



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

¿Para qué vienen estos chicos a la escuela? Jóvenes que son resistidos en la escuela pero que insisten con estar en la escuela saltando por los techos y paredes

Darío Gastón Artiguenave

Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

¿Para qué vienen estos chicos a la escuela? Jóvenes que son resistidos en la escuela pero que insisten con estar en la escuela saltando por los techos y paredes

Darío Gastón Artiguenave

darioartiguenave@yahoo.com.ar

Fundación Nacional del Comercio para la Educación (COMEDUC)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

En el barrio que nadie quiere

La escuela está ubicada en un espacio densamente poblado en el que se encuentran una diversidad de barrios con diversas historias que marcan fronteras invisibles a los ojos de quienes no son de la región. Se encuentra a 4 cuadras de la avenida 122, arteria que se traza sobre la división entre los municipios de La Plata y Ensenada y que es constantemente transitada por automóviles y principalmente por camiones que van y vienen del puerto y del polo petroquímico.

Entre esa avenida y la escuela, está el barrio "*El Progreso*"¹, formado por pequeños chalets de un plan provincial de viviendas de principios de los 80, en el que viven mayormente familias de clase media baja. Del otro lado de la escuela está "*El Palomar*" barrio de viviendas multifamiliares de dos plantas tipo duplex que comparten 4 hogares en el mismo techo a dos aguas. Fue creado en los 90 para establecer a familias provenientes de un asentamiento que funcionaba a la vera de

1 Los nombres de los barrios y de todas las personas que aparecen en este trabajo fueron modificados para proteger sus identidades, aunque se preservan sus características descriptivas y la ubicación geográfica aproximada por considerarse datos necesarios y que resultan productores de datos significativos.

la autopista Buenos Aires-La Plata y en el que se ubicaron familias numerosas, de allí proviene el nombre que los vecinos popularmente le otorgaron, y al que luego se le asoció cierto estigma "*en ese barrio son un peligro*"², reforzado por los mismo pibes del barrio: "*al Palomar entras si querés y salís si podés*"³. La mayoría de estas viviendas se encuentran con los frentes despintados y a veces descascarados, algunos con pintadas y grafitis.

Unas cuadras más allá, una transitada avenida que une los cascos urbanos de La Plata y Ensenada es la demarcación de otro de los barrios al que llaman "*Villa Catela*" (o *Catela* a secas), se trata de un barrio de origen obrero en los '50 con casas de características constructivas muy diversas, pero todas comparten cierta precariedad que se acentuó durante fines de los '90, las casas más nuevas en la mayoría de los casos se encuentran a medio terminar, sin reboque o despintas, varias de sus calles son de tierra y terminan en callejones sin salida debido al paso del ferrocarril por uno de los bordes del barrio. Del otro lado de la avenida 122 se encuentra el barrio "*variadores*" cercano al Hipódromo de La Plata, plagado de studs⁴ en el que viven muchas familias que trabajan de ese entorno y otras familias de sectores que podrían caracterizarse como trabajadores de la construcción, empleados informales, o desocupados⁵. Hacia el otro lado, también en La Plata, cruzando la autopista Buenos Aires-La Plata, se encuentran otros tres barrios: "*la Bajadita*", "*la Laguna*" y "*el Mercadito*", todos pertenecen al Plan Federal de Viviendas desarrollado en los últimos 10 años que fueron destinados para los ocupantes de esas tierras que hasta entonces se encontraba habitando un asentamiento que ocupaba unas 30 manzanas aproximadamente. La mayoría de ellos fueron desocupados o realizaron empleos informales y "*cartoneo*", entre otras actividades, ahora trabajan en quintas, en el mercado central y otros⁶.

Desde un punto de vista cartográfico la escuela se sitúa en un punto complejo, fronterizo y equidistantemente alejado de los centros urbanos, y por tanto, como parte del entramado suburbano entre el gran La Plata y lo más suburbano de Ensenada. Se encuentra en la frontera simbólica que traza la avenida 122 que funciona como un paredón desde lo jurisdiccional para las agencias del Estado que se manejan no desde una lógica regional, sino por la división política de los municipios. Y si bien la escuela se encuentra ubicada del lado de Ensenada, muchos

2 Dicho por Mary, una de las porteras -de unos 50 años- en la escuela, a lo que le agregó una tanda de relatos sobre asaltos, atracos y destrozos varios, todos atribuidos a jóvenes de "el Palomar".

3 Frase que entre risas cita Paco siempre que puede. Un joven de 17 años, uno de los líderes del grupo de 4to año. Morocho, corpulento y con reconocidos problemas con la policía, respetado por sus compañeros y temido por la mayoría de los profesores y profesoras.

4 Establecimientos que se dedican a la cría de caballos de pura sangre para carreras del deporte conocido como *Turf*.

5 Estas caracterizaciones son aproximaciones. Fueron extraídas de comentarios de chicos de la escuela en relación a preguntarles sobre sus familias y las de sus compañeros. No cuentan con corroboración de datos estadísticos o indicadores socioeconómicos precisos.

6 Idem.

de los chicos y chicas provienen de ambos distritos, pero sobre todo del "más allá de la 122". Esta jurisdiccionalidad lleva a paradojas burocráticas que ante emergencias o sucesos que requieren de cierta celeridad de acción hacen que las autoridades establezcan que "eso no les pertenece" a su área sino a la del vecino, alegando para ello, alternativamente el domicilio de los destinatarios, o la ubicación en la que ocurre el suceso a atender, pero casi siempre desatendiendo el pedido. Así una mirada estatal municipalizada, al igual que la de la policía o las fiscalías, o la de otras agencias que se reparten desde los gobiernos locales, sin articular una mirada regional lleva a consecuencias concretas y cotidianas. El hecho de habitar y estar en una zona de confluencia, de grises, donde la frontera se desdibuja, genera casi siempre que sean desatendidos por las agencias, y para colmo de males, las que les prestan atención suelen ser más bien aquellas que los castigan o estigmatizan.

Paralelamente, cada uno de estos barrios con sus historias, han construido unas identidades en relación, cargadas de rivalidades históricas, por peleas entre parientes, por disputas vecinales, por desconfianzas generadas por los discursos mediáticos, y por los enfrentamientos entre fracciones de los distintos barrios que ocurren cotidianamente, y que los conducen a segregaciones o tratos diferenciados basados más en la historia de instalación en el barrio que en características socio-económicas o de nivel educativo. Este tipo de relaciones de poder desigual entre sectores sociales de condiciones socio-económicas similares fue muy bien descrito por Norbert Elias en su trabajo "Establecidos y Outsiders (Elias y Scotson; 2000) donde relata como un grupo que se auto percibe como "buena sociedad" mas poderosa o mejor, con una identidad social construida a partir de una "combinación singular de tradición, autoridad e influencia", fundan un poder de facto que será modelo moral para los demás, a quienes les atribuyen todas las categorías sociales negativas, e incluso logrando que se sientan inferiores. Es importante hacer notas que para que Elias encontrase este problema, fue necesario dotar al análisis de una mirada histórica, esta dimensión le permitió ver cómo por sobre varios barrios aparentemenete iguales desde una mirada de indicadores socio-económicos, se generaba una demarcación de distinción que se basaba en un status autodefinido y sostenido en lazos sociales vinculados al tiempo de pertenencia en el barrio. Estas complejidades se manifiestan en nuestro caso, dentro de la escuela, en múltiples peleas, a veces a las piñas (y en algún caso ha terminado en la exhibición de cuchillo⁷) por enfrentamientos que tienen que ver sobre todo con la

7 Esto llevó en una ocasión a un malentendido que hizo "famosa" a la escuela debido a la extensa cobertura mediática (con medios como Canal 13, Todo Noticias, Telefé, Diario Clarín y Diario El Día) por un operativo de infantería ante un llamado al "911" para avisar de un "joven armado en la

identificación barrial que se presenta en los relatos de los y las jóvenes como un interpelación subjetiva importante, y cuya importancia se da de manera relacional, antagónicas entre barrios, o en alguno casos más aislados, incluso por inscripciones de los chicos con bandas delictivas que se disputan el control de esos territorios.

La escuela como territorio de disputas docentes

Dado que por su ubicación geográfica y por las características de la población de esta escuela, está considerada desde lo supervisivo como una institución con categorías altas de "ruralidad" y "desfavorabilidad" -lo que se traduce en coeficientes porcentuales que aumentan la remuneración docente casi hasta el doble de lo que se cobra en el casco urbano-, esta escuela ha sido durante mucho tiempo un territorio de disputa por parte de un sector docente que busca la titularización de sus horas, para asegurarse la posesión de esos cargos. Esta disputa se ha expresado en internas políticas entre sectores con representación gremial de diversas inscripciones dentro del mapa sindical educativo y que se manifiestan en estrategias -generalmente desde la huelga al quite de colaboración- muy distintas de acuerdo al grupo en el que se encuentran: por un lado produciendo reclamos de tono liberal por la reivindicación y mejora de derechos individuales, y mejoras en las "condiciones de trabajo"; y por el otro, estrategias de "desgaste" de la conducción de la escuela, buscando la renuncia del titular, en función de tratar de obtener el cargo de la dirección de la institución⁸. Aquí es necesario remarcar, tal como también dice Elena Achili que *"al mostrar aspectos de un movimiento hegemónico surcando las construcciones magisteriales cotidianas, intentamos dar cuenta de prácticas rutinizadas y/o de un sentido común acrítico que se desarrollan en determinadas condiciones epocales. Ello no supone un cuestionamiento individual o colectivo a los docentes que, a su vez, también son parte de ese otro movimiento integral de la vida escolar. Intenta, más bien, nombrar aspectos que conforman las conciencias prácticas como un posible camino de su desestructuración"* (2006: 91-92).

Como resultado de esas estrategias de disputas cotidianas, un vez conseguidos los cargos (ya sean docentes o directivos), se encuentran en la incómoda situación de tener que trabajar con un panorama por demás complejo, con docentes polarizados

escuela". La noticia en su momento se encadenó a otra ocurrida en otra ciudad de la provincia, lo que profundizó la estigmatización de la escuela por parte de la comunidad.

8 El recambio de directivos se da con bastante frecuencia, dada la alta responsabilidad que implica el cargo en función de la complejidad de la escuela, a lo que se suman las citadas estrategias, explicadas por Luisa -profesora de historia con 3 años en la escuela- de "desgaste" que complican más la intervención en la institución.

que no responden a la conducción de la escuela, ni articulan acciones en función de las disputas; chicos que provienen de contextos familiares y barriales muy complejos, algunos con uso problemático de drogas; con algunos alumnos con reconocidos antecedentes delictivos y problemas frecuentes con la policía; con casos de padres que en ocasiones vienen a la escuela a demandar a los profesores, o que luego de alguna amonestación docente castigan severamente a sus hijos⁹. Lo que se traduce en relaciones conflictivas entre alumnos y docentes, y un reclamo constante por parte de los profesores por no contar con las *"condiciones adecuadas para dar clases como corresponde, yo los entiendo a estos pibes, pero así no se puede trabajar, alguien se tiene que hacer cargo"*¹⁰, *"la situación social se está degradando cada vez más, ya no hay respeto, ni valores, vivimos con miedo por nuestra integridad física"*¹¹, *"estos chicos no saben cuidar lo que es de todos, rayan las paredes, rompen los bancos, la estufa, y no se dan cuenta que es de todos"*¹² y entre los docentes desconformes y aquellos que insisten en generar estrategias de contención (junto al equipo orientador escolar) pero que encuentran una traba significativa en estas resistencias.

Esta distancia que parece abrirse en los discursos, posicionamientos y acciones de los distintos sujetos, permite complejizar la mirada sobre el dispositivo escolar y sus problemas. En esta caso sólo quedarse con una mirada en función de resistencias al marco normativo o a las políticas de Estado, no nos permite prestar atención a las *"prácticas contenciosas locales"* (Holland & Lave, 2001:22) redes que se reconfiguran constantemente y que le otorgan un significado propio a *"lo que está sucediendo"*, así las relaciones recíprocas entre luchas perdurables y producciones culturales de identidades ofrecen un problema complejo de análisis reforzando su capacidad de agencia, en vez de ubicarlos sólo en el rol de opositores a lo dado desde el poder central. O en términos de Rockwell entenderlos como *"un conjunto de complicadas redes de relación e interacción entre personas y objetos"* (Rockwell 2007: 27).

-
- 9 Nos enteramos del caso de un niño de 12 años, que luego de que su padre fue citado por la directora por mala conducta, fue castigado haciéndolo dormir toda la noche en el techo de chapa de su casa durante una noche de invierno, luego de además haber recibido castigo físico.
- 10 Dice Marta, profesora de unos 50 años, que vive cerca del centro de Ensenada y que trabaja en la escuela desde hace más de 10 años, y se inscribe como militante gremial.
- 11 Relata Graciela profesora de geografía de unos 60 años, también nacida y criada en Ensenada y con unos 15 años en la escuela.
- 12 Se lamenta Guillermo, profesor de educación física de unos 40 años, titular de la mayoría de las horas de la materia en la escuela desde hace unos 10 años y uno de los referentes del sector "combativo" del sindicato docente.

En la escuela que no dejan entrar a los pibes

Este "malestar" constante manifestado en las charlas con profesores, se traduce en un emergente directo: la alta tasa de inasistencia de los docentes¹³. Lo que a su vez lleva a otro emergente, la recarga de la tarea de los preceptores y auxiliares de la escuela, quienes se ven obligados a controlar a los alumnos y alumnas que deambulan por los pasillos y patio de la escuela en hora libre: "yo no estudié para andar corriéndolos por los pasillos, yo no soy niñera de nadie"¹⁴.

Debido a la reiterada estigmatización por parte de docentes y auxiliares a estos jóvenes a los que consideran "delinquentes en potencia", o incluso "perdidos sin retorno"¹⁵, y al incrementarse el ausentismo docente, los auxiliares sobrecargados por su tarea de "niñeros" de a poco han concurrido a una práctica *de hecho* que consiste en no abrirles la puerta de la escuela a aquellos alumnos y alumnas a los que consideran más conflictivos.

Ante esta situación, los jóvenes también comenzaron a realizar una práctica *de hecho* que se ha naturalizado, incluso por parte de las autoridades de la escuela: ante la puerta con candado, los jóvenes trepan por la reja y cruzan por el techo de la escuela hacia el patio, o directamente saltan el paredón que da a la calle del fondo para ingresar al patio y desde allí ingresan al establecimiento.

Una vez instaurada y difundida como una práctica de desafío a la autoridad escolar, incluso es usada como forma de entrada y salida "cuando pinta"¹⁶ por parte de los alumnos de todas las edades, en cualquier momento. Suele ser una postal de la institución, al pasar por la autopista y observar hacia la escuela ver cómo se recortan las siluetas de los alumnos sobre el techo de chapa del establecimiento, algunos parados, otros sentados, otros recostados aprovechando el declive.

Holland & Lave, entienden estas estrategias en términos dialógicos. Explican que los sujetos formados en prácticas contenciosas locales "son seres que se relacionan con otros a través de prácticas y discursos modulados por el poder y el privilegio. Se forman en, y contra, prácticas incómodas que, simplemente, no pueden rechazar (...). O bien son seres formados en, y contra, prácticas que les otorgan privilegios" (Holland & Lave, 2001: 17-18).

13 En el período de nuestras visitas, han habido semanas en las que algunas divisiones no han tenido clases en toda la semana, o solo han tenido una o dos horas.

14 Dice enojada Roxana, preceptora (con formación de maestra de grado) de 30 años, trabaja hace 2 en la escuela.

15 Ambos comentarios fueron vertidos sin generar entredichos por profesores de la escuela en una reunión de capacitación en la que participaron unos 30 docentes del plantel de la institución.

16 Generalmente estas escapadas están destinadas a subir al techo a fumar marihuana, lo que se puede percibir por el olor que portan cuando vuelven, y porque incluso se ha instituido que cuando la salida es a fumar cigarrillos, los alumnos o alumnas en clase, se paran ante el profesor, le exhiben un cigarrillo y le anuncian "profe, me voy a fumar un tabaco" y se retiran del aula sin esperar la autorización.

¿Para qué vienen estos chicos a la escuela?

Situaciones en las que los alumnos de repente se paran y salen del aula son frecuentes y son de alguna manera propiciadas por las condiciones edilicias de las escuelas. Por ejemplo en varias aulas no hay puertas y faltan unas cuantas ventanas, condición con la que los mismos pibes han colaborado a las patadas o tirones, incluso han logrado desamurar alguna reja. Por lo que muchas veces en vez de salir por la puerta, toman la salida al patio por una vía más rápida: mediante un ligero salto directamente por la ventana al exterior.

Esta escena -vista en repetidas ocasiones- llevó una vez a una docente a preguntarse "*¿para qué vienen estos chicos a la escuela?*"¹⁷, lo que probablemente sea una pregunta que muchos de sus colegas se hagan -o se hayan hecho- pero de una manera naturalizada, desde el plano de la queja o la resignación, sin detenerse a observar la potencialidad de tal pregunta, como disparadora de otras miradas, como disparadora de otras respuestas posibles, o al menos de otras preguntas, apoyados en los "*indicios que permiten imaginar*" (Rockwell, 2014).

Esta pregunta resulta central para este trabajo, y revela el desencuentro que existe entre jóvenes y profesores. Es una pregunta que permite releer la escuela en otros términos pensando no solo en la escuela, sino también en lo que está considerado "*por fuera*" de la escuela. Que permite correr del centro a la institución como eje conductor de la educación de esos jóvenes. Que permite la emergencia de una multiplicidad de lecturas sobre el "deber ser" del docente, lo que suponen como función primordial de la escuela, y las expectativas que depositan sobre los estudiantes; a su vez permite pensar en las demandas que los sujetos sociales y las agencias del Estado colocan sobre los docentes, sobre todo en tiempos de políticas de inclusión; todo esto mientras se libra una batalla permanente entre docentes y directivos y supervisores, entre docentes y alumnos y familias, entre alumnos de distintos barrios, entre alumnos que representan a bandas que disputan territorio.

La escuela como espacio de múltiples lecturas superpuestas y en conflicto

De las observaciones, comentarios e interacciones que se observan en la escuela se puede comprender que existe una brecha entre lo que los docentes esperan de sus alumnos y el modo en que efectivamente los y las jóvenes se comportan en la

17 La pregunta fue hecha en tono de decepción por Mariela, una profesora de Prácticas del Lenguaje de unos 30 años y que hace poco que trabaja en la escuela

institución. Esto sumado a la infinidad de rupturas y continuidades que las prácticas cotidianas trazan sobre la institución educativa generando tensiones resulta, una complejidad del análisis para la que pensar en términos de una *"heteroglosia"* (Rockwell; 2012) de lógicas diferentes que se entretajan entre estructuras estatales y procesos sociales en una diversidad de lenguajes en oposición, tal como pasa en la cultura¹⁸.

Como parte de esa compleja trama de significaciones desde hace un tiempo a esta parte parece haberse instalado el problema de la "diversidad", que propicia una "mirada de *conflicto cultural*" (Achili; 2006) que potencia la desvalorización de los jóvenes marcando una distancia aparentemente insalvable en función de carencias o deficiencias que se expresan y justifican mediante lenguajes que toman para el sentido común una serie de conceptos de diversas disciplinas teóricas: una mirada penalista ("*es un ladrón*", "*es drogadicto*", etc); en función de cierta patologización psicoanalítica ("*es un psicopata*", "*no está estimulado*"); posiciones sobre el deber ser de la escuela ("*los tiempos han cambiado mucho*", "*acá no vienen a aprender*"); e incluso muchas aseveraciones en las que se traduce cierta persistencia del modelo sociológico parsoniano, apelando a fallas en la socialización ("*estos chicos no tienen valores*", "*vive rodeado de delincuentes*", "*es agresivo*", "*no cuidan nada y rompen todo, son unos desagradecidos*", "*le falta una cultura del respeto*", "*lo que está fallando es la familia*"¹⁹).

En el medio de esa mirada, los directivos tensados por el nivel supervisivo para tratar de regularizar la situación de clases, evitar las situaciones de violencia en los pasillos y aulas. Y a su vez, los integrantes del equipo de orientación (psicopedagogas y trabajadoras sociales) junto con algunos docentes, desde una perspectiva más cercana a los postulados -propiciados a su vez por el Estado- que apuntan a la inclusión y permanencia en la escuela de niños, niñas y jóvenes de sectores relegados, y a la promoción y protección de sus derechos, e incluso impulsados por motivaciones de carácter más personal, por el grado de relación afectivo que algunos de ellos tienen por los alumnos y alumnas en situaciones de riesgo.

Estos discursos superpuestos, este entramado de miradas, operan como configuraciones de fronteras socioculturales en las que la "diversidad" se instituye como "*una frontera inhibitoria del quehacer pedagógico*" (Achili; 2006: 93) la que se operativiza en decisiones concretas y cotidianas que afectan directamente a los sujetos, ya sea por un modo estigmatizante que condena; o por el contrario "*una*

18 Rockwell menciona que la heteroglosia es "*una constante de la cultura*" (citando a Bajtin).

19 Todos estos comentarios fueron realizados en la misma jornada de reflexión docente citada en la nota 12.

mirada romantizada del mundo de la pobreza" (idem) que pretende salvar a los jóvenes de su contexto.

En adición, la agencia del Estado más presente por fuera de la escuela es la policía, que en general refuerza los sentidos de estigmatización sobre los jóvenes, llevándolos a la práctica mediante recurrentes hostigamientos, racias, allanamientos en domicilios, o requisas en la calle.

Por ello, resulta potente que nuestro estudio se dedique a la *"creatividad operante en agentes producidos históricamente y las diferencias interconectadas entre esos intereses, puntos de vista y modos de participación en la producción de luchas actuales"* (Holland & Lave, 2001: 2) para profundizar y problematizar nuestra mirada y correr nuestros sesgos etnocéntricos.

La escuela como espacio de intercambios

Al conversar con los chicos y chicas acerca de las motivaciones que los lleva a estar en la escuela y a insistir en saltar los techos y paredes para ingresar aún cuando les niegan el paso, no parecen manifestar que la motivación sea "ir a aprender", tal como los profesores pretenden, y en muchas de las escenas descritas no suelen mostrarse interesados por lo que sucede en la mayoría de las clases. Sin embargo se dan otra serie de explicaciones, vinculadas a relaciones e intercambios que resultan interpeladores para los y las jóvenes en el espacio de la escuela y que les permiten posicionarse de distinto modo a cuando están en su ámbito preponderante: la calle, la esquina, su casa.

Una de las primeras cuestiones que se observan tienen que ver con las relaciones sociales, dado, que si bien suelen manifestarse problemas entre barrios, la escuela se plantea como un espacio donde aparecen representantes de varios barrios, lo que de alguna manera les permite un ámbito neutral para socializar de diversos modos, incluso buscar roces amorosos con chicos o chicas de barrios a los que no podrían entrar por su cuenta sin recibir algún escarmiento que le recordara que no se tiene que meter con ellos/as.

Esta es una de las principales razones que adquieren eficacia y sentido para las y los jóvenes, el desarrollo de intercambios mutuos, además de ser un espacio de entre aprendizaje, donde pueden enterarse y ensayar entre pares los modos de actuar habilitados socialmente en sus entornos. Lo que para estos jóvenes resulta profundamente educativo en términos de permitirles lograr la permanencia en los grupos que les interesan y/o ganar cierto respeto en el barrio.

Acá me paro de manos, pero aprender se aprende en la calle

De esta declaración²⁰ se desprende otra de las cuestiones que resultan interesantes de lo observado. Es que más allá de lo que ocurra con los adultos, a nivel intergeneracional, algunos encuentran que en el espacio institucional pueden detentar una jerarquía mucho mayor que la que pueden ocupar en el barrio, o en la esquina, donde tienen a alguien con mayor poder a quien tienen que responder. En la escuela son ellos quienes son respetados y se hacen respetar reproduciendo muchas de las lógicas a las que se someten en el barrio. En ese sentido, la escuela funciona como un espacio en el que pueden ensayar esas funciones sin arriesgarse a sufrir consecuencias que puedan lamentar.

Paralelamente es justamente en la escuela, pero no necesariamente en las aulas donde pueden realizar todo otro rango de actividades relacionadas con la socialidad, donde pueden generar sus propias jerarquías de poder, lo que Willis (1988) denomina la *"economía moral de las clases populares"*, pero que también incluyen *"las transas"*²¹. Prácticas que funcionan allí como vínculo con lo cotidiano más allá de la oferta de la escuela y que configuran sus posibilidades de vida, modos concretos por conseguir lo que les interesa para el día a día. En estas prácticas es donde la escuela es apropiada en función de sus propios fines.

Tal como dice Willis (1988:13) *"el punto en el que la gente vive auténticamente y no de prestado su destino de clase se alcanza cuando lo que es dado se reforma, se refuerza y se aplican nuevos fines"*, algo que incluso es experimentado como una estrategia contraescolar.

En ese sentido, es justamente todo lo que la escuela promete, en términos de proyecto moderno (lo que los docentes entienden como *"un proyecto de vida"*²²), lo que los aleja más de éstas otras prácticas, su cultura y su economía alternativa. Incluso existen una serie de prácticas de control social que funcionan de manera sancionatoria. Por ello cuando uno de estos pibes decide estudiar, o *"cumplir con la escuela"* es tratado como traidor. Lo que los aleja de ese circuito de prácticas cotidianas donde son respetados e incluidos a la vez que consiguen un sustento cotidiano concreto, a diferencia de la escuela donde la oferta es una promesa a futuro.

20 Fragmento de una frase expresada por Ricardo, de 3er año. Flaco, estatura media, siempre con la *"vicera"* calada hasta los ojos. La frase completa fue: *"Acá me paro de manos, pero aprender se aprende en la calle y ahí nadie te asegura nada, sos vos, nadie te salva"*.

21 Intercambios de tipo económico.

22 Esto se operativiza en estudiar, conseguir trabajo estable, formar una familia, tener acceso a una vivienda, etc.

En la escuela fuera del barrio o en el barrio fuera de la escuela

Encontramos que existen así dos circuitos diferenciados y con interpelaciones distintas hacia los jóvenes: la escuela que funciona durante las horas de clase de lunes a viernes de marzo a noviembre (siempre que no haya suspensión de actividades o paros) y pide a los jóvenes, esfuerzo, mucho esfuerzo, corrección y adaptación a una cultura que no es la de ellos, a cambio de educación con la promesa de cierta posibilidad de inserción en el mercado laboral formal, y la casi segura insatisfacción de sentirse desplazados socialmente. Paralelamente las prácticas barriales -muchas veces asociadas a quehaceres delictivos, pero no necesariamente- que operan las 24 horas, todos los días del año, y ofrecen recompensas económicas directas, y por ende posibilitan accesos a consumos concretos como motos, ropa, viseras, zapatillas, entre otros bienes²³, pero además y más importante genera un círculo de dignidad y respeto dentro de un sistema cultural que los interpela y que reconocen como propio (Burgois; 2010) y donde son ellos mismos quienes establecen su sistema de valores, dejando de lado el que los excluyó de la sociedad.

Una muestra de esta "economía moral" se puede enmarcar en un relato donde se establece la comparación²⁴ entre: *"hay dos tipos de delincuentes y yo estoy re jugado: me acuerdo cuando lo conocí a [nombre] que fue el que estuvo en la movida de la Píparo, ¿te acordás? Ese chabón llegó en la moto, venían del banco, traía unas re-gafas, y una zapas de re-chetas, y nos dijo 'acá tienen para que aguanten los pibes de la esquina', y nos dio todo el cambio de esa movida. El chabón se quedó con la guita grossa, pero nos dio las monedas y los billetes chicos. Y el [nombre] se paró contra un banco. Eso es un re-delincuente entendés... no como los rastreros que van a robar dos mangos al kiosko de la esquina, y a la semana le van a pedir fiado. Esos son unos rastreros... y yo quiero ser un re-delincuente, entendés..."*.

En esos espacios incluso hay lugar para hablar de valores de justicia y lealtad. Esos valores se expresan en marcas fuertes, pintadas en paredes e inscritas en sus propios cuerpos, como en la frase que Paco tiene tatuada en su antebrazo izquierdo: *"La sangre te da parientes, la lealtad te da familia"* que explica diciendo *"mi banda son todo, con ellos voy a todos lados, con mi familia no se, con mi*

23 Lo que Willis identifica como *"una suerte de discurso estilístico/simbólico que se centra en las tres grandes ofertas del capitalismo al consumidor, que la clase obrera recoge de formas diversas para sus propios fines: ropa tabaco y alcohol"* (Willis; 1988:30).

24 Relatada por Paco luego de una jornada en la que tuvo problemas con la policía tras "salir de gira con su pistola". Luego de mostrarme las marcas de los golpes que los agentes le habían ocasionado, le pregunté si no sería mejor "bajar un cambio", dejar ese circuito que lo podría llevar a la cárcel, entonces me comentó cuál era su valoración recordando la vez que conoció a uno de los autores de la salidera bancaria conocida mediáticamente como "Caso Píparo", en el que uno de los asaltantes disparó a una mujer embarazada probocándole la pérdida del embarazo.

vieja... pero está jodida pobre, mi hermano puede ser, mi otro hermano se murió... pero los parientes no se eligen... con mi banda a todos lados". Esos relatos establecen una muestra de lo que la cultura del barrio y sus sujetos establecen como prácticas y como sistema de valoraciones. Esquema que dista bastante del que tienen y valoran quienes transitan por los carriles de la cultura escolar, caracterizada a un modo muy distinto de vida, vinculado con otro sector de la sociedad.

Entre esos dos espacios los jóvenes encuentran una manera de superposición práctica, un estar en la escuela pero trayendo consigo la calle, a partir de ritualidades concretas, de desconocimiento de las reglas e instituciones de la escolarización que se desafían con gestos como el de levantarse *"cuando pinta"* para ir a fumar por ejemplo, o entrando a la escuela saltando por el paredón del fondo. En lo que McLaren (2003) llama el *"estado de la esquina"*, momentos en los que el estudiante olvida la presión que está ejerciendo la institucionalidad y deja a un lado la regulación sobre sus comportamientos dentro de la clase para actuar de manera espontánea.

Lo que Rockwell interpreta como *"apropiación"*, no solo en términos de continuidades y resistencias, sino también de *"reapropiaciones paulatinas y selectivas de diversos recursos culturales"*. Es allí donde se demuestra el potencial creativo de los sectores subalternos, donde *"construyen nuevos mundos para resistir a la exclusión y la destrucción, utilizando conocimientos culturales heredados y reinventados"* (Rockwell; 2012: 709).

Los sujetos que piensan desde la lógica escolar, o las políticas públicas, están lamentándose por todo lo que ese joven se pierde por no aprovechar lo que la escuela le ofrece, pero no están pudiendo reconocer todo lo que pierden en lo cotidiano si deciden asumir la interpelación de la cultura escolar. Lo que resulta a su vez en una enorme paradoja dado que el logro de ese sustento diario y concreto (en el que además aportan *"a parar la olla"* de su familia/hogar), la lucha por sostener e incrementar el poder y el respeto en el barrio, son todas prácticas que los van encerrando en un círculo cerrado, una lógica de *gheto* que de alguna manera los va entrampando.

En los términos de Giroux (1992)²⁵, se pueden comprender las resistencias y las apropiaciones que los alumnos hacen de la escuela, pero a la vez se puede comprender que no toda oposición es necesariamente una resistencia, es decir, que no toda negación a una imposición cultural redundará en emancipación, sino que muchas veces por el contrario se transforma en una resistencia regresiva, dado que

25 Giroux dice que no toda oposición es resistencia (en términos políticos) y no toda resistencia es emancipatoria, por lo que hay que analizar la base de cada resistencia.

implicará sostener las lógicas de exclusión que los pusieron en ese lugar. (Giroux, Willis, Rockwell). A decir de Thompson, la cultura plebeya es rebelde, pero su rebeldía es en defensa de la costumbre: *"las costumbres que se defienden son las propias del pueblo, y, de hecho, algunas de ellas se basan en reivindicaciones bastante recientes en la práctica. Pero, cuando el pueblo busca legitimaciones para la protesta, a menudo recurre de nuevo a las reglas paternalistas de una sociedad más autoritaria y entre ellas escoge las partes más adecuadas para defender sus intereses presentes"* (1988: 22).

Este sentido regresivo, en tanto oposiciones que no necesariamente llevarán a una emancipación política sino que muchas veces son las que mantienen y reproducen las desigualdades, es el principal motivo para seguir investigando y trabajando de manera situada. Tratando de aplicar diversas escalas de análisis, conjugando una multiplicidad de miradas y disciplinas que permitan reconocer los sentidos propios de los sectores populares, para configurar y articular esfuerzos en función de garantizar sus derechos muchas veces vulnerados. Pero reconociendo que esos derechos deben residir en los sujetos, buscando que esas acciones generen cambios concretos, desde un modelo de integración en el que podamos respetar sus sentidos de dignidad y honor. En ese sentido, como dice Rockwell la escuela no es esencial, no es todo lo que los pibes necesitan, por ello es importante hacer un reconocimiento del mundo cultural de los jóvenes, de la cultura de su barrio, relevar lo que pasa por fuera de la escuela, pero para volver a la escuela y potenciarla en función de la emancipación de esos sujetos.

Bibliografía

- Achili, Elena (2006). "Desigualdad y diversidad sociocultural en los 90. Escuelas y familias entre "conflictos culturales" y "políticas identitarias". En: Achili, Elena. Memorias y experiencias urbanas. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Burgois, Philippe (2010). En Busca del Respeto. Vendiendo crack en Harlem. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elias, N y Scotson, J (2000). Os estabelecidos e os outsiders: sociologias das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. En Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Geertz, Clifford. (1987). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Mexico: Siglo XXI.
- Holland D & Lave J (2001). *History in Person: Enduring struggles, contentious practices, intimate identities*. pp 3-32. Chapter 1. Santa Fe, N.M: School of American Research Press Oxford: James Currey. *Historia en persona (una introducción)*. trad. de: Margarita Esther Gonzalez
- McLaren, Peter (2003) *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y de los gestos*. Mexico: Siglo XXI.
- Revel, Jacques (2011). *Micro versus Macro: escalas de observación y discontinuidad en la historia*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. *Tiempo Histórico*. N°2 /15-26/. Santiago-Chile.
- Rockwell, E. (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, Zamora, Mich.*: Coedición de: Colegio de Michoacán, CIESAS y Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2010). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. En: Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, E. (2012). *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar*. *Revista Educao e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 697-713, jul.-set.
- Rockwell, E. (2014). *Desgrabaciones de clases del Seminario "Cultura y Educacación"*, brindado en Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre julio y agosto de 2014 en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación FAHCE-UNLP.
- Thompson, E.P. (2000). *Costumbres en Común*. Barcelona: Crítica.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akai.