

IMAGINARIOS SOBRE LOS ESTUDIANTES EN LAS POLÍTICAS ESCOLARES

El nivel secundario en el “centro” y en la “periferia”

SILVIA ALUCIN

Resumen:

En este trabajo analizamos las imágenes de estudiantes construidas por docentes y el modo en que las mismas atraviesan las políticas escolares de cuatro instituciones de nivel secundario ubicadas en la periferia y en el centro de la ciudad de Rosario, Argentina. Partimos teórica y metodológicamente de una perspectiva antropológica, con el objetivo de analizar cómo estos imaginarios configuran significaciones y prácticas que delimitan formas simbólicas de organizar la desigualdad social y los diferentes itinerarios educativos en los que dicha desigualdad es desafiada, producida y reproducida.

Abstract:

In this article we analyze the images of students as constructed by teachers, and the way these images penetrate the school policies of four secondary institutions located on the periphery and in the center of the city of Rosario, Argentina. We start theoretically and methodologically from an anthropological perspective, with the objective of analyzing how these images configure meanings and practices that delimit symbolic forms of organizing social inequality and the various educational itineraries in which such inequality is challenged, produced, and reproduced.

Palabras clave: antropología, educación media, concepciones del profesor, desigualdad educativa, Argentina.

Keywords: anthropology, secondary education, teacher conceptions, educational inequality, Argentina.

Silvia Alucin: becaria posdoctoral en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ocampo y Esmeralda, Rosario, CP 2000, Provincia de Santa Fe, Argentina. CE: alucin@irice-conicet.gov.ar

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos problematizar las imágenes de estudiantes que subyacen en las políticas escolares de cuatro instituciones de nivel secundario de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Para ello nos basamos en el trabajo de campo realizado, entre 2010 y 2014, en establecimientos ubicados en la “periferia” y en el “centro”. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional instauró la obligatoriedad del nivel desde 2006, lo cual representó un importante avance, pero también la llegada de grandes desafíos ya que, al igual que en otras regiones, el proceso de universalización del nivel se dio de manera diferenciada.¹ Esto se refleja en la trama urbana y en la político-institucional, las escuelas ubicadas en el centro de la ciudad y las de los barrios más alejados y empobrecidos, a pesar de tener igual estatus dentro del sistema educativo, son clasificadas diferencialmente por docentes, estudiantes y padres en relación con el contexto donde funcionan y la matrícula recibida. Entonces, apelamos a los términos “centro” y “periferia” como delimitaciones que no responden solamente a una lógica espacial, sino a definiciones sociológicas que articulan formas de percibir y actuar, que impactan en cada construcción institucional.

Partimos de un enfoque antropológico, el cual nos ha posibilitado documentar lo no documentado (Rockwell, 2015), recuperando los saberes, significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2002). Con este fin realizamos unos 60 registros de campo² en cada escuela: entrevistas abiertas, principalmente con docentes y directivos, así como con algunos estudiantes y, sobre todo, observaciones con participación, donde procuramos registrar las interacciones de los profesores entre sí y con los alumnos. Al tratarse de instituciones con historias y poblaciones particulares, apelamos a un ejercicio en el cual la reflexión en torno a una institución nos permita comprender mejor a las otras, persiguiendo una suerte de iluminación recíproca.

Dicha perspectiva nos permite analizar los rasgos de cada política escolar, es decir, los modos de percibir, actuar, interpretar y resolver problemas que son (más o menos) compartidos en una institución. Elegimos atender las políticas locales para dar cuenta de cómo se desenvuelven las estructuras de significado que dan forma y se forman en las experiencias educativas (Geertz, 2003). A partir del enfoque de la “antropología de las morali-

dades" (Balbi, 2008; Howell, 1997; Noel, 2013), planteamos que en todo proyecto institucional se cristalizan ciertos repertorios pedagógicos, morales y políticos, desde los que se establece una suerte de "deber ser" para la escuela y para los profesores, éste se traduce en esos modos de significación y acción a los que nos referíamos. Tomamos la categoría *repertorio* de Noel (2013), su propuesta teórica hunde sus raíces en la tradición procesualista de la antropología británica de Barth, Leach y Turner; asimismo, abreva en la teoría de la práctica, puntualmente en los aportes de Ortner y Sewell. Recurriendo a esta herencia, el citado autor, brinda herramientas para una reflexión acerca de la relación entre cultura y agencia, atenta a la dimensión procesual de la vida social. De esta manera, subraya que todos los sujetos tenemos acceso a ciertos *recursos*, tanto materiales como simbólicos, así como a "formas socialmente disponibles" de utilizarlos, a los cuales se accede a través de diversos procesos de socialización.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta perspectiva dinámica y procesual es pertinente recalcar que, aunque en cada escuela se han canonizado ciertos repertorios, suelen verificarse distancias que se despliegan entre el discurso institucional y las prácticas y clasificaciones de algunos docentes. Las políticas escolares están edificadas sobre consensos y disensos, antiguas tradiciones y estrategias nuevas, aunque unas se hegemonizan y así cobran mayor legitimidad que las otras.

Las instituciones

Las escuelas "periféricas" se han abierto hace unos siete años, con el impulso de la Ley Nacional de Educación (26.206), en áreas donde faltaban instituciones de nivel medio. Una de ellas está ubicada en la zona sur de la ciudad, en un barrio donde el crecimiento del narcotráfico ha profundizado la violencia, aquí el enfrentamiento entre bandas que se disputan el territorio ha dejado como saldo la muerte de muchos jóvenes. Como depende de la provincia, la llamaremos Escuela Provincial, en virtud del contexto social que atraviesa a la institución y gracias a las trayectorias docentes ahí reunidas, el proyecto educativo retoma lineamientos de la educación popular, en éste se apuesta a lograr una "educación dialógica, participativa, solidaria y emancipatoria" (objetivos institucionales). Los autores más emblemáticos para los docentes, son Freire y Nidelcoff. Freire (1970) es el principal referente de la educación popular en Latinoamérica, elaboró una pedagogía para el oprimido, con el fin de bridle herramientas

tas para que pueda concientizarse de su situación, como primer paso para poder liberarse; en este sentido vincula la educación a la emancipación. Por otra parte, Nidelcoff (1974) es autora del libro *Maestro pueblo, maestro gendarme*, editado por una biblioteca del barrio, allí plantea que siempre se educa a partir de valores, desde los cuales se piensa al mundo y a los hombres. De acuerdo con esto, indica dos posturas posibles: el “maestro pueblo”, que trabaja para transformar la sociedad y el “maestro gendarme”, que lo hace para conservarla tal como se encuentra.

Por otro lado, trabajamos en una escuela ubicada en el distrito noroeste de Rosario, la cual llamaremos Escuela Salesiana, ya que depende de dicha congregación. Aquí el proyecto pedagógico sigue los lineamientos de Don Bosco,³ que han sido aplicados de manera particular por dos militantes barriales, el padre “Juan” y “Pepe”, que aparecen entre los docentes como referentes educativos, políticos y éticos. Uno es el cura fundador de la institución y el otro un ex seminarista que trabajó en la escuela dentro del nivel primario y coordinó en el barrio distintos grupos juveniles. Ellos se han enfocado en construir una “escuela para los que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera” (Simón, profesor de Filosofía). Retomando a Humphrey (1997:25-48), pensamos a dichos referentes como *ejemplares*.⁴

Por otra parte, las escuelas “céntricas” son instituciones centenarias de gran prestigio en la ciudad. Llamaremos a la primera Escuela Normalista, ya que se trata de una normal que pasó a la órbita de la provincia en los noventa. Esta tradición, si bien es criticada, circula de manera subterránea en el respeto estricto por las normativas, en el seguimiento preciso de los protocolos, en la formalidad del funcionamiento institucional, en la apelación reivindicativa de la educación pública y en algunas actitudes normalizadoras que sustentan la búsqueda de cierto perfil de alumno y de docente. A pesar de que ya no quedan maestras normalistas, muchos de los docentes son exalumnos y se formaron con ellas, además en el proyecto educativo institucional se apela a esta tradición como marca de prestigio.

Llamaremos a la otra institución ubicada en el centro Escuela Universitaria, se trata una secundaria que depende de la Universidad Nacional de Rosario, originalmente se creó como escuela industrial y, a partir de 2005, pasó a ser técnica, que tiene una buena reputación académica, por lo cual es vista por la sociedad rosarina como una opción de preparación para los estudios superiores. Aquí encontramos un discurso institucional de corte

academista, donde se resalta la excelencia educativa pero, al interior, coexisten prácticas disímiles que aspiran a distintas formaciones, valores y principios. Los profesores presentan a esta escuela como "formadora de cuadros" o de "líderes"; en virtud de esto, unos mantienen una educación centrada en lo conceptual y de perfil altamente meritocrático donde "se fomenta la competencia sana" (Directora, fragmento de entrevista), mientras otros, justamente por esta razón, otorgan igual prioridad a la transmisión de valores, a formar un sujeto solidario y crítico.

A continuación presentamos la tabla 1 para ordenar las instituciones trabajadas, con el fin de facilitar la lectura.

TABLA 1
Instituciones trabajadas

Escuelas periféricas		Escuelas céntricas	
Provincial	Salesiana	Universitaria	Normalista

Los estudiantes

Estos proyectos educativos y los modelos organizacionales que entrañan están atravesados por las nociones de sujeto pedagógico que construyen los docentes cuando clasifican a sus estudiantes. Retomamos el enfoque de la antropología de las políticas públicas de Shore y Wright (1997) para pensar las políticas escolares, al igual que las primeras, éstas se insertan en determinados sistemas de pensamiento, las concepciones de sujeto, sociedad, igualdad, desigualdad, pobreza y educación que subyacen delimitan las formas de identificar y recortar los problemas y las maneras de concebir las relaciones dentro de la institución. Así, las políticas institucionales, desde los acuerdos y desacuerdos, desde las continuidades y discontinuidades que las forman, contribuyen a construir distintas subjetividades.

Jóvenes de sectores populares

En las escuelas "periféricas" podríamos sintetizar dos variantes que fluctúan entre la elaboración de una otredad estigmatizada o de una otredad que devela síntomas de la desigualdad social. Muchos oscilan entre ambas concepciones o las combinan. Los repertorios provenientes de la educación

popular y de los ejemplares analizados ubican al “pobre” como el destinatario preferencial del trabajo pedagógico y a la educación como una vía de inclusión y transformación. Desde esta postura, se parte de la comprensión de las dificultades que atraviesan los jóvenes que asisten a estas escuelas y se suele ubicarlos en el lugar de víctimas. A continuación transcribimos registros de campo que dan cuenta de lo mencionado:

Hay una carga de violencia muy grande, hay una cuestión de pertenencia territorial a las bandas que es básica, esencial. En esta zona nosotros tenemos y tuvimos, primero acá hay mucha droga, tenemos gente que mueve muchísima droga, está involucrada la policía, los transas, hay todo un sector de gente, y a veces los pibes quedan en el medio y son partícipes, de manera no voluntaria, pero son partícipes de manera involuntaria de ese accionar mafioso que existe (Escuela Provincial, Carlos, profesor de Historia, fragmento de entrevista).

Ante tal percepción aparece la preocupación por los jóvenes que enfrentan la cruda realidad de estos contextos:

Se nos matan los pibes, se nos matan sin sentido, totalmente jugados, no hay nada que perder, es terrible, hay que hacer algo (Escuela Provincial, Marcos, preceptor, comentario durante cena de despedida de año).

Cosas que a nosotros nos vuelven locos, problemas de disciplina y cuando entrás a averiguar no es nada, los chicos están viviendo al borde de la muerte todos los días, tienen situaciones de violencia, los cagan a palo o el novio la cagó a palo, entonces viene mal, te contesta mal y decís ¿Qué le pasa a ésta conmigo? Cuando averiguás, bueno demasiado que vino (Escuela Salesiana, Simón, profesor de Filosofía, observación en Secretaría).

Esta conciencia respecto de la situación de los alumnos ha generado estilos institucionales inclusivos, donde se prioriza la contención, como estrategia de retención y se flexibilizan las normas disciplinarias y curriculares, así como se intenta entablar un compromiso con las familias y la comunidad en general.

Sin embargo, a la hora de pensar sobre los estudiantes también aparece el miedo y la condena. Las siguientes palabras tomadas del discurso de algunos docentes lo ejemplifican:

Hay docentes medio temerosos del pobre, viste... ay... me van a robar (Escuela Salesiana, Cristina, profesora de Lengua, comentario durante recreo).

MARÍA: También algunos son insalvables, por ejemplo Pérez, tiene una mirada de asesino serial.

MARCOS: Sí, es verdad, en la mirada lo ves, es un hijo de puta.

DIRECTORA: No, no, no hablemos así, no podemos condenar a estos chicos.

MARÍA: Ese no cambia, no cambia más.

DIRECTORA: No hablemos así, no sabemos.

MARÍA: No, no cambia, es peligroso, ese chico es peligroso (Escuela Provincial, observación en Sala de profesores, intervenciones de una docente de Historia, un preceptor y la directora).

Estas miradas dan cuenta de las posibilidades que conciben los docentes para sus estudiantes: en unas se prioriza la estructura, de la cual son víctimas o en la que quedan atrapados sin salida, esto puede conducir a la estigmatización o victimización, llevados al extremo, ambos caminos niegan la capacidad de agencia de los sujetos; otros priorizan la agencia, definiendo a estos jóvenes con capacidad de transformación y de elección, este razonamiento puede llevar a pensar que pueden cambiar sus vidas o que han elegido vivir de esta manera, por lo cual se condenan sus conductas. Entraña profundas complejidades reflexionar en torno a la relación entre la responsabilidad individual y las restricciones socio-estructurales⁵ y sortear los errores más comunes: otorgar una potencialidad inusitada a la agencia o aplastar su capacidad de acción bajo los condicionamientos de la estructura. Algunos docentes caen en estos extremos, otros los equilibran, entendiendo la situación de sus alumnos como una consecuencia de su lugar en la estructura social, pero reconociendo en ellos igualmente capacidad de agencia, camino en el que apuestan a que la escuela les ayude a mejorar su condición; esta mirada es acorde a los repertorios hegemónicos en cada institución. Muchas veces el equilibrio o el extremo de estas lecturas conviven en la mirada de un mismo docente, de acuerdo con las situaciones de reflexión y las problemáticas atendidas.

Otro atributo que marcan los profesores es el de la "promiscuidad", algunos docentes se ven interpelados por las formas en que sus alumnos viven su sexualidad:

Ellos no son como nosotros, ellos si tienen ganas, tienen relaciones sexuales, así en el pasillo, al aire libre, que los puede ver cualquiera, como que son más impulsivos. Se inician en la sexualidad muy temprano, acá en el barrio tenemos muchos casos de adolescentes embarazadas (Escuela Provincial, Marta, profesora de Matemática, comentario en sala de profesores).

Un día están con uno, otro día están con otro, yo me pierdo con tanto noviazgo, y se están besando en clase, viste, hay que marcarles que no es lugar para eso (Escuela Salesiana, Graciela, profesora de Historia, comentario en sala de profesores).

En general los agentes institucionales provienen de sectores medios con experiencias de socialización muy distintas a las de sus alumnos. Ésta para muchos docentes se corresponde con lo que Elias (1989) denominara “proceso de civilización”, a través del cual se logra un alto nivel de auto-coacción, donde se normatizan las relaciones interpersonales, el uso de la fuerza y la regulación del modo en que el cuerpo es exhibido, ocultado o puesto en acción. No obstante, algunos hacen el esfuerzo de entender a sus alumnos, sus circunstancias y sus deseos:

Yo, trabajando acá, entendí que muchas chicas quedan embarazadas porque quieren, lo buscan, porque ser mamás es un proyecto muy importante para ellas, lo desean realmente, creo que a veces no pueden imaginar otra cosa, ir a estudiar a la facultad, conseguir un buen trabajo... Pero lo importante es aceptar que ellas lo desean, aunque a nosotros nos parezca que quedar embarazada a los 14 es un problema (Escuela Provincial, Norma, profesora de Biología, observación reunión plenaria).

Entonces, algunos docentes optan por juzgar y otros por comprender a un sujeto que consideran diferente a ellos.

Asimismo, otra de las características clave para definir a los estudiantes es la “pobreza”. Los profesores dan cuenta de una plena consciencia de la situación de desigualdad social en la que viven los habitantes de estas zonas. En ambas escuelas hemos escuchado relatos sobre la difícil situación económica de las familias de sus alumnos, muchos de ellos trabajan y prácticamente la totalidad de la población estudiantil de ambos establecimientos cobra la Asignación Universal por Hijo,⁶ dato del cual se desprende que la

mayoría de los padres o tutores están desempleados o sub-ocupados. Pero dicha "pobreza" adquiere múltiples sentidos, mientras para unos es asociada a la vagancia, la inutilidad, la delincuencia, para otros es entendida como la consecuencia de un orden social excluyente. Entonces, mientras algunos alimentan el mito de la "alteridad amenazante" (Reguillo, 2008) otros se muestran preocupados por los efectos de la estigmatización:

El otro día una profesora les preguntó qué nombre le querían poner a la escuela y dijeron: "la escuela de los negros de mierda". Ellos escuchan, se sienten.... Y son unos negros de mierda, lo asumen, es preocupante (Escuela Provincial, Patricia, profesora de Matemática, observación en reunión plenaria).

Ellos contaban que la gente en el centro los mira como que les van a robar y se cruzan de calle. Y claro eso lo sienten, es terrible... es terrible como hace carne la estigmatización (Escuela Salesiana, Laura, profesora de Psicología, comentario tras finalización de una clase sobre discriminación).

Asimismo, los jóvenes que viven en estos barrios son caracterizados por el *desamparo*, hijos abandonados por sus familias, familias abandonadas por el Estado. Como describen los profesores: "Acá no hay una familia detrás como en la clase media, los chicos están solos" (Escuela Provincial, Gabriel, profesor de Historia), a su vez "Ellos sienten que son los olvidados del Estado" (Escuela Salesiana, Cristián, preceptor). De esta manera, la escuela aparece como un referente fundamental en el cual los jóvenes se vinculan con adultos y con el Estado. Desde la perspectiva de los docentes la vulnerabilidad de sus alumnos, definida por su exposición a la violencia, el abandono de sus familias, del Estado, la pobreza, la estigmatización y la exclusión, otorga gran importancia al rol de la escuela, el cual se define y redefine en relación con esas necesidades.

Jóvenes de clases medias

En las escuelas "céntricas" las percepciones que tienen los docentes sobre sus alumnos no están marcadas por la sensación de distancia que aparece entre los profesores que trabajan en escuelas de barrios "periféricos". En este caso, el lugar ocupado en la estructura social es homólogo. Muchos docentes son ex alumnos de dichas instituciones y/o tienen a sus hijos estudiando allí. Si en las otras escuelas los profesores definían a sus alum-

nos como “pobres” o pertenecientes a los “sectores populares”, en estos establecimientos los docentes clasifican a sus alumnos como parte de la “clase media”, sector en el cual ellos mismos se incluyen.

La Escuela Universitaria es una institución altamente selectiva, tiene un riguroso examen de ingreso que apunta a la excelencia académica. Por esta causa los docentes describen a sus alumnos como jóvenes privilegiados, por la situación socioeconómica de las familias de las cuales provienen, la que se asocia con la posesión de cierto capital cultural, y además porque “son pibes inteligentes, vos te das cuenta” (Gisela, profesora de Historia). Así lo explican nuestros informantes:

A esta escuela vienen chicos de clase media y clase media alta. Están todos los hijos de los dirigentes del Partido Socialista,⁷ los hijos de los sectores intelectuales de la ciudad, todos los hijos de los docentes de la universidad (Elvira, profesora de Historia, fragmento de entrevista).

Estos pibes van todos a la universidad, después son empresarios, médicos reconocidos. Ya me pasó de ir a atenderme y encontrarme con un ex alumno, esta es una escuela pública pero de élite. El examen de ingreso ya es un colador. Acá estos sectores le dedican mucho a la formación, pagan en el instituto para prepararse para el examen, si se llevan una materia se pagan un profesor particular (Gabriel, profesor de Formación ética y ciudadana, comentario tras finalización de clase).

Augurar que los alumnos serán cuadros destacados de la sociedad rosarina es un comentario frecuente. Así lo explicaba un preceptor pronto a jubilarse a otros docentes más jóvenes durante un recreo:

Nosotros siempre decimos: quedate tranquilo que estos chicos nos van a pagar la jubilación. Que no te extrañe que el próximo intendente sea ex alumno de acá, Lifschitz era alumno, los hijos vinieron acá, la hija de Binner, el hijo de Bonfatti⁸ (Miguel, preceptor, observación durante recreo).

Según la encuesta que se realiza desde el departamento de pedagogía a los ingresantes, la mitad de los padres son profesionales o empresarios, y la otra mitad empleados. Pero, de acuerdo con el diagnóstico de dicho departamento, lo que los une es “la valoración de la educación, que es más

cultural que económica. Porque hay que apoyar al chico, con el esfuerzo que tiene que hacer para ingresar teniendo 13 años" (Norma, Departamento de Pedagogía, fragmento de entrevista). En este sentido, más allá de las particularidades de la situación económica de las familias del estudiado, los docentes consideran a todos los alumnos como pertenecientes a la clase media (en todas sus variantes: alta, baja, trabajadora, profesional, empresaria), a la cual caracterizan por la valoración otorgada a la educación.

La construcción del imaginario sobre la clase media está orientada por criterios económicos, asociados al ingreso y el consumo, como la sociología clásica ha definido, pero también por el acceso al capital cultural, por la portación de valores, por el uso de cierto lenguaje, la construcción de aspiraciones, por el gusto (Bourdieu, 1998), lo que habilita distintas experiencias de socialización y diferentes redes de relaciones sociales. A partir de este conjunto de elementos se definirían las identidades de clase, en procesos de clasificación y jerarquización.

Por otra parte, la Escuela Normalista también aparece caracterizada como una institución de "sectores medios". Citamos a continuación algunos enunciados en los cuales los profesores definen las características del alumnado: "Son pibes de clase media, hijos de padres progres" (Juan, profesor de Formación ética y ciudadana, conversación tras izado de la bandera); "chicos motivados, de clase media" (Claudia, profesora de Formación ética y ciudadana, observación en dirección). No obstante, dentro de esta clase hay dos sectores diferenciados desde la perspectiva docente, una "clase media pudiente" y una "*clase media baja*". Quienes provienen del primer sector van al turno mañana, mientras que los otros cursan a la tarde, tras realizar un largo viaje desde los barrios en los que habitan hasta el centro, para encontrar un mejor entorno y una educación de mayor calidad. Así lo explica una de las tutoras:

A la mañana es más homogéneo, hay clase media y alta, a la tarde no, ahí está mucho esto de venir a una escuela de centro para salir del barrio, se lo ve como posibilidad de progreso. A la mañana vienen hijos de jueces, de... son todos hijos de, entran por acomodo (Carolina, tutora, comentario durante coordinación de taller en 2do año).

La recepción de sectores provenientes de distintos barrios de la ciudad es atribuida a la gestión de un vicedirector que cambió la dinámica adminis-

trativa, actualizando la lista de alumnos, lo que dejaba muchas vacantes en el turno tarde, estas plazas fueron ocupadas por jóvenes que no vivían en el radio escolar. Así lo relataba una docente:

A la tarde hay menos población, porque todos quieren venir a la mañana, un vicedirector dijo, todos tienen el mismo derecho y habilitó a que entre más gente a la tarde, porque había lugar, y todos los docentes horrorizados porque dejó entrar a esa gente (Sara, profesora de Historia, observación en sala de tutoría).

En una escuela de tradición normalista, con un perfil de alumno bien definido, la apertura hacia otros sectores generó un gran cambio, festejado por algunos y criticado por otros. Ahora, más allá de esta marcada diferenciación de la población escolar, los docentes siguen definiendo al estudiantado como parte de la clase media:

A la tarde vienen chicos de barrios, pero tienen las familias bien constituidas, los padres trabajan, si no no pueden venir acá, porque tenés que gastar en libros, en materiales, el colectivo, la plata para comer acá. Además la madre que lo manda a una escuela del centro es porque lo quiere sacar del barrio, porque se da cuenta lo que pasa y lo quiere correr de ahí. Pero si no es con apoyo de la familia no se sostienen acá (Mara, profesora de Historia, fragmento de entrevista).

La clasificación de los estudiantes según sus condiciones socio-económicas y su distribución diferenciada en los turnos tarde y mañana alimenta un estilo institucional segregado. Seguir los criterios de identificación y auto-identificación nos ayuda a comprender la heterogeneidad social que se tiende a homogeneizar bajo el rótulo “clase media”, que es “resultado de operaciones cognitivas de delimitación, distinción y clasificación sustentadas culturalmente. Este sustento cultural se estructura con base en modelos, estereotipos y narrativas” (Visacovsky, 2008:18).

Ahora bien, en ambas escuelas la segregación también es alimentada por los mismos alumnos. Durante las observaciones en la Escuela Normalista hemos visto que cuando los docentes proponen una dinámica de trabajo en equipo se arman grupos que siguen la lógica de cómo están sentados, ordenamiento que visualiza cómo los que hicieron la primaria en esta misma escuela y viven en el centro se mantienen apartados de los que llegaron a la

secundaria desde primarias de otros barrios. Asimismo, cuando se organizó el centro de estudiantes hubo grandes dificultades de integración entre ambos turnos, se intentó hacer dos centros paralelos para cada uno, como no se podía tuvieron que unirse, pero las listas que armaron no integraban estudiantes de los distintos turnos y terminó ganando la lista de la mañana, que hegemonizó las actividades de dicho organismo.

En la Escuela Universitaria también se observan dinámicas de diferenciación entre los alumnos:

Por ahí tenés un grupo de pibes hijos de intelectuales, los más hippies, los más militantes y los otros que por ahí no tiene esas inquietudes y se arman los grupos, se diferencian. Se nota cuando comienzan a ir a los clubes, al boliche, algunos tienen claro eso y no les molesta, pero a otros les pesa. Acá hay gente de mucho, mucho dinero y otros que tienen mucho capital cultural pero no tanto material (María, profesora de Historia, fragmento de entrevista).

Entonces, los estudiantes van construyendo grupos de afinidad de acuerdo con la ropa, con los estilos de vida, los lugares frecuentados, los barrios donde viven, los intereses. Algunos docentes podrán contribuir a la reproducción de esta diferenciación, por acción u omisión, aunque la mayoría son críticos con esto. En la Escuela Universitaria hay un grupo de profesores que critican la soberbia que tienen muchos estudiantes como resultado de la formación elitista que reciben en esta institución, por ello se muestran preocupados por transmitir valores de solidaridad y compromiso social. En la Escuela Normalista hay docentes que prefieren trabajar a la mañana, donde estudian los sectores medios más privilegiados, arguyendo que a la tarde son más revoltosos, otros prefieren trabajar a la tarde, ya que consideran que a la mañana son muy "prepotentes y distantes", mientras a la tarde pueden establecer vínculos más cercanos, otros dicen "a la tarde se contiene, a la mañana se enseña" (Fernando, profesor de Educación física). En definitiva el dilema es que algunos asocian la tarea de contener y transmitir valores como un asunto para sectores empobrecidos y dictar contenidos para los sectores medios y altos, cuando dichas tareas son indisolubles para cualquier sujeto.

Asimismo, la construcción de lo que se considera clase media se erige sobre la comparación con otros sectores sociales, a través de la cual se pueden reunir las variables que conviven dentro de la misma:

Acá más que problemas de que un par se pelearon y se agarraron a piñas, algunos casos de *bullying*, sobre todo en los primeros años, que es moneda corriente, que se discriminan, que no aceptan al compañero *gay*... Pero acá, es raro, en otras escuelas de barrio tienen otros problemas (Escuela Normalista, Natalia, profesora de Historia, observación reunión de tutores).

Hay un profesor de Gimnasia que da clases acá y trabaja en escuelas periféricas, además es policía, imagínate, para él esto es un oasis (Escuela Universitaria, Fabio, regente, fragmento de entrevista).

Los alumnos de “clase media” son diferentes a los de “sectores populares” y las escuelas del “centro” son distintas a las de la “periferia”. Entonces, así como el “centro” y la “periferia” se definen de manera diádica, sostenemos que sucede lo mismo con los habitantes de cada uno de estos espacios. Estas clasificaciones antes que dar cuenta de coordenadas geográficas, están significando el lugar que ocupan en la estructura social sus habitantes (Segura, 2011:153-170). Tales categorizaciones sociales configuran una gramática atravesada por jerarquías y diferenciaciones, por lo cual sirven para problematizar las formas simbólicas de organizar la desigualdad social.

Relaciones y prácticas

Habiendo desarrollado las significaciones que construyen los docentes en torno a sus estudiantes nos preguntamos ¿Qué tipo relaciones y prácticas propician estas lógicas representacionales? La respuesta dará cuenta de que el proceso es dialéctico, las concepciones de sujetos sostienen y legitiman ciertas prácticas, a su vez son éstas, con sus buenos y malos resultados, las que impulsan la construcción y el sostenimiento de significaciones en torno a los estudiantes.

Podemos decir que el vínculo entre docente y alumno en el nivel secundario ha cambiado a raíz de su universalización, la cual requirió la flexibilización de los formatos escolares, esto se hace más evidente en las escuelas “periféricas” que tuvieron que redefinir los parámetros institucionales para incluir a sectores antes excluidos. Aunque en menor medida, las instituciones del centro también han cambiado, en comparación con sus viejos formatos, en la Escuela Normalista ya no hay examen de ingreso, aunque se sostienen mecanismos discrecionales para las inscripciones,⁹ la disciplina se piensa desde la convivencia y se prioriza el diálogo, se evitan

los castigos, al igual que en la Escuela Universitaria, si bien en ésta se mantiene el examen de ingreso y la posibilidad de ser expulsado, a diferencia del resto.

En las escuelas "periféricas" los docentes que clasifican a sus estudiantes como sujetos provenientes de sectores populares, hundidos en un contexto de pobreza, abandonados por el Estado, víctimas de las dinámicas de violencia instaladas en los barrios, tejen estas representaciones en la construcción de relaciones de cercanía con sus alumnos, conocen a sus familias, algunos incluso asisten a sus cumpleaños, a los bautismos de sus hijos, se interesan por sus problemas, lo que les brinda mayor empatía para ser contenedores con ellos, se vinculan desde el afecto y procuran flexibilizar el currículum con el objetivo de lograr una mejor inclusión. Así, se perdonan inasistencias, se permiten inscripciones fuera de término, se tiene en cuenta los avances actitudinales y procesuales tanto como los conceptuales a la hora de evaluar y se ensayan estrategias alternativas, tareas domiciliarias para recuperar nota, mecanismos de autoevaluación. En ambas escuelas se acude a herramientas lúdicas, se utiliza el humor y el arte para incentivar a los educandos.

La concepción de un sujeto vulnerable, abandonado por los adultos y por el Estado, basada en su experiencia docente, se corresponde con el ideal que aparece en ambos establecimientos de una escuela comprometida con la comunidad, que actúe como ámbito educativo y también como referencia social en cada lugar, tal como se establece en los repertorios institucionalizados. Como decía el director del establecimiento salesiano:

La escuela no es solamente un lugar para venir a estudiar sino que es, en el barrio, una referencia social ¿no cierto? Donde los vecinos en las inundaciones o en las tormentas, cuando hubo voladura de techos y tantos afectados, vienen y recurren a la escuela como lugar al que recurren para que les solucionen los problemas, no problemas educativos sino problemas sociales.

De esta manera la escuela cobra un papel central en estos contextos, la labor docente se identifica con el compromiso y la compasión, para unos más con el primero que con el segundo. Así lo enuncian los mismos profesores: "Acá el compromiso es real, es político, tenés que estar comprometido con estos sectores y trabajar para cambiar las cosas" (Escuela Provincial, Sebastián, profesor de Formación ética y ciudadana). Justamente por la

situación de los educandos, la compasión conmueve a los docentes que “buscan contención, porque necesitan eso, algunos tienen historias terribles, te parten el alma” (Escuela Salesiana, Mirta, tutora). Sin embargo, como explica una docente, mientras “algunos trabajan más la contención, a mí me preocupa mucho el tema de lo ideológico, en cuanto a lo que se les enseña a estos chicos, a mí eso me pesa, si no para qué vienen acá” (Escuela Provincial, Patricia, profesora de Matemática).

La compasión está en la base de los vínculos solidarios y puede motivar el compromiso político, cuando permite una identificación colectiva. Según Arendt (1992), al partir de la diferenciación con el “otro” la compasión puede obstruir la construcción de un “nosotros”, delimitando una solidaridad individual que puede llegar a trabar lo político, en cambio una solidaridad colectiva puede potenciarlo. El compromiso también aparece en las escuelas céntricas, aquí pensado en relación con la tarea de mostrar miradas alternativas a los jóvenes, llevarles una “perspectiva crítica, enseñarles a leer la realidad social” (Escuela Normalista, Claudia, profesora de Geografía), para que puedan comprender “que existen distintos sectores que padecen la pobreza o no y que hay que ser solidarios” (Escuela Universitaria, Gabriel, profesor de Formación ética y ciudadana). Este objetivo es pensado en relación con el sujeto que se educa, un joven privilegiado que el día de mañana será un cuadro político, un líder o un reconocido profesional, entonces “si van a tener poder y van a tener el poder del conocimiento, que por lo menos tengan ciertos valores, el corazón abierto” (Escuela Universitaria, Norma, Departamento de Pedagogía). Con el objetivo de generar actitudes solidarias en estas escuelas se construye un “nosotros” que ayuda a los “otros”, muestra de ello son las campañas que se suelen organizar, donaciones de juguetes, de ropa o de alimentos, para llevar a “barrios carenciados”, así como los valores e ideas que se transmiten en algunas clases.

En tanto, los docentes de la “periferia” que construyen la imagen del destinatario de sus prácticas como un otro amenazante, reproduciendo dinámicas de estigmatización, no se molestan en ensayar nuevas estrategias pedagógica porque según ellos: “esto no cambia”, “son todos iguales”, “no van a poder”, limitan sus clases a las estructuras tradicionales de enseñanza, piden mayor disciplina y castigo para poner orden, en vez de apostar al diálogo. Sin embargo, quienes tienen este posicionamiento, no son los únicos que reproducen viejas estrategias, muchos profesores

que conciben a sus estudiantes de otra manera y se vinculan con ellos desde otro lugar, terminan gritando, golpeando el pizarrón, ensayando castigos cuando, al fragor del conflicto, no saben ya qué hacer. Alliaud (2004) ha trabajado cómo en momentos conflictivos muchos docentes recurren a viejos "modelos de enseñanza" o "reglas de acción" basados en sus experiencias como estudiantes. Estas aparentes contradicciones forman parte de los procesos a través de los cuales estos docentes movilizan sus repertorios ya que la práctica no está atada a los criterios silogísticos sino que se caracteriza por la temporalidad, la irreversibilidad, la urgencia y la inmediatez (Bourdieu, 2007), a diferencia de la reflexión teórica, por lo tanto no podemos pretender encontrar comportamientos o discursos homogéneos y coherentes, porque se pueden movilizar diversos criterios en distintas situaciones o momentos.

En ambas escuelas de la "periferia" conviven las dos concepciones de sujeto descritas, aunque la disputa entre un camino de enseñanza y otro es más evidente en la Escuela Provincial, una institución de reciente construcción, en la cual el plantel docente se armó con nuevas incorporaciones y con poca articulación institucional con el primario. En la institución Salesiana hay acuerdos de larga data, ya que hay una continuidad entre el proyecto educativo de la primaria y el de la secundaria, se siguen los mismos objetivos y lineamientos, y ambos están insertos en el trabajo que la congregación viene realizando desde la década de los años sesenta.

Ahora bien, ya sea en relación a una u otra percepción cristalizada entre los docentes, en ambas escuelas se conservan destellos de vocación misional y civilizatoria.

La histórica dicotomía civilización/barbarie, elaborada por Sarmiento,¹⁰ forma parte de los repertorios que se movilizan de manera inconsciente, sobre todo en las escuelas. El sistema educativo fue forjado con fines civilizatorios, formar al sujeto que el Estado-nación en formación requería, borrando todo vestigio de las culturas consideradas "bárbaras". Los agentes estatales le han asignado distintos significados a lo largo de la historia a la tarea civilizatoria de la escuela. Podríamos decir que en la actualidad, los docentes en contextos de marginación social como los analizados, pretenden "enseñar hábitos" (Escuela Salesiana, Santiago, profesor de Teatro), "construir legalidad en un contexto donde prepondera lo ilegal" (Escuela Salesiana, Marcela, profesora de Sociología), incluso plantean que "para formar ciudadanos antes se debe enseñar humanidad" (Escuela

Provincial, Miriam, directora). Aunque, argumentan la necesidad hacer esto aprendiendo de “la cultura juvenil, observar, mirar, saber cuáles son los ritos, porque tienen ritos, cuáles son los códigos con los que se manejan, el lenguaje” (Escuela Provincial, Carlos, profesor de Historia). Esta es una metodología que les permite contextualizar la transmisión en el acervo cultural de los adolescentes, para hacer entrar la “cultura barrial” en la escuela; lo cual no implica dejar de ser críticos con ciertas dinámicas instaladas en estos territorios.

En este sentido, la escuela aparece en los proyectos pedagógicos como la institución que puede transmitir herramientas para desnaturalizar la situación de exclusión y violencia en la que habitan estos sectores, así como redistribuir el capital cultural porque, siguiendo la perspectiva docente, parecería que esto es lo que se necesitan sus alumnos.

Ahora bien, cómo son las relaciones entre docentes y alumnos en las escuelas céntricas. Aquí la tarea no es civilizar o rescatar, ayudar ni emancipar, sino educar. Al asumir que sus estudiantes “tienen todo resuelto”, la enseñanza suele focalizarse más en lo conceptual, una docente de la Escuela Universitaria decía lo siguiente:

Acá un profesor de Matemáticas no pierde un segundo en tratar un tema que no sea Matemática. Esta es la típica escuela donde los alumnos dejan los problemas afuera. Es interesante para ver, acá se sigue mucho el contenido (Elvira, profesora de Historia, fragmento de entrevista).

Así lo sienten los alumnos: “acá sos un número más, ni saben tu nombre, son pocos los profesores con los que hacés un vínculo” (Pilar, estudiante 5to año, fragmento entrevista). La Escuela Universitaria es una institución muy jerarquizada, está departamentalizada y las comunicaciones entre las partes se dan de manera formal, algunos profesores ni siquiera conocen a la directora, porque solo tratan con el jefe de departamento y los alumnos no pueden hablar directamente con ella, sino que deben seguir la cadena de mandos –secretario estudiantil, regente, vicedirector y director–. En cambio, la Escuela Normalista, teniendo una estructura similar ha adquirido otro funcionamiento, los alumnos pueden entrar a dirección a hablar con las autoridades cuando quieran, también los docentes, padres y ex alumnos, para hacer preguntas o plantear problemas, incluso simplemente

para saludar. Por su parte los docentes suelen tener en cuenta la situación familiar y emocional de sus estudiantes, aunque ésta no sea una práctica sostenida por todos.

En las instituciones céntricas no hay casos de deserción, no se presenta para estos docentes el desafío de la retención:

Yo tuve la suerte de estar en una escuela donde si el pibe no rinde yo lo puedo calificar con la nota que se merece, no me queda ah... si yo este chico lo mando a rendir se desescolariza. Si el chico se merece un 10 se lo puedo poner, si se merece un 3 se lo puedo poder. Y eso que parece lo más lógico del mundo pero es un privilegio (Escuela Universitaria, Marcos, profesor de Física, conversación tras finalización de clase).

Aquí las evaluaciones son muy exigentes, los estudiantes tienen exámenes cuatrimestrales, rinden de forma escrita y oral. El sistema de evaluación en la Escuela Normalista es similar, se espera que la adaptación a estas formas de evaluación prepare a los jóvenes para la universidad. Los contenidos y dinámicas de clases también son diferentes en relación con la "periferia", donde el currículo y los métodos se flexibilizan. En la Escuela Universitaria el currículum es diseñado por cada jefe de área, como los cuatrimestrales son iguales para todos los cursos los temas y cronogramas se unifican, aunque existe libertad de cátedra y variaciones que son parte del currículum oculto. Mientras, en Escuela Normalista cada docente elabora su diseño, pero quedan atados también al cronograma. Los contenidos son más abstractos en relación con las otras escuelas donde trabajan temas cercanos y cotidianos, aquí se prioriza el trabajo con la fuente, la lectura de artículos y libros, evitando los manuales.

Por su larga trayectoria asociada a la excelencia académica, en estas instituciones el "deber ser" que se desprende de las políticas escolares no está vinculado con la búsqueda de una escuela inclusiva, como sucede en las escuelas periféricas, sino con la mantención del nivel académico. En pos de este objetivo se sostiene una dinámica elitista y meritocrática que ha generado sistemas de segregación hacia adentro y hacia afuera. De esta forma se delimita quiénes entran y quiénes no, así como las maneras en que se agrupan los estudiantes al interior. Entonces la cuestión a atender en estas escuelas es la integración en ambos sentidos.

Reflexiones finales

La exploración de escenarios diferentes nos permitió reflexionar en torno a la desigualdad y a las formas en que la percepción y vinculación con distintos sectores sociales alimentan la configuración de itinerarios educativos así como de perfiles docentes diferenciados. Es llamativo encontrar –sobre todo en las escuelas “periféricas”– la reedición de ciertas narrativas atribuidas al maestro de primaria, como parte de su actual identidad profesional, dejando atrás la fuerte impronta disciplinar que definía al profesor de secundaria. De este modo, en la “periferia” la secundaria parece ser más bien una continuación de la primaria, mientras que en las escuelas del “centro” se mantiene, de diferentes formas, el fin propedéutico.

Si bien tomamos ejemplos de escuelas centenarias y de otras que tienen menos de una década de existencia, creemos que más allá de la antigüedad de la historia, toda institución inventa sus tradiciones (Douglas, 1996). En la Escuela Provincial se apela a repertorios provenientes de la educación popular, en la Salesiana se siguen los ejemplos de dos referentes barriales, en la Escuela Universitaria se invoca la excelencia académica como marca distintiva de la institución y en la Normalista la tradición institucional es rescatada y, a la vez, criticada. Dichos repertorios dan forma a las políticas escolares, es decir, a los modos de diagnosticar y abordar los problemas cotidianos, así como los objetivos pedagógicos de largo plazo. La elección entre un funcionamiento inclusivo o elitista, entre una escuela que se adapta a las necesidades de los estudiantes o que mantiene sus normas y tradiciones, la construcción de un estilo de gestión jerárquico o más democrático, así como la decisión del tipo de vínculos que establece la escuela con la comunidad, las dinámicas de enseñanza y evaluación, las relaciones entre docentes y estudiantes se construyen en virtud de valores institucionales que son delimitados y a su vez delimitan nociones de sujeto.

Ahora, ni estas concepciones de sujeto, ni las relaciones, ni las prácticas vinculadas a ellas son homogéneas ni coherentes a la luz de la reflexión. Como explicamos conviven concepciones disímiles, los estudiantes de las escuelas “periféricas” son clasificados como pertenecientes a “sectores populares”, “pobres”, “abandonados”, “víctimas” o como “victimarios”, “delincuentes”, “promiscuos”. Se ensayan estrategias de inclusión donde los formatos escolares cambian para estos sujetos, pero también subsisten viejos modelos de enseñanza y mecanismos de disciplina. Mientras, en el “centro”, los jóvenes son clasificados como parte de la “clase media”, dentro

de la cual se definen las variantes "clase media humilde", "clase media alta" o "empresaria", "trabajadora", "profesional", cuya característica en común es una familia "bien constituida" que valora la educación. De acuerdo con los docentes, este perfil de estudiante es el único que puede sostener su formación atravesando las dinámicas elitistas y meritocráticas que tienen tales instituciones, las que son criticadas por unos y reproducidas por otros.

De esta manera, se sedimentan distintas subjetividades, dialécticamente se construyen sujetos pedagógicos, a través de diferentes clasificaciones que se elaboran en la experiencia educativa y que a su vez la guían. Se delimitan así diferentes itinerarios educativos que refuerzan las categorizaciones, decantando distintas educaciones para diversos sectores sociales. La opción de incluir conocimientos de la cultura popular y adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes, camino que parecería ser el más democrático, puede terminar delineando un sujeto de aprendizaje carente, así se insta a la configuración de una pedagogía mimetizada con esa situación (Achilli, 1998). Aunque el argumento sea el respeto por la diversidad y la atención a los sectores más vulnerables, muchas veces se termina reproduciendo la desigualdad que se pretende zanjar, un problema que preocupa a los mismos docentes.

En nuestro país, al igual que en otros del continente latinoamericano, entramos en una dinámica de "inclusión excluyente" (Gentili, 2009), donde los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías. La exclusión es una relación social y no solo una posición ocupada dentro de la estructura. Por esta razón, no es necesario estar fuera del sistema educativo para estar excluido del derecho a la educación, solo basta con ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que imposibilitan el acceso a este derecho o que lo habilitan de manera restringida.

Ahora bien, el problema de la inclusión no atañe solamente a las escuelas "periféricas", en el "centro" también se deberían profundizar estrategias inclusivas, tanto para permitir el ingreso de otros sectores sociales como para lograr mejor integración de los estudiantes que consiguen entrar. La comparación realizada evidencia el problema de una institución que está cambiando y que debe cambiar aún más para alcanzar una universalización que no siga redundando en esta desigualdad educativa, que se organiza simbólicamente a través de la categorización de sujetos pedagógicos a los que se le atribuyen condiciones, horizontes y capacidades desiguales.

Notas

¹ La bifurcación de itinerarios disímiles en el interior de la escuela secundaria obligatoria es un fenómeno que se repite. El modelo de educación media estadounidense fue, desde sus inicios, gratuito, con currícula general y sin exámenes de ingreso, lo cual permitió su temprana masificación entre finales de siglo XIX y comienzos del XX. Ahora bien, es sabido que las escuelas estadounidenses agrupan por rendimiento (“*tracking*” académico) y ofrecen cursos preparatorios para los alumnos más avanzados. En este país la fragmentación y las dificultades para garantizar la calidad educativa son un problema aún pendiente. Mientras, en la mayor parte de Europa, la educación primaria se hizo obligatoria en la segunda mitad del siglo XIX, la secundaria lo logró recién en el periodo de posguerra, cuando se extendieron las leyes de escolaridad obligatoria hasta los 16-18 años. La masificación también implicó un proceso de segmentación y estratificación en muchos de estos países, donde se consolidaron distintos canales educativos. En América Latina fue un proceso tardío, comenzó en la década de los noventa, continúa pendiente en muchos países y enfrenta desafíos similares para solucionar la desigualdad educativa.

² En estos registros intentamos conservar la mayor fidelidad posible de los discursos, por lo tanto el lector podrá ver que mantenemos el tono coloquial y el voceo utilizado en Argentina, por ello encontrarán conjugaciones como *podés*, *tenés*, *imagínalo*.

³ Don Bosco desarrolló el sistema preventivo, durante su experiencia de trabajo realizado con jóvenes marginales en la ciudad de Turín. En esta pedagogía se ofrece una educación integral: moral, intelectual y civil, que se sustenta en la prevención y no en la represión, razón por la cual debe trabajarse para que los estudiantes conozcan e incorporen las normas. Además no se admiten los castigos violentos –físicos o psicológicos– que eran muy comunes en esa época, el vínculo entre el educador y sus alumnos se construye desde el respeto, y se basa en el acompañamiento contante, en este sentido la asistencia salesiana

no es vigilancia sino una presencia formativa (Cian, 2001).

⁴ Según el análisis que ha realizado esta autora en Mongolia, los preceptos morales no se desprenden solamente de las normas y reglas, sino de los ejemplos de ciertos personajes históricos y protagonistas de cuentos o mitos.

⁵ A nivel teórico consideramos que ubicar la estructura y la agencia como partes complementarias del proceso dual de estructuración puede ayudarnos a desentrañar el dilema. De acuerdo con la teoría de la estructuración de Giddens la “estructura no es ‘externa’ a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más interna que exterior, en un sentido durkhemiano, a las actividades de ellos” (Giddens, 1995:61). La misma se halla materializada en las instituciones, en el *habitus* (Bourdieu, 2007), en las prácticas, en las reglas y en los recursos que los actores movilizan. Ahora bien, la *estructura* en tanto conjunto de reglas, esquemas y recursos es a la vez limitante y habilitadora, por la relación intrínseca que existe entre ésta y el obrar de los actores, es decir la *agencia*. En el accionar de los agentes se reproduce la estructura, pero dicha reproducción no es automática, en cada acción se arriesga la estructuración del sistema social, por eso los cambios son posibles. De acuerdo con la posición social que ocupe cada sujeto, tendrá acceso a ciertos recursos (simbólicos y materiales) que, tal como hemos mencionado, restringen pero a la vez habilitan. Es justamente en el margen de lo que la *estructura* posibilita donde aparece la *agencia*, la capacidad de controlar y de transformar las relaciones sociales o el estado de las cosas, de esta capacidad dependen las maneras en que se movilizan, combinan y resignifican los recursos. Asimismo, debemos tener presente que la *agencia* está social, cultural e históricamente especificada (Giddens, 1995; Sewell, 1992).

⁶ La Asignación Universal por Hijo es un programa nacional, puede ser cobrada por padres desocupados que no perciban ninguna prestación contributiva o no contributiva, por trabajadores no registrados, servicio doméstico y monotributistas sociales, que ganen igual o menos al salario

mínimo, vital y móvil. La suma percibida por hijo es de AR\$ 966 mensuales. Véase www.anses.gob.ar/AAFF_HIJO2/index.php?p=1

⁷ El Partido Socialista ha gobernado la ciudad de Rosario desde 1995 y tiene la gobernación de la provincia de Santa Fe desde 2007.

⁸ Lifschitz es el actual gobernador de Santa Fe y exintendente de la ciudad de Rosario; Binner es exintendente (1995-2003) y exgobernador (2007-2011); Bonfatti también ha sido gobernador de la provincia (2011-2015).

⁹ Se prioriza a jóvenes con contactos, incluso algunos administrativos niegan la existencia de bancos a familias que viven en barrios alejados, pero facilitan la inscripción de jóvenes que igualmente no pertenecen a radio escolar, pero vienen de barrios privados o *countries*.

¹⁰ En 1845 Domingo Faustino Sarmiento escribió *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*, texto canónico donde plasmó una crítica en torno a la cultura argentina.

Referencias

- Achilli, Elena (1998). "Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente", *Lote*, núm. 18 (en línea). Disponible en: <http://fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>
- Achilli, Elena (2002). *Proceso de investigación e intersubjetividad, trabajo de campo socio-antropológico*, documento interno de trabajo, cátedra Metodología y técnicas de la investigación III, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Alliaud, Andrea (2004). "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 3, pp. 1-13.
- Arendt, Hanna (1992). *Sobre la revolución*, Buenos Aires: Alianza.
- Balbi, Fernando (2008). *De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción de política en el Peronismo*, Buenos Aires: Antropofagia.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cian, Luciano (2001). *El Sistema Educativo de Don Bosco*, Madrid: CCS.
- Douglas, Mary (1996). *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Alianza.
- Elias, Norbert (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentilli, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)", *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 49, pp. 19-57.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Howell, Signe (1997). *Introduction in The ethnography of moralities*, Londres: Routledge.
- Humphrey, Caroline (1997). "Exemplars and rules: aspects of the discourse of moralities in Mongolia", en *The ethnography of moralities*, Londres: Routledge.
- Nidelcoff, María Teresa (1974). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?*, Rosario: Biblioteca Popular C.C Vigil.

- Noel, Gabriel (2013). "De los códigos a los repertorios. Algunos atavismos persistentes acerca de la cultura y una propuesta de reformulación", *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-30.
- Reguillo, Rosana (2008). "Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea", *Alteridades*, vol. 18, núm. 36, pp. 63-74.
- Rockwell, Elsie (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Sewell, William (1992). "A theory of structure: Duality; agency and transformation", *The American Journal of Sociology*, vol. 98, núm. 1, pp.1-29.
- Segura, Ramiro (2009) "Cruzando márgenes: segregación territorial y relaciones de poder en un barrio de Buenos Aires", en Grimson, Ferraudi Curto y Segura (comps.) *La vida política de los barrios populares de Buenos Aires*, Buenos Aires: Prometeo.
- Shore, Cris y Wright, Susan (1997). *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*, Londres: Routledge.
- Visacovsky, Sergio (2008) "Estudios sobre 'clase media' en la antropología social: una agenda para la Argentina", *Avá*, núm. 13, pp. 1-15.

Artículo recibido: 5 de agosto de 2016
Dictaminado: 28 de septiembre de 2016
Segunda versión: 20 de octubre de 2016
Aceptado: 26 de octubre de 2016