

**UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA  
ESCOLAR DE ADOLESCENTES Y JÓVENES DE GRUPOS SOCIALES  
URBANOS EN CONDICIONES DE POBREZA EN CÓRDOBA**

**AN APPROACH TO THE CONSTRUCTION OF SCHOOL EXPERIENCE  
IN URBAN YOUNGSTERS AND TEENAGERS FROM SOCIAL GROUPS  
LIVING IN POVERTY IN CORDOBA**

Ana María Foglino  
Octavio Falconi  
Eduardo López Molina\*

En este artículo se presentan resultados preliminares de una investigación en curso. En el mismo se sugiere que la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de grupos urbanos en condiciones de pobreza que integran el estudio, se construye en un espacio socioeducativo surcado de tensiones y contradicciones que se configura a partir del encuentro entre las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas y la singularidad de un proceso de escolarización que se configura en el entramado de tres dimensiones: desde el sistema educativo por su condición de ser *los últimos en llegar* a la escuela secundaria, la de sus familias y grupos sociales de pertenencia por constituirse en *los primeros* en transitarla y desde las representaciones y prácticas de sus docentes por ser *los recién llegados* al nivel.

Experiencia escolar - Escuela media - Jóvenes -  
Condiciones de pobreza - Córdoba

---

\* Investigadores del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichon". Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Correos electrónicos: afoglino@ffyh.unc.edu.ar, octaviofalconi@yahoo.com.ar, elopezmolina@sinectis.com.ar

This paper presents preliminary results of an ongoing research. It suggests that the school experience of adolescents and youth groups in urban poverty conditions where the study is being carried on is built in a socio educative area crossed by tensions and contradictions. Such experience is configured in the meeting point between the social, material and symbolic conditions in which they develop their lives and the uniqueness of a process of schooling set in a three dimensional frame: from the educational system due to their status of being *the last* to reach high school, their families and social groups belonging to become *the first* to get into high school, and from the representations and practices of their teachers as *newcomers* to the level.

School experience - High school - Youngsters -  
Poverty conditions - Cordoba



## Presentación

En esta ponencia se presentan resultados preliminares de una investigación en curso sobre las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes de sectores sociales urbanos en condiciones de pobreza en la escuela media estatal en Córdoba.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación "Adolescentes y Jóvenes en la Escuela Media: la construcción de la experiencia formativa en el marco de nuevas configuraciones curriculares, proyectos institucionales y prácticas pedagógicas". Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Subsidio de la Agencia Córdoba Ciencia S.E. Integran el equipo de investigación en carácter de Ayudantes Alumnas Vanina Loyola y Marina Ferreyra Petri, quienes colaboran en el trabajo de campo con base en el cual se presentan estos avances en el análisis. Asimismo, en los resultados preliminares que aquí se presentan se han realizado algunas articulaciones con los resultados alcanzados en otro proyecto de investigación en el que los autores de esta ponencia participan, titulado "El Ciclo de Especialización en la Escuela Secundaria de Córdoba: currículum, organización escolar y gestión directiva", CIIFFyH, aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, dirigido por las Mgter. Nora Alterman y Marcela Sosa.

Estudios locales señalan que a partir de la transformación educativa de los 90 en el país, de su singular implementación en la provincia, así como de las políticas jurisdiccionales posteriores, las escuelas secundarias comenzaron a atravesar profundos procesos de reforma, constituyéndose en instituciones cuyos proyectos pedagógicos se encuentran en continua remodelación. Los cambios propuestos -cuando no su impacto negativo- han dado lugar a cambiantes configuraciones curriculares e institucionales y al diseño e implementación de diversos proyectos nacionales y provinciales de escasa articulación. (Alterman y otros, 2005 y 2006a) Asimismo, la transformación del nivel medio con la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo de Especialización (CE) dejó como saldo un conjunto de problemas cuya resolución, en el marco de políticas de autonomía institucional, quedó en manos de la capacidad técnica, económica y de gestión de las escuelas. (Carranza y otros, 2002; Alterman y otros: 2005 y 2006a; Abratte, 2005)

Nuestro principal interés reside en conocer, en el marco de estos cambios, cómo construyen su experiencia escolar los adolescentes y jóvenes provenientes de sectores sociales bajos, y qué sentidos adquieren para ellos sus procesos de escolarización.

## El objeto de investigación y el trabajo de campo

Al momento, nos encontramos culminando el primer año de este estudio exploratorio. Como punto de partida, asumimos la decisión de ir construyendo una perspectiva teórica como parte del proceso mismo de investigación. Señalaremos ahora algunas lecturas y supuestos provisorios que operaron en las estrategias iniciales del trabajo de campo.

La categoría de experiencia ha cobrado un nuevo relieve en las ciencias sociales. Tomamos como punto de partida algunos desarrollos teóricos de Dubet y Martuccelli, quienes señalan que en el campo de la sociología contemporánea, "los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias que por sus roles [...] La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad..." (2000: 75) En cuanto a la *experiencia escolar*, advierten que para comprender lo que "fabrica" una escuela, no sólo debemos indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también "captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se consti-

tuyen en ellos mismos.”(1998: 15). Los autores definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (2000: 79) En este sentido, la experiencia escolar tendría una doble naturaleza: por una parte, “es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori”, pero también es un trabajo en torno a lógicas de acción que “corresponden a elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen”. (Idem.) Éstas son la lógica de la integración social, la lógica estratégica y la subjetivación, las que se corresponderían con las funciones básicas del sistema escolar.

Por tanto, un supuesto teórico del que partimos es que la subjetividad no es un reflejo pasivo de un orden externo ni la socialización un proceso monopolizado por las instituciones. Se trata siempre de procesos activos por parte del sujeto. Como sostiene Donald, “sólo mediante este tipo de aproximación es posible comprender tanto la lógica estratégica de la educación como las muy diferentes tácticas que tienen los niños -adolescentes y jóvenes en nuestro caso- para transitar la experiencia de la escuela y apropiarse de su cultura.” (Larrosa, 1995: 74) Esto adquiere una especial relevancia para nuestra investigación, ya que permitiría -siguiendo a Bourdieu- pensar dialécticamente las relaciones entre las condiciones objetivas de existencia y las estrategias subjetivas y con ello “romper con las visiones fatalistas o con aquellas que suponen la inevitabilidad de los destinos y trayectorias sociales y educativas”. (Kaplan, 2005: 101)

Por otra parte, asumimos el carácter relacional de la experiencia escolar respecto del conjunto de la experiencia social de los alumnos. Si, como sostiene Perrenoud (1994), los sentidos del trabajo escolar y del *métier* del alumno se construyen en situación, es decir, dentro de una interacción y una relación, en una perspectiva más amplia, como lo es la de la experiencia escolar en su conjunto, el carácter relacional y situacional de la misma se impone toda vez que se comprende que “las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos”. (McLaren, 1994: 270)

Asimismo, reconocemos la insoslayable singularidad de la experiencia escolar en tanto proceso subjetivo (Larrosa, 1996), al tiempo que nos interesa indagar la productividad de los dispositivos pedagógicos en los

procesos de subjetivación. En este sentido, recuperamos la perspectiva de Larrosa cuando afirma que “la pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o aporético de *desarrollo* o de *mediación*, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo” de los sujetos, sino que “*produce* formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular”. (Larrosa, 1995: 291). “Tomar los dispositivos pedagógicos como constitutivos de la subjetividad es adoptar un punto de vista pragmático de la experiencia de sí. Reconocer la contingencia y la historicidad de esos mismos dispositivos es adoptar un punto de vista genealógico” (Idem).

Esta aproximación teórica al concepto de experiencia escolar fue el punto de partida para el trabajo de campo durante el primer año de investigación. Se realizaron estudios de casos en tres instituciones educativas urbanas de nivel medio, de gestión estatal, cuya matrícula se compone de adolescentes y jóvenes en condiciones de pobreza.<sup>2</sup>

El trabajo de campo hasta el momento combinó focus groups y entrevistas en profundidad, individuales y grupales con alumnos, entrevistas a directivos de las escuelas, profesionales de apoyo y, en menor medida, observaciones de tipo participante en espacios institucionales y áulicos. A

---

<sup>2</sup> Escuela 1: la escuela fue creada hace 10 años como anexo por la demanda de los padres; es la única escuela de nivel medio en la zona; atiende a una población de características semi-rurales devenida en villa de emergencia en las dos últimas décadas; su oferta educativa sólo es de CBU; la matrícula total es de 80 alumnos, aproximadamente.

Escuela 2: fue creada en 1990 por la demanda de las familias, constituyéndose en la única escuela de nivel medio en el barrio; en la actualidad, atiende a población urbana de sectores sociales bajos provenientes de diferentes barrios de esa zona de la ciudad; su oferta educativa es de CBU y CE en la Orientación en Ciencias Naturales y en Economía y Gestión de las Organizaciones; la matrícula total es de 500 alumnos, aproximadamente.

Escuela 3: la escuela fue creada por la Nación en la década del `50 durante el momento de expansión de la educación técnica en el país, y transferida a la provincia en la década del `90; atiende a una población urbana tanto de sectores medios empobrecidos como de sectores bajos, provenientes de distintos barrios y villas de emergencia; su oferta educativa es de CBU y CE en la Orientación de Producción de Bienes y Servicios, con tres Especialidades diferentes; la matrícula total es de 1000 alumnos, aproximadamente.

continuación, se presentan algunos resultados del análisis del material recogido.

## **La construcción de la experiencia escolar: la trama de una primera aproximación**

### **1. Los “últimos en llegar”**

Como es sabido, la expansión del nivel medio en la Argentina es un proceso relativamente reciente. La tasa de escolarización secundaria en el país era del 21% en 1950, 32% en 1960 y 37% en 1970. (Filmus: 2001) Aún con el crecimiento de estos indicadores durante las décadas del 80 y 90, (39% en 1980; 59% en 1991; 67% en 1996 y 72% en 1998 –Fernández: 2001) nada autoriza a hablar de la universalización de este nivel del sistema educativo. (Tenti Fanfani: 2003; Kaplan: 2005) Asimismo, como señala Filmus, el proceso de expansión de la escuela secundaria “no fue homogéneo para el conjunto de la población. [...] En efecto, mientras que importantes sectores de la población consiguieron permanecer cada vez más años en el sistema educativo, grandes grupos quedaron marginados de la escolaridad. (Filmus, 2001: 33) Por otra parte, es preciso recordar que la ampliación de las oportunidades de acceso no significó la permanencia y el egreso en la misma proporción: según este autor, y tomando como base un estudio realizado por el BID en 1999, “sólo poco más del 50% de la población joven logra terminar el nivel medio” (idem:115)

¿Cómo se ubican los sujetos sociales y las instituciones de nuestro estudio en este mapa de desigualdad socio-educativa? Un primer hallazgo –no buscado ni esperado– en el trabajo de campo es que se trata de escuelas que atienden a adolescentes y jóvenes provenientes de grupos sociales que se encuentran actualmente en pleno inicio de un proceso de inclusión educativa. Es decir, en el seno de estos sectores, se constituyen en la primera generación en ingresar al nivel medio. Desde una perspectiva sociológica del sistema educativo, se trata de “los últimos en llegar” a la escuela secundaria.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Es preciso advertir que una de las escuelas donde se desarrolla el estudio –la “Escuela 3”– presenta una mayor heterogeneidad en su matrícula, como mencionamos más arriba. Sin embargo, los alumnos a quienes entrevistamos hasta el momento comparten esta condición de ser “los últimos en llegar” a la escuela secundaria.

Ahora bien, ¿cuáles fueron el contexto y las condiciones en que fueron recibidos “los últimos en llegar” a la escuela media? En primer lugar, es preciso señalar que en dos de los casos se trata de escuelas “nuevas”, creadas para incorporar por primera vez a estos sectores sociales y como producto de las demandas de las familias en barrios donde no existía oferta de nivel medio para sus hijos. Interesa enfatizar aquí que ello tuvo lugar en el contexto de las condiciones adversas que se derivaron de la crisis estructural y las profundas transformaciones sociales, económicas y educativas que caracterizaron la década de los 90. Se trata de instituciones que nacen en el marco de la experiencia social argentina de esos años. Para nuestro trabajo, ello adquiere un importante relieve: el carácter “inédito” que asume la experiencia de incorporación al nivel medio para estos jóvenes, se construye coincidiendo con una serie de condiciones también “inéditas”, entre las que interesa destacar aquí: los procesos de profundización de la marginalidad social producto del desempleo de sus padres, los procesos de creación e institucionalización misma de las escuelas – construcción de nuevos edificios o refuncionalización de los existentes, conformación de equipos docentes, etc.-, y nuevos marcos regulatorios para el sistema educativo, entre ellos, la necesidad de construcción de proyectos pedagógicos y curriculares institucionales en el marco de políticas de autonomía escolar. En el caso de la tercera escuela en estudio, si bien su creación data de mediados de la década 50, los efectos del proceso de transferencia de la órbita nacional a la provincial, así como los que se derivaron de la desarticulación de la escuela técnica a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, sumado a un cambio sustantivo en la composición social del alumnado, parecieran haber configurado una “nueva” escuela en términos de las significaciones construidas por los sujetos, lo cual permitiría equipararla, en este sentido, a los dos casos anteriores.

Los “últimos en llegar”, arriban entonces a instituciones en construcción, en condiciones de precariedad e inestabilidad diversas, y atravesadas por los efectos negativos que las políticas educativas de los 90 imprimieron en las escuelas medias. En los sentidos construidos por los sujetos, se visualizan como escuelas creadas por un Estado que casi al mismo

---

Asimismo, la información con que contamos hasta el momento sobre la matrícula de esta escuela sugiere que ésta sería una característica predominante en la población escolar.

tiempo y en forma vertiginosa entra “en retirada”, dejándolas libradas a deficitarias condiciones materiales y simbólicas y a una autonomía vivida como soledad y abandono para enfrentar el conjunto de problemas que se derivan de la inclusión de sectores sociales históricamente excluidos del sistema.

Uno de los problemas más conflictivos que debieron enfrentar las instituciones fue la implementación de las nuevas configuraciones curriculares y organizativas para el nivel medio a partir de 1996, que abrieron una dramática institucional no saldada todavía y que sigue produciendo fuertes efectos en la vida escolar en su conjunto. En el marco del discurso de autonomía institucional, el Estado trasladó a las escuelas la resolución de estas nuevas prescripciones obligándolas a desplegar *estrategias diferenciales de sobrevivencia institucional* las que “resultaron más o menos exitosas en función de los recursos materiales, simbólicos, institucionales, etc., que habrían podido acumular en el tiempo”. (Alterman y otros 2006) En efecto, la transformación de la vieja escuela secundaria en Ciclos Básicos Unificados y Ciclos de Especialización en los casos donde se desarrolla el estudio, dio lugar a estrategias y también efectos diferenciales, aunque como veremos instaló problemas comunes para la escolarización de los adolescentes y jóvenes de estos sectores.

En uno de los casos, esta nueva organización del nivel medio significó y significa actualmente enfrentar los límites, no sólo para la institución sino también para los alumnos, de ser una escuela “incompleta”, en tanto se creó sólo con oferta de CBU. Esto instaló un “techo” infranqueable no sólo para el crecimiento institucional sino para el horizonte de las trayectorias escolares futuras de gran parte del alumnado. Para los menos, la posibilidad de ingresar al Ciclo de Especialización exige un gran esfuerzo económico familiar -y personal que permita prolongar la “moratoria social” para sus hijos, debido a la necesidad de trasladarse diariamente hacia otros barrios.

En las dos escuelas restantes con oferta “completa”, la opción de diseño curricular se realizó bajo el criterio excluyente de garantizar la propia fuente laboral de los docentes, propiciado por las prescripciones ministeriales que pusieron en riesgo su continuidad en el sistema. El efecto fue altamente paradójico y negativo en la escolarización de estos jóvenes: “la mejor oferta formativa posible” que aseguraba la continuidad de la fuente laboral de los docentes, resultó al mismo tiempo ser un obstáculo para la continuidad de la escolarización de estos sectores, por el sobredimensio-

namiento de la carga horaria de las nuevas configuraciones curriculares. Tanto en los relatos de los directores como de los alumnos, las explicaciones de las altas tasas de deserción refieren fuertemente a las constricciones que impone una estructura curricular que obliga a una permanencia diaria muy prolongada de los alumnos en la escuela, que en muchos casos implica contraturno, situación que impide para algunos el ingreso o sostenimiento en el mercado de trabajo informal y altos costos económicos para las familias. Ello contribuiría a explicar una de las causas de las elevadas tasas de abandono interanual en el Ciclo de Especialización en Córdoba: 15.38% en 1999 y 14.17% en 2001. (Dussel: 2005)

## 2. Los “primeros en llegar”

¿Quiénes son los “últimos en llegar” a la escuela secundaria? ¿A qué grupos sociales pertenecen estos adolescentes y jóvenes y en qué condiciones de existencia transcurren sus vidas?

Se trata de sectores marginalizados. Esta marginalidad se referencia en situaciones heterogéneas: habitan en villas de emergencia en la periferia de la ciudad (asentamientos urbanos producto de una migración de ámbitos rurales de la provincia y otras zonas del país); villas de emergencia conformadas al interior mismo de la ciudad; barrios construidos por el Estado en procesos de erradicación de villas miserias; y barrios que históricamente han sido habitados por clases bajas y que han sufrido los embates del proceso de pauperización de los últimos años. Los espacios sociales donde viven y transitan sus vidas presentan condiciones habitacionales precarias y de servicios públicos deficitarios. Siguiendo a Pallma (1994), aún cuando el origen de la pobreza es diverso, en todos los casos se trata de sectores caracterizados por su no participación plena en el aparato productivo y por la inseguridad crónica de empleo y/o ingreso, en muchos casos beneficiarios de planes sociales. En el seno de estas familias, frecuentemente se enfrentan situaciones de embarazo adolescente, alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Todo este conjunto de condiciones da cuenta de la alta vulnerabilidad con la que estos sectores enfrentan la construcción de sus estrategias de reproducción social.

Frente a la caída en la escala social que signa la experiencia de estos grupos, de las entrevistas se deduce que sus estrategias de reproducción se debaten entre dos opciones para sus hijos: “repetir” o “superar” la vida de sus padres. Es aquí cuando la escuela media se avizora como la única vía

para escapar a un destino vivido en gran medida como inexorable. Para estos adolescentes y jóvenes ingresar a la escuela secundaria se anuda a un mandato familiar que apunta a “romper” con las trayectorias prefiguradas por el origen social. Esta ruptura conlleva el imperativo de la construcción de una *doble diferencia* que “pesa” en sus tránsitos por la escuela.

Por un lado, deben *construir una diferencia* respecto a las *trayectorias socio-educativas generacionales al interior de sus grupos sociales de pertenencia*, esto es, romper parte de la cadena de reproducción generacional. Es aquí cuando estos adolescentes y jóvenes emergen como “*los primeros en llegar*” a la escuela media. Y ello implica un alto costo subjetivo. Bourdieu (2002:443) sintetiza el dramatismo de lo que se deriva de un análisis de las entrevistas realizadas: “...para continuar a quien en nuestras sociedades encarna el linaje, vale decir, el padre, y lo que constituye sin duda la esencia de la herencia paterna –esto es, la especie de “tendencia a perseverar en el ser”, a perpetuar la *posición social*, que lo habita- a menudo hay que distinguirse de él, superarlo y, en un sentido, negarlo; empresa que no carece de problemas, tanto para el padre, que quiere y no quiere esa superación letal, como para el hijo (o la hija), que se ve colocado frente a una misión desgarradora, que puede vivirse como una suerte de transgresión”. Si encarnar el “orgullo familiar” se constituye en un motor para transitar un camino plagado de obstáculos –significación que surge en forma reiterada en las entrevistas a los alumnos-, al mismo tiempo son fluctuantes y discontinuos los apoyos familiares para hacerlo, situación que no sólo parece explicarse por las condiciones objetivas de existencia. Cabe enfatizar que la tensión intrínseca en esta “misión desgarradora” que señala Bourdieu y de la que dan cuenta nuestros entrevistados, no parece ser advertida por los adultos en la escuela: directivos y docentes se encaminan a reforzar en los procesos de subjetivación de los alumnos el sentido de lo escolar como aquello que permite superar a sus padres, a través de una representación saturada: “ser alguien en la vida”, como contracara de lo que son sus progenitores. Algo de este orden parece atravesar la frecuente distancia, cuando no rechazo o temor, de los padres respecto de la escuela. Distancia que encuentra explicaciones desde los directivos en referencia unívoca al “bajo capital cultural” o al “desinterés” de las familias y que, en esa operación, deja en desamparo a los adolescentes y jóvenes, tanto como a sus padres, que no encuentran apoyos simbólicos ni subjetivos para transitar esa tensión.

Por otro lado, y al mismo tiempo, los jóvenes deben *construir otra diferencia*, esta vez, *al interior del propio grupo generacional*, lo cual conlleva

otra serie de tensiones no menos difíciles de sostener. En efecto, en muchos de los casos se trata de adolescentes que se constituyen en “los únicos” en ingresar a la escuela secundaria, en relación con sus hermanos y/o primos, y con sus grupos de amigos del barrio. En este sentido, ir a la escuela es una marca de “distinción”, que si por un lado encierra altas cuotas de satisfacción y goce, por otro los enfrenta a situaciones dilemáticas y afectivas que deben resolver. En algunos casos, ser los únicos en asistir a la escuela secundaria es el resultado de una decisión familiar que entraña ser “elegidos” entre sus hermanos, frente a la imposibilidad de sostener económicamente la escolarización de todos los hijos; aquí el “privilegio” se construye con cierta “culpa” por tener lo que es vedado a los hermanos, y por el costo económico que implica no sólo para los padres, sino a veces para los mismos hermanos sostener su moratoria social. En otros, se es “el único exitoso” frente a hermanos con historias de fracaso escolar producto de diferentes causas, entre las que a veces priman las condiciones objetivas de vida que imponen la temprana inserción laboral, otras el embarazo adolescente y otras los problemas de rendimiento escolar. Más allá de esta diferencia que se construye en relación con los hermanos -y en una perspectiva mayor, con relación a la familia ampliada y a sus primos, por ejemplo-, también se construye al mismo tiempo una diferencia con relación a sus amigos del barrio, entre quienes ir a la escuela media no es una experiencia compartida por todos. Cabe señalar que aquí el discurso escolar también apuntala estas diferenciaciones: “llegar a ser alguien en la vida” implica no sólo una suerte de distanciamiento respecto de la familia, sino de “ciertos” amigos.

Interesa enfatizar, entonces, que el discurso escolar -ambivalentemente en alianza con las familias- construye lógicas excluyentes de representación de lo social, claro está, fundadas en gran medida en la conflictividad de lo real: escuela o no ser nadie, escuela o trabajo degradante, escuela o maternidad adolescente, escuela o adicciones, escuela o delincuencia. Sin embargo, es preciso reconocer que la experiencia escolar muchas veces se conjuga -no sin dificultades y esfuerzos- con trabajo, embarazo, delincuencia, adicción, lo cual no implica siempre la discontinuidad o abandono de la escuela. Más allá de ello, construir estas distancias subjetivas y simbólicas, deconstruir y reconstruir los esquemas de clasificación social, enfrenta siempre a los adolescentes a las tensiones afectivas que supone la separación de sus espacios de socialidad cotidianos, para lo cual no parecen encontrar frecuentemente apoyos subjetivos ni afectivos

en las figuras adultas en la escuela, a excepción de algunos docentes, ni ser advertidos sus efectos en los procesos de escolarización. Aunque éste es un aspecto que debemos profundizar en el trabajo de campo, los datos disponibles permiten sugerir que los grupos de pares en la escuela parecen constituirse en espacios valiosos donde tramitar estos dilemas de su experiencia escolar. Esta última hipótesis parecería reforzar, para estos jóvenes, la idea del valor que tiene en sus experiencias formativas la escuela como espacio juvenil. (Guerrero, 2000; Duschatzky, 1999)

### 3. Los “recién llegados”

Interesa destacar aquí cierta paradoja que surge con el ingreso de estos jóvenes a la escuela: si bien, como mencionamos más arriba, se trata de escuelas deliberadamente creadas para estos nuevos sectores sociales, o que se les hace evidente que en la actualidad es la razón de su existencia, un grupo importante de docentes no logra poner en suspenso sus representaciones sobre el alumno “ideal” –y en algunos casos no lo advierten–, ideal muy distante de los alumnos que reciben, en tanto sujetos sociales atravesados por las singularidades que devienen de sus condiciones de vida. En este sentido, para estos docentes, los adolescentes que ingresan son “los recién llegados”: extraños y extranjeros en el espacio de la “histórica” escuela media. No obstante, hay distintas maneras de “recibir” a los recién llegados, y lo que no es inocuo para las experiencias formativas de los jóvenes.

¿Quiénes son los que reciben a estos alumnos?. Es preciso advertir la heterogeneidad en los cuerpos docentes de cada institución. Si bien este es un aspecto que debemos profundizar en el trabajo de campo, esbozaremos algunas hipótesis provisionales sobre la base de las percepciones de los alumnos y los directores. Dos aspectos parecieran cobrar relevancia para explicar cómo reciben a los alumnos: sus representaciones sobre ellos y la manera en que se posicionan respecto de su profesión.

Habría docentes para quienes este tipo de escuelas es el portal de ingreso a la carrera laboral en el sistema educativo. Las instituciones se convierten así en un primer escalón, en un lugar de paso, para “saltar” desde allí hacia un escalón imaginado como “mejor”. En la valoración negativa que tienen de estas escuelas, no deseadas como lugar de desempeño de la profesión, se anudarían un conjunto de representaciones sobre sus alumnos: los “últimos en llegar” condensarían múltiples pobreza que

se constituyen en un supuesto límite infranqueable para su práctica pedagógica: pobreza socioeconómica, cultural, cognitiva, de lenguaje. La pobreza de los alumnos sería la evidencia más fenoménica del deterioro progresivo de la escuela pública y análogamente de su profesión.

Por otra parte, habría docentes para quienes no es el deseo el que los sostiene "allí", por las condiciones materiales en que desarrollan su tarea pedagógica, pero que sin embargo asumen en forma un tanto resignada su profesión. En las percepciones de los alumnos, la enseñanza de estos docentes se mostraría distante de sus preocupaciones, sus necesidades y sus propios procesos de aprendizaje.

En un tercer grupo de docentes pareciera haber una apuesta, una elección profesional y un compromiso social con una "educación pública para pobres". Estarían allí porque quieren estar, los sostendría un deseo más allá de las dificultades de lo cotidiano. Muchas de las características de estos docentes, coinciden con aquellas advertidas por Poliak en su estudio en dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires: la alta satisfacción laboral y la concepción de su trabajo como fuertemente orientado a la contención, compensación afectiva y utilidad social. (Tiramonti: 2004)<sup>4</sup> Sin embargo, en nuestra investigación, desde la percepción de los alumnos, este tercer grupo de docentes son los que logran aunar a la contención y la orientación instrumental del conocimiento, la "buena enseñanza", estrategias didácticas sentidas como pertinentes, compartir sus experiencias de vida con ellos, comprensión de sus problemas, responsabilidad en el ejercicio de la docencia. Se trataría, en suma, de una transmisión que rebasa la enseñanza de contenidos curriculares, pero que la incluye. Para muchos alumnos, pareciera que la contención y la filiación en la experiencia formativa requiere como condición un docente que enseña.

Hay distintas formas de recibir y concebir a los "recién llegados". Pero un fenómeno que pareciera provocar desazón en el conjunto de do-

---

<sup>4</sup> Nos interesa destacar que en las investigaciones realizadas por Tiramonti y su equipo, en las escuelas que denominan "escuelas para resistir el derrumbe", se da cuenta de una imagen homogénea de los docentes. En este sentido, es preciso advertir que en nuestro caso hemos encontrado no sólo una mayor heterogeneidad, como ya se ha señalado, sino que -más allá de la contención y la utilidad social de la educación- muestran también preocupación por la formación de sus alumnos, por la enseñanza, por los aprendizajes y por la finalización exitosa de la escolaridad de los alumnos, características que Poliak encuentra solamente en los docentes de escuelas públicas que atienden a sectores medios, pero no en las escuelas del "derrumbe".

centes es la complejidad que supone trabajar con las prácticas y usos de las nuevas culturas juveniles. Esta complejidad se evidencia en la distancia de las representaciones de los docentes entre lo que era ser joven y ser alumno para ellos y lo que hoy son los jóvenes y los alumnos que reciben, y donde a su vez los atributos y características de “lo juvenil” se solapa con “ser joven pobre”. Son percepciones que por momentos van de uno a otro polo según los rasgos que se quiera resaltar de las dificultades de enseñar y trabajar con estos alumnos.

## ¿Cómo entender la experiencia escolar?

Proponemos que la *experiencia escolar* de los adolescentes y jóvenes de grupos urbanos en condiciones de pobreza que estamos estudiando, se construye en el espacio surcado de tensiones y contradicciones que se configura a partir del encuentro entre:

- las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas
- la singularidad de un proceso de escolarización atravesado por su condición de ser *los primeros, los últimos y los recién llegados* a la escuela media

La construcción de esta experiencia, que es *social* en los términos que acabamos de plantear, es a la vez *subjetiva y singular*, en el sentido de que, en tanto “afectación de sí”, su tramitación es subjetiva y supone la puesta en juego de un conjunto de estrategias por parte del sujeto.

Si bien durante el primer año de la investigación esta segunda dimensión de la experiencia escolar no constituyó el eje central del estudio, podríamos señalar algunas tensiones y problemas, a la vez que aventurar algunas hipótesis.

La experiencia en tanto “afectación de sí” supone, como decíamos, su tramitación subjetiva. Ahora bien, ¿qué lugar está ocupando la escuela en ello? Como hemos sugerido más arriba, estos adolescentes y jóvenes no estarían encontrando apoyos simbólicos, afectivos ni subjetivos para tramitar las tensiones y contradicciones a las que se ven expuestos en la construcción de su experiencia escolar, quedando en situación de desamparo, excepto en el encuentro con algunos docentes que sí estarían atentos a este tipo de problemas, quienes al decir de Meirieu (2003) estarían haciendo “sitio al que llega” ofreciendo “espacio de seguridad”. Si bien, como se-

ñalábamos a modo de hipótesis en este trabajo, los grupos de pares parecieran constituirse aquí en espacios valiosos, no deberíamos olvidar su condición de adolescentes y jóvenes, ni las funciones de los adultos y las instituciones sociales frente a este tipo de problemas. En todo caso, lo que debiera problematizarse son los límites de la escuela en tanto “dispositivo pedagógico”, como “lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí [...] en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”. (Larrosa, 1995: 291)

Por otra parte, pareciera presentarse una situación de “desencuentro” en cuanto a las representaciones de lo escolar: en las significaciones que los jóvenes asignan a sus procesos de escolarización -en las que es posible reconocer las voces de sus familias- pareciera estar activo, en gran medida, el imaginario social en torno a la escuela pública que acompañó el proceso de consolidación y desarrollo histórico de nuestro sistema educativo. En la experiencia escolar cotidiana, este imaginario que portarían los jóvenes entraría en tensión con el “desencantamiento” de gran parte de los docentes y directivos respecto del mismo, constituyéndose en un objeto de reclamo implícito por parte de los alumnos.

En este escenario, la valoración predominante de la enseñanza por su carácter utilitario -transmisión de saberes orientados a instrumentar a los alumnos para una “salida laboral”- y el énfasis en la obtención del título como la apuesta primordial, parecieran constituir los principales puntos de encuentro entre las expectativas de los jóvenes en condiciones de pobreza, sus familias y las escuelas. Es allí donde la promesa de la escuela pública se recorta como una “promesa cumplida”, al tiempo que emerge otro de los aspectos problemáticos de la experiencia escolar: la cuestión de los “efectos de destino”, al decir de Bourdieu, aún cuando en algunos casos sea tematizada por algunos docentes, no logra ser problematizada desde el propio discurso y dispositivo escolar. En algunas situaciones, es posible hipotetizar que ello se articularía con cierta desconfianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, como si las constricciones de sus condiciones objetivas de vida impusieran límites infranqueables a sus expectativas y posibilidades de conocimiento, al mismo tiempo que al horizonte mismo del tipo de saberes posibles para ellos.

Éstas son sólo algunas hipótesis incipientes de trabajo, que debieran ser interpeladas en la singularidad de las experiencias escolares de los sujetos, que -en los casos en estudio- se traman de manera muy compleja y con sentidos heterogéneos con las múltiples, diversas y opacas alianzas

entre las familias y las escuelas para sostener los procesos de escolarización de las nuevas generaciones.

## Bibliografía citada

- Abratte, J.P. (2005) *Las Políticas Educativas en la Provincia de Córdoba: Democracia, Legitimación y Discurso Educativo*. Editorial FFyH. UNC/ Universitatis.
- Alterman, N. y otros (2005) "Problemas iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos." En: Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Año 7, N° 5.
- \_\_\_\_\_ (2006a) "*Un nuevo desafío para la escuela media: la gestión por proyectos*". Cuadernos de Educación. Revista del Área Educación del Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Año IV, N° 4. Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (2006b) "El Ciclo de Especialización en la Escuela Secundaria de Córdoba: curriculum, organización escolar y gestión directiva". Informe de avance. Proyecto SECyT. CIFYH. UNC.
- Bourdieu, P. (2002) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Carli, S. (2003) "Educación pública. Historia y promesas". En Feldfeber (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. . Noveduc, Bs. As.
- Carranza, A. y otros (1999) "La formación de profesores para el nivel medio en la Provincia de Córdoba (1986-1999)". Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Año 1, N° 1.
- Carranza, A. y otros (2002) "Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa de la Provincia de Córdoba". Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, FFyH, UNC, Año 2, N° 2 y 3.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Bs. As.

- Dussel, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". En Tedesco, J.C.(comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPEE-UNESCO, MECyT. Bs. As.
- Fernández, A., Finoccio, S. y Fumagalli, L. (2001) "Cambios de la educación secundaria en la Argentina". En Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria. ¿cambio o inmutabilidad?. Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Ed. Santillana. Buenos Aires
- Filmus, D. y otros (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana, Bs. As.
- Guerrero Salinas, M (2000) "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación y expresión de los jóvenes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, Nº 10, COMIE, México, D.F.
- Kaplan, C. (2005) "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?" En: Krichesky, M (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Fundación SES - Edic. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.
- Larrosa, J.(1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Alertes, Barcelona.
- McLaren, P. (1994) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI, México.
- Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.
- Pallma, S. A. (1994) "La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza". Mimeo.
- Perrenoud, P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur, Paris.
- Tenti Fanfani, E. (2003) "Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes". Ponencia presentada en el seminario Internacional Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los países del Cono Sur. MECyT-Embajada de Francia. Bs. As., 2003.
- Tiramonti. G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.