Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

Saccone, Mercedes
Procesos dis-continuos y trabajo cotidiano con los conocimientos. Acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana
Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 31, 2021, -Junio, pp. 181-195
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

DOI: https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-295

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384565126013

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Procesos dis-continuos y trabajo cotidiano con los conocimientos. Acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana

Dis-continuous processes and daily work with knowledge. About the school experiences of young people in contexts of urban poverty

Mercedes Saccone
Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones científicas y Técnicas, Argentina.
E-mail: sacconemercedes@gmail.com

Resumen
El presente artículo deriva de una investigación socio-antropológica, recientemente finalizada, acerca de las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana. La construcción de la información empírica se realizó a partir de un trabajo de campo intensivo y de larga duración, entre los años 2014 y 2018, en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnica ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Planteamos que las experiencias escolares de los y las jóvenes, en este contexto particular, se desenvuelven en el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como dis-continuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones. En este escenario, el trabajo cotidiano con los conocimientos en el aula va asumiendo una lógica dis-continua que hemos descripto a partir de tres procesos: *el constante repetir*, *repasar* y *"ponerse al día"*.

Palabras Clave: experiencias escolares, escuela secundaria, conocimientos, jóvenes, contextos de pobreza.

Abstract
This article derives from a recently finished socio-anthropological research of the school experiences in secondary education of young people living in contexts of urban poverty. The construction of the empirical information was carried out from an intensive and long-term field work, between 2014 and 2018, in a public high school of state management and technical modality located in the western area of the city of Rosario (Santa Fe, Argentina). We propose that the school experiences of young people, in this particular context, develop in the transit through daily processes that configure them as dis-continuous, as they are marked by multiple interruptions. In this scenario, the daily work with the knowledge in the classroom assumes a dis-continuous logic that we have described from three processes: *the constant repetition*, *review* and *"catch up"*.

Key words: school experiences, high school, knowledge, young people, context of poverty.

SACCONE, M. (2021) "Procesos dis-continuos y trabajo cotidiano con los conocimientos. Acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana". *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* N° 31, vol. 1, en./jun. 2021, pp. 181-195. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-295

RECIBIDO: 25-08-2020 – ACEPTADO: 05-10-2020

Introducción:

En este artículo recuperamos parte de una investigación socio-antropológica acerca de las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza en Rosario (Santa Fe, Argentina). Problemática que adquiere relevancia dadas las transformaciones que se vienen produciendo en las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país, sobre todo relativas al nivel secundario, que se entraman en los cotidianos escolares y van dejando sus huellas en las experiencias escolares juveniles. Especialmente a partir de la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 y de lo que puede suponer el "acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos" (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, p.5), más aún en un sistema educativo desigual como el nuestro. Desigualdad que se expresa a nivel del acceso, pero también en el proceso que algunos han caracterizado como "segmentación" (Braslavsky, 1985) o "fragmentación educativa" (Abratte, 2008; Kessler, 2002; Tiramonti, 2011; otros), "un proceso de diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población" (Achilli, 2010, p. 139).

Los estudios sobre trayectorias escolares o educativas de jóvenes de sectores populares, en tanto recorridos por el nivel medio de escolarización, señalan que suelen estar marcadas por múltiples interrupciones o "abandonos", caracterizándolas como "fragmentadas", "interrumpidas", "reales", "inconclusas" (Binstock y Cerrutti, 2005; Kantor, 2000; Kessler, 2002; Montes, 2011; Terigi, 2011; Vanella y Maldonado, 2013; otros). Estos temas fueron abordados fundamentalmente a partir estudios sociológicos "de corte cualitativo" que priorizan el análisis de las "narraciones" de los sujetos (Guzmán y Saucedo, 2015). Aun cuando se suele remarcar la importancia de realizar análisis "situados", de recurrir a "la descripción densa" "para dar cuenta de las experiencias y vivencias" juveniles (en distintos ámbitos, no sólo el escolar), se reconoce que "no es fácil lograrla porque se requiere 'estar ahí' en el lugar de los acontecimientos" (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1038). En tal sentido, las perspectivas que predominan en la investigación sobre trayectorias educativas y/o escolares suelen dejar de lado el análisis de "las prácticas de los sujetos que protagonizan los recorridos formativos", explorando superficialmente u omitiendo los "contextos de concreción y los cursos de acción de quienes son portadores de esas historias" (Santillán, 2007, p.13).

Con la intención de aportar al conocimiento de los procesos de escolarización secundaria a escala de sus configuraciones cotidianas, recuperando las prácticas y sentidos que despliegan los sujetos en determinadas condiciones, en este escrito describimos ciertos procesos que atraviesan las experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana, haciendo especial hincapié en el trabajo cotidiano con los conocimientos.

Como ampliaremos en el próximo apartado, la investigación se desarrolló desde un enfoque socio-antropológico que recupera la tradición etnográfica de la antropología, desde una perspectiva crítica (Achilli, 2005). El trabajo de campo se realizó en una escuela secundaria técnica, a la que asisten jóvenes que viven en barrios y "villas" cercanos, que por lo general no cuentan con un "óptimo acceso a los servicios básicos" (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010).

A partir del análisis realizado identificamos distintos *procesos dis-continuos* que atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes vinculados con: la asistencia a la escuela, el trabajo cotidiano con los conocimientos y las interrelaciones entre pares. Si bien los distinguimos para su análisis, se relacionan mutuamente.

Tales procesos dis-continuos pueden llegar a favorecer, entre algunos/as jóvenes, la interrupción de la escolarización, aspecto en el cual se han detenido, por lo general, las investigaciones sobre la temática. Pero, aunque no es total, advertimos que *esa lógica de dis-continuidad también atraviesa las experiencias de quienes continúan cursando*, dando lugar a prácticas, sentidos y relaciones heterogéneas que, al tiempo que van generando dicha lógica, también la tensionan.

En esta oportunidad, nos detendremos en la descripción de ciertos procesos, interacciones y prácticas que despliegan los sujetos en torno al *trabajo cotidiano con los conocimientos en las clases*, aspecto central de las experiencias escolares, que se van configurando en el entrecruzamiento con las múltiples interrupciones e intermitencias que identificamos y que van imprimiendo una lógica que hemos descripto a partir de tres procesos: el constante *repetir*, *repasar* y *ponerse al día*.

Notas sobre el proceso de investigación

Desarrollamos la investigación (2014-2020) desde lo que Achilli (2005) caracteriza como *enfoque socio-antropológico*, que aspira a realizar un abordaje relacional que tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis en juego. Este enfoque se propone analizar y reconstruir la propia lógica del proceso, conocer la cotidianidad cuyo contenido no es evidente[1] (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

La construcción de la información empírica se realizó a partir de un trabajo de campo intensivo y de larga duración, entre los años 2014 y 2018, en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnico profesional ubicada en el Distrito Oeste de Rosario, a la cual asisten jóvenes que viven en espacios que frecuentemente son objeto de "estigmatización territorial" (Kessler y Dimarco, 2013). Trabajamos centralmente con estudiantes que asistían de 1ro. a 6to. año del turno noche, muchos/as de los/as cuales trabajan en condiciones informales y precarias y/o tienen responsabilidades domésticas o de cuidados (generalmente niños/as). Realizamos observaciones (de clases, recreos, jornadas y actividades escolares diversas), talleres, conversaciones informales y entrevistas (grupales e individuales) con los/as estudiantes.

El trabajo de campo incluyó el seguimiento durante un año lectivo (2017) de un curso, 3ro. del turno noche, a partir de observar las clases de una jornada escolar una vez a la semana, alternando el día.

Asimismo hemos realizado observaciones, conversaciones informales, talleres y entrevistas en los otros turnos escolares que posee la escuela (mañana y tarde), aunque no con la misma profundidad que en el turno noche. Entendiendo que las experiencias se construyen relacionalmente, también desarrollamos el trabajo de campo con otros sujetos (directivos, docentes, personal no docente, entre otros). A su vez, tuvimos la posibilidad de entrevistar a funcionarios y trabajadores de distintas dependencias del Estado (nacional, provincial y municipal). Complementariamente revisamos fuentes documentales (leyes, decretos, resoluciones, documentación oficial que llega a la escuela y documentos producidos por los sujetos).

En términos teóricos partimos de considerar que las *experiencias escolares* –como otras experiencias formativas- suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos –en nuestro caso los/as jóvenes– en el ámbito escolar, que "implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados", en forma activa por los sujetos, pero "en determinadas condiciones contextuales e históricas" (Villarreal, Greca y Achilli, 2018, p.3), "dentro de determinados límites", "bajo condiciones que vienen dadas", al decir de Thompson (1981, p.19).

Acerca de la escuela y los/as jóvenes estudiantes

El edificio escolar está emplazado en una avenida central del Distrito Oeste de la ciudad, pero los/as estudiantes viven mayormente en espacios cercanos en condiciones de pobreza. Aunque no es privativo de estos contextos, hace tiempo que los investigadores vienen señalando cómo múltiples violencias –entre las que se destacan, la "violencia estructural del desempleo" y subempleo, la "violencia interpersonal cotidiana" y la "violencia represiva estatal intermitente"– atraviesan la vida cotidiana en "los enclaves de pobreza en la Argentina", en tanto expresión de "(distintas) maneras en que la desigualdad, la segregación, el desempleo y el abandono estatal se inscriben en el espacio urbano" (Auyero, 2001, p. 19).

Al estar emplazada en este contexto y recibir esta población, la escuela es identificada como una de "las escuelas de la villa", en palabras de los/as propios/as estudiantes, una "escuela de negros", una "escuela de rochos" (Observación, 2do. TN, 23/11/16), una escuela con "mala fama" (Comunicación personal, Alejandro 3ro. TN, 08/11/17).

La llegada de estos/as jóvenes a esta escuela, que suele ser la más cercana al hogar, está influenciada por la escasez de recursos económicos de las familias, aspecto que se evidencia en las dificultades para afrontar los gastos que supone la escolarización, como el transporte, o las facilidades que brinda tal cercanía para la organización del grupo doméstico. También influye la escasa oferta de instituciones del nivel en la zona. Según

los/as jóvenes que "repitieron" algún/os año/s en otras escuelas, esta institución es la "única que los acepta" (Cuestionario, Estudiante 1ro TN, 19/06/17), además, les brinda facilidades para el cursado, sobre todo a quienes trabajan o cuidan niños/as. También llegan a esta escuela jóvenes que, por distintas situaciones, debieron interrumpir temporalmente su escolaridad. Este proceso de (s)elección favorece la conformación de una población de estudiantes cuyos recorridos escolares están marcados por interrupciones, repeticiones de algunos años de escolaridad, con edades que no se corresponden con la edad teórica que suele atribuir la gradualidad, con responsabilidades domésticas y laborales que influyen, muchas veces, en la continuidad de la asistencia a clases. Tales condiciones influyen también en que, con frecuencia, la asistencia se torne intermitente. Son tan frecuentes las inasistencias por parte de estos/as estudiantes, que muy pocos/as se encontrarían en condiciones formales de mantener la regularidad.

Dado este proceso de selección, sumado a la escasa matrícula que posee la escuela, así como a la tendencia hacia la "flexibilización" del control de la asistencia que se promueve desde las políticas educativas "de inclusión" (Calamari, Saccone y Santos, 2015; Montesinos y Schoo, 2015; Terigi, 2011), las exigencias se van tornando flexibles, "a los pocos que vienen, que hacen el esfuerzo, los tenés que ayudar, no podés exigirles mucho" (Conversación informal, Prof. de Lengua, 05/12/17).

Repetir, repasar y "ponerse al día": el trabajo con los conocimientos en el aula

Como menciona Achilli (2010), en "la clase", "mediatizados por procesos de enseñanza y aprendizaje, se ponen en juego 'otras' prácticas y relaciones que remiten a distintos niveles –articulados entre sí–, produciendo las condiciones contextuales que penetran el desenvolvimiento de esos procesos" (p.180). En tal sentido, planteamos que los procesos de aprendizaje vividos por los/as estudiantes, en este contexto particular, se encuentran fuertemente atravesados por las múltiples interrupciones e intermitencias que mencionamos, las cuales van imprimiendo un carácter *dis*continuo al trabajo cotidiano con los conocimientos, lógica que describiremos a continuación a partir de tres aspectos: el constante *repetir*, *repasar* y *ponerse al día*.

El trabajo personalizado, el constante repetir y "volver a explicar"

En 2017, hubo en total 17 estudiantes matriculados en 3er. año del turno noche. Tres de esos/as jóvenes se sumaron ya avanzado el inicio del ciclo lectivo, por lo que, a principios de año, los/as inscriptos eran 14. De esos/as jóvenes, hasta el mes de junio, asistían con cierta regularidad 11, aunque con intermitencias, por lo que la cantidad de estudiantes presentes en las clases oscilaba entre 11 y 7.

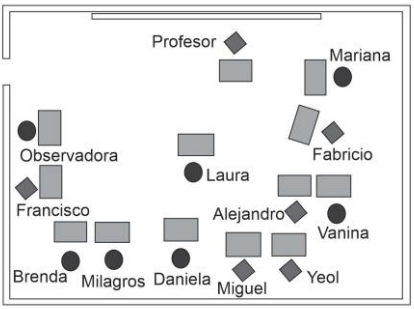

Figura 1. Diagrama de clase 1 (Observación, 3ro. TN, 16/05/17)

Luego del receso de invierno la cantidad de estudiantes fue disminuyendo (en agosto asistían máximo 9 jóvenes y hacia noviembre 3 o 4).

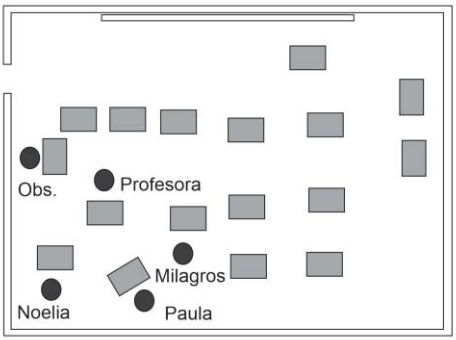

Figura 2. Diagrama de clase 2 (Observación, 3ro. TN, 13/11/17)

Lo que nos interesa remarcar aquí es que los grupos de estudiantes adquieren dimensiones menores a las que se ven reflejadas en los registros oficiales, en tanto la concurrencia a la escuela se encuentra atravesada por los procesos mencionados. Estas dimensiones facilitan un *trabajo en clase de carácter personalizado*, de interacción uno a uno, entre estudiantes y docentes. Aunque ello se produce mayormente en los momentos en que los/as jóvenes se encuentran resolviendo alguna consigna en forma individual o grupal, también observamos que, cuando el docente se encuentra explicando un tema en forma expositiva, se producen interacciones con estudiantes que plantean dudas, sobre todo cuando el/la docente pregunta si "entendieron". Así, es recurrente que los/as jóvenes planteen que no entendieron y pidan al/la docente que "vuelva a explicar", incluso en varias oportunidades. Situación que hemos documentado hasta en instancias de "evaluación".

> Prof. Inglés: [explica las consignas del trabajo de evaluación] ¿entendieron?
> Carlos: no [la docente se acerca a explicarle, luego nombra y anota los pronombres personales y el verbo "to be" según la persona en el pizarrón]

> Prof. Inglés: si yo digo "la profesora" ¿qué va?
> Alejandro: is
> Prof. Inglés: muy bien [empieza a borrar el pizarrón]
> Alejandro: no borre
> Prof. Inglés: ya lo deberían saber (…)
> Mariana: profe, ¿me explicas? Porque no entendí [la docente se acerca y le explica lo que ya explicó sobre cómo se arman las oraciones en presente continuo]
> Alejandro: profe, explicá de nuevo
> Francisco: no entiendo nada profe
> Prof. Inglés: ya expliqué [vuelve a explicar cómo se arma una oración en presente continuo] 8 menos 20 me voy [se acerca a Alejandro y le explica] dale Francisco, lo tienen en el pizarrón chicos, tengo más ganas yo de que aprueben que ustedes de aprobar (Observación, 2do. TN, 23/11/16).

Así, durante las clases hemos documentado que los/as docentes explican (más de una vez) un tema, luego repiten la explicación de las actividades que deben realizar y posteriormente se acercan a explicar nuevamente a algunos/as jóvenes que manifiestan no haber entendido, "casi como un profesor particular, me tengo que acercar y explicarle todo de nuevo, todos los ejercicios" (Entrevista, Prof. Área contable, 02/08/17).

En tal sentido, la clase va tornándose *repetitiva*.

> Noelia: no entiendo nada, profe
> Prof. Área contable: [se acerca a la joven] no te preocupes porque no tenés la carpeta completa, eso a mí no me importa, me importa que entiendas [vuelve a explicar mirando a Noelia mientras lo hace, la joven lo mira] ¿entendiste?
> Noelia: más o menos (…)
> Prof. Área contable: [el docente explica mediante un nuevo ejemplo, completando otra fila del cuadro] ¿entendieron?
> Noelia: más o menos
> Prof. Área contable: ¿más menos que más o más más que menos?
> Noelia: menos
> Vanina: yo lo entendí (Observación, 3ro. TN, 03/05/17).

Aunque los/as docentes manifiestan cierto malestar al respecto, sobre todo cuando consideran que el o la joven "no prestó atención" o que "no hizo nada", suelen explicar cada tema y ejercicio más de una vez. Al profundizar en el análisis de estas situaciones, aparecen algunos indicios sobre la posible confluencia de aspectos tales como el cansancio que producen las inserciones laborales precarias a las que suelen acceder, entonces en clases "hago los ejercicios y cuando no tengo ganas de hacer nada tiro la carpeta abajo y me tiro a dormir" (Entrevista, Leandro 4to. TM, 10/07/14), la atención que requieren los/as hijos/as que asisten a la escuela con las jóvenes madres, porque "no me deja hacer nada" (Entrevista, Eliana 3ro. TN, 04/08/14), o el estar distraído por situaciones que vivieron recientemente que remiten a las distintas violencias que atraviesan sus vidas cotidianas, entre otros.

> Prof. Historia: Francisco [Francisco se acerca al escritorio] ¿por qué no hiciste prácticamente nada durante todo el año?, porque no es que no puedas (…)
> Francisco: arranqué mal este año
> Prof. Historia: tenelo en cuenta para el año que viene, no estés todo el tiempo con el celular
> Francisco: es que este año anduve mal
> Prof. Historia: uno puede tener momentos, pero yo creo que no tenés problemas con la comprensión
> Francisco: sí, te entiendo (Observación, 3ro. TN, 05/12/17).

Aunque lo signifiquen en términos de "no hacer nada", en tanto no se realizan las actividades propuestas por el/la docente en clase, lo que suelen hacer estos/as jóvenes es "dormir", "descansar" o "estar mirando el celular".

El celular en la escuela es una temática que ha cobrado visibilidad en el último tiempo (Saiz y Maldonado, 2014). En las clases observadas, advertimos que tanto estudiantes como docentes tienen sus celulares sobre el banco o escritorio y suelen utilizarlo. Lo usan, como manifiestan los/as jóvenes, para "hacer cálculos", "sirve la calculadora para Matemática", para "buscar informaciones" (Taller, Estudiantes 3ro. a 5to. TM, 12/10/16), aunque la conectividad no es óptima, pero también lo utilizan, por ejemplo, para revisar las redes sociales. Si bien hay algunos/as que lo hacen con frecuencia y los/as docentes les piden que "dejen el celular", sobre todo en los primeros años, la mayoría lo utiliza sólo esporádicamente, "lo guardo no es que sigo con el Facebook todo el día" (Taller, Estudiantes 1er. año TM, 12/10/16), cuando finalizaron un ejercicio antes que el resto de sus compañeros/as y deben esperar y, con mayor asiduidad, en los recreos.

Si bien hay jóvenes que manifiestan "no entender", con frecuencia ello se vincula al hecho de no haber prestado atención mientras el/la docente explicaba, al haber llegado luego de que el/la docente explicara el tema o al haber faltado la clase anterior (aspecto en el cual profundizaremos a continuación). Como mencionamos, por lo general, hemos documentado que los/as docentes vuelven a explicar una y otra vez, hasta que por lo menos una parte del grupo afirma haber entendido.

El constante repasar

La continuidad del trabajo con los conocimientos se ve tensionada por las interrupciones e inasistencias mencionadas, pero también por las condiciones que se van favoreciendo a partir de las políticas educativas orientadas a la educación secundaria técnica. En tal sentido cabe mencionar la reducción del tiempo presencial destinado al cursado de las materias de formación general, vinculada con el proceso de reconfiguración de los tiempos escolares que supuso la "Nocturnidad", así como la falta de cargos docentes para el dictado de los talleres, por lo que no se dieron o fueron incorporados tardíamente (Nemcovsky y Saccone, 2020). A ello se suma toda una serie de interrupciones de las clases vinculadas con las condiciones materiales de la escuela,

como los cortes de luz, la falta de una conectividad y equipamiento óptimos. A su vez, los procesos de titularización de cargos docentes, pueden implicar un cambio del/la profesor/a y la interrupción del trabajo que se venía haciendo en la materia. Las medidas de fuerza llevadas adelante por el gremio docente, ante el ajuste en el gasto público y retraso salarial en este período, así como las jornadas institucionales con suspensión de clases, entre otros, van reduciendo la cantidad de días de clases.

En este contexto, como vimos en el apartado anterior, las clases se vuelven repetitivas y las prácticas del constante *repasar* y del *ponerse al día* se tornan frecuentes. Ya dimos cuenta de la repetición ante el pedido que los/as jóvenes realizan a sus docentes para que "vuelva a explicar", quienes escuchan una y otra vez las mismas explicaciones. Vinculado a ello, en este punto, nos interesa profundizar en otro aspecto: el *constante repasar*.

A diferencia de la repetición *durante la misma clase*, con el repaso nos referimos a la práctica de volver sobre un tema o ejercicio que se trabajó en *otra clase*, por lo general con jóvenes que no estuvieron presentes o cuando transcurrió mucho tiempo desde el momento en que se trabajó dicha temática.

> Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: bueno, les voy a dar a las dos [son las únicas dos estudiantes presentes en clase] lo que vimos la clase pasada [clase en la que no estuvieron] (Observación, 3ro. TN, 13/11/17).
> Paula: yo no vine cuando explicaste esto
> Prof. Área contable: ahora vamos a repasar (…)
> Brenda: no entiendo nada profe, yo no vine
> Prof. Área contable: no importa, ahora lo vamos a ver de nuevo (Observación, 3ro. TN, 05/05/17).

Si bien, los/as docentes suelen destinar un tiempo al inicio de la clase para repasar lo que se vio la clase anterior, el repaso puede llegar a extenderse durante gran parte de la clase. Ello dificulta la posibilidad de continuar o profundizar en alguna otra temática.

También hemos registrado que, en vez de avanzar con otra actividad, se suele destinar un tiempo hacia el final de la clase para que los/as estudiantes que llegaron tarde puedan finalizar el ejercicio, aunque el resto del grupo ya lo haya realizado.

> El docente ya dictó y explicó la consigna de trabajo. Llega una joven y se sienta en un costado.
> Prof. Área contable: tarde Natalia (…)
> Hacia el último tramo de la clase, todos terminaron menos Natalia.
> Prof. Área contable: muy bien Joaquín, guárdenlo en la carpeta, abróchenlo. Natalia ahora me vas a tener que soportar toda la clase [se acerca a la joven que todavía está resolviendo el ejercicio] (Observación, 3ro. TN, 11/11/16).

La repetición y el repaso son prácticas que, como se puede advertir en los registros citados, suelen ser demandadas por los/as estudiantes, aun cuando los/as docentes pretenden "avanzar".

Nos interesa señalar que las dimensiones de los grupos y las constantes interrupciones que hemos documentado posibilitan (pero también vuelven necesario) que el ritmo de la clase se construya teniendo en cuenta las distintas temporalidades de los/as estudiantes, favoreciendo que el trabajo con los conocimientos, en estas condiciones, pueda tener cierta continuidad. Pero, a la vez, el gran tiempo que debe destinarse a repasar o repetir dificulta la continuidad del trabajo con los conocimientos al restar tiempo para avanzar en el trabajo sobre nuevos contenidos.

"Ponerse al día"

Paula: ¿me prestás tu carpeta que yo no vine?
Milagros: yo tampoco
(Observación, 3ro. TN, 23/10/17)

Dadas las condiciones que venimos describiendo, los/as profesores recurren a otras estrategias para poder dar cierta continuidad al trabajo con los conocimientos, intentando interrumpir lo menos posible e ir "poniéndolos al día". Para ello se valían de recursos como las computadoras personales que se otorgaban a estudiantes y docentes en el marco del Plan Nacional Conectar Igualdad, aunque la provisión de las mismas fue suspendida y el Plan desfinanciado a partir del cambio de gobierno nacional de diciembre de 2015, reduciendo las posibilidades de sostener en el tiempo este tipo de estrategias.

> Yo se las copiaba en un pen drive para que después no las pierdan, una carpetita son 15 chicos, 9, 10, 12 (…) el que se quedaba atrasado le copiaba la pestaña que no tenía y se ponía al día automáticamente con esa carpeta era muy fácil de tener la carpeta al día (…) y que le vayas explicando la materia diariamente al que no vino (…) capaz que lo explico cincuenta veces en el año pero sé que a fin de año lo entendieron, porque en algún momento vino y lo presenció y vio cómo se hacía (Entrevista, Prof. Área contable, 29/11/16).

Otra estrategia es la combinación de materias. Así, cuando un/a mismo/a profesor/a se encuentra a cargo de dos o más materias en un mismo curso, puede decidir, en función de los avances del grupo, en cuál de ellas trabajar, aunque no sea el horario preestablecido para la misma.

> Como tengo las materias ya integradas si me faltan un día no me molesta porque lo ven en la otra clase o sea los voy poniendo al día y los voy manteniendo a todos, al grupo lo voy llevando a diario (Entrevista, Prof. Área contable, 29/11/16).

Ello favorece, por ejemplo, el trabajo con los contenidos de materias a las que los/as jóvenes prácticamente no asisten. Si bien es una estrategia interesante, dado que permite trabajar articulada e integradamente contenidos de distintas materias que se relacionan, se construye, en parte, en respuesta a las dificultades que se imponen: las recurrentes inasistencias de los/as estudiantes, las clases que se pierden por distintas razones. Pero la combinación de materias es una estrategia que es posible de desarrollar

si el/la mismo/a docente se encuentra a cargo de más de una materia en un mismo curso, lo que no siempre sucede y, cuando ocurre, puede verse interrumpido ante cambios que se producen en la planta docente, como en los procesos de titularización de cargos.

Sin embargo, el hecho de que un/a docente esté a cargo de dos materias en un mismo curso, no necesariamente implica que se construyan prácticas similares, en tanto las características de las materias o el estilo y formación del/la docente también influyen.

Los/as jóvenes también desenvuelven prácticas para "ponerse al día". Ello incluye una serie de actividades que los/as estudiantes desenvuelven que, si bien en otros contextos también pueden llevarse adelante (Meo, 2011; Saccone y Weiss, 2017), resalta la frecuencia con que aquí se producen. "Ponerse al día" puede implicar realizar o copiar una actividad que se desarrolló en las clases o parte de éstas en las cuales no estuvieron. También puede implicar copiar y entregar un trabajo que no se realizó, "ponele un día faltan las chicas y trabajos grupales, ponele un día falta una y le prestamos la hoja, así" (Entrevista, Marianela 4to. TN, 11/08/14).

> 19:00 Llega Ariel, saluda y se sienta adelante. Es el recreo.
> Ariel: ¿qué están haciendo?
> El único que salió al recreo es Francisco, los/as jóvenes le explican a Ariel que están haciendo un trabajo de Historia
> Ariel: no traje el celular
> Fabricio: tomá Ariel [le da pasa su netbook] hay que resumir, préstame [a Miguel, se refiere a la hoja con las respuestas] es más fácil, copiá Ariel (Observación, 3ro. TN, 19/09/17).

Cuando los/as jóvenes interrumpen la asistencia durante un tiempo prolongado, los/as docentes pueden encargarles un trabajo integral sobre los contenidos que se vieron, pero suele darse a condición de que el o la joven manifieste que se pondrá las "pilas" para "ponerme al día" (Entrevista, Ana 4to. TN, 29/11/16).

Es común que los/as estudiantes destinen las horas libres para copiar o realizar trabajos y actividades desarrolladas en clases que no estuvieron. Frecuentemente continúan trabajando durante el recreo, aun cuando no es una exigencia por parte del/de la docente. Este aspecto no es menor, en tanto expresa "una entrega al trabajo escolar" (Rockwell, 1995, p.44), cuestión que es reconocida y valorada por los/as docentes.

> La docente agarra unas hojas de carpeta del escritorio, le entrega unas a Brenda y otras a Milagros.
> Prof. Biología: gracias por hacerlo, aunque no vinieron (…) mi materia es semi-presencial (Observación, 3ro. TN, 16/05/17).

Como plantea Rockwell (1995) "el currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela" (p.15). Así, dadas las condiciones que documentamos, es fácil advertir que se

está bastante lejos de llegar a trabajar los contenidos que se planifican a inicio del año lectivo, lo cual constituye una preocupación por parte de docentes y directivos.

> Vicedirectora: los dos turnos a la par, para que si hay movilidad (…)
> Prof. Matemáticas: me parece que a la noche avanzamos menos, es más difícil
> Vice: sí, en general (…)
> Prof. Matemática: yo en 3ro. recién puedo dar porcentaje a la noche (…)
> Vice: busquémosle la vuelta (…) un objetivo a tres años (…) vamos a hacer correcciones parciales (…) hay que afianzar los contenidos, sacar el estigma de que esta es una escuela de negros, los chicos vienen con ese estigma
> Prof. Geografía: que no se les enseña nada
> Vice: reforzar esta idea, porque les damos los mismos contenidos que una escuela privada (…)
> Prof. Educación física: [en voz baja] cambia el contexto social (Observación, Reunión docentes y directivos, 22/02/17).

Aunque pareciera algo naturalizado, advertimos indicios de críticas hacia lo que es posible aprender en esta escuela por parte de los/as jóvenes. Así, a través de bromas suelen asociar el "no saber" con el hecho de asistir a esta institución. También realizan críticas que ponen explícitamente en cuestión lo "muy fácil" que resulta aquello que se enseña.

> Leandro: te dan cosas fáciles, muy fáciles [se ríe] demasiado
> E: ¿sí?, ¿y qué cosas te gustan de matemáticas?
> Leandro: mmm, graficar las cosas, algo que te haga pensar mucho (…)
> E: pero ¿qué cosas te gustaría que una escuela te enseñe?
> Leandro: algo que te ponga a pensar bien, no algo que sea sencillo (…) que te ponga a pensar, que te ponga a trabajar el cerebro. Éstos no te hacen hacer nada por eso es muy fácil (Entrevista, Leandro 4to. TM, 10/07/14).

Los procesos descriptos hasta aquí evidencian las múltiples interrupciones e intermitencias que van configurando las experiencias escolares juveniles en este contexto, en particular, respecto al trabajo cotidiano con los conocimientos. Como señalamos, estos procesos van imprimando en las clases una *lógica dis-continua* que hemos descripto a partir del constante *repetir*, *repasar* y *ponerse al día*.

La continuidad en la discontinuidad. Palabras finales

En este escrito nos propusimos describir en profundidad cómo se configura cotidianamente el trabajo con los conocimientos en las clases de una escuela secundaria, en su articulación con las condiciones contextuales, fuertemente atravesadas por procesos de desigualdad, que las permean.

La descripción que realizamos nos permitió documentar las condiciones concretas en que se enseña y se aprende en estos contextos, aspecto central para conocer cómo se desenvuelven las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en condiciones de pobreza.

A partir del recorrido realizado, planteamos que las clases van tornándose *repetitivas* y las prácticas del constante *repasar* y del *ponerse al día* se vuelven tan *frecuentes* que terminan constituyendo la *lógica principal* que asumen muchas de ellas. No obstante, también advertimos que estas prácticas y procesos permiten la *relativa continuidad en la discontinuidad del trabajo cotidiano con los conocimientos* en las condiciones que se tienen.

Si bien, por las características del enfoque adoptado, quedaron fuera del análisis o no se profundizó lo suficiente en aspectos relativos, por ejemplo, al currículum escolar, consideramos que este tipo de investigaciones complementa y contribuye a documentar cuestiones que suelen ser escasamente exploradas en las investigaciones sobre la temática, que pueden servir de insumo a la formulación de políticas e iniciativas que tengan por objeto apuntalar los recorridos escolares en la educación secundaria obligatoria, atendiendo a las prácticas que construyen los sujetos en la cotidianeidad escolar.

Notas

[1] Recuperamos la tradición latinoamericana de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas, que fuera impulsada y difundida desde la década los '80, a partir de los trabajos de Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV, IPN), en México, y las investigaciones desenvueltas por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld en la UBA y de Elena Achilli en la UNR, en nuestro país.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2008). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En E. Da porta y D. Saur (Eds.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 221-230). Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Auyero, J. (2001). Introducción. Claves para pensar la marginación. En L. Wacquant (Ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 9–32). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

Calamari, M., Saccone, M. y Santos, M. (2015). Procesos de "flexibilización" como clave para la "inclusión socioeducativa". Un análisis del Plan "Vuelvo a estudiar" en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Antropología, XXI*(21), 47-70. Recuperado de https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/20/22

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(67), 1019–1054. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002

Instituto de Gestión de Ciudades. (2010). *Situación de las infancias en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. Diagnóstico participativo*. Recuperado de http://www.igc.org.ar/Situacion-de-las-infancias-Distrito-Oeste-Rosario.pdf

Kantor, D. (2000). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe final de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación, Gobierno de la CABA.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, *22*(2), 221–243. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/5878/CONICET_Digital_Nro.6807_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Meo, A. (2011). Zafar, so good. Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, *32*(3), 349–367. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.559338

Montes, N. (2011). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 113–127). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2015). Política de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. *Serie La Educación En Debate/Documentos de La DINIECE*, (19). Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Serie-Debate-Nro-19-web.pdf

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires, Argentina: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Nemcovsky, M. y Saccone, M. (2020). Políticas educativas y escuela. El entramado de las experiencias socio-educativas. En M. Nemcovsky, et al., *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 45-86). Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Saccone, M. y Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior. *Propuesta Educativa, 1*(47), 119-128. Recuperado de http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/articulos-Propuesta47-Saccone.pdf

Saiz, C. y Maldonado, M. (2014). El celular en la escuela: interrogantes, tensiones y disputas. En *Perspectivas críticas en Antropología Social. Construcciones teóricas y prácticas desde América Latina*. Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina.

Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar La Palabra*, (4), 2-7. Recuperado de https://elvs-tuc.infd.edu.ar/sitio/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf

Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona, España: Crítica.

Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fagmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25–38). Buenos Aires, Argentina: Manantial/Flacso.

Vanella, L. y Maldonado, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba (Argentina)*. Córdoba, Argentina: UNICEF y FFyH-UNC.

Villarreal, M. C., Greca, V. y Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. En M. Alcántara Sáez, M. García Montero y F. Sánchez López (Coords.), *Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 594-601). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.