



# **12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**La Plata, junio y septiembre de 2021**

**GT10:** Etnografías en contextos de encierro. Herramientas antropológicas para pensar las cárceles.

## **“Lo barrial” y “el encierro”: sentidos en torno a la educación en una escuela media del sur de CABA y un centro penal y de privación de libertad**

María Eugenia Gómez, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.  
[eugeniagomez\\_79@hotmail.com](mailto:eugeniagomez_79@hotmail.com)

### **Resumen**

En esta ponencia abordaremos algunos aspectos vinculados a los sentidos heterogéneos que diferentes adultos (fundamentalmente docentes y operadores socioeducativos) construyen acerca de la escolaridad y la educación de los jóvenes con los que trabajan cotidianamente y en contextos de profunda desigualdad social. Articularemos lo documentado etnográficamente en una escuela secundaria de reciente creación y ubicada en la zona sur de la CABA (investigación que se enmarca en un proyecto colectivo), con lo registrado en torno a las múltiples prácticas educativas -incluidas escolares- que se despliegan en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado también ubicado en la CABA (trabajo que se inscribe en mi investigación doctoral).

Consideramos que los procesos cotidianos que abordaremos no se constituyen como un campo de análisis autónomo, sino que tiene un carácter de mediación respecto a otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúan en una dialéctica relacional compleja. Desde esta perspectiva de análisis entendemos que la “obligatoriedad”, la “terminalidad” y el “sostenimiento” de la escolaridad, la

construcción de la educación como posibilitadora o facilitadora de la “inclusión social”, en principio objetivos insistentemente perseguidos por diversas iniciativas estatales, cobran sentidos y configuran de modos particulares en estas tramas locales, ambas atravesadas fuertemente por la desigualdad social.

Hipotéticamente proponemos que estos sentidos se encuentran profundamente atravesados por los contextos institucionales en los cuales se producen cotidianamente, en el marco de prácticas y experiencias en las que participan múltiples sujetos. La perspectiva analítica que retomamos supone trascender la dicotomía entre estructura y sujeto. Dar cuenta de la relevancia del contexto social en el cual se desarrollan las construcciones de sentido en torno a la escolaridad focalizando la mirada en los modos -heterogéneos y complejos por definición- en que los sujetos se apropian de los condicionamientos estructurales -entre ellos, de modo saliente las relaciones de desigualdad social- y los significan.

**Palabras clave:** *sentidos en torno a la educación; jóvenes; contextos institucionales; desigualdad social*

## Introducción

En este capítulo abordaremos algunos de los sentidos heterogéneos que diferentes adultos construyen acerca de las experiencias educativas (entre ellas escolares) de los jóvenes con los que trabajan cotidianamente en contextos de profunda desigualdad social. Articularemos lo documentado etnográficamente en la escuela secundaria Belgrano, de reciente creación y ubicada en la zona sur de la CABA<sup>1</sup>, con lo registrado en torno a las múltiples prácticas educativas que se despliegan en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado (trabajo que se inscribe en mi investigación doctoral<sup>2</sup>).

De acuerdo a lo documentado en ambas investigaciones, que les jóvenes transiten

---

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca en un proyecto colectivo de la programación UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”. Dirección María Rosa Neufeld y codirección Maximiliano Rúa.

<sup>2</sup> Dirigida por María Rosa Neufeld.

por distintas experiencias educativas (escolares, talleres y cursos de formación en oficios) aparece como muy valorado y positivo para sus experiencias vitales presentes, y como posibilitadora de mejores condiciones de vida. Pero esta construcción y articulación general y amplia, adquiere contenidos singulares en cada uno de los contextos institucionales y, a su vez, es tensionada de modos diversos en relación a cómo se vivencian y se expresan en ellos las condiciones estructurales de desigualdad social. Proponemos que los sentidos construidos acerca de la escolaridad y la educación se encuentran fuertemente atravesados por los contextos institucionales en los cuales se producen cotidianamente. Para pensar analíticamente los contextos institucionales retomaremos los aportes de Rockwell y Mercado (1988). Si bien se trata de dos instituciones marcadamente diferentes en cuanto a las relaciones, interacciones y prácticas que en ellas se despliegan, trataremos de mostrar que en las perspectivas adultas documentadas en ambos espacios de indagación, cobra centralidad la posibilidad de “salir de” y la construcción de un “afuera distinto” a las experiencias de vida que transitan los jóvenes.

Entendemos que las construcciones de sentido no se producen en el vacío, ni de modo individual, sino que son producidas de modo relacional en el marco de interacciones y prácticas sociales concretas con otros sujetos y en contextos históricamente constituidos (Achilli, 2005). En adición y retomando a Achilli (2005), consideramos que estos procesos cotidianos no se constituyen como un campo de análisis autónomo, sino que tiene un carácter de mediación respecto a otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúan en una dialéctica relacional compleja (Achilli, 2005). Desde esta perspectiva de análisis entendemos que la “obligatoriedad”, la “terminalidad” y el “sostenimiento” de la escolaridad, la construcción de la educación como posibilitadora o facilitadora de la “inclusión social”, en principio objetivos insistentemente perseguidos por diversas iniciativas estatales, cobran sentidos y configuran de modos particulares en estos contextos institucionales, ambos atravesados fuertemente por la desigualdad social.

### **Breve referencia a los campos empíricos y articulaciones posibles**

En este apartado nos referiremos brevemente a los campos empíricos -la escuela media Belgrano y el centro<sup>3</sup>- en los cuales centramos el análisis. En cada caso, como se observará, los aspectos institucionales y las caracterizaciones se centran en distintos aspectos. Entendemos que estos recortes y énfasis diferenciales se relacionan tanto a una decisión vinculada a los objetivos del escrito, como a las particularidades de cada contexto institucional. Las entrevistas, conversaciones y registros de la cotidianeidad que retomaremos más adelante, deben comprenderse como parte de estas tramas locales y, al mismo tiempo, son los registros etnográficos los que nos posibilitan, en gran medida, reconstruirlos en algunos aspectos.

En un segundo momento, propondremos algunas articulaciones entre la escuela y el centro ya que entendemos constituyen algunos de los puntos de apoyo para el análisis que desarrollaremos más adelante.

Comenzaremos con la escuela Belgrano, ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se encuentra ubicada en la villa 21 y fue significada por varios de nuestros interlocutores como *“La escuela media del barrio”*, entendido este último como *“la villa”*. Respecto a los jóvenes que asisten a ella, si bien todos los docentes entrevistados mencionaron que a lo largo de los años hubo transformaciones en la *“matrícula”*, en todo momento *“en un 100%, son jóvenes del barrio”*. Se trata de una Escuela de Educación Media de muy reciente creación, comenzó a funcionar en el año 2009<sup>4</sup> y muchos de los docentes que trabajan hoy en día en la escuela fueron sus creadores -en el sentido literal de la palabra- ya que muchos de ellos formaron parte de los procesos de movilización y demanda (junto a organizaciones e instituciones del barrio) que desembocaron de la construcción de la escuela.

La apertura de la escuela en el año 2009, fue apenas el comienzo del proceso de su creación. El Gobierno de la Ciudad sólo construyó dos aulas de durlock y un patio/pasillo ancho que las separaba. Dada la precariedad de la infraestructura escolar, los estudiantes debían turnarse para cursar: algunos días asistían los

---

<sup>3</sup> Si bien en el centro funciona una escuela secundaria y retomaremos entrevistas realizadas a docentes forman parte de ella, para facilitar las referencias a los dos campos de indagación, de aquí en adelante me referiremos a ellos como *“la escuela”* y *“el centro”*.

<sup>4</sup> Siguiendo a Sinisi (2008), las primeras EEM datan de 1989 y fueron fundadas en barrios populares en los que no había escuelas medias.

estudiantes de primer año y otros tantos los de segundo año. Una vez que “el barrio” consiguió la creación de la escuela, los procesos de lucha y organización barrial continuaron en torno a la demanda de construcción del edificio<sup>5</sup>.

Los procesos de demanda colectiva y movilización barrial que desembocaron primeramente en la creación de la escuela, y luego en la construcción del edificio, son sumamente significativos para comprender múltiples aspectos de la cotidianeidad escolar. Se presentan como un hito por demás significativo -de diversos modos- para todos los sujetos que participan de la vida diaria escolar.

Para concluir con la referencia a la escuela media, a lo largo del trabajo de campo registramos que desde la institución (en particular, algunos sujetos) trabajan de modo articulado con diferentes organizaciones barriales, diversas instituciones y escuelas (entre las cuales se encuentran las otras en las que realizamos trabajo de campo), comedores, espacios de apoyo, deportivos etc. con inscripción territorial en el barrio.

En segundo término, en mi investigación doctoral abordo desde una perspectiva histórico etnográfica, cómo se configura a “la educación” en una institución penal de privación de libertad, destinada a jóvenes que son considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal vigente en nuestro país. Desde fines del año 2015 y hasta mediados del año 2018 he realizado un trabajo de campo etnográfico en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, en el cual se encuentran detenidos jóvenes (mujeres y varones) de 16 o 17 años.

Para los propósitos de este escrito, es sumamente relevante mencionar que a partir del año 2007, de la mano de diversas políticas públicas y transformaciones legislativas, se produjeron diversas y significativas transformaciones en las intervenciones estatales en este campo. Entre ellas se encuentra la preeminencia que comenzó a otorgársele a las actividades educativas en las rutinas institucionales. A partir de ese momento, la “educación”, lo “socioeducativo” y la “escolaridad”, adquirió una centralidad notable en las prácticas cotidianas, y se erigió

---

<sup>5</sup> El edificio fue inaugurado en el año 2015, es decir, 6 años después de la apertura de la escuela.

fuertemente alrededor de la idea de acceso a un “derecho”<sup>6</sup>. En este marco, todos los jóvenes detenidos cursan por la mañana la escuela -en sus niveles primario o secundario (de acuerdo al caso)- y por la tarde participan de diferentes cursos y talleres -2 o 3 al día- artísticos, de formación profesional, deportivos, etc. Su participación en todas estas dinámicas educativas es de carácter obligatorio. Cabe destacar que las escuelas que funcionan al interior de este centro son, también, de muy reciente creación: la escuela primaria comenzó a funcionar en el año 2007, y la escuela secundaria en el 2012.

Sin embargo, “lo educativo” no se agota en estas ofertas formativas. Múltiples y heterogéneas son las prácticas cotidianas que para algunos adultos (especialmente los operadores socioeducativos) tienen “potencialidad educativa”, entre ellas compartir los almuerzos y meriendas con los jóvenes, realizar asambleas, acompañar en los dormitorios/sectores a los jóvenes que no tienen “visita”<sup>7</sup>, etc.

Tanto en el centro como en la escuela secundaria, los jóvenes pertenecen a los sectores más empobrecidos de nuestra sociedad. Muchos de los estudiantes detenidos en el centro viven en la villa en que está inserta la escuela Belgrano, e incluso varios de ellos asistieron a ella. Pero tal correspondencia no constituye una casualidad y tampoco es anecdótica. Retomando lo afirmado por distintos autores (Wacquant (2004), Guemureman, (2014)) y en consonancia con lo registrado en ambas investigaciones etnográficas, los jóvenes detenidos por las fuerzas de seguridad, judicializados por motivos penales y detenidos en instituciones de privación de la libertad, no son *todos* aquellos que transgreden la ley penal<sup>8</sup>. Los destinatarios que de modo exclusivo habitan y transitan estas instituciones son los jóvenes de sectores populares. Resultan sugerentes e ilustradores de estos procesos, algunos datos provenientes de un informe de la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN): más de dos tercios de las detenciones que se producen en la

---

<sup>6</sup> La centralidad de la educación en estos ámbitos institucionales no es enteramente novedosa. Desde finales del siglo XIX y principios del XX, las intervenciones estatales sobre los “menores”, tuvo también –y en sus propios términos- a “la educación” como fundamento y significativo central (al respecto ver Zapiola (2015))

<sup>7</sup> Los y las jóvenes detenidos pueden ser visitados por sus familiares o personas más allegadas los días miércoles y domingos en horarios pautados por la institución.

<sup>8</sup> Para conocer en profundidad la “selectividad” del sistema penal destinado a jóvenes menores de edad, y el tratamiento institucional diferencial e, incluso, mediático de las prácticas consideradas delictivas cometidas por jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales, ver Guemureman, 2014.

ciudad de niños, niñas y adolescentes (NNyA) de entre 9 y 17 años, se efectúan en la zona sur de la ciudad, siendo las comunas con más detenciones son la 1 y la 4 (en esta última se encuentra la escuela media). En base a estos y otros datos, el informe concluye afirmando: *“El contacto con el sistema penal de NNyA de entre 9 y 17 años, especialmente de los barrios del sur de la CABA, resulta una posibilidad cotidiana”*<sup>9</sup>.

En base a lo mencionado, el análisis propuesto no intenta hacer una comparación entre dos “casos” de investigación inconexos. Se trata de dos espacios institucional muy diferentes (una escuela y una institución penal de privación de libertad) que participan de un entramado relacional sustentado en condicionamientos estructurales (especialmente, las relaciones de desigualdad social) y que configura fuertemente las experiencias de vida y educativas de los jóvenes de sectores populares. Son ellos -de modo exclusivo, en tanto sujeto social y no como individuos aislados- los que “pasan” y transitan por estas instituciones. Esta afirmación de ningún modo intenta reproducir y reforzar la histórica y naturalizada identificación entre jóvenes pobres-barrios populares-delito (Ayo y Jack, 2018). Por el contrario, procura poner de manifiesto dos aspectos interrelacionados que enunciamos anteriormente, y que han sido analizados de modo exhaustivo por distintas investigaciones y denunciados organismos de derechos humanos. En primer término, la extrema selectividad del sistema penal destinado a jóvenes menores de edad (Guemureman, 2014). En segundo término, la violencia institucional cotidiana que experimentan los sujetos que habitan y transitan cotidianamente los barrios populares (especialmente los jóvenes), relacionada a las intervenciones, operativos y prácticas cotidianas llevadas adelante por diferentes fuerzas de seguridad.<sup>10</sup>

Estas articulaciones referidas a los espacios de indagación etnográfica y a los sujetos, se suman otras tantas, referidas a las miradas en torno a la escolaridad y a las experiencias educativas. Unas de las dimensiones privilegiadas que posibilitan la construcción de estas articulaciones son las relaciones de desigualdad social y la

---

<sup>9</sup> Informe de la Procuración Penitenciaria de la Nación “Detenciones de niños, niñas y adolescentes en la ciudad” elaborado en base a los datos recabados durante el período junio 2018 - junio 2019.

<sup>10</sup> Para conocer en profundidad los modos en que estos procesos de larga data, se exacerbaban fuertemente durante el ciclo político encabezado por Mauricio Macri (2015-2019), ver Grassi, (2018), Ayo y Jack, (2018) y el informe “Antirrepresivo 2019. Informe de la situación represiva nacional” elaborado por la CORREPI.

obligatoriedad escolar (y educativa), las cuales se estructuran de modos particulares en ambos campos de indagación etnográfica. Estos aspectos serán desarrollados a continuación.

### **Sentidos locales en torno a la escolaridad y la educación en el marco de las políticas de “obligatoriedad” e “inclusión”**

A lo largo de este capítulo retomaremos analíticamente la idea de contexto para dar cuenta de los modos en que distintos procesos estructurales participan de los sentidos sociales construidos sobre la educación, y las prácticas que allí se producen a nivel cotidiano. Velasco y Díaz de Rada (1997) proponen que *“El contexto es un proceso: el proceso de alumbramiento de relaciones significativas entre los fenómenos socioculturales”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 235).

El objetivo de este escrito no es listar la heterogeneidad registrada a nivel local, sino tratar de comprender los procesos concretos mediante los cuales es apropiado, producido y reproducido el mandato abstracto e inclusivo de la obligatoriedad escolar y educativa, en dos contextos institucionales muy diferentes, pero de igual modo signados por la desigualdad social.

Al mismo tiempo retomamos el concepto de contextos institucionales propuesto por Rockwell y Mercado (1988), porque permite poner en primer plano, que se trata de dos espacios institucionales marcadamente distintos en cuanto a las relaciones, prácticas e interacciones que allí tienen lugar. Estas diferencias relativas a los contextos institucionales -que se entranan complejamente con los condicionamientos estructurales mencionados- también configuran los sentidos que construyen en torno a la educación. Rockwell y Mercado (1988) centran sus reflexiones en las relaciones, evidentes pero poco abordadas, entre las prácticas de los docentes y las instituciones escolares, es decir, los ámbitos cotidianos en los cuales se despliegan. En su propuesta sobre el concepto de institución, descartan como eje de su enfoque a las “normas” (es decir, una mirada que tiene como referencia las normativas oficiales y que se acerca a las prácticas en términos de desvío o cumplimiento de ellas) y exaltan a las “condiciones materiales” que conforman el contexto institucional, y los modos en que ellas participan de la



configuración de las prácticas docentes. Ahora bien, las “condiciones materiales” no sólo se refieren a las características o elementos físicos de los espacios institucionales, sino también a las condiciones laborales, la historia institucional, la organización del espacio y el tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre los diferentes actores.

Pero también, como veremos, la idea de contexto es una categoría de uso cotidiano de los sujetos con los que nos vinculamos en ambas investigaciones. Es múltiple en los sentidos que vehiculiza y adquiere gran relevancia para los sujetos cuando estos se refieren a las experiencias educativas cotidianas. En este escrito, para distinguir estos dos “usos” (es decir, como categoría analítica y como categoría social), la segunda acepción aparecerá entrecomillas.

Retomando a Montesinos, Sinisi y Schoo (2009), la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria sancionada por la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, se apoya en principios de democratización e igualdad educativa. Durante el período político iniciado en el 2003 la “inclusión escolar” se fue constituyendo como un significativo central en los lineamientos normativos educativos, centralidad que no implica, por supuesto, univocidad de sentidos y prácticas<sup>1112</sup>. Con la LEN también fueron creadas distintas modalidades educativas que, de modo articulado a la extensión de la obligatoriedad escolar, crearon (“incluyeron”) a “nuevos sujetos” como destinatarios del “derecho a la educación”, entre ellos, los jóvenes detenidos en instituciones penales y de privación de libertad<sup>13</sup> y los pertenecientes a los sectores populares.

Los nuevos marcos normativos referidos a la “obligatoriedad escolar” y las políticas estatales que se construyen e implementan para garantizar su cumplimiento, y el gran énfasis puesto en “la educación” en las instituciones de encierro penal,

---

<sup>11</sup> Al respecto son interesantes los trabajos de Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta (2015).

<sup>12</sup> Considero importante mencionar que durante el ciclo político 2015-2019, caracterizado por Grassi (2018) como *Desbloqueo de la sociedad neoliberal*, al tiempo que las políticas implementadas (económicas, educativas, migratorias, laborales, de “seguridad” y represivas, etc.) produjeron de forma articulada un aumento sostenido y abrumador de la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el empeoramiento de las condiciones de vida de la inmensa mayoría de la población, la apelación a la “inclusión” y la “igualdad” también es recuperada, en sus propios términos y heterogeneidades, como fundamento de diversas iniciativas estatales del campo educativo y social más general.

<sup>13</sup> Mediante la LEN es creada la Modalidad Educativa “Educación en Contextos de Privación de Libertad” (ver artículos 55 al 59).

generaron movimientos de gran relevancia y participan de la configuración cotidiana de las prácticas locales. Sin embargo entendemos que ellos *“No determinan la trama de interacciones entre los sujetos, ni el sentido de sus prácticas cotidianas, aunque generan un marco dentro del cual tienen lugar”* (Hirsch, 2017: 44)

Tomando como objeto de análisis las construcciones adultas acerca de la escolaridad y la educación en estos dos espacios institucionales, el análisis que sigue tiene como trasfondo el siguiente interrogante: ¿Cómo es apropiado y qué sentidos se producen a nivel cotidiano sobre el mandato inclusivo y democratizante de la escolaridad y la educación en estos contextos particulares signados por la desigualdad social?

### **La escuela Belgrano**

Comenzaremos abordando lo registrado en la escuela secundaria Belgrano. Los adultos que participan de la cotidianeidad escolar son múltiples (docentes, equipo de conducción, preceptores, miembros del Departamento de Orientación Escolar (DOE)<sup>14</sup>, personal auxiliar, entre otros). En este escrito, recuperaremos lo registrado en conversaciones y entrevistas con docentes y miembros del DOE.

De modo recurrente, la escuela es significada fuertemente por su inscripción “barrial”. Las construcciones de sentido acerca de “lo barrial” son heterogéneas y, como trataremos de mostrar, el contexto institucional -tal como es significado y experimentado en las prácticas- desborda de modo muy marcado los límites físicos de la escuela. Como mencionamos anteriormente, la creación y construcción de la escuela se produjo en el marco de procesos (no carentes de contradicciones y tensiones) de organización y demanda de diferentes organizaciones, instituciones (entre ellas educativas) y residentes del barrio. En términos de Diego *“La escuela que ustedes ven hoy, en el edificio me refiero, no es una escuela del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es una escuela del barrio”* (Entrevista Diego, octubre de 2018). De acuerdo a lo documentado, lograda la creación de la escuela, las “alianzas” con el barrio también fueron muy relevantes para “llenar la escuela”. Estos

---

<sup>14</sup> El Departamento de Orientación Escolar tiene la misión de “promover actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar” <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/secundario/departamentos-de-orientacion-escolar>

procesos fueron relatados en los siguientes términos:

*“Era mucho de ir casa por casa, de pegar cartelitos (...), contacto con comedores, de programas (...) Había que generar una alianza con el barrio porque en ese momento había una disyuntiva en los padres y las familias que era: “Yo quiero que vaya a la escuela tal, que está afuera de la villa así conoce otra cosa”. Nuestro planteo era “Esta escuela es el puente para que el chico salga después” (Entrevista Diego, octubre de 2018).*

Aquí ponemos en primer plano la referencias a las “alianzas con el barrio”, dejando para más adelante la idea de la escuela como “puente” planteada por el docente.

Las referencias “al barrio”, también se relacionan con las articulaciones que desde la institución educativa -y concretamente algunos sujetos (directivos, preceptores, docentes, etc.)- se establecen con diferentes instituciones para favorecer el “sostenimiento” de los jóvenes en la escuela. Estas articulaciones son múltiples, con distintos espacios barriales (deportivos, espacios de apoyo escolar, comedores, etc.), y se concretan en distintas prácticas y dinámicas cotidianas, pero en todos los casos, son entendidas como apuntaladoras de las trayectorias escolares de los jóvenes.

En relación a los modos en que se despliegan estas prácticas de “articulación” y “trabajo en red”, una docente nos comentó:

*“Supongamos, pibes que hacen boxeo en X (nombre de una escuela de boxeo) y los tenemos acá en la escuela, y no sé, les va mal en las materias o qué se yo. Entonces se hacen acuerdos con el espacio de boxeo, donde allá, viste, les “liman” la cabeza hablando de la escuela, y desde acá sostenemos que está bueno que hagan boxeo pero que tienen que sostener esto. Y entonces bueno, se van armando”. (Entrevista Sandra, septiembre de 2017)*

El trabajo “en red” y los múltiples vínculos que posibilitan el “sostenimiento” de la escolaridad de los jóvenes, también refiere a las comunicaciones e interacciones que diferentes adultos de la escuela mantienen entre ellos (docentes, tutores, preceptores, directivos, etc.) y con los estudiantes y sus familias. A lo largo de una

entrevista, una docente de geografía nos comentó que tenía un grupo de WhatsApp con cada grupo de estudiantes (en esta escuela tiene 8 cursos), otro que nuclea a todos los tutores de la escuela y también mantiene comunicaciones permanentes con familiares de sus alumnos. La docente se refirió a algunas de estas cuestiones del siguiente modo:

*“A mí me mandan (los estudiantes y familiares) mensajes los domingos a la noche, los fines de semana...(...) yo también es como que me presto para eso, viste, estar avisándoles, ser hinch, de “che, tal cosa”, “tal otra...” (...) Yo me comunico mucho con los papás también, “Che, mirá, no está viniendo”, “Sí, está viniendo...”. Hoy cuando estaba llegando (a la escuela) una mamá me pregunta, ¿Y cómo le va?”*  
(Entrevista Lorena, septiembre de 2018)

Sin embargo no todo “el barrio” y las experiencias que allí se producen en el día a día son de igual modo significadas y valoradas. Esta pluralidad de sentidos se pone de manifiesto cuando algunos docentes intentan explicar, por ejemplo, las dificultades para que los jóvenes cumplan con los horarios de inicio de la jornada escolar, hacer la tarea o trabajos prácticos en sus casas, concurren a los espacios de apoyo, etc.

*“Para mí pasa por ahí, porque como que no hay un control en la casa y marcadas esas rutinas y esas... Normas digamos, como para que ellos se puedan comprometer y empezar a responsabilizarse con ciertas cosas”* (Entrevista Lorena, septiembre de 2018)

Si “las familias” son propuestas fuertemente como parte de las prácticas de andamiaje construidas de modo colectivo para favorecer el tránsito y sostenimiento de los jóvenes en la escuela, al mismo tiempo, otros aspectos relativos a “estas familias” no operarían en el mismo sentido. Aparecen así sentidos sociales e históricamente constituidos acerca de ciertos requerimientos que son demandados y responsabilidad de “las familias” (cumplimiento de horarios, realización de las tareas escolares, etc.) sin los cuales la escolaridad no podría desarrollarse plenamente (para analizar estos procesos vinculados a las relaciones entre “familias” y “escuelas” son relevantes los aportes de Cerletti, (2014))

La escuela y las experiencias escolares también son distinguidas del espacio barrial, de lo que allí ocurre y, en general, de otras experiencias cotidianas que vivencian los jóvenes. Durante una entrevista, una docente afirmó: “(La escuela) *Es el lugar para ser pibes, para vincularse con otros, digamos es un espacio de cuidado, es un espacio de atención, para mí en todo eso tiene un rol fundamental y me parece que es lo que sostiene a los pibes*” (Entrevista Sandra, septiembre de 2017). La escuela no sólo es construida como el lugar “para ser pibes”, “de cuidado”, sino que también estos atributos son presentados como significativos y valorados por los estudiantes en tanto “es lo que sostiene a los pibes” en sus trayectorias escolares. Sería -por lo menos- imprudente deducir que la diversidad de espacios y experiencias de los jóvenes transitan por fuera de la escuela y en el barrio, no se constituyen como espacios “de cuidado” y/o “para ser pibes”. Sin embargo, considero que este modo de presentar a la escuela, dejan planteados interrogantes acerca de los sentidos que se movilizan en torno a los otros múltiples espacios que los jóvenes transitan en su cotidianeidad y, también, cómo son pensadas las “fronteras” y relaciones entre “la escuela” y la gran multiplicidad de otros ámbitos y relaciones que los jóvenes vivencian a diario.

Estos aspectos nos introducen en los sentidos que adquiere desde las perspectivas adultas la escolaridad en este contexto institucional, el cual es construido, como intentamos poner de manifiesto, fuertemente en relación a la inscripción barrial de la escuela.

Retomamos ahora la idea de la escuela como “puente” que dejamos planteada anteriormente: “*Esta escuela es el puente para que el chico salga después*”, afirmó Diego. Los significados que se movilizan en torno a la idea de “esta escuela” como “puente” son múltiples. Por un lado, aparece como la posibilitadora de “salir del barrio”. A lo largo del trabajo de campo y las entrevistas, documentamos que aparece como muy importante para las experiencias de los jóvenes transitar y conocer otros espacios de la ciudad (parques, museos, teatros, etc.), el mar, etc. que se entienden como ajenos, lejanos o desconocidos para los jóvenes. Por otro lado, la escuela como “puente” también es producida en relación a sentidos relativos a los objetivos de “la escuela media” que históricamente la signaron: favorecer el

acceso a la educación superior o posibilitar una “exitosa” inserción laboral (Hirsch, 2017). Varios docentes nos contaron sobre egresados o ex estudiantes que habían comenzado estudios superiores o se habían insertado en el mundo del trabajo: *“Hoy nosotros tenemos chicos cursando en universidades, cursando profesorado, trabajando, por supuesto, en lo que pueden”* (Entrevista Diego, octubre de 2018).

Ahora bien, como adelantamos, las perspectivas adultas sobre estos aspectos no son homogéneas. Cuál es el sentido que tiene la escuela para los jóvenes con los que trabajan cotidianamente, se constituye como un incansable tema de debate y reflexión entre los adultos. Para recuperar estos debates y distintos posicionamientos, retomo lo mencionado por otra docente durante una entrevista:

*“Es lo que siempre discutimos nosotros, no sé si (a los estudiantes) los transforma terminar la secundaria. Porque después lo que vemos es que se accede al mismo laburo que accedieron sus viejos sin tener el secundario. Digamos, hay cosas que lamentablemente no logramos transformar demasiado, son pocos los que después siguen estudiando en la universidad o terciario”* (Entrevista Sandra, septiembre de 2017).

Más allá de las tensiones, en ambos posicionamientos aparecen reconfigurados sentidos en torno a la escuela secundaria con mayor profundidad histórica. Estas resignificaciones y construcciones se producen de modo relacional en el marco de las experiencias y prácticas cotidianas e históricamente situadas, que ponen en primer plano las relaciones de desigualdad. En relación al ingreso al mercado laboral, si la escuela secundaria históricamente tenía como propósito actuar como mecanismo de selección de los jóvenes que accederían a puestos jerárquicos o más calificados, de acuerdo a ambos relatos, en el presente, una “exitosa” inserción laboral para estos jóvenes es trabajar *“en lo que pueden”*.

Para finalizar, entendemos que los múltiples sentidos que se anudan en la idea de “esta escuela” como “puente” (construida en torno a “salir del barrio”, como “motor” de la “inclusión”, a la “terminalidad” del nivel y el ingreso al mercado laboral y la educación superior) no son independientes de las tramas locales. En este sentido, enfatizamos que estas construcciones se encuentran profundamente enlazadas a

las distintas prácticas, articulaciones y red de relaciones que desde la escuela construyen con “el barrio”.

### **El centro:**

Durante nuestras primeras visitas al centro, durante una conversación informal, un directivo de la institución afirmó -interpretamos- con orgullo: “*Acá es el único lugar donde se cumple la obligatoriedad del nivel medio*”. El “cumplimiento de la obligatoriedad” no se refiere a la “terminalidad” del nivel, sino que es construido fuertemente en torno a la presencia cotidiana de los jóvenes en las aulas, y las experiencias y aprendizajes que allí se producen.<sup>15</sup> La relevancia puesta en la asistencia a la escuela se pone de manifiesto en el modo en que son resueltas algunas situaciones. Si durante una jornada escolar, un curso no tiene clases (por ausencia de su docente, por ejemplo), los jóvenes de todos modos asisten a la escuela y son sumado a otro curso<sup>16</sup>.

Ahora bien, podría aventurarse que el hecho de que los jóvenes se encuentren detenidos y sujetos a las estrictas rutinas de una institución total (Goffman, 2009), bastaría para que los jóvenes asistan a la escuela. Sin embargo, antes de la sanción de la LEN, en estas instituciones no sólo no había escuelas, sino que los jóvenes que podían acceder a las clases que se dictaban (a cargo de docentes contratados como “empleados administrativos” que no podían certificar/acreditar los estudios) eran unos pocos: los que “*se portaban bien*”, “*les daba la cabeza*” y con los que “*tenía algún sentido trabajar*”.<sup>17</sup>

Desde, aproximadamente, el año 2007, cada mañana y de lunes a viernes, todos los jóvenes están en las aulas cursando -de acuerdo al caso- la escuela primaria o secundaria. Ahora bien, ¿qué sentidos adquiere la escolaridad para los adultos que

---

<sup>15</sup> Nos referimos específicamente a lo documentado sobre la escuela secundaria, nivel en el cual centramos el trabajo de campo referido a la escuela. En este centro, los jóvenes tienen 16 o 17 años.

<sup>16</sup> Cada grupo de estudiantes cursa una determinada cantidad de materias por cuatrimestre (de trata de un CENS de modalidad “cuatrimestral”). Por ejemplo, la sección 1° A° cursa las asignaturas Matemática, Lengua e Inglés. Por su parte, 1° B° cursa Historia y Geografía, Educación Cívica y Contabilidad. Cuando un grupo de estudiantes no tiene clases es agregado al otro, y ese día asiste a una materia que no está cursando en ese cuatrimestre. De modo general, estas situaciones son vivenciadas con mucho malestar por parte de los docentes.

<sup>17</sup> Lo resaltado en cursiva corresponde a expresiones de una operadora socioeducativa. Para conocer cómo era el desarrollo de la escolaridad con anterioridad al año 2007, ver Herrera y Frejtman (2010).



trabajan cotidianamente en estos espacios educativos? En la cotidianeidad educativa del centro participan una multiplicidad de adultos: docentes, los orientadores (cargo similar a la figura del director de escuela) de las escuelas primaria y secundaria, operadores socioeducativos, talleristas y empleados de seguridad. En este escrito, recuperaremos las voces de docentes y operadores socioeducativos.

De acuerdo a lo documentado a lo largo del trabajo de campo, las referencias al “encierro”, al “aislamiento” y el “contexto” son insoslayables para significar las experiencias educativas cotidianas. Si bien estas referencias tienen múltiples sentidos, en términos generales, todas ellas se relacionan a la situación de privación de libertad e institucionalización que vivencian los estudiantes. Sin embargo, esta referencia más general y concreta (la situación de detención) adquiere contenidos particulares (e incluso en tensión) para los diferentes sujetos.

Comenzamos con lo registrado en una entrevista realizada con Nadia, docente de literatura de la escuela media del centro. Para ellas: *“No es lo mismo estar en una escuela en la que los alumnos entran y salen libremente, que estar acá, en donde sabemos que nuestros alumnos no tienen esa libertad... y eso lo cambia todo. Todas las acciones pedagógicas, todo lo que se te ocurra en el marco de la escuela, va a estar atravesado por el encierro”*.

Las referencias al “encierro” se entran con las prácticas cotidianas, dificultades y particularidades que encuentran en su trabajo cotidiano. El “contexto” aparece y es constituido a partir de situaciones concretas. Los días miércoles, día de “visita” la dinámica de trabajo con los jóvenes adquiere algunas particularidades:

*“Muchas veces me piden escribir cartas esos días o quieren hacer carteles, o todo gira en torno a preparar algo para el familiar que va a venir. O también hay pibes que están mal, digo, hay pibes que están tristes porque saben que (sus familiares) no van a venir. Igual, los lunes son lunes, los viernes son viernes... Pero sí, los miércoles tienen ese sabor. En general es un día feliz, un día en donde los chicos están más optimistas que de costumbre”* (conversación docente de literatura).

Cuando los docentes se refieren al “encierro” o el “aislamiento”, lo hacen a partir de



las experiencias que se producen entre distintos sujetos que conforman la vida diaria escolar. Pero en estas interacciones el “aislamiento” es distinguido en cuanto a los modos en que es experimentado por cada uno de ellos. Si en los fragmentos transcritos más arriba, aparece en primer plano la situación en la privación de libertad que vivencian los jóvenes, el “contexto” y el “aislamiento” también es experimentado por los docentes y adquiere múltiples aristas. Entre los docentes de la escuela y el resto de los trabajadores del centro no hay intercambios y, menos aún, algún tipo de trabajo articulado. Esta situación es observada muy críticamente por algunos docentes:

*(Entre los docentes y los trabajadores del centro) No existe nexo, conexión de nada. Y, yo creo que es un poco esquizofrénico que no lo haya. Son tus alumnos y se establece un vínculo. Y no saber nada de este ser cuando se va. ¿Por qué se va?, ¿A dónde se va?, y ¿Cómo le está yendo? Digo, en otra escuela, en las escuelas que no son escuelas que están dentro de contextos de encierro, no es tan fácil que ocurra eso. Te suelen contar: "Mirá, vino la madre a anotarla por tercera...", "Volvió pepito que había dejado la escuela y quiere volver a intentar" (...) Es raro y es fuerte, sobre todo porque cuando los pibes entran o salen de acá, suelen ser circunstancias muy marcadas por la violencia, el maltrato, el peligro de su vida, entonces no saberlo es duro. A la vez, al docente lo deja medio en un lugar de... te deja en una especie de aislamiento. Aislamiento de la realidad del joven, el pibe viene en una burbuja, en un OVNI, lo depositan ahí (en el aula), no tiene historia, acá no se habla de eso" (Entrevista Nadia, marzo de 2018)*

Estas referencias al “aislamiento” de los docentes en relación a la falta de articulaciones o intercambios con los otros trabajadores del centro, se torna significativa para la docente en tanto repercute en la falta de circulación de la información acerca del destino (que recurrentemente aparece como “muy incierto”, ya que es observado como “marcado por la violencia”, el “maltrato”, etc.) de los estudiantes con los que trabajan diariamente.

El “contexto” también es experimentado como “violento”, y en estas construcciones aparece fuertemente la referencia a un actor institucional particular: los empleados de seguridad.

Alejandra es docente de la materia Educación Cívica y además trabaja en una

escuela media ubicada en zona sur del Conurbano Bonaerense. Allí trabaja también, como muchos otros colegas, con jóvenes de sectores populares. La diferencia más saliente que encuentra entre ambas experiencias de trabajo es el “contexto”:

*“(En ambas escuelas los estudiantes) son de La Boca, son pibes de villas, de la 21, son pibes de barrio, son como del mismo lugar. Como que... la diferencia es que, obviamente, acá es un contexto violento, porque esto es un contexto violento”. Alejandra amplió: “Es violento estar con tres personas (empleados de seguridad) que están cuidando la puerta, que están mirando desde afuera”.*

Sin embargo, la presencia de los empleados de seguridad durante el desarrollo de las clases<sup>18</sup>, no es ponderada del mismo modo, incluso, en términos valorativos. De acuerdo a lo registrado en conversaciones con otros docentes, su presencia durante el desarrollo de las clases, e incluso sus intervenciones frente a “la mala conducta” de algún estudiante, es bien recibida porque de ese modo “se trabaja muy bien”. Incluso un docente mencionó que la presencia visible y permanente de “la seguridad” durante el transcurso de las clases fue un pedido de “la escuela” (específicamente de algunos docentes<sup>19</sup>).

Como traté de mostrar, las perspectivas sobre el “contexto” y el “encierro” -centrales a la hora de intentar comprender los sentidos que adquiere las prácticas escolares y educativas- adquiere fuertemente fronteras definidas y físicas: las relaciones que se producen dentro de los límites de la institución total (Goffman, 2009). Sin embargo, fundamentalmente a la hora de tratar de comprender o explicar la situación actual de los jóvenes, algunos docentes apelan a otras experiencias vitales y vínculos de los jóvenes que están por fuera de los límites señalados y, en ellos, “las familias” son fuertemente interpeladas. Cabe destacar que, como expuso Nadia, los docentes no sólo no trabajan de modo articulado con otros trabajadores del centro, sino que tampoco existen vínculos y encuentros con las familias de los estudiantes. Pero esta falta de interacciones y conocimiento acerca de los “padres”, “madres”, las “familias”,

<sup>18</sup> Durante las clases los “empleados” no permanecen dentro de las aulas, pero sí inmediatamente fuera de ellas. En todas las observaciones de clases que realicé, la puerta del aula estuvo abierta y los guardias se sentaron en una silla en la entrada, del lado de afuera. En una sola oportunidad la puerta estuvo cerrada durante el transcurso de una parte de la jornada escolar.

<sup>19</sup> Cabe destacar que este pedido se llevó adelante en el marco de una coyuntura muy particular en la cual hubo muchas peleas entre dos grupos de jóvenes, y algunas de ellas se produjeron durante las jornadas escolares.

no son un impedimento para que se tejan presunciones sobre ellos y, en algunos casos, explicaciones sobre su situación de detención y las acusaciones penales que pesan sobre sus estudiantes:

*“La frase “ningún pibe nace chorro”. Digamos, mirar a estos chicos como realmente eran, el producto de una familia que los había abandonado, que no le daba suficiente afecto, que no tenían contención, que tal vez a alguno no le daban suficientemente bien de comer, que no les daban pelota. La calle y el barrio era toda la opción. Y bueno, y todo lo que lleva a eso, no es cierto, de crecer en ese ambiente hostil” (Entrevista Julio, diciembre de 2017).*

En este sentido, como mencionamos en torno a la escuela Belgrano, distintos sentidos sociales en torno a “las familias” de sectores populares, también aparecen configurando las perspectivas docentes en torno a la escolaridad y las experiencias de vida de los jóvenes. La falta de una “familia”, “cuidados” y “vínculos adecuados” y de experiencias escolares, redundan también en referencias negativas y generalizadas en torno “al barrio” popular y “la calle”, como los espacios productores de “el pibe chorro”. Como en el caso de la escuela media, considero que este modo de entender a “la calle” y el “barrio” es sugerente para interrogarnos acerca de los modos en que son significadas las instituciones educativas y, nuevamente, las relaciones y “límites” que pueden trazarse entre ambos espacios de la vida social. Si bien varios aspectos del contexto institucional son significados fuertemente como hostiles y en algunos casos, incluso, como obstaculizadores de las prácticas educativas, ello no imposibilita que “la educación” para “estos jóvenes” se configure fuertemente, como en el caso de la escuela media, como algo muy valorado en las perspectivas adultas:

*“Quiénes somos docentes, tenemos una mirada si querés optimista o esperanzadora de que la educación puede intervenir de alguna manera en la realidad. No te voy a decir que va a democratizar y que va a igualar, porque eso ni los propios docentes nos lo creemos (...) pero que sí que va a contribuir con que sus derechos sean menos vulnerados o que las injusticias no sean tantas (...) Igual lo hacés, venís y decís: “Bueno, igual vamos a tratar de leer estos textos y a*

*tratar de problematizarlos", porque igual tiene sentido" (Entrevista Nadia, marzo de 2018)*

Esta "mirada esperanzadora" sobre la educación, también aparece en sus referencias hacia las experiencias formativas que los estudiantes transitan, de modo particular, en el espacio curricular en el cual es docente (Lengua y literatura).

*"La privación de libertad hace que esa dimensión voladora de la ficción se vuelva muy poderosa. Porque es una posibilidad de abrir una puerta a otro lugar y de que las leyes sean las propias o de crear otro universo propio (...) Hay una conexión entre la escritura, la lectura y la libertad, hay una dimensión liberadora que para mí se pone muy presente cuando estás en encierro (...) (Entrevista Nadia, marzo de 2018)*

Para la docente la "dimensión voladora" de la literatura, la ficción y la escritura, adquiere una configuración particular en las instituciones de privación de libertad. Allí se le adiciona una "dimensión liberadora" que, como menciona la docente, debe ser comprendida en articulación a cómo es construido y experimentado el "encierro" y el "contexto" y, en este sentido, con las relaciones y prácticas que se producen en este particular contexto institucional.

En conversaciones informales y entrevistas con operadores socioeducativos también registramos referencias en torno a la educación:

*"Nosotros somos los que administramos la decisión de un juzgado de sancionar al pibe por haber transgredido la ley penal. Bueno, ya que nosotros somos el órgano administrador, aprovechemos la movida y hagamos de eso algo copado y constructivo para el pibe (...) Para ser una persona constructiva para la sociedad y no destructiva, como lo vienen señalando" (Entrevista Tatiana, mayo de 2017).*

En consonancia con lo registrado en el campo, en diferentes documentos estatales, la educación (en sentido amplio) aparece como el vehículo que posibilitaría que los jóvenes se "alejen de la transgresión penal" y "construyan un proyecto de vida socialmente constructivo". En referencia a la gran cantidad diaria de actividades educativas que son ofrecidas a los jóvenes en el centro, un operador mencionó:

*“Donde (los jóvenes) están todo el día, no es para ocupar el tiempo, para perder el tiempo, sino en espacios educativos, en la escuela, en talleres de formación (...) Cursar talleres no es solamente aprender un oficio, sino que de este modo ellos mismo descubren sus potencialidades, gustos, intereses... Están haciendo una cosa, tejido por ejemplo, pero en ese hacer se pueden despertar otras inquietudes”*  
(Registro de campo, 21 de diciembre de 2015).

Esta “visión esperanzadora”, retomando la expresión de Nadia compartida por docentes y operadores puesta en la educación como motor de la inclusión social de los jóvenes, también es tensionada por las experiencias de los jóvenes y las interacciones que en el centro se producen. Para no perder de vista que estos sentidos se construyen en prácticas concretas y de modo relacional en múltiples interacciones y vínculos entre distintos sujetos en contextos históricamente constituidos, a continuación transcribiremos un extenso fragmento de una situación registrada en el marco de una asamblea<sup>20</sup> en la cual participamos cuatro adultos (dos operadores socioeducativos, un psicólogo y yo) y los seis jóvenes de ese sector/dormitorio<sup>21</sup>:

*“Entramos al sector y rápidamente los jóvenes se acercaron a nosotros. Nos saludamos y luego nos sentamos en sillas plásticas alrededor de una mesa redonda (...) Luego de conversar sobre varios temas (por ejemplo, sobre la higiene del baño), Ernesto (psicólogo) les preguntó a los jóvenes: “¿Y cómo andan en la escuela?”. Varios jóvenes dijeron que les iba bien. Adrián (joven) amplió: “A mí me va re bien. Tengo un 10 en Literatura, un 10 en Educación Cívica, un 10 en Inglés, en Biología tengo que seguir trabajando”. Julián (operador) agregó: “Está bueno que aprovechemos el tiempo que están acá, para cuando salimos”. Ernesto remarcó la gran importancia que tenía que les fuera bien en la escuela y en los talleres, “Pensando en el egreso... Porque, ojo, que hay muchos chicos que se ve*

<sup>20</sup> Las asambleas son organizadas por los operadores socioeducativos, se realizan en los dormitorios (espacios en los cuales los jóvenes duermen) con los jóvenes y tienen, en principio, la finalidad de abordar, debatir y resolver distintos aspectos de la cotidianidad del centro.

<sup>21</sup> Los “dormitorios” o “sectores” son los espacios “privados” de los jóvenes. Allí duermen, guardan “su” ropa (brindada por la institución) y algunas pertenencias. En el Centro hay 6 sectores/dormitorios conformados por grandes habitaciones cuyos límites son de paredes. Un séptimo sector consta de celdas individuales. Allí son enviadas los jóvenes cuando son “sancionados” (sin entrar en la complejidad del tema, las sanciones son aplicadas cuando trasgreden alguna normativa del Centro) y los “ingresos” (así son denominados los jóvenes que recientemente ingresaron al Centro).

*que extrañan y vuelven rápido”. Este “chiste” dio pie a que cada uno de los jóvenes comentara cuántas veces había estado en el centro y cuánto tiempo habían durado “afuera” (los 6 habían estado anteriormente detenidos, incluso en dos, tres o cuatro oportunidades). Brandon comentó en la asamblea: “Yo aprendí un montón de cosas acá, aprendí a leer, tengo un montón de certificados (cursos del CFP), pero cuando salgo es como si me olvidara de todo”. Julián: “A lo mejor las condiciones de ese afuera no te permitieron hacer algo con todo eso que habías aprendido, eso lo hablamos muchas veces acá”. Ernesto insistió: “Es importante que aprovechen los talleres que se dan acá, los de CFP, les dan certificados. Después ustedes pueden armar un emprendimiento de pizzas, vender panes casa por casa”. Un joven dijo: “Mi hermano trabaja en una panadería y con mi papá, en la villa, tienen una pizzería. En poco tiempo me dan el certificado de repostería”.*

*Terminada la asamblea, conversé un rato con los operadores. Melani (operadora) me comentó: “Viste lo que dijo Brandon, que cuando sale se olvida de todo... Para trabajar acá, Euge... viste que un día te contamos del perfil de los operadores, para trabajar acá tenés que aprender a trabajar con la frustración” (Registro de campo, 8 de junio de 2017)*

El horizonte de la “inclusión social” de los jóvenes aparecen estructurado de forma notable por las experiencias educativas que allí transiten, las cuales son muy valoradas tanto por los adultos, como por los jóvenes. De forma saliente, que los jóvenes accedan a mejores condiciones de vida y “alejadas de la transgresión penal”, se configura como la posibilidad de ingresar al mundo laboral, especialmente, a partir de los oficios que aprendieron y las certificaciones de sus estudios primarios y/o secundarios.

Sobre el final del fragmento de campo, la operadora apela a la “frustración” como modo de transmitir algunas de las emociones que los adultos experimentan en su trabajo cotidiano, y ella se vincula estrechamente con el mencionado mandato “inclusivo” de la educación. De acuerdo al fragmento de campo, al mismo tiempo que adultos y jóvenes le confieren a la educación una gran relevancia, los jóvenes “ingresan” y “reingresan” al centro de forma recurrente y, de este modo, el históricamente constituido precepto redentor de la educación es tensionado por estas experiencias cotidianas.

Resulta sugerente mencionar que la “frustración” también aparece en los relatos registrados en la escuela media:

*“(A algunos jóvenes) como que los ves y decís “este pibe en un par de años, es el que me entero que lo mató la cana”, entendés... como que hay algo de irrecoverable... Es una mierda lo que digo. Pero claro, la escuela no puede saldar todas las deudas que hay por fuera de la escuela (...) Yo últimamente estoy haciendo mucho el chiste, y creo que debe ser que estoy... ¡Me quiero poner una peluquería, ya fue!... (risas) Que tiene que ver con la frustración...” (Entrevista Mariana, noviembre de 2018).*

Si la apuesta por la “inclusión” se torna central a la hora de comprender los sentidos sobre la educación y la escolaridad que se tejen en estos dos heterogéneos espacios institucionales, también son recurrentes y abrumadoras las experiencias concretas que la tensionan y que insistentemente afirman que las experiencias escolares y educativas no determinan, ni logran modificar las condiciones estructurales de la desigualdad social. Esta tensión e imposibilidad de la educación, aparece condensada en los “olvidos” de Brandon y la “frustración” de los adultos, que aparece como una cualidad necesaria para poder trabajar en estos espacios educativos.

### **Reflexiones finales:**

¿Qué articulaciones pueden trazarse en relación a lo registrado en ambos espacios institucionales de indagación etnográfica? Como tratamos de poner de manifiesto, la escuela y el centro forman parte de un entramado relacional sustentado en condicionamientos estructurales (especialmente, las relaciones de desigualdad social), que configura las experiencias de vida (entre ellas las educativas) de los jóvenes de sectores populares. En este capítulo, nos centramos en las articulaciones que pueden trazarse entre los sentidos que los adultos que conforman los espacios educativos de estas instituciones, construyen de modo relacional en torno a la educación.

En las perspectivas adultas que registramos en ambos campos, son centrales las



apropiaciones del mandato de inclusivo de la obligatoriedad escolar y la relevancia de la democratización del conocimiento (establecidos, en principio, por la LEN). De modo general, la educación aparece como algo muy valorado para las experiencias de los jóvenes y como posibilitadora de mejores condiciones de vida para ellos. La aspiración a la “inclusión” social y educativa de los jóvenes se construye, en ambos espacios locales, en referencia a la posibilidad de “salir de”, de construir un “afuera” distinto (y mejor) en relación a las experiencias de vida transitadas por los jóvenes. Es decir, para los docentes y operadores, aparece insistentemente la preocupación por cómo articular las experiencias educativas con la construcción de un “afuera” (de la villa y del centro) que posibilite mejores condiciones de vida para los estudiantes. Sin embargo, estas construcciones adquieren su propia fisonomía en estos dos contextos institucionales marcadamente diferentes.

En la escuela Belgrano, desde las perspectivas de los docentes, las experiencias educativas se encuentran fuertemente ligadas a “lo barrial” y a múltiples articulaciones, relaciones y redes que distintos sujetos sociales tejen en esta trama local, y la escuela se constituye como un “puente” para los jóvenes que transitan por ella (hayan concluido o no este nivel educativo). En el centro, casi por contraposición, el “encierro”, el “aislamiento”, el “contexto”, la “violencia” y la falta de “redes y articulaciones”, aparecen como referencias ineludibles cuando los docentes se refieren a las experiencias educativas que allí se construyen diariamente. Sin embargo, aquí también la educación es significada como “el puente” -retomando la expresión del docente de la escuela Belgrano- que permite imaginar un “afuera” distinto para los jóvenes.

El horizonte de la “inclusión”, central en las construcciones sobre la escolaridad y la educación, aparece localmente, por ejemplo, en las construcciones de la escuela como “motor para salir de la villa” y como “puente” (en sus heterogéneos sentidos); en la “mirada esperanzadora” sobre la educación; la “dimensión voladora y liberadora” de la literatura y la escritura; en la expectativa de construir un “proyecto socialmente constructivo” y “alejado de la transgresión penal”; las posibilidades de acceder a la educación superior y de una inserción laboral “exitosa”.

Sin embargo, todo ello es tensionado por experiencias y dificultades concretas que



se relacionan con los modos en que la desigualdad se experimenta. Ello se pone de manifiesto insistentemente y también adquiere contenidos particulares: los jóvenes *“trabajan en lo que puedan”*, los grandes *“aprendizajes”* y *“olvidos”* de Brandon; en que sólo *“unos pocos”* jóvenes acceden a la educación superior; los adultos que observan como necesario aprender a *“trabajar con la frustración”* o *“bromean”* con querer *“ponerse una peluquería”*, etc. Estas elaboraciones complejas y tensiones, nos hablan acerca de los modos en que los sujetos significan y experimentan a nivel cotidiano, el mandato inclusivo de la obligatoriedad en contextos de profunda desigualdad social.

En la escuela y en el centro, la relevancia de la educación toma fuerza también en relación a la valoración presente de esas experiencias (aprender a *“problematizar un texto”*; la escuela como *“el lugar para ser pibes”*, *“salir de la villa”* y *“recorrer otros espacios de la ciudad”*; que los jóvenes *“descubran sus gustos, intereses”*). Al mismo tiempo, estos sentidos se encuentran entramados con otros con mayor profundidad histórica pero resignificados: el acceso al mundo laboral y la posibilidad de seguir estudiando. Esta pluralidad de significaciones y tensiones no son *“arbitrarias”*, en el sentido de que se traman, fundamentan y encuentran su profunda significación al ser comprendidas en relación a las experiencias de trabajo de los docentes con jóvenes de sectores populares. En este sentido, retomamos la afirmación de Rockwell *“La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros”* (Rockwell, 1995: 14).

En el orden de lo cotidiano, la responsabilidad de efectivizar la *“obligatoriedad”*, la *“inclusión educativa”* y *“social”* de los jóvenes, recae sobre los sujetos que conforman diariamente la escuela y el centro: docentes, familias, jóvenes, operadores, organizaciones barriales, equipos directivos, etc. Como traté de poner de manifiesto, cuáles son (y fueron) los objetivos de *“la escuela media”* y de *“estas escuelas”*, qué es lo que la educación produce en las experiencias de los jóvenes, son temas debatidos y objeto de reflexión por parte de los adultos que trabajan en ambos espacios. Entendemos que estos debates y reflexiones acerca del sentido de la educación se constituyen como un analizador de las tensiones entre la pretensión de *“inclusión escolar”* y social más amplia estipulada en la LEN, y aquellos procesos

educativos y experiencias vitales que efectivamente ocurren en espacios de la realidad social signados por la desigualdad.

### Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- CERLETTI, L. (2014) *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- DIEZ, C., GARCÍA, J., MONTESINOS, M.P., PALLMA, S. y PAOLETTA, H. (2015) “Discutiendo categorías...acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión”. En Boletín de Antropología y Educación. Volumen especial. 2015.
- GOFFMAN, E. (2009) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu. Buenos Aires (1970 primera edición)
- GUEMUREMAN, S. (2014). “Los “unos” y los “otros”: Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos” *Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA* Número 85.
- HERRERA P. y FREJTMAN V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación [Colección Educación en Contextos de Encierro].
- SINISI L., MONTESINOS M.P. Y SCHOÓ S. (2009): Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la escuela secundaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación – DINIECE. Serie: La Educación en debate, Documentos de la DINIECE N°6. Anuario estadístico, Ciudad de Buenos Aires, 2012.
- HIRSCH, M. M. (2017) “*Construyendo Futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*”. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell y Mercado (coords.), *Investigación en la escuela* N 4. pp 65-78 e-ISSN:2443-9991
- ROCKWELL, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.



- VELASCO H. y DIAZ de RADA A. (1997) *La lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- WACQUANT L. (2004) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires. Manantial
- ZAPIOLA, M. C. (2015) Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para menores en el imaginario de sus impulsores, Buenos Aires, comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación | Anuario SAHE | Vol. 16 – N° 1 – 2015 | pp. 73-96*