

Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires¹

Analía Inés Meo²

Resumen

Este artículo analiza cómo estudiantes de fracciones "perdedoras" de la clase media respondieron al juego de la escolaridad media en una buena escuela estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Utiliza la perspectiva de Bourdieu sobre la práctica social y, en particular, sus conceptos de juego, *habitus* y capital cultural. Argumenta que los estudiantes de clase media encarnan el *habitus* escolar que he llamado "zafar". "Zafar" se refiere a un conjunto de disposiciones, prácticas y estrategias de los estudiantes respecto de las demandas sociales y educativas de sus docentes y de la escuela. "Zafar" lleva a los estudiantes a hacer solo "lo mínimo", y promueve en ellos una perspectiva instrumental respecto de su escolaridad y aprendizaje.

Palabras clave: escuela secundaria – *habitus* escolar– clases medias – Ciudad de Buenos Aires

¹ La autora agradece a Georgina Andrada, María Eugenia Almirón, Stephen Ball, Andrew Parker, Paul Wakeling y Cath Lambert por sus comentarios a versiones anteriores de este documento. Esta investigación fue realizada con el apoyo financiero de ESRC (PTA 026-27-2053), la British Educational Research Association y la British Sociological Association. La autora también agradece la permanente colaboración de las autoridades, docentes, preceptores y estudiantes de la escuela.

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones "Gino Germani" (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Investigadora Visitante de la Universidad de Warwick (Reino Unido) Email: analiameo@conicet.gov.ar

Abstract

This article examines how students from the "loser" sections of the middle class deal with the game of schooling in a good secondary state school in the city of Buenos Aires (Argentina). It engages with Bourdieu's concepts of game, *habitus* and cultural capital. It argues that middle-class students embody a school *habitus*, which I call "zafar." "Zafar" fosters an instrumental approach to learning and schooling.

Keywords: secondary schooling – *habitus* – middle class – Ciudad de Buenos Aires

Introducción

A comienzos de la década de 2000, los crecientes niveles de desempleo y subempleo, los altos niveles de informalidad y los salarios decrecientes caracterizaron el escenario social argentino. Esta crisis socioeconómica profundizó la polarización social y promovió una fractura en el interior de las clases medias, configurando grupos "perdedores" y grupos "ganadores". Esta situación impactó en el escenario educativo caracterizado por un gobierno descentralizado, una estructura del sistema educativo recientemente modificada, el aumento de los años de obligatoriedad escolar, altos niveles de desigualdad educativa, y la cristalización de circuitos de escolarización (en los niveles primario y secundario).

Numerosos estudios han examinado la relación entre la reestructuración socioeconómica y la fragmentación educativa del nivel secundario. La mayoría de ellos ha tratado de caracterizar la naturaleza y el alcance del fracaso escolar, entendido este como abandono y/o repetición de un año escolar. Por esta razón, las familias pobres y/o vulnerables y sus hijos/as han sido el principal foco de interés. A pesar de su centralidad en la configuración histórica y en la transformación de la educación secundaria, pocas investigaciones han examinado las perspectivas y experiencias escolares de estudiantes secundarios de clase media y las de sus familias.

Este artículo se propone contribuir a los análisis existentes al indagar cómo estudiantes de sectores "perdedores" de la clase media

interpretaban y participaban en el "juego escolar" en una "buena" secundaria estatal en la Ciudad de Buenos Aires. Siguiendo a Svampa (2005), el término "perdedor" refiere a aquellas familias que se habían empobrecido con los procesos de reestructuración económica de principios de los años 2000. Sus jefes de hogar tenían al menos el secundario completo y eran trabajadoras/es manuales del sector estatal o privado, en empresas que estaban desconectadas de las estructuras comunicacionales e informacionales favorecidas por el orden global (Svampa, 2005).

Este trabajo utiliza la teoría de Bourdieu sobre la práctica social y, en particular, sus conceptos de "juego", "capital cultural" y "*habitus*". Al hacerlo, dialoga también con los análisis recientes sobre la relación entre clase social y educación en el Reino Unido (Ball, 2003; Kehily y Pattman, 2006). La perspectiva bourdieuana permite visibilizar cómo la mayoría de los estudiantes de clase media de la Escuela Secundaria Sarmiento³ fue capaz de reproducir su relativa ventaja educativa. Asimismo, el uso de sus conceptos nos obliga a ir más allá de las prácticas cotidianas de los estudiantes y a incluir en el análisis las relaciones entre el campo de la educación secundaria y otros campos sociales (tales como el mercado de trabajo y la educación superior). Sin embargo, como cualquier otra perspectiva analítica, este enfoque tiene sus límites (ver Dillabough, 2004; Fowler, 2003; Sayer, 2005). Estas lentes teóricas amplifican ciertas características del "juego escolar" y sus jugadores –como, por ejemplo, la propensión de los estudiantes de clase media a aceptar como "natural" el hecho de asistir y finalizar el nivel secundario–, mientras oscurecen otros –como la reflexividad individual, la variable activación de "cartas" o "recursos" por parte de los actores sociales y las diferencias e identidades de género–.

La primera sección presenta algunos de los principales estudios argentinos de clase social y educación secundaria, prestando especial atención a aquellos que examinan la escolaridad de los estudiantes de clase media. La segunda parte presenta los conceptos bourdieuanos de "juego", "capital cultural" y "*habitus*". A continuación se describen el contexto socioeconómico e institucional y las principales caracte-

³ Los nombres de las personas e instituciones son pseudónimos.

rísticas metodológicas de este estudio. Seguidamente argumento que los estudiantes de clase media de la Escuela Secundaria Sarmiento encarnan un *habitus* escolar al que llamo "zafar". "Zafar" se refiere a las disposiciones, a las prácticas y a las estrategias que los estudiantes despliegan para dar respuesta a las demandas sociales y educativas de sus docentes y de la escuela. Zafar significa "desentenderse, librarse de un compromiso o de una obligación"; "escaparse o esconderse para evitar un encuentro o riesgo", y "librarse de una molestia" (Real Academia Española, 2001). Los profesores y estudiantes usaban esta palabra para referirse a una variedad de disposiciones y prácticas relacionadas con el aprendizaje y con el rendimiento escolar. En el apartado siguiente se analiza la naturaleza de "zafar". Aunque este artículo argumenta que la mayoría de los estudiantes de clase media fue capaz de reproducir sus ventajas educativas, también plantea interrogantes sobre sus futuras oportunidades educativas y ocupacionales.

Estudios sobre clase social y educación secundaria en Argentina: la clase media ausente

En las sociedades postindustrializadas de Occidente, como el Reino Unido, el análisis de la diada clase social y desigualdad educativa ha sido fundamental en la configuración del subcampo de la Sociología de la Educación. Solo recientemente los análisis han comenzado a examinar la trayectoria escolar de estudiantes de clase media (Power y Whitty, 2002; Power et al, 2003). Los conceptos bourdieuanos de "capital cultural" y "*habitus*" han sido fructíferos para analizar esta problemática (Ball, 2003).

En la Argentina, investigaciones socioeducativas han demostrado que las desigualdades en las condiciones de vida, en los ingresos familiares, en el nivel educativo y en el tipo de ocupación de los padres, están relacionadas con niveles desiguales de rendimiento escolar. En general, las investigaciones han estudiado cómo los estudiantes, principalmente de familias pobres o vulnerables, interpretan diferentes aspectos de su escolaridad y producen sus identidades sociales específicas (Meo, 2008). La tradición de investigación "socioestructural", por ejemplo, analiza las relaciones entre las posiciones de distintos

grupos sociales en la estructura socioeconómica y sus niveles diferenciales de acceso, rendimiento/fracaso escolar y/o permanencia en el nivel de la educación media. Esta tradición identifica un conjunto de factores socioeconómicos fuertemente asociados con ellos -tales como la pobreza, niveles de ingresos y/o el volumen global de "recursos educativos" (Cervini, 2005)-. La perspectiva teórica de estos trabajos no se explicita. Contrastando con esta tradición de investigación, los estudios cualitativos que se centran en el análisis de la subjetividad y de la identidad han examinado la producción de identidades individuales, educativas y sociales de estudiantes pobres en el marco de las relaciones sociales que forjan en las escuelas y de discursos educativos y sociales (ver Duschatzky y Corea, 2002). Teóricamente, estos análisis despliegan una amplia gama de perspectivas que van desde la teoría de Bourdieu de la producción cultural hasta enfoques psicoanalíticos postestructuralistas.

Sin embargo, pocos estudios han comenzado a prestar atención a las clases medias y a su participación en el nivel medio de educación (Kantor, 2000; Kessler, 2002). Estos pertenecen a la tradición "socio-educativa" de investigación que da cuenta de los recientes procesos de fragmentación y/o segmentación del sistema educativo (Meo, 2008). Varios análisis han examinado la elección de la escuela y las visiones de los padres y de los estudiantes sobre la educación y la escolarización. En cuanto a la elección de la escuela, por ejemplo, Velleda (2007) muestra cómo diferentes sectores de la clase media despliegan diversas estrategias y aprovechan la variada gama de recursos económicos, sociales y culturales de la que disponen. Por ejemplo, en relación con las perspectivas sobre la escuela media, el estudio de Tiramonti y Minteaguía (2004) argumenta que las familias de clase media que enviaban a sus hijos a escuelas estatales tenían visiones distintas de las que sostenían las familias pertenecientes a grupos de elite y a sectores populares. Todas coincidían en que la escuela debía educar y socializar a sus hijos. Sin embargo, los padres pertenecientes a grupos de elite la veían también como un espacio de diferenciación social y cultural; las familias de clase media, como un medio para adquirir autonomía personal, y los padres y madres de familias pobres como espacio de protección frente a un mundo exterior hostil y peligroso.

Unos pocos estudios cualitativos han indagado las experiencias de los estudiantes secundarios de clase media (Kantor, 2000; Kessler, 2002; Maldonado, 2000). Kantor (2000), por ejemplo, sostiene que el rendimiento escolar de los estudiantes varía según el nivel socioeconómico de las familias y que sus experiencias escolares giran en torno a las relaciones sociales que forjan con sus compañeros, a la falta de conocimiento sobre el funcionamiento de la educación secundaria, y al reconocimiento de este nivel educativo como clave para el futuro. En un estudio etnográfico realizado en la ciudad de Córdoba, Maldonado (2000) muestra cómo los estudiantes pobres y de clase media producen sus identidades sociales y de clase a través de sus relaciones cotidianas con sus compañeros.

Mi estudio se inscribe en este último conjunto de investigaciones y analiza cómo la mayoría de los estudiantes de clase media de la Escuela Secundaria Sarmiento responden con eficacia a las demandas sociales y educativas de sus docentes y de la escuela. La siguiente sección presenta las herramientas analíticas utilizadas.

La utilidad de los conceptos de "juego", "*habitus*" y "capital cultural" para estudiar la escolaridad en el nivel secundario

Siguiendo a Bourdieu (1993), los campos sociales constituyen "juegos"⁴ o "sistemas competitivos de relaciones sociales" que operan de acuerdo con sus propias reglas o lógica. Los campos configuran espacios sociales donde hay competencia y conflicto en torno a intereses sociales específicos (como el capital social, económico o cultural), solo reconocibles por aquellos que participan en ellos. Los campos generan sus propios valores e imperativos pero necesitan que se los estudie en sus relaciones con otros campos sociales.

⁴ El uso del término "juego" de Bourdieu difiere del uso que le dan algunos especialistas de la teoría de juegos en el campo de la economía. Bourdieu critica a muchos de ellos por sus fundamentos neoclásicos y por desconocer la naturaleza histórica y política de las preferencias de los jugadores (Bourdieu, 2005).

En este artículo, el concepto de "juego escolar" se usa para referirse a las experiencias cotidianas de los estudiantes en la escuela, que están influenciadas por la organización académica y social de la escuela analizada, y por el campo social más amplio de la educación secundaria estatal -con sus actores institucionales (tales como el gobierno nacional y local, y las escuelas) y sus capitales; sus relaciones; sus códigos implícitos y explícitos, y sus "regularidades objetivas" (Lamaison, 1986)-. Los estudiantes juegan el juego escolar y hacen frente a sus demandas sociales y educativas utilizando recursos o "cartas" de desigual valor. Recurren a diversas estrategias, productos de un "sentido del juego", y son capaces o no de desplegar un dominio práctico de su lógica (Lamaison, 1986). Este sentido del juego se distribuye de forma desigual entre los jugadores y los ayuda (o no) a elegir el mejor movimiento posible y a obtener así lo que está en disputa. Bourdieu se refiere a la acción como estrategia para "enfaticar el carácter interesado de la acción humana" (Swartz, 1997, 67). Piensa la "acción como regulada e interesada a un nivel tácito y prerrelexivo de conciencia" (Swartz, 1997, 67).

Bourdieu define el *habitus* como una "subjetividad socializada", que emerge de la participación de los agentes sociales en los diferentes campos sociales y tiende a reproducir sus estructuras o principios objetivos (Bourdieu y Wacquant, 2002). El *habitus* es una matriz productiva e incorporada de disposiciones, categorías de percepción y clasificación de las prácticas. Se adquiere inconscientemente a través de la socialización en la familia desde la primera infancia. El *habitus* es un concepto multifacético que refiere al nivel individual, colectivo y de campo (Bourdieu, 1992; Bourdieu y Wacquant, 2002). Como afirma Reay, "la historia individual de una persona es constitutiva del *habitus*, pero también lo es toda la historia colectiva de la familia y de la clase a la que pertenece" (2004, 434). En otras palabras, el *habitus* del individuo (Hi) es analíticamente distinto de, pero íntimamente ligado a, el *habitus* de la clase social (Hc). Este último se refiere a las disposiciones, opiniones, sentimientos y prácticas arraigadas en lugares similares en el espacio social (lo que Bourdieu llama las clases sociales). Sin embargo, el *habitus* también opera en el nivel del campo social (Hcs). Bourdieu sostiene que "cada campo genera su

propio *habitus* específico" (Moi, 1991, 1021), inculcando en algunos de los que entran en el juego un sistema de perspectivas y categorías de clasificación y percepción, que están o no en sintonía con el juego que se está jugando. En otras palabras, un campo social es regulado por su propio *habitus* (Hcs), mediante un conjunto de "*reglas tácitas e indecibles*" (Moi, 1991, 1022, énfasis en el original). En mi análisis, el concepto de *habitus* escolar (Hcs) se refiere a las disposiciones, perspectivas y prácticas objetivadas en el desigualmente distribuido sentido del juego de los estudiantes de la escuela estudiada, que los ayuda a elegir las mejores jugadas. Sin embargo, en este artículo, el concepto de *habitus* escolar, a diferencia de la definición de Bourdieu y siguiendo la de Hatcher (1998), no descarta la habilidad de los actores de identificar algunas reglas del juego ni de desplegar acciones concientes, racionales y estratégicas.

En cuanto al concepto de capital cultural, la definición de Bourdieu ha servido para iluminar el despliegue de una variedad de recursos culturales por parte de estudiantes de clase media. Él define el capital cultural como el conjunto de recursos o "cartas" que asume diferentes estados: incorporado, institucionalizado y objetivado (Bourdieu, 1989). La forma más oculta de capital cultural es la que se encuentra en estado incorporado, producto de la adquisición a nivel individual, por medio de la inculcación y de la asimilación a través del tiempo. Este tipo de capital se adquiere de forma inconciente y es condicionado por las condiciones sociales de su transmisión y de su adquisición. Siguiendo a Bourdieu, las habilidades individuales y familiares, las competencias y los recursos culturales incorporados son cruciales para entender el éxito educativo.

En lo que a las relaciones entre los conceptos respecta, en primer lugar, *habitus* y campos sociales no pueden existir de forma independiente: "la teoría del *habitus* es incompleta sin una noción de estructura que dé lugar a la improvisación organizada de los agentes" (Bourdieu y Wacquant, 2002, 19). Como argumentan Grenfell y James (1998), el concepto de *habitus* se focaliza en lo subjetivo, mientras que el de campo se centra en los aspectos objetivos de la vida social. En segundo término, el concepto de *habitus* debe distinguirse del de capital cultural. Cada término ilumina diferentes dimensiones analíticas que

deben ser desagregadas para comprender mejor la práctica social y la reproducción o transformación de los campos sociales analizados. Esta distinción analítica tiene la ventaja de permitir identificar el "sentido del juego" de los estudiantes y sus reglas de los tipos de recursos (culturales, económicos y/o sociales) que despliegan al jugar.

Luego de examinar las herramientas teóricas utilizadas en este análisis, el apartado siguiente describe el contexto socioeconómico e institucional en el que se realizó este estudio, así como las características centrales de esta etnografía.

El contexto socio-educativo, los casos analizados y la estrategia metodológica de este estudio

La Ciudad de Buenos Aires ha sido históricamente una de las jurisdicciones más ricas. En el año 2006 tenía el producto bruto interno *per cápita* más alto (Llinás, 2004), y el nivel de pobreza más bajo del país (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2001). En términos de desempleo, a pesar de que la ciudad se vio afectada por la profunda crisis económica de finales de 1990, su posición fue la mejor comparada con la media nacional y provincial (Llinás, 2004). En términos educativos, en 2004, esta ciudad tenía uno de los más grandes sistemas educativos considerando escuelas estatales y privadas (Llinás, 2004). En cuanto al rendimiento educativo, la ciudad fue una de las mejores posicionadas. A pesar de esta situación favorable en términos generales, esta jurisdicción tenía altos niveles de desigualdades educativas.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante nueve meses (desde mediados de marzo de 2004 hasta mediados de diciembre de 2004) en una escuela secundaria estatal (que hemos llamado "Escuela Secundaria Sarmiento"). Realicé observaciones participantes, con diferentes grados de participación; entrevistas semiestructuradas formales e informales con docentes y estudiantes; entrevistas de fotoelucidación con estudiantes; dos encuestas; y analicé una variedad de textos públicos, semipúblicos y privados (Hammersley y Atkinson, 1995). Los datos producidos incluyeron notas observacionales, notas de entrevistas y transcripciones, encuestas completas, y documentos.

La Escuela Sarmiento está situada en un barrio de clase media en el noreste de la ciudad. En el 2004 ofrecía guardería, educación primaria, secundaria y terciaria. En el nivel secundario, se especializaba en lenguas extranjeras. La escuela tenía un bajo nivel de fracaso escolar. De acuerdo con las autoridades del distrito y de la escuela, docentes y estudiantes, la Escuela Sarmiento tenía una "buena" reputación en el sistema educativo local –a pesar del descenso general en los niveles educativos–. Los profesores y los estudiantes reconocían que el sistema educativo estatal local estaba muy estratificado y que su escuela era menos prestigiosa que las escuelas estatales de elite, pero más que aquellas que no tenían requisitos de ingreso.

La Escuela Secundaria Sarmiento era una escuela cuasi selectiva. Por un lado, exigía la aprobación de un examen de idiomas a aquellos estudiantes que no finalizaron sus estudios primarios en esa institución. Las familias tenían que inscribir a sus hijos durante el año lectivo anterior. Por otro lado, la escuela excluía informalmente a los estudiantes que repetían en dos oportunidades un año escolar. Esta política de matriculación y reclutamiento de sus estudiantes operaba como un medio de producción de una identidad institucional específica que atraía a familias de clase media.

Desde mediados de 1990 hasta el año 2004, la Escuela Secundaria Sarmiento desplegó una variedad de estrategias para responder a la nueva situación socioeconómica de las familias de clase media, caracterizada por la complejización del escenario laboral y por una creciente dificultad para recurrir a apoyo escolar privado. La escuela introdujo nuevas materias y actividades con el propósito de ayudar a las familias a dar respuesta a las nuevas problemáticas de aprendizaje de los estudiantes y a las preocupaciones de los docentes en torno a sus capacidades para hacer frente a las demandas futuras de la universidad.

Los profesores de la Escuela Sarmiento destacaron las cualidades personales de los "chicos"⁵. Todos coincidieron en que los estudiantes eran "buenos", "educados", "amistosos" y algunos subrayaron su capacidad académica. Siguiendo a Bourdieu, los profesores consideraban

⁵ La palabra "chicos" es utilizada tanto por adultos como por jóvenes. "Chicos" es plural masculino. Sin embargo, puede referir a ambos géneros o solamente a un colectivo de varones.

que los estudiantes "encajaban" con los valores fundamentales de la escuela y sus expectativas (Bourdieu y Wacquant, 2002). Daniel, el profesor de francés, ilustra estos puntos de vista:

Creo que humanamente es una escuela que da para mucho. Yo creo que trabajamos con chicos medios. Y los chicos no son chicos malos, no hay niveles de agresión fuertes para los profesores, trabajás bien, son chicos amistosos [...] todos te dicen "buenos días", te dicen "buenas tardes", te saludan, te conocen, se crean lazos enseguida. Cosa que no pasa en otras escuelas, [en donde] tenés relaciones hostiles con los alumnos muchas veces y muy hostiles entre profesores [...]. Creo que si acá un chico quiere venir a estudiar le puede sacar provecho, le puede sacar mucho provecho [...]. Considero que dentro de todo es una buena escuela.

En el siguiente apartado se analiza cómo grupos de estudiantes de clase media responden a las demandas cotidianas educativas y sociales del "juego escolar".

Zafar como sentido del juego escolar⁶

Siguiendo a Bourdieu (1989, 1992), la mayoría de los estudiantes de clase media fueron buenos jugadores, capaces de reconocer lo que estaba en juego, lo que este les exigía y demandaba. Este "sentido del juego" de los estudiantes de tercer año se evidenciaba tanto en el hecho de que nueve de cada diez no tenía experiencias previas de fracaso escolar en la escuela secundaria ni había recibido ninguna sanción⁷ grave por parte de los docentes o preceptores, como en el hecho de que alrededor del 84%⁸ promocionaron el tercer año.

Teniendo en cuenta los comentarios y visiones de profesores y estudiantes, he llamado "zafar" a este sentido del juego (Meo 2011). Como se menciona anteriormente, el verbo "zafar" tiene diferentes significados, incluyendo el de liberarse de una obligación; escaparse

⁶ El análisis incluido en esta sección sigue la línea argumental publicada en Meo (2011).

⁷ Existen diferentes sanciones: firmas, apercibimiento, y suspensión. Esta última es una sanción severa.

⁸ La estadística, como afirma Bourdieu (Lamaison 1986), refleja las regularidades del juego escolar tal y como fue jugado por docentes y estudiantes.

para evitar un riesgo; y eludir algo que exaspera o molesta. "Zafar" es el término que utilizo para referirme al principio que regula la participación de los estudiantes de clase media en el juego escolar y, por lo tanto, a sus estrategias para hacer frente a las expectativas institucionales. Esta lógica de la práctica implicaba la capacidad de percibir con precisión las variables expectativas educativas y de comportamiento de sus docentes, sin que esto descartara la "mala conducta" o el bajo rendimiento escolar de los estudiantes.

Por un lado, los docentes afirmaron que la mayoría de los estudiantes quería "zafar". Aquí, los profesores usaban "zafar" para referirse a los resultados del juego.⁹ Estuvieron de acuerdo en que, a pesar de su potencial académico, la mayoría no estaba interesada en el rendimiento académico. Solo querían aprobar y, en general, no buscaban destacarse a través de logros académicos. Sin embargo, los docentes también afirmaron que casi todos los estudiantes querían ir a la universidad y que sus padres compartían esas mismas aspiraciones. Camila, una profesora de Lengua, y Liliana, una profesora de Historia, ilustran las miradas que tienen los docentes sobre la falta de interés de los estudiantes en sobresalir académicamente:

Analía Meo: ¿Cómo ven los estudiantes a las notas? ¿Son competitivos?

Camila: No, salvo algunos... Ellos lo que quieren es el 6, el 6, zafar estudiando lo menos posible, ese es el ideal, el tipo que se saca 6 y no se mata estudiando. [...] Hay pocos chicos muy competitivos. [...] Zafar, la palabra es zafar. [...] El chico que quiere aprender o sacarse nota alta es rechazado, es un extraterrestre, es un idiota.

Liliana: Vos te ponés a hablar con ellos [...] "yo no entiendo nada profe, ¿zafó?" Sí, y eso es porque los hemos convencido de que no entender nada es lo lógico, o porque queda bien decir que no entendemos nada. Es un problema social, es un problema de una sociedad que tiene determinados parámetros [...]. El problema es que es una sociedad en la que todos los valores pasan por el zafe más rápido [...]. Todo es una minusvalencia del esfuerzo, el esfuerzo es una boludez, porque

⁹ Docentes y estudiantes utilizan el término "zafar" para referirse a un conjunto de prácticas, acciones y resultados. Las prácticas y los resultados son aspectos analíticamente diferentes del juego escolar. Aquí utilizo "zafar" para referirme al *habitus* escolar de los estudiantes.

realmente es una boludez, y el que triunfa es el que zafa rápido. Es preocupante.

Los profesores coincidieron en que los estudiantes querían "zafar". En otras palabras, querían eludir el riesgo de desaprobación sin estudiar. Desde esta perspectiva, los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento no invertían demasiado en el juego escolar/académico. Según los docentes, esta disposición a "zafar" afectaba negativamente el rendimiento educativo general de los estudiantes, su aprendizaje y su involucramiento escolar. A pesar de esto, la gran mayoría de los estudiantes fueron capaces de promocionar el tercer año.

De manera similar a lo hallado por Seoane (2003) en su estudio en cuatro escuelas secundarias en la Provincia de Buenos Aires, los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento compartían ciertas disposiciones y visiones respecto del juego escolar en el nivel secundario. Con pocas excepciones, no aspiraban a tener altas calificaciones ni a sobresalir académicamente. Habían interiorizado que el objetivo del juego escolar no era alcanzar un alto rendimiento académico. Su principal preocupación era pasar de año y obtener el título secundario para así poder continuar estudiando lo que quisieran. Al igual que los profesores, muchos estudiantes de clase media recurrentemente utilizaron el término "zafar" para referirse a estas disposiciones generales y puntos de vista sobre la educación secundaria. En entrevistas individuales, Marcela, Anto y Federico (estudiantes) ilustran el significado de zafar:

Analía Meo: ¿Sos de estudiar?

Marcela: Estudiar más o menos [...] casi nunca estudio.

Analía Meo: ¿Cómo hiciste porque si casi nunca estudiás y sólo te llevaste tres materias, cómo hiciste con el resto [de las materias]?

Marcela: Zafando...

Analía Meo: Pero aprobaste ocho materias y tuviste que dar exámenes en tres materias.

Marcela: Zafé. O capaz preparando algún machete [...]. Hubo una época en que sí me puse a estudiar matemáticas [...]. Inglés no estudio porque lo que vemos en el colegio ya lo vi antes.

Analía Meo: ¿Lo viste antes acá en la escuela?

Marcela: No, antes afuera [...]. Para entrar a esa escuela [especializada en Lenguas Extranjeras] yo tenía que saber [inglés] y ya lo había

estudiado [...]. Después en Cívica tuvimos que hacer los trabajos prácticos. La profesora de Lengua me regaló nota.

Analía Meo: ¿Así nomás te regaló la nota?

Marcela: Manuela [amiga de Marcela] y yo somos sus preferidas...

Analía Meo: ¿Y qué pasó con las tres materias que te llevaste?

Marcela: En esas había que estudiar. Matemática es estudiar, practicar siempre [...]. Contabilidad era parte estudiar porque había partes que eran teóricas y parte que era práctica...

Anto: El argentino zafa, digo el argentino porque no conozco personas, no conozco a otras personas que vivan en otro lado te diría [...]. Guarda que me incluyo...

Analía Meo: ¿En el ámbito de la escuela cómo se aplica esto que decís?

Anto: Si aprobás con 6, tratás de llegar a un 5.50 copiándote y esperás que el tipo [refiriéndose al profesor] el 5.50 te lo redondee para arriba.

Analía Meo: ¿Y esto es generalizado?

Anto: Bueno, sí. El día que hacemos muchas cosas en el colegio "¡ay, qué cansado que estoy!" No "¡ay qué bien que hice esto porque hice algo!".

Analía Meo: ¿Y con qué tendrá que ver todo esto?

Anto: Es un poco de todo, hay un poquito de todo. Yo creo que también es más interesante ponernos acá a boludear con tus compañeros, charlar, que ponerte a ver una fórmula de polinomio para sacar factor de polinomios.

Federico: hay algunos que se esfuerzan para sacarse el 6 [la nota mínima para aprobar] y nada más, 6 [...] pero podría estar el estudioso, digo el estudioso que se esfuerza para entender las cosas y el estudioso que se esfuerza para sacarse un 6 [...]. Yo creo que hay que hacer un balance entre medio de los dos. Por un lado algunas cosas me interesan y quiero aprenderlas. Me interesan en serio, y algunas quiero zafar con el 6 porque otra no me queda.

Como Marcela, Anto y Federico ilustran, "zafar" refiere a una interpretación específica de estos significados en el contexto escolar. En primer lugar, Marcela ejemplifica cómo zafar "alude" a una combinación de disposiciones, criterios y prácticas relativas al trabajo escolar y a las materias. Al igual que la mayoría de sus compañeros, Marcela promocionó tercer año y tuvo que rendir exámenes de dos materias en el período de evaluación de diciembre. Desde una perspectiva bourdieuana, ella fue capaz de movilizar diferentes tipos de capitales

culturales incorporados (Bourdieu, 1989; Lareau y Weininger, 2003). Ejemplos de ello son su capacidad para cumplir con los requisitos de la mayoría de las materias; la falta de necesidad de estudiar ("casi nunca estudio"); el ser agradable para sus profesores, lo cual podría asociarse con su proximidad cultural y social; y el conocimiento que adquirió fuera de la escuela. Ella también desplegó estrategias específicas (como machetearse o copiarse) con el fin de satisfacer las particulares expectativas y demandas de sus docentes. Sin embargo, al reflexionar sobre las materias que desaprobó, Marcela afirma que fueron difíciles y que ella tenía que estudiar. En estos casos, sus estrategias más amplias para hacer frente a las materias no tuvieron éxito y no pudo "zafar" o escapar del riesgo de desaprobación.

Anto, por otro lado, inscribió el hecho de "zafar" en un contexto sociocultural más amplio. Al igual que muchos docentes, ella percibió el hecho de zafar como un rasgo cultural que impregna las instituciones y las disposiciones y perspectivas de los individuos en diferentes campos de acción. En este sentido, afirmó que el objetivo primordial era tratar de hacer lo mínimo para pasar y no invertir mucho tiempo y esfuerzo en el estudio y/o aprendizaje. Tal y como se afirma en una investigación británica y en otra argentina (Seoane, 2003; Woods, 1979), el engaño es una estrategia frecuente y legítima que muchos estudiantes utilizan con algunos profesores. En este caso, "zafar" significa liberar a los estudiantes de hacer algo que les molesta y no les gusta o que no disfrutan tanto como, por ejemplo, "charlar con amigos". En consonancia con la hallado por investigaciones británicas (Woods, 1979, 1990), Anto ilustra el caso de muchos estudiantes de clase media que argumentaron que "estar con amigos", "pasarlos bien", y "reírse" era lo más importante y lo que más les gustaba de la escuela. Aquí, Anto señala una tensión entre las expectativas de la escuela y de los docentes, y las culturas estudiantiles. Asimismo, Anto ilustra una visión compartida por los estudiantes acerca de los aspectos arbitrarios de "zafar". Muchas veces los estudiantes aludieron a la "suerte" y a la "esperanza" cuando hablaban de su desempeño en determinadas materias. Sin embargo, antes que tener "suerte", los estudiantes movilizaban capital cultural incorporado y desplegaban distintas prácticas (tales como machetearse y esforzarse en algunas materias)

para responder a las demandas y expectativas de los docentes. Anto también identifica un clima general donde el esfuerzo, el aprendizaje y el estudio se percibían principalmente como obligación. De manera similar a lo hallado en investigaciones socioeducativas británicas (Hargreaves, 1967; Woods, 1990), el aburrimiento, el cansancio, el malestar y la falta de entusiasmo en la mayoría de las materias eran frecuentes entre los estudiantes del tercer año escolar. Esto converge con las opiniones de los docentes sobre el bajo rendimiento y la falta de interés de los estudiantes de clase media.

Federico, sin embargo, ofrece una versión ligeramente diferente de "zafar": era algo que hacía cuando no le gustaba una materia. Desde este punto de vista, "zafar" era algo localizado en vez de una disposición y una mirada general respecto de las tareas escolares. "Zafar" era necesario cuando los estudiantes consideraban ciertas materias como "aburridas", "inútiles", "pasadas de moda", o "irrelevantes" y/o cuando a los estudiantes no les gustaban sus docentes por ser "injustos", "autoritarios" y/o "malos profesores". Al igual que en la investigación argentina sobre el involucramiento escolar de estudiantes de clase media (Seoane, 2003), Federico ilustra cómo los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento eran concientes de que, en una cantidad variable de materias, solo les preocupaba obtener la nota mínima para simplemente aprobar. En una minoría de materias, Federico estudió y se preocupó. Aquí, "zafar" se refiere a evitar el riesgo de tener que rendir exámenes en diciembre y/o en marzo y refleja un modo instrumental de encarar algunas materias y aspectos del trabajo escolar.

"Zafar", por lo tanto, puede asociarse con una perspectiva general sobre la escolaridad y la mayoría de las materias, y/o con miradas y prácticas localizadas en cada una de las asignaturas. Estos ejemplos muestran diferentes aspectos de este sentido del juego escolar. Al igual que en los hallazgos de Seoane (2003), los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento compartían un sentido común en el que "zafar" -con su visión distante del "juego escolar", su enfoque instrumental de las notas y algunas materias, y su preocupación por aprobar antes que por aprender- reguló las formas en que se vinculaban con el trabajo escolar y con el rendimiento educativo. Por otro lado, a diferencia del énfasis de Bourdieu en la naturaleza no reflexiva del

habitus, estos estudiantes de clase media son capaces de objetivar algunas de las características centrales de su *habitus* escolar, tales como la centralidad de "pasar" antes que de realizar aprendizajes significativos, la necesidad de ajustar sus prácticas a las particulares exigencias educativas y de comportamiento de sus diferentes docentes (que, en algunos casos, exigían estudio y esfuerzo), y la tensión entre la cultura escolar y la juvenil.

El sentido del juego de los estudiantes estaba asociado a una matriz interpretativa colectiva que reconocía las expectativas educativas y de comportamiento de sus profesores. En nuestras conversaciones y en sus interacciones cotidianas, los estudiantes de clase media dejaban en claro que sabían quiénes eran los "malos" profesores, quiénes los "mejores", y quiénes eran "buenas personas" pero incapaces de manejar el mal comportamiento o ser consistentes en el dictado de sus clases. Por ejemplo, los estudiantes fueron capaces de reconocer con quiénes no aprendían; con quiénes tenían poco margen de maniobra debido a sus estilos autoritarios; cuáles eran las materias más "exigentes" y "difíciles" -las que demandaban más atención y compromiso-; y con qué docentes podían hacerse los distraídos y portarse mal, sin correr el riesgo de recibir sanciones o bajas calificaciones. Xole, Yunco y Cuky (estudiantes) ilustran esta disposición colectiva para reconocer la amplia gama de marcos interpretativos de sus docentes respecto del comportamiento en clase, el trabajo escolar, y las formas de relacionarse entre ellos:

Xole: Uno de los peores profesores es la Sarraceno [...] es profesora de Biología. Mi carpeta y la carpeta de todo mi curso es la fotocopia del libro [...] mi carpeta está copiada del libro, yo lo admito [...]. Si vos querés, más o menos, vos podés hacer lo que querés en la clase de ella pero tenés..., no le gusta que no prestes atención, supuestamente, porque en realidad no tenés a quién prestarle atención [...]. La clase de ella no puede ser un caos pero no explica, no ocupa su tiempo en algo sino que se sienta en el escritorio y está ahí sentada en el escritorio [...]. Yo creo que los títulos [de su carpeta] tienen que estar bien resaltados porque ella se fija si los títulos están bien resaltados y si tenés los gráficos. Si tenés eso, tu carpeta está bien y aprobás.

Yunco: Esa profesora es una de las mejores [...]. Primero sabe enseñar, segundo te hace pensar, te pone incógnitas y te hace pensar todo el tiempo [...]. El primer día la veo y digo "es un militar" porque, está bien, la hace perfecta. Te pone las reglas de entrada y te dice "yo quiero que la clase sea así, podemos reír, podemos pasar un buen rato pero que sea así" [...] "se habla cuando yo digo, se levanta la mano, no me gusta el barullo, de uno a la vez, se escucha al compañero, se viene a dar una clase seria, se llega a horario".

Cuky: [con esa profesora] estábamos todo el tiempo boludeando, y bueno, [...] no le voy a prestar atención, boludeábamos porque sabíamos que podíamos boludear con esa profesora y que no iba a pasar nada. No sé si es mala [profesora] por eso [...] lo que pasa que a la gente no quiere que le enseñen, prefieren boludear y es así.

Como Cuky y Xole ejemplifican, esta interpretación colectiva no descartaba el mal comportamiento (tanto individual como grupalmente). Diferentes investigaciones etnográficas británicas han mostrado que la mala conducta es parte integral de la educación secundaria (Woods, 1979, 1990). En todas las clases en donde realicé observaciones, solo unos pocos estudiantes recibieron sanciones graves. Según los dichos de los profesores y estudiantes y mis observaciones, los problemas de conducta eran usuales (especialmente con algunos profesores), pero estos tenían baja intensidad y asumían niveles aceptables para docentes con estilos pedagógicos diferentes e incluso antagónicos. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes de clase media tenía el sentido del juego y era capaz de responder a las diversas expectativas de sus docentes sin poner en peligro su permanencia en la escuela.

Asimismo, los estudiantes tuvieron un desempeño educativo irregular durante el año lectivo. En la mayoría de los casos, las calificaciones fueron más altas durante el primer trimestre y más bajas durante el segundo. Los estudiantes hicieron esfuerzos en el tercer trimestre para compensar su bajo rendimiento general y evitar rendir exámenes en diciembre y/o en marzo. A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes de clase media mejoró su rendimiento académico, no pudieron aprobar todas las materias antes del período de exámenes de diciembre. La mayoría tuvo que rendir, por lo menos, un examen parcial en diciembre. Una estrategia para enfrentar los exámenes era asistir a cursos de orientación no obligatorios dictados por sus do-

centes en el horario escolar durante el mes de noviembre. Los chicos y las chicas veían estas instancias como buenas oportunidades para repasar algunos temas ("ponerse al día") y, sobre todo, demostrar su interés (ya sea genuino o no) por la materia a sus profesores. Rendir exámenes en diciembre y/o marzo era común y se percibía como algo propio de ser estudiante secundario.

La mayoría de los estudiantes de clase media que tuvieron que dar exámenes en diciembre y/o marzo pudieron movilizar diversos recursos (económicos y culturales) para aprobar suficientes materias como para promocionar el tercer año. Norberto ilustra cómo, en general, los estudiantes de clase media encaraban los exámenes:

Analia Meo: ¿Cómo te fue con las materias?

Norberto: bien, más tranquilo que los demás. Con las materias se complicó un poquito pero nada muy grave. Me llevé cuatro materias, aprobé dos en diciembre y me quedaron dos para marzo.

Analia Meo: ¿cómo hiciste para aprobar?

Norberto: Bueno, me puse las pilas. No fue tan difícil. Sabía que en Biología tenía que memorizar todo. Hice eso. Estudié para Historia pero no para Lengua ni Contabilidad. No estudié porque Lengua es muy fácil y Contabilidad era muy aburrida, entonces como que me fié de las dos y al final ¡chau! [las reprobó].

Como muestra Norberto, los/as estudiantes hicieron un esfuerzo conciente por estudiar o memorizar. Sus estrategias para lidiar con los exámenes de diciembre y/o marzo se vinculaban con sus perspectivas en torno a las expectativas de sus docentes, los estilos de evaluación, y la cantidad de unidades temáticas que tenían que aprobar para pasar el tercer año. Muchos estudiaron con amigos/as y asistieron a clases particulares, tanto durante el año lectivo como durante la época de exámenes. De esta manera, los estudiantes movilizaron disposiciones incorporadas, habilidades, perspectivas y prácticas con el fin de rendir académicamente -cuando era necesario- y así promocionar. Adoptaron una visión instrumental respecto de las materias y, en su gran mayoría, lograron sus objetivos. En este sentido, los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento sabían cómo jugar el juego escolar. No obstante, como Norberto y aquellos que repitieron ilustran, se trataba de un juego muy arriesgado.

Las ventajas de "zafar"

Este artículo presentó evidencia de la falta de interés de los estudiantes de clase media por destacarse académicamente. Aquí argumentaré que el *habitus* escolar "zafar" es promovido por algunas características claves del juego escolar del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires: la naturaleza fragmentada de la evaluación; la variabilidad de los estándares educativos entre materias; la inexistencia de mecanismos de rendición de cuentas respecto del trabajo docente; la tensión entre la cultural escolar y la juvenil; y las relaciones entre el campo de la educación secundaria y la educación superior, y entre el primero y el mercado de trabajo. Todos estos factores contribuyeron, de diferente manera, a configurar "zafar" como el sentido del juego de la mayoría de los estudiantes de clase media.

En cuanto al juego escolar del nivel medio, la naturaleza fragmentada de la evaluación y algunos aspectos de la enseñanza parecen haber contribuido a una apropiación segmentada del conocimiento y a la adopción de una mirada instrumental respecto de las calificaciones. Con respecto a la evaluación de los estudiantes, los marcos normativos la definían como en proceso (evaluación permanente). El rendimiento académico se registraba formalmente por trimestre y por materia. Como se mencionó anteriormente, para promocionar una materia, los estudiantes necesitaban tener un rendimiento promedio mínimo (que ocultaba variaciones en el aprendizaje a lo largo del tiempo). Si tenían un bajo rendimiento, estaban obligados a rendir exámenes parciales en diciembre de aquellas unidades didácticas que habían desaprobado. Esta fragmentación de la evaluación promovía una mirada sobre la educación que segmentaba el conocimiento escolar y parcelaba el esfuerzo, el involucramiento escolar y el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de esto, la promoción del año escolar se otorgaba según la cantidad total de materias desaprobadas (ya sea del año escolar en curso o de años escolares anteriores). De esta manera, el rendimiento educativo anual se evaluaba sin ningún tipo de ponderación de la relevancia de las materias¹⁰, o cualquier otra consideración acerca del rendimiento

¹⁰ Las materias eran muy diferentes en términos de cantidad de horas, estatus e integración.

y/o progreso académico global. En otras palabras, la evaluación suponía tanto un enfoque segmentado del conocimiento y del aprendizaje, como una visión sumativa del rendimiento educativo. Esta forma de evaluar llevaba a los estudiantes a ver el aprendizaje como algo compartimentalizado y el rendimiento escolar como sinónimo del promedio anual obtenido en cada materia. Estas maneras de interpretar la evaluación promovían que los estudiantes buscaran "zafar" y que asumieran un enfoque instrumental respecto del conocimiento escolar.

Otro aspecto importante de la educación secundaria vinculado a "zafar" era la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas sobre qué se enseñaba y cómo se evaluaba.¹¹ Las escuelas, las autoridades y los/as colegas no tenían instrumentos para hacer visibles y evaluables el trabajo, la pedagogía y las formas de relacionarse con los/as estudiantes de los/as profesores. En cuanto a los planes de estudio, por ejemplo, muchos docentes en distintas materias tenían altos niveles de autonomía a la hora de decidir qué enseñar. No rendían cuentas de su trabajo a ningún colega, autoridad o miembro de la comunidad educativa. En este sentido, sus clases eran una especie de "jardín secreto" (expresión utilizada en el Reino Unido para caracterizar el trabajo de los docentes antes de la implementación de la Currícula Nacional a fines de los años 1980) al que nadie podía acceder. Otros docentes, en cambio, trabajaban en equipo en la selección y actualización de los contenidos curriculares, y en el diseño de las formas de evaluación. Algunos docentes evaluaban solo la capacidad de memorizar de sus estudiantes. Varios trabajaban solos, utilizaban planes de estudio antiguos y no interactuaban con colegas para enriquecer sus herramientas pedagógicas y/o curriculares. Esta forma local de producir estándares educativos también contribuía a que los estudiantes tuvieran una mirada fragmentada sobre el aprendizaje, las materias y que "zafaran".

El sentido del juego "zafar" también podría estar relacionado con la tensión entre la cultura escolar (o *habitus*) y la cultura juvenil (Tenti Fanfani, 2003; Youdell, 2006).¹² Por un lado, durante las tres últimas

¹¹ El Estatuto del Docente y varias modificaciones regulan el reclutamiento, condiciones salariales y laborales de los docentes.

¹² Etnógrafos británicos también han observado que los estudiantes de clase media tienen la habilidad de obtener buenos resultados académicos y dar la impresión de que

décadas, ha habido profundos cambios en la relación entre la cultura escolar y las culturas juveniles, los cuales han socavado la legitimidad de aspectos centrales de la primera (como, por ejemplo, la centralidad de la lectura, la necesidad del trabajo sistemático, la importancia del conocimiento académico, y la necesidad de posponer satisfacciones). Por el otro lado, los estudiantes de clase media de esta escuela intentaban definir sus identidades (quiénes eran frente a los demás y a sí mismos) tratando de equilibrar las exigencias escolares y "pasar" de año sin "perder su cara" (Goffman, 1990) o perder su buena reputación frente a sus pares. Romina ilustra cómo esta tensión era un elemento central de la vida cotidiana de los/as estudiantes:

Otra cosa más que me parece mal es que quizás los chicos que se llevan muchas materias son los ¡guau! Los tienen todos *ahí* porque se llevan muchas materias, porque son chicos buenos. O porque fumás son chicos rebeldes o te tienen todos *ahí*. Si no te llevás ninguna materia, sos traga y eso es mentira porque yo no me llevé ninguna y estuve ahí al filo en todas las materias. En todas no pero en Matemática, Físicoquímica y Contabilidad estuve ahí. Y no soy traga que te la pasás estudiando. No, si te llevás todas sos un capo.

Aquí Romina señala que tener un bajo rendimiento educativo a lo largo del año escolar era visto como "cool", "rebelde" y colectivamente deseable. En otras palabras, los/as estudiantes de clase media sólo estaban dispuestos a invertir en el juego escolar en la medida que no fueran etiquetados como "traga", como una persona que todo lo traga (todo lo acepta) y que estudia "todo el tiempo". Los "tragas" eran incapaces de articular las expectativas escolares y las de sus compañeros de curso (dentro y fuera de la escuela). Estos diferentes mundos sociales giraban en torno a intereses específicos y eran vistos como muy distantes por los estudiantes. En este sentido, "zafar" también puede ser interpretado como un acto de malabarismo entre las demandas de estos mundos.¹³

no se han esforzado para ello (ver Youdell, 2006).

¹³ Estudios británicos también ofrecen evidencia de este "acto de malabarismo" (Francis, Skelton y Read, 2010; Jackson, 2006).

El *habitus* escolar "zafar" también podría estar vinculado a la devaluación del título secundario, disparada por la reciente masificación de este nivel educativo. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, en la Ciudad de Buenos Aires, la edad de escolaridad obligatoria se elevó a los 18 años en el año 2000. Según Tenti Fanfani (2003), esto transformó a la educación secundaria en una educación para la ciudadanía (una educación universal y no selectiva), socavando su naturaleza históricamente selectiva y elitista. Cuando un nivel educativo se universaliza, las credenciales que otorga se devalúan, perdiendo así parte de su valor de cambio respecto del mercado de trabajo (Bourdieu, 1992). En el mercado de trabajo argentino de fines de los '90 y principios de los 2000 –caracterizado por altos niveles de desempleo, subempleo, e informalidad–, esta devaluación fue particularmente llamativa, afectando a diferentes grupos sociales (incluyendo a los "perdedores" dentro de las clases medias) y, en particular, a los jóvenes (Minujín y Anguita, 2004). Los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento sabían que no era suficiente terminar la escuela secundaria para obtener trabajo. En sintonía con investigaciones nacionales e internacionales (Baudelot y Leclercq, 2008; Filmus et al, 2001), los estudiantes reconocían que la escuela secundaria era más necesaria que en el pasado, pero era insuficiente para garantizar la inclusión social y ocupacional. "Zafar", como *habitus* escolar, también era promovido por el estado en el que se encontraba el campo social configurado por el nivel medio de educación.

"Zafar", esta matriz interpretativa colectiva, también podría ser vinculada a la particular articulación que tienen la educación secundaria y la educación superior en la Argentina, donde en el 2001 alrededor del 50% de los jóvenes estaban matriculados en instituciones de educación superior (García de Fanelli, 2006). Durante el siglo pasado, el número de estudiantes de educación superior ha aumentado de manera continua. La tasa bruta de participación en este nivel era una de las más altas de América Latina. Los estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento manifestaron sus deseos de seguir estudiando en universidades públicas. El ingreso a las instituciones del nivel superior universitario y no universitario es irrestricto. En el 2006, las universidades estatales albergaban al 82% de los estudiantes (García de Fanelli, 2006). El

ingreso irrestricto implicaba que cualquier graduado del nivel medio podía inscribirse en cualquier carrera, sin necesidad de cumplimentar otro tipo de requisito. Esto también fomentaba "zafar". No eran necesarias mejores calificaciones para seguir estudiando y continuar así con los itinerarios educativos imaginados.

Algunas reflexiones finales: ¿hasta cuándo será efectivo "zafar"?

Este artículo ha mostrado que, en la Escuela Secundaria Sarmiento, la mayoría de los estudiantes de clase media fueron capaces de reconocer tanto las demandas escolares y sociales como los límites del juego escolar. La gran mayoría fueron jugadores exitosos que adoptaron una perspectiva instrumental respecto de las materias y su propio rendimiento educativo. No les interesaba obtener mejores calificaciones y solo les importaba promover el año escolar. Este sentido del juego, sin embargo, no era infalible y estaba distribuido de manera desigual entre los grupos e individuos en la escuela (Lamaison, 1986).

Este trabajo ha identificado distintos factores que favorecían "zafar" tanto dentro como fuera de los límites del juego escolar configurado por el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. Entre ellos: la naturaleza fragmentada de la evaluación; la variabilidad de los estándares educativos entre asignaturas y la falta de mecanismos de rendición de cuentas de lo que se enseña; la tensión entre la cultura escolar y la juvenil; la reciente masificación del nivel medio; la existencia de un mercado de trabajo fragmentado; y la presencia de un campo de educación superior abierto y en crecimiento.

El término "zafar" refiere a una matriz interpretativa colectiva que impulsaba a los estudiantes a jugar el juego escolar. Sin embargo, es posible argumenta que "zafar" también obstaculizaba la educación de los estudiantes de clase media. En primer lugar, "zafar" les permitía responder a las demandas de sus docentes, los cuales tenían formas de trabajo muy diferentes, enseñaban contenidos más o menos actualizados, utilizaban distintos métodos de evaluación, y no debían rendir cuentas de su trabajo a los padres, colegas o autoridades escolares. En este sentido, "zafar" era parte de un juego que los adultos también

jugaban. Varios docentes, según muchos de sus colegas, estudiantes y mis observaciones, hacían lo mínimo para cumplir con su trabajo y, por ejemplo, transmitían contenidos curriculares desactualizados y lidiaban en soledad con los problemas de aprendizaje y de comportamiento de sus estudiantes. De esta manera, "zafar" también suponía que los estudiantes aceptaban y naturalizaban lo que pasaba en su escuela y no aprendían mucho en varias asignaturas.

En segundo lugar, "zafar", junto con la ausencia de mecanismos para evaluar qué se enseñaba, podría estar atentando contra la habilidad futura de los estudiantes de clase media para reconocer y responder a las demandas académicas del nivel universitario. Como se mencionó anteriormente, la naturaleza fragmentada de la educación secundaria ha implicado la presencia de estándares educativos variables entre diferentes escuelas. Tener las mismas credenciales educativas no era sinónimo de haber adquirido las disposiciones, habilidades y conocimientos relevantes para lidiar con las demandas de la educación superior (Bourdieu 1992). A pesar de que la Escuela Secundaria Sarmiento tenía una "buena" reputación en el sistema estatal local, no había información sobre cuál era el rendimiento educativo de los estudiantes en la universidad. La existencia de "un jardín secreto" en torno a lo que se enseñaba y la inexistencia de mecanismos institucionales de rendición de cuentas impedían una evaluación colectiva y pública sobre qué tipo de conocimiento era seleccionado, cómo se lo enseñaba y evaluaba. Según algunas investigaciones argentinas, la transición a la educación superior no es un proceso lineal y las tasas de egreso son bajas (de Wit et al, 2005). En este escenario, ¿"zafar" va a ayudar a los estudiantes de clase media de la Escuela Secundaria Sarmiento a hacer frente a los requerimientos de la educación superior? A pesar de que su participación y compromiso en el nivel superior va a depender de diversos factores -como su capital familiar, su participación en el mercado de trabajo, el tipo de carrera que seleccionen, entre otros-, "zafar" puede haber debilitado la habilidad futura de los estudiantes para jugar el juego de la educación superior. Según estudios cuantitativos argentinos, la participación de los jóvenes en el nivel de educación superior está fuertemente asociada con mejores oportunidades ocupacionales (Kritz, 2003). En este sentido, ser capa-

ces de finalizar la educación superior podría contribuir (aunque no determinar o predecir) la participación futura de los estudiantes en el mercado de trabajo (en términos de protección legal, condiciones laborales, niveles de ingreso, y grados de vinculación con la llamada economía global). Como afirmamos más arriba, los grupos "perdedores" dentro de las clases medias han sido particularmente vulnerables a los cambios sociales y económicos. Las estrategias para reproducir o mejorar las posiciones sociales de las familias y los/as estudiantes de la Escuela Secundaria Sarmiento parecería que van a desplegarse en escenarios cambiantes y riesgosos. Queda por ver si "zafar", como una matriz interpretativa respecto del involucramiento escolar, contribuirá o debilitará esas estrategias.

Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen J. (2003); *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. Londres, Routledge Falmer.
- Baudelot, Christian y François Leclercq (2008); *Los efectos de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Del Estante.
- Bourdieu, Pierre (1986); "The forms of capital", en J.G. Richardson (ed.); *Handbook of theory and research for the sociology of education*, pp. 241–58. Londres, Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre (1989); "Social space and symbolic power", en *Sociological theory* 7, n° 1, pp. 14–25.
- Bourdieu, Pierre (1992); *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Londres, Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1993); "Some properties of fields", en Pierre Bourdieu (ed.); *Sociology in question*, pp. 72–77. Londres, Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (2005); *The social structures of the economy*. Londres, Polity.
- Bourdieu, Pierre y Philippe Wacquant (2002); *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge, Polity.
- Cervini, Rubén Alberto (2005); "Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7, n° 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-cervini3.html>.

- de Wit, Hans, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel Avila y Jane Knight (2005); *Higher education in Latin America: The international dimension*. Washington, DC, World Bank.
- Dillabough, Jo-Anne (2004); "Class, culture and the 'predicaments of masculine domination': encountering Bourdieu", en *British Journal of Sociology of Education* 25, n° 4, pp. 489–506.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2002); *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Filmus, Daniel, Carina Kaplan, Ana Miranda y Mariana Moragues (2001); *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Francis, Becky, Christine Skelton y Barbara Read (2010); "The simultaneous production of educational achievement and popularity: How do some pupils accomplish it?", en *British Educational Research Journal* 36, n 2, pp. 317–40.
- García de Fanelli, Ana María (2006); "Acceso, abandono y graduación en la educación superior", en *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1, pp. 73–86.
- Goffman, Erving (1990); *The presentation of self in everyday life*. Londres, Penguin Books.
- Grenfell, Michael y David James (1998); "Bourdieu and education", en *Acts of practical theory*. Londres, Falmer Press.
- Hammersley, Marthyn y Paul Atkinson (1995); *Ethnography. Principles and practice*. Londres, Routledge.
- Hargreaves, David H. (1967); *Social relations in a secondary school*. Milton Keynes, Open University Press.
- Hatcher, Richard (1998); "Class differentiation in education: Rational choices?", en *British Journal of Sociology of Education* 19, n° 1, pp. 5–24.
- Jackson, Carolyn (2006); "Wild girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools", en *Gender and Education* 18, n° 4, pp. 339–360.
- Kantor, Debora (2000); *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

- Kehily, Mary Jane y Rob Pattman (2006); "Middle-class struggle? Identity-work and leisure among sixth formers in the United Kingdom", en *British Journal of Sociology of Education* 27, n° 1, pp. 37–52.
- Kessler, Gabriel (2002); *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE – Unesco Sede Regional Buenos Aires.
- Kritz, Ernesto (2003); "Reforma y crisis: La educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años noventa", en N. López y A. Pereyra (eds.); *Educación y mercado de trabajo urbano*, 50–62. Buenos Aires, UNESCO, OEI e Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Lamaison, Pierre (1986); "From rules to strategies: An interview with Pierre Bourdieu. Cultural Anthropology", N° 1, pp. 110–120.
- Linás, Paola (2004); *Ciudad de Buenos Aires [City of Buenos Aires]*. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Maldonado, Mónica M. (2000); *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires, EUDEBA.
- McCulloch, Gary (2000); "The politics of the secret garden: Teachers and the school curriculum in England and Wales", en Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond Hauge y Jorunn Moller (eds.); *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*, pp. 26–37. London, Falmer Press.
- Meo, Analía (2008); "Mapping the field of studies on social class and educational inequalities in Argentina", en *Revista Enfoques Educativos* 10, n° 1, pp. 199–220.
- Meo, Analía (2011); "Zafar, so good: middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina)", en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32, N° 3, pp. 349–367.
- Minujín, Alberto y Eduardo Anguita (2004); *La clase media. Seducida y abandonada*. Buenos Aires, Edhasa.
- Moi, Toril (1991); "Appropriating Bourdieu: Feminist theory and Pierre Bourdieu's sociology of culture", en *New Literary History* 22, n° 4, pp. 1017–1049.
- Power, Sally, Geoff Whitty, Tony Edwards, y Valerie Wigfall (2003); *Education and the middle class*. Buckingham, Open University Press.

- Real Academia Española (2001); *Diccionario de la lengua española*. España, Espasa-Calpe.
- Reay, Diane (2004); "'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research", en *British Journal of Sociology of Education* 25, n° 4, pp. 431–444.
- Sayer, Andrew (2005); *The moral significance of class*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Seoane, Viviana (2003); *Juventud, escuela y ciudadanía. El papel de las instituciones escolares en la preparación de jóvenes para la participación y expresión en la esfera pública*. Buenos Aires, FLACSO.
- Svampa, Maristella (2005); *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
- Swartz, David (1997); *Culture & Power. The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, The University of Chicago.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000); *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires, Unicef/Losada.
- Tenti Fanfani, Emilio (ed.) (2003); *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- Tiramonti, Guillermina y Analía Minteguiaga (2004); "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela", en Guillermina Tiramonti (ed.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, pp. 101–117. Buenos Aires, Manantial.
- Veleda, Cecilia (2007); "Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense", en Narodowski, Mariano y Gómez Schettinni, Mariana (eds.); *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*, pp. 127–171. Buenos Aires, Prometeo.
- Woods, Peter (1979); *The divided school*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Woods, Peter (1990); *The happiest days? How pupils cope with school*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Youdell, Deborah (2006); *Impossible bodies, impossible selves: Exclusion and student subjectivities*. Dordrecht, Springer.