengo que hablar?" Te paso algo, le digo yo "yo denuncié a mi mamá y a mi padrastro porque me maltrataban" Ah, le digo ¿y ahora estás bien? ¿con quién estás? No, estoy viviendo con mi tía y mi prima pero mi mamá también está ahí. Entonces desde que llegó la citación ayer, me tratan muy mal" Entonces, vos decís ¿qué hacés frente a esas cosas? Yo le digo, bueno sabés qué tenés que hacer. Te van a llevar, yo nunca fui citada a declarar pero desde la lógica, vos andá, tranquila, contá lo que pasó, por qué lo hiciste, por qué dijiste tal cosa…"Sí, mi prima también me estuvo explicando"… y vos decís, si ya le habían explicado, por qué vino y me lo contó y me lo preguntó y me sacó el tema. Inevitablemente porque hay un vínculo, sino vos no le contás a alguien porque se te cruzó contarle. Aparte no son temas agradables para los chicos para que estén ventilándolo. Entonces, es diferente la relación.

Hay en esta relación pedagógica una presencia que ofrece la docente, en función de preceptora, a esa estudiante para que pueda contar las vicisitudes de su vida. Maffesoli (2009) dice respecto de los vínculos pedagógicos en nuestros tiempos, que está lejos de aquel mandato iniciático donde se fundaron las instituciones de la modernidad. Lo que emerge con poder de necesidad en la actualidad, está asociado a una sensibilidad donde la relación con los otros se concibe desde la conjugación entre el

corazón y la razón. Las distancias que se imponían entre las generaciones, se acorta en función de un trato más humano. Betina, tal como lo narra, se ofrece para este encuentro, hace lugar, se deja conmover por lo que la estudiante le cuenta.

En consonancia con esto, Fabián advierte la presencia de docentes comprometidos con sus estudiantes, cuyo vínculo también se produce en el encuentro del diálogo:

> (…) hay otro docente que están realmente más comprometidos, o se dan el espacio como para escucharlo a los pibes. Los chicos no son de lata, los chicos son de carne y hueso, la base de su vida es el cariño que les falta. Los chicos andan mendigando cariño, andan mendigando atención, vos lo sentás ahí, te ponés a hablar, los escuchás. Quizás la primera vuelta te dicen no, pero la segunda te dicen "a mi me abusan, a mi me golpean" y así te vas enterando que hay gurises con muchas de esas problemáticas acá. Y en ese sentido, el equipo interdisciplinario hace un trabajo muy bueno. De llamarlos, de escucharlos, de hablarles.

Fabián recupera el valor de la palabra como productor del encuentro con los jóvenes. La escuela se ofrece para escucharlos, hace espacio para que los jóvenes cuenten los dolores que los atraviesan. En ese refugio, los chicos pueden contar que los abusan, los golpean, y también pueden encontrar el cariño que les falta. Pero no solo la escuela abre sus brazos a experiencias de diálogo que contienen, también genera acciones solidarias que intervienen en la vida material de sus estudiantes. Parte de estos relatos son experiencias que habitan las escuelas López Jordán, Moreno, y Neuquén:

> Extendemos los brazos en casos de vulneración tremenda, y entramos a meter mano en los centros de salud, y todos los otros lugares para detectar qué está pasando. Tenemos un pibe que estaba sin venir cuando logramos rastrearlo, vino con su papá que es muy mayor, tiene problemas de salud, vive solito y no tenía zapatillas para venir. Por ende, sala de profesores, señores necesito calzoncillos, pantalones de este tamaño, lo conocen al nene, y para el otro día teníamos una parva así de ropa, lo llamamos y se llevó un montón de ropa en una semana, mochila, carpeta, todo, y volvió.
>
> La estudiantina tiene una finalidad solidaria, cada curso, cada grupo, cada color, tiene que juntar pañales...o sea nos divertimos pero hacemos algo por los demás. Ya tengo una bolsa ahí y me van trayendo un pañal de esos sueltos, por ahí me traen un paquetito… los cursos que tengan más pañales, ahora le agregaron paquetitos de algodón y royos de cocina, todo para el hospital de niños. Entonces al finalizar la estudiantina, la semana siguiente van a ir chicos de sexto y de quinto que son los más grandecitos… porque querían ir todos los delegados, pasa que son

un millón para caer en el hospital entonces van a ir chicos de quinto y de sexto a llevar todo lo que se haya juntado. Si son 20 pañales o son 200 todo sirve. Así que ahí están obsesionados con eso, en juntar y juntar cosas…

El 50 % de mis gurises de primer año no comen. Esa cifra te la doy así. El 50 % de los gurises de primer año no comen, están re mal comidos, vienen a la escuela por la galleta. Te la resumo así, y una de las virtudes de esta escuela, es que la escuela ve eso, se sensibiliza en ese aspecto y ayuda. Es una escuela muy humana. Las chicas del grupo interdisciplinario junto a algunos docentes, los preceptores, atendemos esos aspectos ¿viste? Entonces armamos los bolsones, las ferias, se recauda dinero, se va al mayorista, se compra comida, se le da a los padres. Entonces atendemos ese aspecto tan duro de la vida de los gurises. Nos llegan los mensajes de los chicos, en mi caso, no te hablo de casos traído de los pelos, "Fabián hoy no voy porque no he comido hace dos días".

Nosotros armamos un ropero escolar, y los chicos no venían a buscar ropa, les da mucha vergüenza, y estaba el ropero ahí, entonces a una de las chicas se les ocurrió "vamos a hacer una feria americana y ponemos a un peso o dos pesos la ropa" Y bueno, la primera vez, vino un chico "yo no tengo mochila", vamos a buscar una mochila ¿quién tiene una mochila? y entonces buscamos la mochila y bueno "dos pesos la mochila", y él chocho, se fue con la mochila, y al otro día apareció con su mochila. Un chico de la calle pasó que tenía toda rajada la mochila entonces le digo yo "2, 50" No, dice él, cómo va salir eso, yo te doy más plata "No, sale 2,50. Toma el vuelto" y le devolví...la feria se hace todo el día en horario escolar, entonces vienen los papás compran de todo o los chicos en el recreo si les sirve algo, vienen y compran y bueno, no se junta mucha plata pero lo que se junta se compra alimentos y vuelve lo que ellos pagaron para alguien que lo necesita. Así funciona, las madres vienen y se llevan bolsas chochas, 2 pesos, 5 pesos una remera, y así la gente sigue trayendo. Por ahí los alumnos dicen yo tengo esto, aquello, y lo traen, después los docentes, un montón de gente colabora.

La escuela interviene en la comunidad porque comprende, según las palabras de sus propios docentes, que el obstáculo que impide la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes se encuentra en ese contexto donde son abusados y golpeados por familiares, no tienen para comer, para vestirse, carecen de cariño, etc. Pero a su vez, la intervención no se detiene en los jóvenes, también tienden la mano a las familias porque observan que hay madres, padres que quieren sostener la educación de sus hijos, y no cuentan con los recursos necesarios.

Por otro lado, aparecen las experiencias donde las escuelas buscan los caminos para hacer de la escuela un lugar más habitable para sus alumnos. Así lo relata Susana de la escuela Juan Manuel de Rosas:

> Que mejor que estos chicos en la escuela, trabajando, no digo en una situación ideal pero sí en un lugar donde puedan trabajar, puedan leer, puedan comer puedan dejar a sus gurises en la guardería...todavía no hemos conseguido que venga la dirección de arquitectura para que nos habilite el lugar, no que lo construya, para la construcción de la guardería. Ni si quiera le pedimos que la hagan ellos. Hasta en eso estaríamos dispuestos...es más, hemos recibido varias ayudas de gente dispuesta en el barrio que colaboraría armando el aula. Lo único que necesitamos es que nos habiliten, y vos decís, es tan simple decir que sí, pueden hacerlo, y sin embargo las trabas burocráticas son enormes. Y acá hay 8 chicas embarazadas en este momento, siete porque una tuvo su bebé hace poquito, más otras que ya son mamás que podrían venir tranquilamente quince, veinte chicos a la guardería por turno...en este momento tengo 8 chicas embarazadas.

Los brazos de la escuela se abren para dar lugar a una población de jóvenes para la cual no estaba pensada la institución. El proyecto de guardería sobre el cual están trabajando permite que aquellas madres tengan un lugar donde dejar sus hijos mientras estudian. Proyecto que a su vez, no se hace "para la comunidad" sino "con la comunidad", en la medida que será "gente dispuesta en el barrio que colaboraría armando el aula". La escuela abre sus brazos dispuesta a transformarse en beneficio de sus estudiantes pero en el sistema, configurado por la burocracia en este caso, quien impide el cambio. Pero este no es el único obstáculo estatal al que debe enfrentarse la escuela. Susana continúa su relato, señalando las dificultades que a diario deben dar respuesta ante la ausencia de los recursos materiales necesarios:

> …en líneas generales hay una gran preocupación y un esfuerzo gigantesco por mantener las escuelas funcionando como el último lugar público donde se resiste. La escuela es eso, es un territorio de intervención pero a su vez un territorio reinventado, reinventándose en forma permanente donde el otro encuentra su espacio para ser. Por eso es tan importante la defensa de la escuela pública, con todo lo que implica…me cargan un montón de responsabilidades y me dan $ 347 mensuales para que limpie la escuela. Me dicen le tenés que dar la leche y te las arreglás ¿cómo hacés para darles la leche, para darles el sándwich? Tenés 70 personas que dependen de vos pero no te pagamos internet ni el teléfono ni el agua, todo tiene, digamos, esa sobrecarga, de esfuerzo y de dedicación permanente donde uno tiene que tener muy claro a qué viene.

El relato de la escuela como "el último lugar público que resiste", recorre los relatos de los docentes y directivos de distinto modo ¿resisten a qué? ¿en nombre de quién? ¿ por qué resisten? Son preguntas que nos permiten reflexionar sobre el conjunto de los relatos producidos desde las escuelas, que aún desde la heterogeneidad de las

miradas y de las experiencias, comparten que su trabajo está justificado toda vez que intenta mejorar la vida de sus alumnos.

Nos parece relevante concluir el análisis de datos con las experiencias que las escuelas consideraron más valiosas, debido a que en ellas, habitan las esperanzas frente a la resignación. Hay escuelas en pie porque hay experiencias y proyectos que les permiten constituirse como espacios de transformación. Muchos jóvenes transforman sus vidas en esas escuelas junto a los docentes. La resistencia se inscribe en las potencialidades que anida en cada uno de los sujetos por evitar que el contexto devenga destino inexorable. A esto resiste; a un contexto que promueve entre los jóvenes una vida asociada a la pobreza y al mundo del narcotráfico y la delincuencia. Y resiste junto a esas familias que ven en la escuela el refugio frente a los peligros del presente que habitan en los barrios y villas.

El mayor desafío al que aluden los docentes consiste en encontrar los caminos para evitar que los jóvenes queden fuera de la escuela. De allí que la resistencia sea ante un contexto que atenta contra los estudiantes y sus familias, y ante un sistema de normas institucionales rígidas y condiciones edilicias precarias que no dan cuenta de las transformaciones sociales. Sin embargo, entre estas experiencias múltiples que regulan la forma de lo escolar, no emergen en los relatos de sus protagonistas gramáticas pedagógicas que produzcan variaciones en los procesos de transmisión. El peso que fue adquiriendo la escuela como escenario de contención social fue desplazando las preocupaciones de los docentes y directivos de la trama educativa a las condiciones sociales donde los jóvenes transitan sus biografías, o si se quiere, las tramas educativas en tanto procesos de enseñanza aprendizaje, se vieron colonizadas por las miradas del contexto.

De esta manera termina por imponerse una perspectiva que parte del reconocimiento del otro, imprescindible para el proceso de transmisión, pero desde las carencias y dificultades, y no desde las potencialidades. De allí que las situaciones de vida de los alumnos no solo condicione su vínculo con la escuela, también opera sobre las proyecciones que los docentes realizan sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. El sujeto de aprendizaje que emerge de esta configuración está fuertemente asociado “al

hambre, la falta de cariño, los abusos que reciben en su casa, las ofertas del mundo narco, el embarazo adolescente, el abandono, la expulsión del hogar, etc". Partir de estas carencias para instalar una presencia que refugie, es necesario pero no suficiente para instituir vínculos con el saber. Para que el acontecimiento de la transmisión tenga lugar, es imprescindible volver a poner en escena las palabras de Roberto, al señalar que la institución no logra despertar el interés del estudiante, "no consigue motivarlo". Proyectar un sujeto capaz de vivir el deseo por el conocimiento implica gestionar escenarios donde el contexto no se imponga como fin educativo, sino como parte de la trama donde deben emerger los proyectos futuros.

8. Conclusiones

En el trabajo de investigación que sustenta esta tesis nos propusimos producir conocimiento situado en torno al problema de investigación que se establece entre las condiciones de exclusión social que viven jóvenes de clases populares y su inscripción en el sistema educativo formal, en escuelas secundarias urbanas de Paraná.

En el proceso de investigación para abordar los objetivos planteados optamos por establecer dos ejes que problematizan por un lado las condiciones de escolarización dentro de la institución y por el otro, el modo en que la familia se vincula con esta. Proceso que en conjunto, configuran un escenario complejo donde las relaciones intersubjetivas forman una trama densa condicionada por el contexto social y material de existencia, el capital cultural y simbólico, las políticas del estado, etc.

Desde esta perspectiva nos propusimos trabajar los objetivos planteados en la investigación. El primer objetivo específico "Analizar la gestión educativa llevada adelante por las instituciones, indagando en los proyectos pedagógicos", lo abordamos en las siguientes secciones: 7. La escuela como refugio - 7.1. ¿Quién está detrás de los jóvenes? - 7.2. ¿Qué hay entre la escuela que aloja y la escuela depósito? - 7.3. Experiencias de brazos abiertos.

El segundo objetivo que teníamos planteado "Examinar el vínculo institucional que los estudiantes desarrollan con la escuela, y el modo en que docentes y directivos construyen la autoridad facilitando o no el vínculo de los alumnos", lo trabajamos en las siguientes secciones: 6.10. La contención escolar - 6.11. La autoridad en los procesos de inclusión - 6.3. El impacto de la fragmentación social en la vida institucional - 6.4. Jóvenes adultos: los nuevos roles que deben cumplir en el interior de las familias - 6.5. ¿Cómo incluir a estos jóvenes? La escuela frente al desafío – 6.6. Los modos de habitar la escuela - 6.7. La escuela del presente absoluto - 6.8. Entre la ausencia de raíces y las frustraciones, los deambuladores transitan - 6.9. El sentido de la escuela

El tercer y último objetivo específico que nos planteamos trabajar "Establecer cómo inciden las condiciones de vulnerabilidad de las familias en las trayectorias educativas de los estudiantes", lo abordamos a lo largo de estas secciones: 5.1

Descripción territorial. Condiciones de vida material - 5.1.1 Familias de clases populares - 5.1.2 ¿Dónde construyen las identidades los jóvenes de clases populares? - 5.2 La transmisión cultural en las familias de clases populares - 5.2.1 La construcción de la autoridad – 6. Hijos del 2001: jóvenes que crecieron con ausencias - 6.1. Las políticas de individuación y desinstitucionalización - 6.2. Jóvenes en disputa: las drogas como proyecto futuro - 6.3. El impacto de la fragmentación social en la vida institucional - 6.4. Jóvenes adultos: los nuevos roles que deben cumplir en el interior de las familias - 6.5. ¿Cómo incluir a estos jóvenes? La escuela frente al desafío - 6.6. Los modos de habitar la escuela.

El abordaje de estos objetivos específicos nos permitieron dar cuenta del objetivo general que nos habíamos propuesto "Profundizar y ampliar el conocimiento sobre la exclusión escolar en cinco escuelas populares urbanas de Paraná, donde asisten jóvenes de clases populares" a partir de promover una relación dialógica entre las miradas endógena y exógena, cuyo horizonte estuvo orientado hacia la complementariedad disciplinar entre la pedagogía y la sociología. Este enfoque holístico nos permitió satisfacer los presupuestos que orientaron la hipótesis en la medida que nos posibilitó examinar las circunstancias por las cuales los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad deben enfrentarse a la exclusión escolar como producto de las políticas de desinstitucionalización y de las ausencia de un referente (figura de la autoridad) que acompañe el proceso institucionalizador. A su vez, desde el punto de vista epistemológico que seleccionamos para producir conocimientos, entendemos que estos procesos no solo se generan fuera de la institución escolar, donde las familias padecen una exclusión material y social, sino también dentro de la escuela.

El diseño de investigación posibilitó que pusiéramos en tensión estas miradas entre el adentro y afuera institucional desde una perspectiva relacional (Lahire, 2016) donde las disciplinas pedagógica y sociológica nos permitieron confrontar dialógicamente la teoría con la empírea. La heterogeneidad de datos estuvo orientada en primer lugar por un trabajo de campo cuyos datos fueron suministrados por el Departamento de estadística y Censo de la provincia de Entre Ríos, el Consejo General de Educación, y documentación de las escuelas. Y en segundo lugar por entrevistas a equipos directivos, docentes, estudiantes, y familias. La exploración territorial tanto en las escuelas como

en los barrios y viviendas donde habitan las familias fueron significativas para comprender el escenario donde desarrollan sus vidas.

Mediante las entrevistas en profundidad a las familias de los jóvenes de clases populares y el aporte de estudios sobre los barrios donde habitan, pudimos advertir de qué modo el proceso de degradación de la sociedad salarial impactó en estas a través de la precarización de las relaciones laborales, de la desocupación y del empobreciendo como consecuencia de las sucesivas crisis económicas que culminaron en muchos casos con el cierre de fuentes laborales. El reemplazo del trabajo formal por la precarización laboral y los subsidios dan cuenta de lo que Susana Torrado (2007) llama el fin del Estado Social y el comienzo del Estado Subsidiario.

La transformación de los barrios de trabajadores en barrios inseguros como consecuencia de las políticas neoliberales, dio lugar a lo que el equipo de investigación de la Facultad de Trabajo Social de la UNER (AA.VV., 2012) llaman la nueva pobreza. Son familias jóvenes donde el empobrecimiento masivo frente al enriquecimiento de una minoría a partir de la década del 70, transformó su manera de ser joven, en la medida que debieron incorporarse tempranamente al mundo del trabajo precario, en un "proceso deficiente de inclusión social que las hace vulnerables; a su vez ellas pertenecen a una franja generacional que tradujo sus experiencias en nuevas prácticas culturales al interpelar sus normas y valores convencionales" (2012: 8).

El devenir socioeconómico de estas familias en contextos de exclusión social y material, y donde la relación con la escuela secundaria está mediada por el desconocimiento de su funcionamiento debido al capital cultural y la ausencia de perspectiva en un cambio que pueda justificar el sacrificio de completarla, nos permitió comprender el lugar que tiene la escolarización secundaria como proyecto de vida para estas familias. El trabajo con el que sustentan los jefes de hogar la vida de las familias, está asociado a labores que no requieren de certificados de escuela secundaria; albañiles, empleados municipales, empleadas domésticas, cuidadoras de ancianos, pescadores, etc, y los relatos de los que han completado los estudios "con muchos esfuerzos de las familias", no redundaron en una mejora significativa de los puestos de trabajo; repartidores, repositores en supermercados, policías, cajeros, etc.

Así, desde la perspectiva exógena pudimos observar que el vínculo que las familias construyen con la escuela secundaria está condicionado por el capital cultural, las condiciones materiales y sociales de existencia, y fundamentalmente, por las expectativas que estas depositan en la escolarización. Aquí emergen dos perspectivas que atraviesan el proceso de institucionalización. La primera está ligada a la ausencia de proyecto futuro que anude la vida de los hijos con la culminación de los estudios secundarios. Los esfuerzos que realizan las familias para sostener las trayectorias educativas no son recompensados en la medida que ellos esperan como consecuencia de la inversión realizada. La segunda cuestión, asociada a la primera, se constituye en la preservación de los hijos frente al peligro del delito y del narcotráfico que asecha en los barrios.

Ante estos, las familias tienden a observar la escuela como un espacio de preservación que protege a los jóvenes en el presente. Sin embargo, en esta cruzada contra el peligro del exterior, no solo se preserva a los jóvenes, también se asiste a la degradación de los proyectos futuros. Y es justamente en esta degradación del futuro que se condiciona las trayectorias educativas de los jóvenes en el presente.

En este sentido, la configuración de la institución como escuela refugio que realiza la familia, termina socavando los proyectos futuros de los estudiantes, cuya escolarización tiende a truncarse tempranamente. Los estudiantes por su parte, también consideran el espacio escolar como un encuentro de socialización y divertimento. Descreen del esfuerzo que deben invertir para transitar la escolarización en la medida que el mandato del presente absoluto donde se resuelven los requerimientos del consumidor, desdibujan las proyecciones a largo plazo.

Estos requerimientos enunciados mediante expresiones como “me gusta” o “no me gusta” terminan por condicionar su desempeño dentro de las escuelas, lo que pone de manifiesto la ausencia de una referencia adulta cuya autoridad tercie entre ese gusto o disgusto por la escuela y el derecho de la educación. De allí que la configuración de la escuela refugio por parte de la familia, encuentra en el disgusto que sienten los hijos por la escuela, una alianza sustantiva.

De esta manera, la entronización del disfrute que subordina el conjunto de responsabilidades y derechos, a pasarla bien, termina por resolverse en el presente

absoluto donde el consumidor le gana la batalla al sujeto de derecho. En este escenario lo que queda inhibido es la posibilidad de proyección a largo plazo, donde el futuro pueda ser anudado a la culminación de los estudios.

Entendemos que la configuración de una autoridad capaz de resolver el conflicto entre el disfrute del momento y el esfuerzo para llevar a cabo la escolarización, no sólo está condicionada por la dificultad de pensar proyectos futuros anudados a la escuela como consecuencia de su propia experiencia educativa y por situaciones cercanas. Intervienen también la ausencia de esperanza en que la titulación garantice un trabajo mejor. En contextos de exclusión donde garantizar el sustento diario se vuelve una tarea cotidiana, el presente absoluto de "vivir al día" (Torrado, 2007) desplaza la posibilidad de construir proyectos futuros.

La mirada endógena nos permitió observar el modo en que el carácter de contención social requerido por la comunidad tiene su correlato en el interior de la escuela. En las entrevistas, los docentes y directivos relatan la ausencia de los padres en la vida escolar de los hijos. Aquí, señalan los entrevistados, radica una de las dificultades principales para la construcción de trayectorias escolares sin interrupciones. Sin embargo, en el momento de enunciar las fortalezas y debilidades para la conformación de los vínculos pedagógicos, enumeran el contexto de pobreza donde viven los jóvenes, y la importancia de la escuela para tender una mano frente a los escenarios de miseria como consecuencia de las políticas económicas, y de abandono debido a la ausencia de adultos referentes.

De esta manera, los docentes y directivos también configuran la escuela refugio tendiente a proteger a sus estudiantes del exterior peligroso, mediante acciones direccionadas a calmar el hambre, garantizar calzado, prendas de vestir, mochilas, útiles, y donde los adultos se constituyen en referentes que los escuchan y orientan frente a los problemas que cargan del afuera. Con excepción de un asesor pedagógico (Roberto) ninguno de los entrevistados se propuso reflexionar sobre las prácticas pedagógicas promovidas en el interior de la escuela. En la medida que el obstáculo para enlazar al estudiante con la escuela radica en el exterior, los docentes en las entrevistas no expresaron la necesidad de replantearse las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes entrevistados consideran que la escuela se configura ante todo como un espacio de socialización donde se encuentran con los amigos para conversar, jugar y divertirse. Con este propósito pasan más horas que las requeridas por la jornada escolar. En algunos más que en otros, la escuela refugio actúa frente a las vicisitudes que deben confrontar a diario en sus hogares, buscando adultos a quiénes contarles las condiciones de vida materiales y sociales para que los aconsejen.

En conjunto, los entrevistados coinciden en señalar a la escuela como territorio de cuidados, de refugio, reemplazando el espacio de movilidad social que le fuera reservado a lo largo del S. XX (Tenti Fanfani, 2011). En la medida que el propósito educativo está puesto en el presente cotidiano y no en la planificación de un futuro donde los sujetos puedan transformar los conocimientos y transformarse ellos, el trabajo institucional desplegado con los jóvenes se reduce a evitar que queden fuera del camino.

Si bien la constante que estructuró la tesis estuvo vinculada con lo señalado en la hipótesis y que acabamos de reseñar, a lo largo de la investigación surgieron otras persistencias que se anudan al condicionamiento que le imprime el contexto a la escolaridad de los jóvenes. Esto lo pudimos observar en la construcción de la autoridad que se realiza tanto dentro como fuera de la escuela. En ambos casos se enuncia la necesidad de construir límites y en el modo en que esto fue cambiando en los últimos años.

Esto nos permitió comprender que en muchas familias de clases populares, el lugar del adulto responsable en el acompañamiento de la trayectoria escolar concluye cuando los jóvenes han comenzado la secundaria. Si bien esto representa un paisaje heterogéneo, como se señaló a lo largo de los capítulos, también es cierto que la tendencia a que los jóvenes cumplan roles de adultos es significativa. Las políticas de individuación deben pensarse en consonancia con esta situación, donde los jóvenes y a veces también los niños, deben hacerse cargo de sus propias biografías. Así como son recurrentes situaciones donde deben quedar a cargo de hermanos menores, hijos o incluso, padres que padecen enfermedades y no tienen a quien recurrir.

Entre los docentes y directivos, se señala la ausencia de la figura adulta en la casa de los jóvenes, dificultando la comunicación que debe poner en diálogo permanente el seguimiento de las trayectorias educativas. Al tiempo que se busca construir la referencia adulta dentro de la escuela, lo que deviene en situaciones múltiples que podrían sintetizarse en dos grandes aspectos. Las que se constituyen en autoridad pero solo a los efectos de que los jóvenes tengan un espacio de contención social, y los que consiguen mediante ese poder (Foucault, 1976) transformar el vínculo de estos con el conocimiento.

Entendemos que entre ambas perspectivas hay una distancia considerable que vuelve posible la institucionalización o no de los estudiantes. Afirmamos que los jóvenes que asisten a la escuela refugio, lo hacen para socializar y entretenerse pero no para construir un tipo de vínculo pedagógico mediado por el conocimiento. En la escuela refugio encuentran un lugar para compartir con sus pares, una figura adulta en quien confiar y una comunidad que responde ante las necesidades básicas insatisfechas. El tipo de autoridad configurada en esta escuela se corresponde con un modo de habitar la institución en el presente absoluto, donde la trayectoria escolar es reemplazada por el entretenimiento, y la contención. No produce lazos pedagógicos, y aunque evita que los jóvenes queden fuera del camino, es solo momentáneo. Estar dentro de la escuela refugio significa hacerlo sin proyección de futuro, quedar en el camino, y termina por generar las condiciones para que estos queden fuera del camino escolar en la medida que no cumplen con las normas, los horarios y las exigencias de las asignaturas. La manifestación de esto se expresa en quedar en condición de libre por exceso de faltas, repetir de año por no aprobar las materias, o simplemente abandonar.

La autoridad que se configura en el encuentro con el conocimiento mediado por el deseo de saber (Frigerio, 2012) habilita a los estudiantes a proyectar el futuro. Construir una trayectoria con o sin interrupciones, permite que los y las jóvenes puedan hacer algo con el conocimiento que se les ofrece en calidad de donación (Cornu, 2012) para transformarlo y transformarse. Para que esta referencia adulta no se consuma en el plano de la contención, es necesario el reconocimiento del alumno, no solo desde sus carencias sino desde sus potencialidades.

Adriana Puiggrós (2004) dice que Paulo Freire pensaba la construcción del vínculo pedagógico mediado por el diálogo, a partir de reconocer esos saberes previos que no estaban asociados a la educación formal, sino al mundo rural, donde las masas campesinas analfabetas del nordeste brasileño transitaban sus vidas. En ese proceso donde se practicaba la educación popular, era imprescindible que la cultura occidental de negros-indios-mestizos, fuera preservada, e incorporada al proyecto pedagógico.

Esto lo enuncia Paulo Freire (2010) en *Cartas a quien pretende enseñar*, donde sostiene que los docentes progresistas deben conocer las condiciones de vida de los estudiantes, si pretende superar las injusticias sociales:

> Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y dificilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben (…) Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (2010:102).

Atendiendo a lo señalado por Paulo Freire, Graciela Frigerio, y Lawrence Cornu, quedan abiertos interrogantes para líneas de investigación cuyo horizonte de exploración se sitúe en experiencias educativas, en el que otro vínculo pedagógico sea posible. Vínculos que como lo señalaran los autores mencionados, proyecten procesos educativos encaminados a perspectivas emancipatorias. Esto, debido a los objetivos que nos propusimos, no estuvo presente en ninguna de las entrevistas, sin embargo los proyectos de ciencias elaborados por la escuela Baxada del Paraná, que son utilizados aquí como material de consulta, dan cuenta de procesos donde el encuentro con el conocimiento resultó significativo. Experiencias de otro tipo, también significativas, se multiplican en otras escuelas con proyectos comunicacionales, de arte, en la producción de hortalizas, etc. o simplemente en la tarea cotidiana dentro y fuera del aula, con docentes que devienen errantes (Duschatzky, 2011) en el proceso de transmisión.

Otro aspecto que quedó apenas esbozado es el que exhibe la trama burocrática del sistema escolar. En el trabajo de campo nos encontramos con registros estadísticos dentro de las escuelas que no se corresponden con los de la realidad. El número de

estudiantes que se consigna de puertas adentro no es el mismo que el presentado ante las autoridades del CGE, en la medida que los cursos de planta temporaria (no permanente) pueden ser dados de baja si el número de alumnos es insuficiente[68]. Por tal motivo, es una práctica recurrente que estos datos sean "inflados" para evitar el cierre de divisiones.

A su vez, los datos que elabora el Departamento de Estadística y Censo Escolar, poseen cifras llamativas que no son advertidas por ninguna autoridad. Para citar solo algunos ejemplos, observamos en los distintos gráficos presentados por el CGE que la escuela Neuquén consiguió un descenso de la repitencia de un año a otro del 90 %; en el 2015 tenía 73 alumnos que repitieron y en el 2016 tan solo 7. Otro dato llamativo estuvo dado en la escuela Lomas del Mirador. En el 2015 tenía en quinto año 21 estudiantes, y en el 2016 tuvo en sexto año 60 estudiantes. Prácticamente triplicó la matrícula del curso de un año a otro sin que haya habido pases declarados desde otra institución.

Ante la consulta a empleados del Departamento de Estadística y Censo Escolar sobre el análisis de los datos producidos año tras año por las escuelas, y remitido en el mes de abril para su sistematización provincial, la respuesta fue que antes se generaba un cuadernillo de circulación interna con análisis de datos sobresalientes realizado por una docente que se jubiló en el 2013, y fue reemplazada por un fotógrafo, "un puesto político". Este escenario de datos falseados como consecuencia de una acción coercitiva que manda a cerrar cursos y cargos cuando se reduce la matrícula, seguido por la falta de análisis, y de conocimiento limitado sobre las distintas problemáticas que aquejan al sistema escolar, redunda en la implementación de una política educativa que carece de todas las herramientas para la toma de decisiones. Expresión de esto es la respuesta de la Presidenta del CGE, Claudia Vallori respecto de la tasa de egreso en la escuela secundaria común en la provincia: "(…) la tasa de egreso en el nivel secundario alcanza niveles, depende de la escuelas, que rondan el 70%, a veces un poco menos, a veces un poco más, depende de los departamentos…". Los datos suministrados por el

[68] Este dato carece de precisión normativa. Hay cursos que funcionan con dos estudiantes que cuando los han querido cerrar la comunidad educativa junto al gremio lo impidieron, y hay otros que con un número de siete estudiantes ha sido dado de baja y los alumnos incorporados a otras divisiones.

Departamento de Estadística y Censo Escolar, para la cohorte 2011-2016 son de 37.78 %. Lo que evidencia la relación inconexa que se establece entre la producción de datos estadísticos y su utilización para la intervención política.

En consonancia con esto, reafirmamos el valor de pensar la educación como acto de transmisión situado en un contexto determinado. Considerar el universo donde los estudiantes construyen sus biografías no consiste en enunciarlo sino en proyectarlo como herramienta política de análisis para reconocer el sujeto del conocimiento (Freire, 2014). Pero esto aunque necesario es insuficiente. El acto de enseñar incluso a aquellos que no están interesados en aprender, representa el mayor desafío de los educadores. De allí que en la construcción del vínculo pedagógico no puede estar ausente la transmisión del deseo de amor por el conocimiento. Este tal vez sea el mayor desafío; trabajar en la producción de ese deseo por saber.

Por último, no ignoramos lo determinante que resultan las políticas del Estado respecto del trabajo, la salud y el deporte para el sistema educativo y que por limitaciones de esta tesis, no fueron abordadas. Sin embargo, estamos convencidos de que aún en contextos de exclusión, es posible seguir apostando a la escuela pública como herramienta de transformación. Esto no implica en modo alguno resignarse a las políticas de Estado y de Mercado, por el contrario, requiere de la revalorización del escenario educativo como espacios de resistencia, donde sea posible forjar futuros y donde la emancipación se configure como destino inexorable.

9. Bibliografía

AA.VV. (2005). “Bajada Grande ayer y hoy para un mañana mejor”, proyecto de investigación realizado por docentes y estudiantes de la Escuela “Baxada del Paraná”, disponible en su biblioteca.

AA.VV. (2011). “Todos con el mismo derecho”, proyecto de investigación presentado en Feria de Departamental de Ciencia y Tecnología, Cerrito (Entre Ríos), disponible en biblioteca de la Escuela “De la Baxada del Paraná”.

AA.VV. (2012). *Las familias jóvenes de la nueva pobreza y sus prácticas políticas en el espacio social urbano del barrio Las Rosas de la Ciudad de Paraná.* Eduner, Entre Ríos.

Acosta, F. (2011). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina” [en línea]. *HISTEDBR, nº 42*, Junio. Consultado el 17 de abril del 2018 en <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art01_42.pdf>.

Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003.* Sudamericana, Buenos Aires.

Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos, Madrid.

Antelo, E. (2013). “Variaciones sobre el espacio escolar”, en Baquero R., Frigerio, G. Diker, G (coomps), *Las formas de lo escolar* (pp 59-78). Del Estante, Entre Ríos.

Apple, M. (1997). “Comiendo papas fritas baratas”, en Pablo Gentilli (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp. 47-55). Editorial Losada, S.A. Buenos Aires.

Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política.* Editorial Península, Barcelona.

Arza, C. (2010). "La política previsional argentina: de la estratificación ocupacional a la individualización de los beneficios", en Torrado, S. (dir.) *El costo social del ajuste (Argentina, 1976 – 2002)* (pp258-292). Edhasa, Buenos Aires.

Ávila, O.S. (2013). "Reivindicación de lo escolart: tensiones, límites y posibilidades", en Baquero R., Frigerio. G. y Diker, G. (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 135- 152). Fundación la hendija, Entre Ríos.

Baquero, R. (2013). "Los saberes de la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar", en Baquero R., Frigerio. G. y Diker, G. (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). Fundación la hendija, Entre Ríos.

Baquero, R. y Greco, B. (2013). "Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y sus prácticas", en Baquero R., Frigerio. G. y Diker, G. (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 153-175). Fundación la hendija, Entre Ríos.

Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido*. México, Fondo de Cultura Económica.

— (2010) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Beck, U. (2001) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona.

Benza, G. (2016) "La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013", en Kessler G. (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura* (pp. 111-139). Siglo XXI, Buenos Aires.

Binstock, G. Cerrutti, M. (2016). “La población y la estructura social”, en Kessler, G. (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura* (pp. 37-59). Siglo XXI, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Binstock, G. (2018). “Hogares y organización familiar”, en Piovani, J.I. y Salvia, A. (coords.) *La Argentina en el Siglo XXI*. (pp. 421-441). Siglo XXI, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Boudon, R. (2004). *La sociología que realmente importa* [en línea]. Centro de Estudios Sociológicos de la Sorbona, París. Consultado el 20 de mayo del 2018 en <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n72/02102862n72p215.pdf>.

Borsotti, C. A. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas.* Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama, Barcelona.

— (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1986). *La Juventud argentina: informe de situación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Briscioli, B. (2014). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [en línea]. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Consultado el 13 de marzo del 2017 en <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=403041714017>

Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shoping*. Paidós, Buenos Aires.

Caruso M. y Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Kapelusz, Buenos Aires.

Carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales (2017). Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación [en línea]. Consultado el 7 de junio del 2018 en <https://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/EDUCACION-EN-UUNN-Sobre-el-Plan-Educativo-Maestro.pdf>

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una acrónica del salariado*. Paidos, Buenos Aires.

— (2012). El *ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

— (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad*. Paidós, Buenos Aires.

Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: las encrucijadas en el laberinto*. Gedisa, Barcelona.

Chavez Molina, E. y Pla J.L. (2018). "distribución del ingreso y de la riqueza material", en Piovani J.I. y Salvia A. (Coords.) *La Argentina en el Siglo XXI*, (pp 87 – 113). Siglo XXI, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cerletti, A. (2012). "La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada", en Diker, G. y Frigerio G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 127-140). Noveduc, Buenos Aires.

Charaudeau, P. (2003) *El discurso de información mediática*. Gedisa, Barcelona-Buenos Aires.

Charaudeau, P., y Dominique M. (2005). *Diccionario de análisis del discurso.* Amorrortu, Buenos Aires.

Chávez Molina, E. y Pla, J. L. (2018). "Distribución del ingreso y de la riqueza material", en Piovani, J.I. y Salvia, A. (coords.) *La Argentina en el siglo XXI* (pp. 87-111). Siglo XXI, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc, Buenos Aires.

Cornu, L. (2012) "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud" en Diker, G. y Frigerio, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-38). Noveduc, Buenos Aires.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.

Deleuze, G. (1991) "Posdata sobre las sociedades de control" [en línea]. Consultado el 18 de mayo del 2018 en <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>.

Derrida, J. (1998). *Aporías*. Paidós, Buenos Aires.

— (2000). *La Hospitalidad*. De la Flor, Buenos Aires.

Derrida J. y Roudinesco É. (2009). *Y mañana, qué…*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Diker G. (2012). "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Diker, G. y Frigerio, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Noveduc, Buenos Aires.

Dubet, F. y Martuccelli D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?*. Losada, Buenos Aires.

Dubet, F. (2015) *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Siglo XXI, Buenos Aires.

— (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI, Buenos Aires

Dussel, I. (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". *Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada. España.

— (2007). "La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela" Revista *Propuesta Educativa*, N°28, 2007, págs. 19-27.

— (2010). "Pensar la escuela y el poder después de Foucault", en Diker G. y Frigerio F. (comps.) *Educar: ese acto político.* Del Estante, Entre Ríos.

Duschatzky, S. (2011). "Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea", en Tiramonti G. y Montes N. (comps.) *La escuela media en debate*. Manantial, Buenos Aires.

Eco, H. (1977). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa, Barcelona.

Efrón, R. (1997). "Subjetividad y adolescencia", en Konstellnik I. y Jacinto C. (comps.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Losada, Buenos Aires.

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Martínez Roca, Barcelona.

Elías, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Edicions 62 S/A, Barcelona.

Escobar, T. (2004). *El arte fuera de sí*. Funder, Asunción.

Flinders, D. J., Noddings, N. y Thorton T. (1986). "El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas", en *Curriculum Inquiry*, (pp. 33- 42). Traducción de Noemí Rozemblat para el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Fontana, A. (2014) *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos* [en línea]. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Consultado el 27 de marzo del 2017 en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6123>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México.

Fidel, C., Di Tomaso, R. y Farías, C. (2008). *Territorio, Condiciones de Vida y Exclusión*. Flacso, Buenos Aires.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI, Buenos Aires.

— (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Buenos Aires.

— (2014). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, Buenos Aires.

— (2015). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, Buenos Aires.

Frigerio G. y Diker G. (comps) (2012*). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc, Buenos Aires.

Frigerio G. (2010) “En la cinta de Moebius”, en Diker G. y Frigerio G. *Educar: ese acato político*. Del Estante, Entre Ríos.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza.* Amorrortu, Buenos Aires.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro, Barcelona.

Greco, B. (2016). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens, Santa Fe.

Grimberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Gutiérrez, A. (2005). “Pobres como Siempre”, en AA.VV. (edits.) (2012) *Estrategias de vida en familias jóvenes de la nueva pobreza*. La Hendija, Paraná.

Hall, S. (1997). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores, Buenos Aires- Madrid.

Huergo, J. (2009). “Algunos desafíos a la comunicación/educación comunitaria y popular”, en AA.VV. (edits.) *Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Eduner, Entre Ríos.

Ianuzzo, G. “Alumnas y Alumnos” en Astrolabio. Artículos lingüísticos, en proceso de publicación.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) (2010), Resultados del Censo 2010 sobre Necesidades Básicas Insatisfechas [en línea]. Consultado el 15 de septiembre del 2018 en <https://www.indec.gob.ar/nivel3_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=18>.

— (1998) “La situación demográfica de la Provincia de Entre Ríos”. Análisis Demográficos N°18.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para Educar Adolescentes y Jóvenes*. Editorial Del Estante. Buenos Aires.

— (2015). *Tiempos de Fragua. La responsabilidad de educar jóvenes y adolescentes.* La hendija, Entre Ríos.

Kaplán, C. (2011). “Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes”[en línea]. Propuesta Educativa Número 35 (pp. 95 a 103). Consultado el 13 de junio del 2018 en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/26.pdf>

— (2014). Límites simbólicos en la constitución del par éxito-fracaso Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Consultado el 30 de marzo del 2017 en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1373>

Kaplan, C. y Piovani, I. (2018). “Trayectorias y capitales socioeducativos”, en Piovani I. y Salvia A. (coors) *La Argentina en el Siglo XXI* (pp.221 - 264). Siglo XXI, Buenos Aires.

Katz, C. (2013). “La economía desde la izquierda. Coyuntura y fin de ciclo” [en línea]. Consultado el 20 de febrero del 2018 en <http://www.cadtm.org/IMG/pdf/LA_ECONOMIA_DESDE_LA_IZQUIERDA-2.pdf>.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco, Buenos Aires.

— (comp.) (2016). *La sociedad argentina. Radiografía de una nueva estructura*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Kojéve, A. (2006). *La noción de autoridad*. Nueva Edición, Buenos, Aires.

Lahire, B. (2011). "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos", en Tiramonti G. y Montes N. (comps.) *La escuela media en debate* (pp.15-21). Manantial/ Flacso, Buenos Aires.

— (2016). *En defensa de la sociología*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. [En línea]. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Consultado el 4 de abril del 2017 en <https://docplayer.es/67996803-Los-dispositivos-pedagogicos-en-las-sociedades-de-control.html>

LEY de Educación Provincial de Entre Ríos Nº 6607/1980.

Ley de Nacional de Educación 26.206 / 2006.

Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar*. Paidós, Buenos Aires.

Longo, M. E. (2004). *Los confines de la integración social. Trabajo e identidad en jóvenes pobres*. Doc. N° 27, INDICSO, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Maceira, V. (2018). "Clases y diferenciación social", en Piovani J. I. y Salvia A. *La Argentina en el Siglo XXI* (pp. 49-85). Siglo XXI, Buenos Aires.

Maffesoli M. (2009). *El reencantamiento del mundo*. Dedalus Editores, Buenos Aires.

Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learnig, Buenos Aires.

Martuccelli, D. (2000). "Las clases sociales multiplicadas", en Dubet F. y Martuccelli, D *¿En qué sociedad vivimos?*. Losada, Buenos Aires.

McLaren, P. (2012) *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramientas, Buenos Aires.

Meirieu, P. (2004). *El Maestro y los Derechos del Niño: ¿Historia de un Malentendido?*. Octaedro – Rosa Sensat, Barcelona.

Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Gorla, Buenos Aires.

Merklen, D. (2013). "Las dinámicas contemporáneas de la individuación", en AA. VV. *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?*. Paidós, Buenos Aires.

Mingo, G. (2006). *Pobreza Urbana: Discursos y sujetos*. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Miranda A. (2007). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea* [en línea]. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Consultado el 16 de mayo del 2017 en https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/1038

Miranda, A. y Otero, A. (2011) "La posibilidad de un plan" En Tiramonti G. y Montes N. (comps), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectiva desde la investigación* (pp.95-111). Buenos Aires, Manantial / Flacso

Montes, N. (2011). “Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio”, en Tiramonti G. y Montes N. (comps) *La escuela media en debates: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp.113-128). Manantial, Buenos Aires.

Naradowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate, Buenos Aires.

Numa M. y Jean-Francois L. (2013) “El mendigo, el bandido y el buen trabajador” en AA.VV. *Individuación, Precariedad, Inseguridad ¿Desistitucionalización del presente?* (pp. 87-107). Paidos, Buenos Aires.

Olvera Salinas, R. (2017) “Pedagogías de la resistencia: De los cómo sembrar vida donde está la muerte”, en Walsh, C. (editora) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp.195-208). Ediciones Abya-Yala, Quito.

Ouviña, Hernán (2012). “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”[en línea], Revista del Observatorio social de empresas recuperadas Autogestionadas (Osera), N°6, 2012. Consultado el 7 de abril del 2019 en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120705021327/Osera6.pdf>

Petrucci, A. (2012). “De los barrios en peligro a los barrios peligrosos, en AA.VV. *La investigación en Trabajo Social, Volumen X*. Facultad de Trabajo Social, Entre Ríos.

Pineau, P. (2013). “Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, en Baquero, R.,

Frigerio G. y Diker G. (coomps) *Las formas de lo escolar* (pp. 33-43). Fundación la hendija, Entre Ríos.

Puiggrós, A. (1983). "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana", Revista Nueva Antropología, Vol. VI, N°21, 1978, México.

— (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana.* Colihue, Buenos Aires.

Ranciére J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Editorial Laertes, Barcelona.

Reguillo R. (2013). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Resolución N° 188/12 (2012). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente [en línea]. Ministerio de Educación de la Nación. Consultado el 14 de mayo del 2018 en <https://des-scr.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>

Romero C. (2007) Gestión "situada" de la mejora escolar: un estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires. [en línea]. Universidad de Buenos Aires. Consultado el 13 de abril del 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025018.pdf>

Saraiva, K. (2014). "La babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio" en Skliar y Frigerio (comps.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp.51-64). La Hendija, Entre Ríos.

Salvia, A. (2012). *La trampa neoliberal. Nueva marginalidad, desigualdad económica y reformas estructurales en la Argentina: 1999-2003.* Eudeba, Buenos Aires.

Salvia, A., Fachal, M. N. y Robles R. (2018) “Estructura social del trabajo”, en Piovani, J.I. y Salvia A. (coors.), *La Argentina en el Siglo XXI* (pp.113-146). Siglo XXI, Buenos Aires.

Sautu, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO, Buenos Aires.

Segato, R. (2018). *Pedagogía de la crueldad*. Prometeo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sierra, M.S. (2013). “Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos”, en Baquero R., Frigerio. G. y Diker, G. (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 119-134). Fundación la hendija, Entre Ríos.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc, Buenos Aires.

Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016). “Los sectores populares”, en Kessler, G. (Comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura.* (pp.141-161). Siglo XXI, Buenos Aires.

Sors, O. (1993). *Paraná después del túnel subfluvial*. Entre Ríos.

Sousa Santos, B. (2011). “Epistemologías del sur”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* [en línea] / Año 16. Nº 54 (Pp. 17 – 39). Consultado el 21 de junio del 2018 en <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>

— (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del liberalismo*. Taurus, Buenos Aires

— (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI, Buenos Aires.

— (2017). *Del cambio de época al fin de ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Edhasa, Buenos Aires.

Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2010). "¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso", en Diker G. y Frigerio G. (comps.) *Educar: ese acato político* (pp.193-210). Del Estante, Entre Ríos.

Tabares, H. (2015). *La Escuela en la Encrucijada. Entre drogas y violencias.* Ediciones Del Revés, Argentina.

Tarabini Clemente, A. (2008). Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, Políticas nacionales y realidades locales. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 30 de abril del 2017 en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5138/atc1de1.pdf?sequence=1>

Tenti Fanfani, E. (2003). "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani, E. (comp.) *Eduación medios para todos: los desafíos de la democratización del acceso.* OSDE- UNESCO-IIPE- Altamira, Buenos Aires.

— (2004). *Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente*. Revista Todavía.

— (2011). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI, Buenos Aires.

— (2013). S*ociología de la educación.* Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp.919-201). CEM/Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

— (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Revista propuesta educativa*, N°17, 2008, pp. 63-71.

— (2011). “Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema”, Revista *Pasar la palabra. Educación secundaria: deudas, herencias y porvenir*. Rosario, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario. Nº 4, 2011, pp. 2- 7.

Tiramonti G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2011). *La escuela media en debates: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial, Buenos Aires.

Torrado, S. (2007) “Hogares y familias en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Población*. Año 1, N°1, 2007, pp. 2-9.

Torrado, S. (2000). “Normas jurídicas e ideológicas. Políticas relativas a la familia (Argentina, 1870 – 2000)”, en *Serie de materiales didácticos documento N°13*. UBA.

— (2010). *El costo social del ajuste (Argentina 1976 – 2002).* Tomo II. Edhasa, Buenos Aires.

Touraine, A. (2013). *Después de la crisis*. Fondo de Cultura Económica, México.

Tuñón, I. (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y adolescencia en la Argentina urbana en 2010*. [en línea], Serie del Bicentenario 2010-2016; boletín nº 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina. Consultado el 5 de enero del 2019 en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/oportunidades-educativas-bicentenario-ninezadolescencia. pdf>.

Unesco/CEPAL (2005). "Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de a educación en América Latina y el Caribe", en *Cuadernos de trabajo N°2*. Fundación para la cultura del Maestro, México.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Editorial Síntesis, España.

Veleda, C. (2009). "La segregación educativa en el conurbano bonaerense: construcción de una problemática" [en línea] Serie documento de trabajo N°32, Escuela de Educación. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Universidad de San Andrés. Consultado el 5 de mayo del 2017 en <https://es.scribd.com/document/280928309/La-segregacion-educativa-en-el-Conurbano-Bonaerense-construccion-de-una-problematica>

Wainsztein, S; Millan, E. (2000). *Adolescencia. Una Lectura Psicoanalítica*. El Megáfono, Buenos Aires.

Walsh, C. (editora) (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II.* Ediciones Abya-Yala, Quito.

Yaría, J. A. (2013). *Default humanístico. La era del vacío*. Gradiva, Buenos Aires.

Zelmanovich, P. (2011). "Hacia una experiencia intergenarional", en Tiramonti, G. y Montes N. *La escuela media en debate* (pp.141-152). Manatial/flacso, Buenos Aires.

Zizek, S. (2000) "Más allá del discurso", en Arditi, B. (coord.) *El reverso de la diferencia, identidad y política* (pp.196-180). Nueva Sociedad, Caracas.