

Experiencias escolares de jóvenes y procesos de estigmatización en contextos de pobreza urbana. Un análisis socio-antropológico

School Experiences of Young People and Stigmatization Processes in Contexts of Urban Poverty. A Socio-anthropological Analysis

Mercedes Saccone^a

Recibido: 16 de diciembre 2020

Aceptado: 3 de agosto de 2021

Resumen: Este artículo retoma parte de una investigación socio-antropológica (2014-2020) cuyo objetivo general fue analizar las experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana. La información empírica proviene de observaciones, talleres, conversaciones informales y entrevistas, que realizamos en una escuela de nivel medio en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Recuperando los avances en el proceso de análisis, presentamos una descripción de sentidos estigmatizantes que circulan sobre la escuela y sobre la población que a ella asiste, sentidos que son apropiados por los/as estudiantes, quienes la caracterizan como una “escuela de negros”, una “escuela de rochos (ladrones)”, cargando negativa y despectivamente estos términos. Nos preguntamos ¿cómo viven los/as jóvenes el hecho de sentir que asisten a una escuela estigmatizada y que, por ende, pueden ser objeto de estigmatización? Así, pudimos identificar que los/as jóvenes construyen distancias simbólicas en relación con diversos “otros” como estrategia para desmarcarse de la estigmatización.

Palabras clave: escuela secundaria; juventud; desigualdad social; antropología de la educación; Argentina.

^aDoctora en Antropología. Becaria Postdoctoral de la Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional de Jujuy (EU-CISOR, CONICET/UNJu). ✉ sacconemercedes@gmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4705-5490>.

Abstract: This article derives from a socio-anthropological research (2014-2020) whose general objective was to analyze the school experiences of young people living in context of urbano poverty. The empirical information comes from observations, workshops, informal conversations and interviews, which we carried out in a high school in the city of Rosario (Santa Fe, Argentina). Based on the advances in the analysis process, we present a description of stigmatizing meanings that circulate about the school and the population that attends it, meanings that are appropriate by the students, who characterized it as “escuela de negros”, “escuela de rochos (thiefs)”, negatively and disparagingly loading these terms. We ask, how do young people experience the fact that they are going to a stigmatized school and that, therefore, they may be objet or stigmatization? Thus, we were able to identify that young people build symbolic distances in relation to various “others” as a strategy to distance themselves from stigmatization.

Keywords: high schools; youth; social inequality; educational anthropology; Argentina.

Introducción

El presente artículo recupera parte de un proceso de investigación desarrollado en el marco de una tesis doctoral en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), sobre experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).¹

Consideramos que el estudio de esta problemática reviste importancia dadas las transformaciones en las políticas educativas y los cotidianos escolares, producidas en las últimas décadas a partir del proceso de extensión de la obligatoriedad legal a la educación secundaria completa (nivel medio completo) a escala nacional con la sanción de la Ley de Educación Nacional No. 26.206 (LEN) (Congreso de la Nación Argentina, 2006), en un sistema educativo históricamente segmentado y desigual como el nuestro (Abratte, 2008; Achilli, 2010; Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti, 2011; otros). Dicha Ley fue sancionada en un contexto signado por políticas “que se definieron en términos de inclusión social y educativa durante el periodo 2003-2015, considerando tanto los discursos, como las propuestas y las regulaciones que se establecieron para ‘incluir’ a sectores tradicionalmente excluidos del sistema” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 20). Dichas iniciativas sufrieron un fuerte retroceso ante la preeminencia y profundización de medidas de corte neoliberal,² tomadas por el gobierno nacional bajo la presidencia de Mauricio Macri

¹ Para su realización se contó con el apoyo de una Beca Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET], Argentina) 2015-2020.

² De acuerdo con Feldfeber y Gluz (2019), el gobierno de la Alianza Cambiemos “impulsó una verdadera restauración conservadora que ha producido una significativa transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos (asalariados, jubilados, trabajadores informales, pequeñas y medianas empresas) a los sectores más concentrados de la economía (particularmente, el sector agroexportador, las empresas energéticas y el capital financiero), en un contexto de aumento del desempleo y crecimiento de la pobreza” (p. 35).

(2015-2019), que atravesaron el periodo en que realizamos la investigación (2014-2020) y que supusieron un deterioro inmediato, pero también a futuro, de las condiciones de vida de parte de la población del país, especialmente de quienes viven en condiciones de pobreza, así como de la educación pública a la que estos sectores suelen acceder.³

Estos procesos ponen de manifiesto la necesidad de continuar indagando y documentando “en profundidad” cómo se configuran y son vividas cotidianamente por los sujetos las “oportunidades educativas reales” (Gentili, 2012) a las que tienen acceso en los diferentes contextos regionales y locales, atendiendo a los “contextos específicos” en los cuales se “construyen formas sociales de comprensión y conocimiento” (Machado Pais, 1993, p. 69).

Con la intención de contribuir a la construcción de conocimientos “en profundidad” sobre las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana, a partir de recuperar los avances de una investigación socio-antropológica (en cuyos aspectos teórico-metodológicos centrales ahondaremos en el próximo apartado), en este escrito presentaremos una descripción de sentidos estigmatizantes que circulan sobre la escuela donde realizamos el trabajo de campo y la población que a ella asiste, que nos conducen a la pregunta: ¿cómo viven los/as jóvenes el hecho de sentir que asisten a una escuela estigmatizada y que, por ende, pueden ser objeto de estigmatización?

1 Consideraciones teórico-metodológicas

La investigación de la cual se desprende el presente artículo recupera una tradición latinoamericana de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas, impulsada y difundida desde la década de 1980, fundamentalmente a partir de los trabajos de Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional [CINVESTAV, IPN]), en México, y las investigaciones desenvueltas por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld en la Universidad de Buenos Aires y de Elena Achilli en la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina (Achilli, 2018).

³ “La meta de inversión en educación del 6% del PIB, establecida en la Ley de Educación Nacional, solo fue cumplida en el año 2015. Una vez alcanzado, el cumplimiento no logró sostenerse: el gasto educativo consolidado fue del 5,80% y 5,65% del PIB en 2016 y 2017, respectivamente (...) La caída continuó en el año 2017, con una reducción de la inversión equivalente a 0,11 puntos porcentuales del PIB” (Claus y Sánchez, 2019, p. 17). “A partir de 2018, la salida del gradualismo fiscal tras el acuerdo firmado por el gobierno con el Fondo Monetario Internacional traccionó un descenso más pronunciado del gasto público y un nuevo aumento de la presión tributaria” (Claus y Sánchez, 2019, p. 6). Para un análisis pormenorizado de la evolución del presupuesto educativo y su distribución entre 2005 y 2018 ver Claus y Sánchez (2019).

Inscribiéndonos en dicha tradición, desarrollamos esta investigación desde lo que Elena Achilli (2005) denomina enfoque socio-antropológico, el cual rescata la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica. Desde este enfoque se propone realizar un abordaje relacional de las problemáticas bajo estudio, conocer la cotidianidad cuyo contenido no es evidente (Achilli, 2005; Rockwell, 2009), partiendo de considerar lo particular como síntesis de múltiples determinaciones y atravesamientos contextuales, contemplando el acercamiento tanto a las especificidades de los procesos como a aquellos movimientos hegemónicos que los cruzan (Achilli, 2005).

1.1 Referentes conceptuales

Retomando los aportes de Agnes Heller (1977), partimos de reconocer el carácter heterogéneo e histórico de la vida cotidiana, entendida como configuración de “un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” (Achilli, 2005 p. 22). De este modo, los sujetos –en nuestro caso jóvenes estudiantes– son considerados constructores activos de sus propias experiencias, pero no en forma autónoma sino “dentro de determinados límites”, “bajo condiciones que vienen dadas” (Thompson, 1981, p. 19). Así, entendemos a las experiencias escolares como aquellas experiencias formativas desplegadas en el ámbito escolar que “implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados por los sujetos en determinadas condiciones contextuales e históricas” (Villarreal, Greca y Achilli, 2018, p. 3).

Entre los distintos sujetos que participan de la cotidianeidad escolar, en esta investigación nos interesan particularmente los/as jóvenes estudiantes. Hace tiempo que en el campo de estudios sobre juventudes se señala que los modos de ser joven son diversos y están atravesados por procesos históricos, sociales, culturales, políticos (Bourdieu, 2002; Margulis, 2001). Por lo tanto, su análisis debe ser “encarado desde una triple complejidad: contextual (espacial e históricamente situado), relacional (conflictos y consensos) y heterogénea (diversidad y desigualdad)” (Chaves, 2010, p. 38).

Desde esta perspectiva nos proponemos analizar las relaciones y procesos en sus configuraciones cotidianas, pero “no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social” (Achilli, 2005, p. 25). Sentidos que los sujetos, en este caso los y las jóvenes estudiantes, construyen “no como individuos aislados sino en la interacción/relación con otros que el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales” (Achilli, 2005, p. 25).

En este trabajo, nos enfocaremos en la descripción de construcciones de sentido que contienen elementos estigmatizantes, partiendo de retomar la clásica conceptualización de Goffman (2008), para quien el “estigma” es un “atributo” que vuelve a alguien diferente de los demás, convirtiéndolo en alguien “menos apetecible”, es decir, “un atributo profundamente desacreditador”, pero, tal y como lo aclara este autor, “lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos”, ya que en realidad un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la “normalidad” de otro, entonces “no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (p. 15). Reconocemos, junto a Kaplan (2011), que “estos modos de clasificación son sociales antes que escolares”, dado “que remiten a modos de distinción social que se correlacionan con el tipo de sociedades en las que existimos y con la taxonomización sobre los individuos y grupos con quienes convivimos” (p. 97).

Con la intención de contribuir a documentar la “mirada social estigmatizante que se ha ido construyendo sobre los jóvenes” (Kaplan, Krottsch y Orce, 2012, p. 12) a escala de sus configuraciones cotidianas, en este escrito nos proponemos describir los sentidos estigmatizantes acerca de “otros” que circulan hacia y entre jóvenes que viven en contextos de pobreza en una escuela secundaria de la ciudad de Rosario.

1.2 El trabajo de campo

La construcción de la información empírica se realizó a partir de un trabajo de campo intensivo que desarrollamos entre los años 2014 y 2018⁴ en una escuela secundaria técnica emplazada en una avenida del Distrito Oeste de la ciudad de Rosario, a la cual asisten jóvenes que viven en condiciones de pobreza en barrios y “villas” cercanas. La elección de esta escuela fue posible gracias a una relación laboral previa con la institución (como tutora académica del Plan de Mejora Institucional 2012-2103). Realizamos talleres, observaciones (en clases, recesos, jornadas y actividades en la escuela), conversaciones informales y entrevistas (tanto grupales como individuales), fundamentalmente –aunque no exclusivamente– con estudiantes de 1ro a 6to año del turno noche, quienes generalmente poseen

⁴ El trabajo de campo tuvo diferentes momentos de mayor/menor intensidad de acuerdo con el desarrollo de la investigación. En 2014 y 2015 realizamos observaciones y entrevistas con estudiantes, docentes y directivos en los tres turnos escolares que posee la escuela. En 2016 y 2017, en función de los avances realizados, decidimos profundizar –aunque no exclusivamente– el trabajo de campo en el turno noche. A su vez, en 2017, con la intención de profundizar en procesos que se desenvuelven en la cotidianidad del aula, realizamos el seguimiento de un grupo en particular (tercer año del turno noche), lo que supuso nuestra presencia en dicho curso durante una jornada completa un día a la semana (variando de día) durante todo el ciclo lectivo (marzo a diciembre). Durante el año 2018 realizamos entrevistas, conversaciones informales y observaciones en la escuela con la intención de ampliar aspectos específicos (identificados a partir de los avances de la escritura del informe final de la tesis doctoral, cuya defensa se realizó en mayo de 2020) y tuvimos la posibilidad de entrevistar a funcionarios de distintas dependencias del estado municipal, provincial y nacional que nos permitió ampliar el análisis de las políticas educativas. En este escrito retomamos parte del trabajo de campo desarrollado (en 2014, 2016 y 2017), a partir de la selección de registros significativos vinculados con la temática que se aborda.

inserciones laborales informales y precarias y/o tienen a su cargo responsabilidades domésticas y de cuidado en sus hogares. También analizamos fuentes documentales de distinto orden (leyes, decretos y resoluciones oficiales, entre otras).

El trabajo de campo y las reflexiones que presentamos se potenciaron gracias a los intercambios y la colaboración de los y las compañeros/as del Centro de Estudios Antropológicos Urbanos [CeaCu] (FHyA, UNR), sobre todo a partir del trabajo realizado en el marco de dos proyectos de investigación colectiva desenvueltos durante el periodo en que desarrollamos esta investigación.⁵ Como parte de estos proyectos realizamos un cuestionario con dos preguntas abiertas (¿Cómo llegaste a esta escuela? Y ¿tu familia tuvo algo que ver con esa decisión?) con estudiantes de primero a sexto año del turno noche (22/06/2017, 09/08/2017 y 15/08/2017), los talleres mencionados (con los y las estudiantes de primero a sexto de los turnos mañana y noche en 2016 y 2017),⁶ tres entrevistas grupales (una con estudiantes de tercer año, otra en cuarto año y una con jóvenes que asistían a quinto y sexto año del turno noche) (2017) y dos entrevistas grupales con jóvenes cuya asistencia a la escuela se encontraba interrumpida (2018).

Desde el enfoque socio-antropológico adoptado, la investigación es entendida como un “proceso recursivo” en el cual “la información [empírica] es sometida –desde determinada conceptualización [teórica]– a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones”, a un trabajo continuo de “problematización sobre el material” (Achilli, 2005, p. 80). El resultado de dicho proceso “toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo” (Rockwell, 2009, p. 75), texto que integra aquello que –desde otras lógicas de investigación– se presenta en forma escindida (en términos de “resultados” y “discusión”).

Partiendo de estas consideraciones, a continuación presentamos los avances en la descripción de los sentidos estigmatizantes que identificamos circulan sobre la

⁵ 1) Proyecto de Investigación y Desarrollo 1HUM 520 (2016-2019) “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana”, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario; y 2) Proyecto de investigación NRU 212 (2017-2018) “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica”, Convocatoria AEI FONIETP 2017, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación de la Nación. Ambos proyectos se realizaron bajo la dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky.

⁶ Los talleres se realizaron en los turnos mañana y tarde, agrupando a los y las estudiantes en dos grupos (primero y segundo año) y (tercero a sexto) en función de la matrícula. En cada grupo hubo una coordinación general y personas encargadas de registrar (registros tomados in situ que se complementaron con la grabación de audio y la elaboración de afiches por parte de los y las estudiantes participantes). Como consigna se presentaron tres ejes/preguntas amplias a modo de disparadores: ¿cómo ven a la escuela?, ¿a sus familias?, ¿al barrio? Primero los y las estudiantes intercambiaban al respecto en pequeños grupos (escribiendo las ideas centrales en un afiche) y luego se realizaba la puesta en común.

escuela donde realizamos el trabajo de campo, sentidos que, a su vez, son apropiados por los/as estudiantes, quienes la caracterizan como una “escuela de negros”, “escuela de rochos”.⁷ A la vez, entendemos que estas expresiones ponen de manifiesto la estigmatización de la cual son objeto los/as propios/as jóvenes.

2 “Escuela de negros”, “escuela de rochos”. Sentidos sobre la escuela y procesos de estigmatización

Como adelantamos en el apartado anterior, la escuela donde realizamos el trabajo de campo se encuentra ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario y la población que asiste a la misma vive mayormente en condiciones de pobreza – producto de las históricas relaciones de desigualdad– en barrios y “villas” cercanos, sobre todo en aquellos que se emplazan a los costados de las vías del ferrocarril, a pocas cuadras de la escuela. Al igual que otros “enclaves de pobreza” de nuestro país, estos espacios socio-urbanos se encuentran atravesados por distintas violencias, como la “violencia estructural del desempleo”, la “violencia interpersonal cotidiana” y la “violencia represiva estatal intermitente” (Auyero, 2001, p. 19).

Si bien observamos cierta heterogeneidad en el modo en que se desenvuelve la vida cotidiana en dichos espacios, los/as jóvenes relatan situaciones de peligrosidad y conflictividad que forman parte (más directa o indirectamente) de la misma, como vivir a dos casas de un “búnker”⁸ y correr el riesgo de quedar atrapada en un tiroteo (Belén, tercer año, turno matutino [TM], Comunicación personal-Taller, 12/10/2016) “y vos te podés morir ahí nomás” (Adriana, primer año, turno nocturno [TN], Comunicación personal-Taller, 12/10/2016), o tener que mudarse tres veces de barrio todo el grupo familiar porque corre peligro la vida de un pariente cercano que se encuentra amenazado (Fabiana, primer año, turno nocturno, Comunicación personal-Taller, 12/10/2016), que la pareja pierda la vida en un episodio violento (Daniela, segundo año, TN, Comunicación personal-Taller, 21/10/2016), entre otros.⁹

La presencia de las fuerzas de seguridad (nacionales y provinciales) en estos espacios también es destacada por los/as estudiantes, quienes afirman que es “mejor que haya, porque vos salís a la esquina y ya te roban” (María, segundo, TM,

⁷ El término “rocho” es resultado de la inversión de las sílabas de la palabra “chorro” que significa ladrón.

⁸ Se trata de una de las formas que asumen en la ciudad los puntos fijos de venta al por menor de drogas ilícitas, especialmente cocaína, marihuana y pastillas (Cozzi, 2018). Estos lugares se encuentran instalados en barrios de sectores populares y se caracterizan porque su “único contacto con el exterior es a través de una ventanilla del tamaño de un ladrillo”, donde jóvenes (denominados “soldaditos”), por lo general menores de edad, “llegan a pasar 12 horas vendiendo, en su interior” (Cozzi, 2018, p. 279).

⁹ El nombre de la escuela fue omitido y todos los nombres de los sujetos que aparecen mencionados fueron modificados para mantener el anonimato.

Comunicación personal-Taller, 12/10/202016), pero, al mismo tiempo, relatan sufrir situaciones y prácticas abusivas en la interacción con las mismas, sobre todo los jóvenes varones (Cf. Calamari, Dobry, Martínez y Santos, 2020).

Estas y otras problemáticas suelen ser retomadas en la construcción de sentidos estigmatizantes y prácticas muchas veces discriminatorias de la población juvenil que habita en estos contextos y que, como lo han documentado otras investigaciones (Chaves, 2010; Kessler y Dimarco, 2013; Sánchez, 2006; entre otros), asocian juventud, pobreza y delito/peligrosidad. En la escuela, entre algunos/as docentes, aparecen indicios de estas construcciones estigmatizantes que asocian esos elementos en la caracterización de los/as estudiantes. La docente me comenta: “cuando vine por primera vez a trabajar en esta escuela, había un patrullero [vehículo policial] en la puerta y yo pensaba ‘cuánta seguridad que hay en esta escuela’ y un profe me dice ‘es el transporte escolar’ [irónicamente]” (Comunicación personal, 29/09/2016).

En palabras de los/as propios/as estudiantes, esta institución es identificada como una de “las escuelas de la villa”, una “escuela de negros”, una “escuela de rochos (ladrones)” (Estudiantes, segundo, TN, Observación, 23/11/2016), una escuela con “mala fama” (Alejandro, tercero, TN, Comunicación personal, 08/11/2017). Estos atributos negativos contribuyen a estigmatizar el establecimiento escolar, acentuando su “carácter indeseable” (Neufeld y Thisted, 1999).

Hay un prejuicio muy grande sobre la institución (...) para muchos es una escuela de “negros”, es un prejuicio sobre la vecinal. Yo me crie en este barrio y es “la X” [nombre de la escuela], hay una identificación del prejuicio en el barrio (Miembro de ONG, Comunicación personal, 12/10/2016).

Ariel: bueno y... cuando yo me fui ahí [al baile] le conocí a una chica ahí y nos empezamos a escribir y me decía a qué colegio entraba y bueno (...) en la X [nombre de la escuela], le dije yo, así y me... o sea me envió una carita así [hace un gesto como de desilusión].

Entrevistadora [E]: ¿y por qué te envió esa carita?

Ariel: y le pregunté yo también “¿por qué esa carita?”, le envié y ella me dijo “no, porque ahí son re vagos todos, todos barderos [personas que causan problemas]” me dice, yo ni sabía qué significaba “barderos” [riéndose] y me explicó que era así que todos querían lío, que esto, que aquello, que una piba no te puede rebajar con la mirada porque te salen a

los cuchillos, que no es que pelea... todo pistolas, dice (tercero, TN, Comunicación personal, 08/11/2017).¹⁰

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

Bianca pregunta “¿cuál es el código de área?”. La encuestadora le responde “0341”. Luis agrega en tono burlón “¿qué no vas a la escuela?, ¿o vas a la X [nombre de la escuela]?”. Varios se ríen (cuarto, TM, Observación, 19/09/2016).

Estos aspectos influyen en las características de la población de jóvenes que llega a esta escuela. Se trata de jóvenes que integran grupos familiares con fuertes dificultades económicas, por lo que la cercanía del establecimiento respecto del hogar permite disminuir los gastos que supone el traslado. Además, la escasez de instituciones educativas oficiales de nivel medio en la zona convierte a esta escuela en una de las pocas instituciones a las que pueden asistir sin recorrer grandes distancias. A su vez, según manifiestan en algunos casos, esta institución es la “única que me aceptó” (Martín, primero, TN, Cuestionario, 19/06/2017) y, al contar con turno vespertino/nocturno, les brinda facilidades para asistir a quienes trabajan o cuidan niños/as. Gran parte de la población estudiantil que recibe llega luego de períodos de interrupción de la escolarización, posee en promedio mayor edad que la atribuida teóricamente para el nivel, tienen inserciones laborales precarias o responsabilidades de cuidado y tareas domésticas que, en ocasiones, dificultan el sostenimiento de la asistencia a clases con cierta continuidad.

Como plantea Goffman (2008) un estigma puede ser denominado a veces también como “defecto”, “falla” o “desventaja” y, aun sin tener plena consciencia de ello, puede contribuir a la construcción de prácticas discriminatorias. Así, los y las jóvenes que asisten a la escuela suelen ser objeto de estigmatizaciones por parte de algunos sujetos que leen en clave de “defecto” esas características que van asumiendo sus recorridos escolares y las condiciones de pobreza en que viven, sobre las cuales se justifica una serie de prácticas y sentidos que, más directa o indirectamente, pueden favorecer la producción de una educación diferenciada para estos sectores sociales. Este proceso se inscribe en otro más amplio, nos referimos a la progresiva segmentación del sistema educativo que ha llevado a la “construcción social de circuitos de escolarización, verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas

¹⁰ Como señalan Di Leo, Güelman y Sustas (2018), para las y los jóvenes que viven en barrios populares el “mirar mal” es considerada “una violencia en sí misma y, al mismo tiempo, como desencadenante de conflictos interpersonales” (p. 11).

económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos” (Neufeld y Thisted, 1999, p. 31).

A nivel de la cotidianeidad escolar, tal estigmatización se expresa, entre otros aspectos, en ciertos sentidos que se construyen sobre la orientación en “Administración y gestión” que posee esta escuela de modalidad técnico-profesional –con una formación orientada hacia el “marketing”, administración de empresas y lo que se denomina “ciencias empresariales”, fundamentalmente–, sobre todo entre miembros del equipo directivo, quienes aluden a que esta orientación no sería la indicada para “el perfil de los alumnos”.

Quiero pedir una terminalidad nueva en servicios, porque ellos, ni los papás se los imaginan en contable, en una oficina, ni yo me los imagino, yo les doy contenidos y todo, pero no me los imagino en una oficina (...) quiero pedir la nueva terminalidad más acorde con el perfil de los alumnos, para que puedan trabajar de mozos, en hotelería (vice-directora, Comunicación personal, 13/09/2016).

Para algunos/as docentes el “perfil de los alumnos” tampoco sería el adecuado para ciertas materias y contenidos que se trabajan en la escuela. Aspectos que se constituyen una “preocupación” compartida con colegas en espacios de intercambio, como las jornadas institucionales:

Los profesores están en el aula de primero, TM, una docente dice: “incluir a todos en un mismo lugar no es incluir”.¹¹ Hablan al mismo tiempo. La profesora de Inglés dice “esa chica no necesita que yo le de Inglés, necesita otra cosa (...) a lo mejor tendría que estar trabajando y le estamos atrasando la vida” (Jornada institucional, Observación, 14/05/2014).

Una docente dice que para ella tendría que haber inglés desde la primaria, la profesora de matemáticas agrega “algunos no saben leer y escribir, qué les vas a dar inglés” (Observación, 07/12/2016).

Estos sentidos sobre lo que estos/as estudiantes pueden o “necesitan” aprender en la escuela son, a veces, apropiados por los/as propios/as jóvenes. Como lo han señalado otros/as autores/as, la forma en que somos vistos/etiquetados/clasificados

¹¹ Otras investigaciones han profundizado en el análisis de los sentidos sobre la obligatoriedad del nivel secundario entre distintos actores institucionales (como personal de conducción, profesores, etc.) de escuelas del conurbano bonaerense, dando cuenta de las contradicciones que emergen, en tanto, “por un lado, se reconoce la importancia de la obligatoriedad como mecanismo de inclusión y, por el otro, consideran que entre los estudiantes –reales y concretos– no todos están capacitados para lograrlo” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, p. 16). Si bien trasciende los objetivos de este trabajo, destacamos la importancia de continuar documentando estos sentidos a nivel de la cotidianeidad escolar en distintos contextos y momentos.

por los “otros” tiene efectos sobre el “proceso de subjetivación” (Bayón y Saraví, 2019).

E: ¿por qué no te gusta inglés?

Leandro: no, no me gusta

E: pero ¿por qué?

Leandro: y sí para qué voy a hablar en otro idioma [se ríe] (Leandro, cuarto, TM, Comunicación personal, 10/07/2014).

Vale mencionar que algunos sujetos pueden llegar a reconocer las posibles consecuencias diferenciadoras y, muchas veces, discriminadoras de estas prácticas y discursos en relación con el acceso a los conocimientos escolares, pero apuntan a atender cuestiones consideradas “más urgentes”, como la interrupción de la asistencia a la escuela por parte de los/as jóvenes.

Es impresionante la liviandad con la que dejan la escuela (...) a mí me da vergüenza decirlo, pero el nivel es muy malo, a veces es malísimo, pero es la bajada de línea que tenemos desde el Ministerio [de Educación], que los aprobemos a los que vienen y realmente el nivel a veces es lamentable, a mí me da vergüenza decirlo (Prof. Área contable, Comunicación personal, 02/08/2017).

Este proceso se puede ver reforzado a nivel de las políticas educativas al no encontrarse garantizadas las condiciones necesarias, por ejemplo, para llevar adelante la Nocturnidad, programa provincial que se está desarrollando desde el año 2014 en las escuelas secundarias técnicas que cuentan con turno noche de la provincia de Santa Fe y que propone la combinación del cursado presencial con el “aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación” (Cf. Saccone, 2019), que requiere para su implementación de las computadoras personales que se otorgaban a los/as estudiantes y docentes a través del Plan Nacional Conectar Igualdad, el cual se interrumpió a partir del cambio de gobierno nacional en 2015.¹² Estas políticas, sumadas a las condiciones de vida de los y las jóvenes (que, por lo general, no tienen acceso a computadoras y/o internet en sus hogares) y las condiciones de la escuela (que no cuenta con el equipamiento

¹² El Plan Conectar Igualdad es un Plan de alcance nacional que se crea en 2010 como una política socio-educativa para favorecer el uso y acceso a las TIC, que incluía la distribución de computadoras portátiles (modelo1:1) a cada estudiante y docente junto con lineamientos pedagógicos para su utilización. En diciembre de 2015, a partir del cambio de gobierno nacional, comienza a desmantelarse progresivamente, hasta su reemplazo por el Plan “Aprender Conectados” en 2018, el cual proponía reemplazar la entrega de equipos personales por el equipamiento tecnológico de las instituciones que, sin embargo, hasta mediados de 2019 no se había concretado en la provincia de Santa Fe (Saccone, 2019).

necesario ni la conectividad adecuada) dificultan el trabajo con los conocimientos en las materias afectadas por dicho programa (Saccone, 2019).

2.1 Una escuela estigmatizada para jóvenes estigmatizados/as. Procesos de estigmatización y construcción de distancias simbólicas

En este contexto que venimos describiendo, nos preguntamos ¿cómo viven los/as jóvenes el hecho de sentir que asisten a una escuela estigmatizada y que, por ende, pueden ser objeto de estigmatización?

A medida que avanzamos en el proceso de análisis, pudimos identificar que los/as jóvenes construyen distancias simbólicas como estrategia para desmarcarse de la estigmatización, en palabras de los/as estudiantes: “marcamos la re-diferencia”.¹³

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

Ariel: sí.

E: ¿y por qué tiene mala fama?

Alejandro: “son todos villeros”, vienen porque acá vienen corte son todos de barrio, de barrios re humildes, así de villas, y esos porque van a escuela privada y tienen un poco de plata se piensan que todos los que somos de villa somos todos iguales, pero no, nosotros corte marcamos la re-diferencia, porque nosotros sí sabemos lo que es el trabajo duro y todo eso, nosotros tuvimos una crianza diferente (tercero, TN, Comunicación personal, 08/11/2017).

Estas distancias se construyen en relación con diversos “otros”, entre los que identificamos y describiremos a continuación los siguientes: a) otros jóvenes del barrio o la “villa”; b) otros que no asisten a la escuela; c) otros que aun asistiendo a la escuela se distancian del nos-otros porque concurren al otro turno o asisten a los primeros años e, incluso, d) dentro del mismo curso, la distancia se establece con

¹³ En la bibliografía sobre el tema, se suele diferenciar entre distancias/fronteras “simbólicas” y “sociales” (“symbolic boundaries” y “social boundaries”): con las primeras se hace referencia a las “distinciones conceptuales hechas por actores sociales para categorizar objetos, personas, prácticas e incluso tiempo y espacio”, a través de las cuales se separan en grupos y “generan sentimientos de similitud y pertenencia”, “adquieren estatus y monopolizan los recursos”; mientras que las “fronteras sociales” remitirían a “formas objetivas de diferencias sociales que se manifiestan en el acceso y la distribución desigual de los recursos (materiales y no materiales) y de oportunidades sociales”; aunque claramente se encuentran relacionados, dado que estos conceptos pretenden contribuir al análisis del “papel de los recursos simbólicos (por ejemplo, las distinciones conceptuales, estrategias interpretativas, tradiciones culturales) cumplen para crear, mantener, refutar o incluso disolver diferencias sociales institucionalizadas (por ejemplo, de clase, género, raza, desigualdad territorial)” (Lamont y Molnár, 2002, p.168, la traducción es nuestra).

quienes se considera tienen otro comportamiento. “Otros” a quienes se estigmatiza asignándoles atributos desacreditadores (Goffman, 2008).

Respecto a las distinciones establecidas a) en relación con otros jóvenes del barrio, critican las miradas homogeneizantes por parte de personas “de afuera” que “piensan que todos los que somos de villa somos todos iguales”, remarcando la diferenciación interna que construyen respecto a jóvenes del mismo barrio, en relación con criterios como la diferencia de “crianza”, a la valoración del “trabajo duro”, como se expresa en el fragmento de registro citado párrafos atrás.

En su trabajo de la década de los '80 sobre “cómo villeros y residentes de fuera conciben el fenómeno de las villas miseria y sus habitantes” en una “villa” del Gran Buenos Aires, Rosana Guber (2013) advertía la presencia de sentidos similares (“haraganería crónica”, “vagancia”, “desinterés en progresar”, “dejarse estar”) que dicha autora reúne bajo el término “inercia” como caracterización que hacen “los de afuera” sobre los “villeros”. Como plantean Chaves, Fuentes y Vecino (2016) en su investigación, estas “distinciones en la sociabilidad barrial” también pueden darse entre jóvenes al interior mismo de la “villa” o el barrio, entre un “nosotros” y lo que se identifica como un “otro que no ‘se esfuerza’ para lograr la movilidad” (p. 55). Esta distinción “se acompaña con un deseo de estar entre iguales: trabajadores y buena gente, que a su vez les permitiera ser aceptados” y así poder “despegarse del estigma de ‘tal barrio, todos pobres, todos vagos’” (Chaves et al., 2016, p. 55), un atributo –“villero”– que “no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo”, pero que en sus usos relacionales estigmatiza a un tipo de poseedor confirmando la “normalidad” de otro (Goffman, 2008, p. 15).

b) Así, el hecho de asistir a la escuela, aun cuando se es consciente de la estigmatización de la cual es objeto, es significado como un elemento diferenciador que posibilita desmarcarse del estigma de “ser un pibe de barrio” (Alejandro, tercero, TN, Observación, 12/06/2017).

Mi papá no le gustaba la idea de que venga a una escuela de barrio, solo porque aspira a otras cosas (...) Elegí venir a esta escuela porque me queda más cerca de mi casa. Pero no por eso significa que no me guste la escuela, al contrario, a pesar de ser repitente no me conformo con eso, porque mi meta es estudiar y ser alguien en la vida (Daniela, primero, TN, Cuestionario, 19/06/2017).

Otras investigaciones dan cuenta de la presencia de esta concepción vinculada a la escolarización entre grupos de jóvenes de sectores populares que “mantienen una confianza en el capital escolar como medio de promoción social” (Criado, 1998, p. 82) y de distinción social, dada “la distancia simbólica que se construye entre el

adentro y el afuera, entre el haber permanecido en la escuela y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a ella y aquellos que no lo hacen” (Chaves et al., 2016, p. 31).

Para los y las jóvenes de nuestra investigación la asistencia a la escuela les posibilitaría “ser alguien en la vida, cumplir tus sueños y que no... que no sos cualquiera” (Martín, cuarto, TM, Comunicación personal, 29/07/14), porque consideran que “si no vamos a la escuela estamos, nos rompemos el lomo trabajando y sinceramente no sos nada directamente” (Marcos, quinto, TT, Comunicación personal, 11/08/14). De este modo “construyen una distancia simbólica con los otros a partir de la condición de estudiantes” (Chaves et al., 2016, p. 30).

El dialecto que tienen, que tienen alguna gente del barrio, entonces te da ganas de matarlos, te da ganas de publicarle abajo “¿por qué no hablas bien?” o “vas a estudiar o algo y te dejás de romper las pelotas”, todo el día al pedo [sin hacer nada] (Alan, sexto, TN, Comunicación personal, 07/12/2016).

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

Alejandro: los de la mañana son corte más caretita (...) y que no trabajan así.¹⁴

Ariel: sí y son más vaguitos.

Alejandro: son vagos.

Ariel: son más villeritos.

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

Ariel: sí, son más responsables.

Alejandro: [al mismo tiempo] más responsables.

Ariel: más distintos son, son más chiquitos.

¹⁴ Proviene del modismo “careta”, una persona hipócrita, que no dice/hace lo que piensa para ser aceptado.

Alejandro: sí hay diferencia entre los de la mañana y la noche, porque nosotros somos más grandes, los de la mañana son todavía guachines¹⁵ y siempre los de la mañana se agarran a las piñas (tercero, TN, Comunicación personal, 08/11/2017).

Resulta interesante cómo ante un otro “más” cercano, la distancia pareciera más difícil de construir y se recurre al uso del término “más” para diferenciarse. Así, se expresa que los otros son “más caretita”, “más vaguitos”, “más villeritos”, “más chiquitos” que nosotros, un nos-otros que, por ende, pareciera no estar exento de esas caracterizaciones, aunque en menor grado. Aquí, la distinción etaria es retomada para remarcar la diferencia a partir de la mayor “responsabilidad” que supondría ser “más grandes”. Como señalamos páginas atrás, es frecuente que, a diferencia de quienes asisten por la mañana, los/as estudiantes del turno noche tengan en promedio mayor edad y responsabilidades laborales o familiares. Resulta interesante, para continuar indagando, cómo la asociación entre el turno nocturno y la mayor edad es retomada por los y las jóvenes que asisten a dicho turno en tanto criterio de distinción positiva, poniendo en tensión sentidos hegemónicos sobre estudiantes con “sobriedad” que circulan en las instituciones educativas.¹⁶

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

Ayelén: no, pero los de primero se re-odian entre ellos (...) se pelean cada dos días.

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

Ayelén: porque no se conocen, se quieren hacer los malos y son pibitos que recién están empezando [risas] (...).¹⁷

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

Jorge: claro.

Soledad: la convivencia (...)

Jorge: ¿quién los guachos de primero?

¹⁵ Diminutivo del término, de uso coloquial, “guacho”, que refiere a una persona que tiene mala intención.

¹⁶ La diferenciación entre turnos no aparece en forma significativa entre los y las estudiantes que asisten a los turnos mañana y tarde.

¹⁷ Deriva del término “pibe”, que significa niño o joven.

Belén: re guaso [grosero] [riéndose] “los guachos de primero” (tercero y cuarto TM, Comunicación personal-Taller, 12/10/2016).

Los/as jóvenes que asisten a los años superiores asignan atributos negativos a los/as estudiantes de los primeros años, tales como: “son dañinas”, “rompen”, “se pelean”, “se hacen los malos”, “son negros”, “guachos”, “pendejos”, pudiendo recurrir a los mismos “mecanismos estigmatizantes de los que son víctimas” (Crovara, 2004, p. 43).

Calcúlale que de tercer año para abajo ya empiezan con otro dialecto (...) debe ser por la edad, por ese tema de las redes sociales, la junta [amistades] que tienen también... uno que dice “cabrón” (...) [en voz baja y riéndose] son negros... Es más, tenemos un profesor que estaba afuera y dice “ustedes no son como los de la mañana o los de la tarde”, “¿en qué sentido?” le digo (...) ustedes tienen otro sentido, otra forma de hablar, “y bueno date cuenta que ya estamos en sexto año, nosotros ya, medio como que ya crecimos, si fuéramos como estos pendejos hablaríamos todos iguales” (Alan, sexto, TN, Comunicación personal, 07/12/2016).

En esas distinciones aparece como criterio de diferenciación “la división de clases de edad” que, aunque puede ser variable, marcaría “el paso de la irresponsabilidad a la responsabilidad” (Criado, 1998, p. 90). Tal distinción también juega un papel relevante en relación con la apropiación de ciertas normas de la escuela, vinculadas con el comportamiento, la forma de vestir y hablar, que los/as estudiantes de los primeros años no respetarían, por lo cual, en ocasiones, pueden ser interpelados por sus compañeros/as de los años superiores: “mirá cómo estás viniendo a la escuela, ¿a vos te parece bien?” (Alan, sexto, TN, Comunicación personal, 07/12/2016). En estos sentidos se establece, como lo documenta Nuñez (2015), “una relación entre el modo en que algunas personas se visten y la ausencia de posibilidades de expresión, capacidades intelectuales o expectativas sobre la escolarización” (p. 76-77).

Como lo describe Norbert Elias, el grupo de “establecidos” –en este caso, los que llevan más tiempo en la institución escolar– forja y se apropia de “un conjunto de normas compartidas”, mientras que “los forasteros” o “recién llegados” “son experimentados, individual y colectivamente, como anómicos”, siendo considerados por el grupo de los “establecidos” “como poco fiables, indisciplinados y descontrolados”, “transgresores de leyes y normas” (Elias, 2003, p. 227-228). En palabras de los/as jóvenes “se portan todos mal”, “faltan el respeto o no te podés ni levantar del... no te podés ni levantar de la silla porque ya te sacan las cosas, te tiran las cosas o te roban todo” (María, segundo, TM, Comunicación personal-Taller, 12/10/2016).

Los y las estudiantes que asisten a los años superiores manifiestan tener “otra mentalidad” asociada con ciertas responsabilidades: “nosotros ya teníamos otra mentalidad, veníamos cansados de trabajar” (Alan, sexto, TN, Comunicación personal, 07/12/2016), responsabilidades que, como vimos, también se utilizan para marcar la distancia entre los/as jóvenes “de la noche” y “los de la mañana” y que justificaría, en parte, la diferencia de comportamiento.

d) No obstante, advertimos que la diferencia también se marca entre jóvenes que asisten al mismo curso y (aunque no siempre) tienen la misma edad, intentando desmarcarse del estigma que pesa sobre todo en los primeros años. Un “otro” cada vez más cercano, compañeros/as de curso que, a diferencia de ellos/as, “vienen a calentar el banco”, “son vagos”, “no hacen nada”.

Por más que vos le hables, le hables para el bien de ellos no les va a importar nada ¿entendés? Y estaría bueno que los directores o quien sea eh... no sé hablen con los papás y los saquen o los echen porque si van a venir a no hacer nada ahí hay muchos chicos que necesitan venir a una escuela y ellos no quieren hacer nada porque estamos siempre en la misma o se quedan de grado y al año que viene siguen de nuevo y así siempre la misma historia (...) aparte vienen porque, obvio, uno va a venir porque eh... para estudiar, para aprender y otra porque nuestros padres nos mandan, pero algunos no, vienen porque los padres los mandan pero no hacen nada (María, segundo, TM, Comunicación personal-Taller, 12/10/2016).

En síntesis, como venimos señalando, estas fronteras que se van construyendo respecto a “otros” –que desarrollamos en los puntos a, b, c y d– no siempre son tan nítidas. Incluso hemos podido documentar que se puede expresar la distinción en uno mismo, “entre un yo anterior y un yo actual: entre ambos hay un proceso de ‘mentalización’, de paso de un yo irresponsable a un yo responsable” (Criado, 1998, p. 90). Así, hay quienes manifiestan haber sido en el pasado como los/as jóvenes de quienes hoy se pretenden distanciar, porque se “arrepintieron”, se “rescataron”.

Fabiana: yo sabés cómo me arrepiento de no seguir la escuela (...) ahora tengo que estar acá, tengo 18 y estoy en primero (...) no quería saber nada con la escuela, pero después me puse a pensar y me arrepiento (...) había dejado porque... no sé, pensaba diferente y no quería saber nada con la escuela (primero, TN, Comunicación personal-Taller, 12/10/2016).

En ese sentido, al profundizar en el tema, los/as jóvenes atribuyen a un “yo anterior” algunas de las características/actitudes negativas que suelen asignar a otros.

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

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

Ariel: ahora entró a la noche y se porta bien.

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

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

Alejandro: sí, pero la escuela... es buena la escuela (tercero, TN, Comunicación personal, 08/11/2017).

Por último, pudimos documentar algunas situaciones en la cuales los/as jóvenes reaccionan ante prácticas que identifican como discriminatorias de sus compañeros/as (y/o de ellos/as mimos/as), interviniendo y defendiéndolos/se activamente ante las mismas.

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

Profesor de Biología: todavía no tocó el timbre.

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

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

Prof. de Inglés: pero no tocó el timbre.

Yoel: no toca el timbre.

Laura: no toca.

Prof. de Inglés: bueno, la campana (...)

Francisco: me voy de nuevo a la mañana, aquí no me quiere nadie (tercero, TN, Observación, 16/05/2017).

Paula: yo quiero estudiar eso [Abogacía].

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

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

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

tenés que laburar mucho, no es porque sos abogada tenés plata (Clase, tercero, TN, Observación, 12/06/2017).

En estas escenas de la vida cotidiana escolar, registradas a partir de observaciones de clases, aparecen indicios de lo que otras investigaciones caracterizan como “impugnaciones” a situaciones de “abusos de poder” por parte de los y las jóvenes que suelen producirse “a partir de poner en dudas las características personales de quien ejerce la autoridad o mediante el cuestionamiento de la aplicación de las medidas disciplinarias por su arbitrariedad” (Nuñez, 2015, p. 69).

Si bien el análisis de las interacciones entre estudiantes y docentes excede el propósito de este artículo, nos interesa rescatar que en estas intervenciones se pone en evidencia el rechazo activo y, al mismo tiempo, la identificación con otros/as jóvenes (compañeros/as a los cuales, en otras ocasiones, se estigmatiza), ante la estigmatización (por parte de otros más lejanos, en este caso, docentes) de la cual se sienten objeto. En otras palabras, se pone de manifiesto lo dinámico de estas construcciones estigmatizantes y distancias simbólicas, en tanto, construyen un nos-otros cuando el otro resulta más lejano.

3 A modo de cierre

En este escrito nos propusimos avanzar en una descripción de la escuela en la cual desarrollamos el trabajo de campo para nuestra investigación, atendiendo a ciertos sentidos que circulan sobre la misma. Se trata de sentidos que remiten a una construcción estigmatizada/estigmatizante de esta escuela y, particularmente, de la población juvenil que recibe. Una escuela caracterizada como “de la villa”, “de negros”, “de rochos”, con una carga negativa sobre estos términos, que evidencia la circulación y apropiación de sentidos hegemónicos sobre los/as jóvenes que habitan en contextos de pobreza urbana, sentidos homogeneizadores que, como lo señalan otras investigaciones (Chaves, 2010; Kaplan et al., 2012; Kessler y Dimarco, 2013; Sánchez, 2006), muchas veces asocian juventud, pobreza, delito/peligrosidad, irresponsabilidad/inactividad. A su vez, al concebir en clave de “defecto” o “desventaja” las características que van asumiendo sus recorridos escolares, algunos sujetos contribuyen a reforzar, aun sin tener plena consciencia de ello, el estigma que pesa sobre estos/as jóvenes, justificando prácticas y sentidos que pueden favorecer la producción de una educación diferenciada para estos sectores sociales.

Desde el enfoque socio-antropológico adoptado rescatamos la importancia de recuperar las voces de los propios protagonistas de las relaciones y procesos cotidianos que analizamos (Achilli, 2005), prestando especial atención a los sentidos que construyen los y las jóvenes, con la intención de aportar, como señala Nuñez (2015), “elementos novedosos para analizar los procesos sociales contemporáneos”

que “iluminan algunos aspectos del modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la vida en común” (p. 81), procesos escasamente abordados a nivel de los cotidianos escolares, menos aún en el contexto de la ciudad de Rosario.

Es por ello que nos interesó indagar, especialmente, el modo en que viven los/as propios/as estudiantes el hecho de asistir a una escuela estigmatizada. Identificamos, así, que los y las jóvenes construyen distancias simbólicas como estrategia para desmarcarse del estigma del cual ellos/as también pueden ser objeto. Tales fronteras se construyen en relación con diversos “otros”: otros jóvenes del barrio/“villa”, otros que no asisten a la escuela, otros que asisten al otro turno escolar, otros estudiantes de los primeros años, otros compañeros/as de curso que se considera tienen otro comportamiento. “Otros” a quienes se estigmatiza asignándoles incluso los mismos atributos negativos que con frecuencia ellos/as mismos/as suelen sufrir y de los cuales pretenden distanciarse.

Profundizando en el análisis de estas construcciones, vimos que, tal y como lo señalan otras investigaciones (Chaves et al., 2016; Criado, 1998), la condición de estudiante es significada como un elemento diferenciador, que permite desmarcarse del estigma de “ser un pibe de barrio”, “villero”. Diferencias de edad, de comportamiento y del tiempo que se lleva en la institución también son retomadas en la construcción de estas distancias simbólicas. Procesos de diferenciación que, como advierte Nuñez (2015) “buscan instalar fronteras que delimitan los roles y las oportunidades al interior de un espacio escolar crecientemente homogéneo socialmente” (p. 78).

Pero, al mismo tiempo y gracias a la posibilidad de indagar con mayor profundidad que nos brinda el enfoque socio-antropológico, pudimos documentar que estas fronteras que se van construyendo respecto a “otros” no siempre son tan claras, dado que se trata de un “otro” cada vez más “cercano”, llegando incluso a estar identificado en uno mismo, en un “yo anterior” respecto del cual se pretenden distanciar. En ese sentido, vimos cómo, si bien se pone en el “otro” cercano lo que tememos padecer socialmente para intentar desmarcarse de las estigmatizaciones, la construcción de esas distancias, cada vez más cercanas y frágiles, resultan difíciles de sostener, constituyéndose en fronteras poco nítidas en relación con otros/as jóvenes, que tambalean al mirarse a sí mismos, así como al identificar(se) como parte de los estigmatizados.

Como señalan otros/as estudiosos de la convivencia escolar y de las distintas violencias que atraviesan las interacciones juveniles en las escuelas, la discriminación no es expresión de casos aislados (Nuñez, 2015), sino que se inscribe en procesos sociales más amplios (Kaplan et al., 2012). A su vez, la importancia del encuentro con otros y, especialmente, de los grupos de pares en las experiencias

escolares de jóvenes es destacada por diversos/as autores/as (Dubet y Martuccelli, 1998; Hernández, 2008; Kantor, 2015; Molina, 2013; Weiss, 2012; entre otros), incluso en tanto motivación para asistir a la escuela. De allí que consideremos relevante continuar analizando estos procesos que atraviesan los modos cotidianos de transitar la escolarización secundaria obligatoria de jóvenes de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. Procesos que ponen en evidencia algunos desafíos para las políticas educativas, pero también para las prácticas cotidianas, que pretendan apuntalar sus recorridos escolares en el nivel medio.

Si bien no desconocemos que estos procesos trascienden claramente el ámbito escolar, uno de los desafíos remite a la posibilidad de trabajar con los y las jóvenes en la desnaturalización y deconstrucción de prácticas discriminatorias y sentidos estigmatizantes que, como vimos, circulan y permean las relaciones que se tejen al interior de las escuelas. En tal sentido, señalamos la necesidad de generar acciones y destinar recursos que garanticen la implementación de la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas No. Ley 26.892 (Congreso de la Nación Argentina, 2013). 

Referencias

- Abratte, J. P. (2008). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En E. Da Porta y D. Saur (Eds.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 33-50). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2018). Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos. En J. M. Renold (Ed.), *Antropología Social 2. Perspectivas y problemáticas* (pp. 251-290). Rosario: Laborde Editor.
- Auyero, J. (2001). Introducción. Claves para pensar la marginación. En L. Wacquant (Ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 9-32). Buenos Aires: Manantial.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019, enero-abril). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Ed.), *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Editorial Grijalbo.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Calamari, M., Dobry, M., Martínez, N. y Santos, M. (2020). Jóvenes y cotidianeidad barrial. Entre “jugar a la pelota”, “quedar entre enfrentamientos” y trabajar “en negro.” En M. Nemcovsky et al., *Jóvenes y escuela secundaria: un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 87-120). Rosario: Laborde Libros Editor.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Claus, A. y Sánchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década*. Documento de trabajo No. 178. CIPPEC y el Grupo Compromiso con el Financiamiento Educativo. <https://www.cippec.org/publicacion/el-financiamiento-educativo-en-la-argentina-balance-y-desafios-de-cara-al-cambio-de-decada/>
- Congreso de la Nación Argentina. (1 de octubre de 2013). Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° Ley 26.892. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-22064>
- Congreso de la Nación Argentina. (27 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Cozzi, E. (2018). *De ladrones a narcos. Violencias, delitos y búsquedas de reconocimiento en tres generaciones de jóvenes en un barrio popular de la ciudad de Rosario* [Tesis de doctorado]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Criado, M. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la Sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Crovara, M. E. (2004). Pobreza y estigma en una villa miseria argentina. *Política y Cultura*, (22), 29-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200003
- Di Leo, P., Güelman, M. y Sustas, S. (2018). *Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos de las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104), 219-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites de la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 1-38. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2013). Villeros o cuando querer no es poder. En A. Gravano (Ed.), *Antropología de lo urbano* (pp. 155-193). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kantor, D. (2015). Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos. En Curso de posgrado *La educación secundaria: temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: FLACSO.
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), 95-103. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo_kaplan.pdf
- Kaplan, C., Krotsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013, abril-junio). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 221-243. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914003.pdf>
- Lamont, M. y Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195. doi: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107
- Ley de Educación Nacional No. 26.206. (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas No. 26.892. (2013). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645>
- Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Resolución No. 340/18. (2018). Consejo Federal de Educación (Argentina). <https://www.graduada.unlp.edu.ar/frontend/media/31/21631/2564c1f974dc344858640c82548eecd.pdf>
- Machado Pais, J. (1993). Corrientes teóricas da sociología da juventude. En J. Machado Pais (Ed.), *Culturas juvenis* (pp. 47-79). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas Burak (Ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montesinos, M.P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999). El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y A. Thisted (Eds.), *"De eso no se habla...": los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. (2015). La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. *Revista Cátedra Paralela*, (12), 59-84. <http://catedraparalela.com.ar/revistasoficial/revista12/producciones.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saccone, M. (2019). Nocturnidad en la educación secundaria técnica. Análisis de una experiencia en la provincia de Santa Fe (Argentina). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 109-123. <https://revistas.uam.es/repes/article/view/12313>
- Sánchez, S. (2006). Jóvenes, estigmas y autoimágenes. Identidades en tensión desde la periferia urbana. En E. Achilli (Ed.), *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 203-217). Rosario: UNR Editora.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Villarreal, M. C., Greca, V. y Achilli, E. (2018). *Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe*. Actas del 56° Congreso Internacional de Americanistas. Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-9012-920-3/4776/2540-1>
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.