

8

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

La Sociología de la Educación en
acción: aportes desde investigaciones
en distintos niveles educativos y territorios

Coordinan

Emilia Di Piero, Sonia Alzamora
y María José Laurente

EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**

María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editoras Asociadas**

Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editorxs de Secciones**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editora Técnica**

Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

DOSSIER

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ACCIÓN: APORTES DESDE INVESTIGACIONES EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS Y TERRITORIOS

COORDINAN: EMILIA DI PIERO, SONIA ALZAMORA Y MARÍA JOSÉ LAURENTE

- **EMILIA DI PIERO, SONIA ALZAMORA Y MARÍA JOSÉ LAURENTE**
Presentación del Dossier. La Sociología de la Educación en acción: aportes desde investigaciones en distintos niveles educativos y territorios
- **MARCELA LEIVAS**
Campo Escolar y escuelas secundarias. Un acercamiento relacional a partir del análisis de estrategias estudiantiles
School Field and secondary schools. A relational approach based on the analysis of student strategies
- **MAGDALENA TOSONI, SANDRA AGUILAR, LAURA MONTOYA Y ELIZABETH FREGOTTI**
Los contenidos escolares y las prácticas musicales de los niños de sectores populares en tensión
The school content and musical practices of children from popular sectors in tension
- **MARCO BONILLA-MUÑOZ**
De docentes a héroes. La profesión docente en medio de micro conflictos bélicos urbanos en el marco de las políticas de la vida contemporáneas
From teachers to heroes. The teaching profession in the midst of micro urban war conflicts within the framework of contemporary life policies

Campo Escolar y escuelas secundarias. Un acercamiento relacional a partir del análisis de estrategias estudiantiles

*School Field and secondary schools. A relational approach
based on the analysis of student strategies*

MARCELA LEIVAS*

Recibido
31|03|23

Aceptado
28|07|23

Dossier

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación desde el campo de la Sociología de la Educación, específicamente desde el enfoque Estructural-Genético, busca aproximar interpretaciones sobre el Campo Escolar de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina. A partir de caracterizar las Estrategias Educativas que despliegan distintos grupos de estudiantes en tres escuelas secundarias diferenciadas. Se busca interpretar ¿cuáles son las distancias o cercanías entre los comportamientos y concepciones de los estudiantes que pertenecen a diferentes instituciones educativas de la ciudad?, y fundamentar por qué un estudio de esta naturaleza representa un aporte al campo de la Sociología de la Educación. Para ello, se caracterizan las Estrategias Educativas que despliegan, a partir de relevar cuatro dimensiones de análisis, el territorio que habitan los estudiantes, sus concepciones sobre juventud, sus trayectorias escolares y sus consumos culturales. Concluyendo, que existe en el Campo Escolar de la ciudad una convivencia entre los patrones de mediación diferenciados. Aún, compartiendo significados sobre sus trayectorias escolares, sus estrategias en algunos casos se acercan y en otros se distancian. Finalmente, se resalta la relevancia de este tipo de investigaciones para el diseño de políticas que busquen acortar las distancias entre las experiencias estudiantiles de jóvenes que habitan un mismo territorio.

Palabras clave: Sociología de la Educación, Campo Escolar, Estrategias Escolares, Trayectoria Escolar, Juventudes, Consumos Culturales.

* Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, radicada en el Núcleo-Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad - Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ORCID: 0000-0001-6379-7895. Correo electrónico: leivasm@fch.unicen.edu.ar

ABSTRACT

This article presents some results of a research that from the field of Sociology of Education, specifically from the Structural-Genetic approach, seeks to approximate interpretations about the School Campus of the city of Tandil, province of Buenos Aires, Argentina. By characterizing the Educational Strategies deployed by different groups of students in three differentiated secondary schools, we seek to interpret what are the distances or closenesses between the behaviors and conceptions of students who belong to different educational institutions in the city?, and justify why a study of this nature represents a contribution to the field of Sociology of Education. To this end, the Educational Strategies that develop, based on four (4) relevant dimensions of analysis, are characterized, the territory that students inhabit, their conceptions of youth, their school trajectories and their cultural consumption. Concluding, there is a coexistence between differentiated mediation patterns in the city's School Field. Still, sharing meanings about their school trajectories, their strategies in some cases come closer and in others they distance themselves. Finally, the relevance of this type of research is highlighted for the design of policies that seek to shorten the distances between the student experiences of young people who live in the same territory.

Key words: Sociology of Education, School Field, School Strategies, School Trajectory, Youth, Cultural Consumption.

Presentación

En este trabajo, se recupera una experiencia de investigación¹ que desde el campo de la Sociología de la Educación, específicamente desde el enfoque Estructural-Genético de Pierre Bourdieu, aproxima interpretaciones sobre algunas de las dinámicas que en la actualidad se registran en el Campo Escolar (CE) de la ciudad de Tandil –Buenos Aires, Argentina–. En este caso, las que acontecen en escuelas secundarias del distrito.

Para conocerlas, se han caracterizado las Estrategias Educativas (EE) que despliegan diferentes grupos de estudiantes secundarios en tres escuelas medias de la ciudad. La intención es que las escuelas representen las distintas variaciones que son posibles en el CE de la ciudad, razón por la cual, fueron elegidas por la combinación diferencial de tres variables: tipo de gestión (estatal-privada), territorio en que se encuentra emplazada (urbano-suburbano), y año de creación.

El enfoque al que se adscribe, ha dado sobrada cuenta de que el CE en tanto espacio de lucha por el capital escolar realiza una “operación de selección” entre sus detentores, distribuyendo de manera desigual sus bienes, lo que instaura una “cisura” entre los estudiantes (Bourdieu, 1998a). Es decir, una barrera más o menos permeable delineada en base al volumen de capital acumulado, la estructura del capital disponible, y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades, que porte el estudiante al momento de desplegar sus estrategias en el CE.

En esta dinámica, cuantas más similitudes existan entre las EE desplegadas, más cerca se encontrarán, y cuanto menos se parezcan, más lejos estarán. Promoviendo, que en un mismo territorio se consoliden procesos de escolarización diferenciados, con diferentes accesos al capital escolar en disputa.

Para conocer estas relaciones de cercanía y distancia entre las EE, se relevaron las opiniones de los estudiantes sobre la juventud, sus trayectorias escolares, consumos culturales y el territorio que habitan. Sus respuestas se han analizado en dos niveles. Uno, que podría llamarse vertical, donde se agrupan las respuestas de los estudiantes de una misma institución, y otro horizontal, que indica las distancias y/o cercanías en las respuestas de cada grupo.

Para presentar estas interpretaciones, el artículo ha sido ordenado de manera tal que en el primer apartado se coloca la estructura conceptual que habilitará la interpretación de datos; en el segundo, se caracteriza la estrategia metodológica llevada a cabo; en el tercero, se

¹ El trabajo de investigación que se referencia este trabajo fue denominado “Escuela Media y Campo Escolar. Un estudio relacional sobre el *patrón de mediación* que configura el vínculo entre estudiantes y escuelas secundarias de la ciudad de Tandil”.

da cuenta del análisis de los datos; en el cuarto, se colocan una serie de interpretaciones producto del cruce entre los datos y las concepciones teóricas de las dimensiones abordadas; y finalmente en el quinto, se aproximan una serie de conclusiones que, recuperando las concepciones del enfoque Estructural Genético, buscan responder a la pregunta presentada al inicio de esta introducción.

1. Referencias teóricas

Las referencias teóricas que se presentan a continuación parten de considerar características generales del enfoque Estructural-Genético (Bourdieu y Wuaquant, 2005), para desde allí caracterizar la noción de CE y de Estrategias Educativas y luego hacer foco en las concepciones teóricas que dan densidad a las dimensiones que se indagan empíricamente: Territorio, Trayectorias Educativas, Juventudes y Consumos Culturales.

Desde este enfoque la realidad social debe abordar relacionamente dos dimensiones: objetiva y subjetiva. La primera, considerada una “objetividad de primer orden constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores”, y la segunda, como la “objetividad de segundo orden bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales, que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas” (Bourdieu y Wuaquant, 2005, p. 32).

Por otra parte, el espacio social también deberá reconstruirse en su “génesis”. Para Pierre Bourdieu (1996), “la sociología plenamente realizada deberá considerar como variable de análisis, la historia de las estructuras” (p. 51). La idea no es el desarrollo de una mirada historiográfica, sino la reconstrucción de un espacio geográfico que recupere la génesis de las luchas, tensiones, contradicciones, reformas, y/o transformaciones que han hecho del espacio geográfico lo que es.

El espacio social, está compuesto por “campos” (noción estructurante dentro de este sistema teórico) donde se establecen redes o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones (Bourdieu y Wacquant, 2005). Para Mónica Krause (2019), la concepción de “campo” refiere a la “sensibilidad a un patrón específico de mediación (...) por el cual los actores (...) comparten inclinaciones ya sea en acuerdo o en desacuerdo sobre los mismos temas” (p. 264). Para dar cuenta de ello, la autora recomienda observar tres factores: las normas compartidas o en disputa, las estructuras simbólicas, y el grado de autonomía del campo.

Por su parte, el CE forma parte de una red de relaciones más amplias, el “campo del Estado” (Bourdieu, 2002). Allí, se concentran diferentes especies de poder: fuerza física, económico, informacional, jurídico, y simbólico. Este último, se ejerce legítimamente en el espacio escolar. Habilitando la configuración de redes de relaciones que permiten dar cuenta de la existencia de un campo propio, donde se disputa un capital específico: el capital escolar institucionalizado, los títulos escolares.

Será en obras clásicas como *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) y *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), donde Bourdieu junto con Passeron, presentarán las características específicas del CE, allí donde el Estado ejerce un trabajo pedagógico capaz de “elegir a los elegidos”, dando cuenta de cómo a pesar de todos los factores de diferenciación es “el origen social el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 23), para luego indicar cómo las propiedades del sistema de enseñanza, es decir: el ejercicio del trabajo pedagógico, la autoridad pedagógica y el trabajo escolar, se sintetizan en un sistema de enseñanza que, coherente en su mandato frente al Estado, realiza su función de enmascaramiento del ejercicio de violencia simbólica, encargándose de,

(...) producir y reproducir por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95)

Si se recuperan los aportes que Bourdieu hiciera sobre el “campo cultural” en una obra posterior, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (1979), la concepción del campo, en este caso cultural, se complejiza y habilita la posibilidad de identificar en el CE la existencia de principios de diferenciación –relaciones de proximidad, vecindad, alejamiento– e indicar expresiones distintivas (Bourdieu, 1998b, p. 53) entre los grupos sociales que lo habitan. Bajo una racionalidad específica, definida para el CE en su trabajo *La Reproducción*, donde considera al sistema de enseñanza como,

(...) un campo en el que se ejerce una fuerza centrífuga inversamente proporcional al grado de éxito escolar y una fuerza centrípeta proporcional a la inercia que un individuo (o más exactamente una categoría de individuos) es capaz de oponer al fracaso y a la eliminación en función de las ambiciones socialmente definidas como convenientes a su

sexo y a su clase, es decir, en función de la modalidad propia de su sexo de su ethos de clase (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 143)

Estos “principios de distinción” son puestos en juego a partir del encuentro entre dicha racionalidad y las estrategias de inversión escolar que realizan las familias. Bourdieu, grafica este procedimiento en la conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japón, el 5 de octubre de 1989, publicada en el libro “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social” (1997), donde plantea que, “el sistema escolar actúa a la manera del demon de Maxwell” es decir, realiza una “operación de selección” entre partículas, “enviando las más rápidas a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente en el que la temperatura baja” (52). A través de este mecanismo, el démon mantiene la diferencia y el orden del espacio, el cual sin él tenderían a destruirse.

Para el autor, este mecanismo puede compararse con las dinámicas de selección que se identifican en el CE. En él se establece una “cisura” (52) entre estudiantes, donde se les agrupa o distancia según los volúmenes de capital que ponen en juego. De esta manera, los estudiantes acceden a posiciones más o menos estratégicas para luchar por el escaso capital.

Estudios sobre la configuración del espacio escolar argentino, indican que el entramado de relaciones en el CE nacional ha devenido en la existencia de un compuesto de “fragmentos” (Tiramonti, 2004), que no poseen referencia a una totalidad que le sea común o a un centro que los coordine, sino que son autorreferidos. En su interior pueden distinguirse “continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios” (42). Esta configuración se evidencia entre y al interior de modalidades (Jacinto y Verdier, 2021), ámbitos estatales o privados (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), entre otros.

Ahora bien, para el enfoque Estructural-Genético, los agentes o grupos de agentes no se encuentran pasivos frente a esta situación, sino que despliegan Estrategias de Reproducción Social (ERS), pues su interés en el juego es mantener o aumentar su volumen de capital acumulado. Al decir de Bourdieu (1998b) “los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase (p. 122).

En el CE estas ERS se expresan predominantemente como Estrategias Educativas (EE), las cuales son “estrategias de inversión a largo plazo” (Bourdieu, 2011), que tienden a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo, asegurando la reproducción

del capital familiar acumulado. Las EE suceden en un campo donde la sucesión y acumulación del capital está mediada por la exposición personal implicada en el paso por el sistema educativo (Giovine, 2014), lo cual se traduce en mayor responsabilidad para el estudiante encargado de que las EE tengan éxito.

Desde el esquema conceptual que se trabaja, el éxito de las EE dependerá de las diferentes trayectorias, volumen y estructura del capital que hay que reproducir; acceder a un estado más o menos precario de los instrumentos de reproducción; encontrarse en determinada coyuntura del estado de la relación de fuerzas entre las clases, y poseer ciertos habitus incorporados, es decir, ciertos sistemas de disposiciones a actuar, a percibir y a evaluar las posibilidades y límites que ofrece el campo (Gutiérrez y Mansilla, 2015; Gutiérrez, 2007).

La investigación que se informa en este artículo, parte de caracterizar estas EE entre grupos de estudiantes, que por pertenecer a la misma unidad educativa poseen cierta “homogeneidad de disposiciones” (Bourdieu, 1998a, p. 109). Pues, son individuos que se enfrentan a las mismas situaciones y condicionamientos, configurando disposiciones semejantes, es decir, similares principios generadores y organizadores de sus representaciones y prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, estas EE se expresan en la apropiación de concepciones, las prácticas y la proyección de expectativas, de los grupos de jóvenes que a partir de ellas van configurando principios de diferenciación y/o expresiones distintivas para cumplir sus objetivos de mantener o aumentar su capital acumulado. Así, una vez caracterizadas se pondrán en relación para establecer las distancias y/o cercanías entre los comportamientos y concepciones que se expresan en las EE de los grupos de estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones educativas y aproximar caracterizaciones a las dinámicas de selección que operan específicamente en las escuelas secundarias de la ciudad.

En esta oportunidad, la caracterización de las EE se construirá en base al análisis de las respuestas que los grupos de estudiantes han brindado en relación a las siguientes dimensiones: el espacio territorial que habitan; sus recorridos institucionales y concepciones sobre sus experiencias de repitencia²; sus concepciones sobre las juventudes, sus actividades, problemáticas y propuestas de resolución; y sus consumos culturales.

² Por repitencia, se indagó lo que la Dirección General de Cultura y Educación (2022) define por tal. Alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año lectivo siguiente (p. 31).

A continuación, se presentan las definiciones teóricas desde donde cada una de estas dimensiones son conceptualizadas.

En principio, el territorio, entendido como el espacio donde entablan un diálogo dialéctico la “territorialización” y la “globalización”, expresando la existencia de un uso global del espacio, pero acompañado por un proceso de re-territorialización fragmentada, dada la desigual distribución de capitales, económicos, sociales y culturales (Reguillo, 2007).

Según Milton Santos (1996), el territorio no es una cosa, sino una realidad relacional, que asume una importancia fundamental, por estar sujeta a un proceso de transformación productiva de la naturaleza. El proceso productivo llega a todos los lugares, de manera directa o indirecta, crea selectividades y jerarquías, y reorganiza sus funciones entre las diferentes fracciones del territorio. Cada punto del espacio adquiere una importancia que se desprende de sus propias virtualidades, naturales o sociales, preexistentes o adquiridas. Es más, según el autor, las relaciones sociales por más parciales que parezcan, contienen parte de las relaciones globales, pues lo que pasa en este mismo momento y lugar, no se restringe a los límites de ese lugar, sino que va mucho más allá de él.

Así, el abordaje de la dimensión territorial permitirá indicar, no solo la distribución espacial de los estudiantes, sino también las condiciones de urbanización a las que están sujetos esos espacios que se habitan.

Para enmarcar teóricamente la indagación sobre el recorrido institucional y las significaciones de las experiencias de repitencia entre los grupos de estudiantes, se recupera la categoría de “trayectorias escolares”, la cual tiene al menos en el campo de la educación argentina, dos etapas. La primera, vinculada a una concepción tradicional que indica recorridos sujetos a estándares que se construirá en base a las variables, tiempo y rendimiento. La segunda, a partir de la cual, el campo de la investigación educativa resignifica empírica y teóricamente las concepciones de tiempo monocrónico, rendimiento predeterminado y sujeto único, reconociendo como legítimos otros tiempos, recorridos y sujetos, propios de procesos ya no meramente biológicos, sino sociales, históricos y relacionales (Kaplan y Leivas, 2022).

Esta concepción alternativa permitirá dilucidar un tiempo histórico diferente al hegemónicamente establecido (Bracchi y Gabbai, 2013), considerado un como “proceso” que de múltiples maneras comienza, avanza y retrocede, permitiendo observar “trayectorias escolares reales” (Terigi, 2008) de sujetos situados en un entramado relacional determinado.

Para esta perspectiva, conocer la trayectoria escolar de una o un estudiante, supondrá recuperar condicionamientos materiales, institucionales y las estrategias individuales (Kaplan y Fainsod, 2001). Es decir, implicará conocer los múltiples aspectos que han configurado, no solo su biografía escolar sino también su biografía social, pues cada fenómeno que se manifieste en el espacio escolar referirá a una trama, a un “itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2012).

La concepción de “juventudes”, es entendida como una categoría en plural dada la multiplicidad de modos de ser joven (Reguillo, 2012). Para, María Eugenia Villa Sepúlveda (2011) cuando se hace referencia a la juventud se alude a una condición social con cualidades específicas que se manifiesta según la época histórica y la sociedad de cada época (p. 149).

En el mismo sentido, siguiendo a Pierre Bourdieu, Reguillo (2012), afirma que para comprender a esta multiplicidad de juventudes es necesario considerar los “criterios de clasificación y principios de diferenciación social que las distintas sociedades establecen para cada uno de sus miembros y clases de edad” (p. 39). Pues, como lo plantea Margulis (2001) la concepción de juventud refiere a sistemas de relaciones articulados en diferentes ámbitos, por ejemplo, instituciones como la familia, Iglesias, o escuelas, que finalmente configuran identidades.

Según Reguillo (2012), tres son los elementos que han configurado de modo diferenciado al “sujeto juvenil”: los dispositivos de socialización-capacitación de la fuerza de trabajo; el discurso jurídico; y las industrias culturales (p. 40). Los dos primeros, como un sujeto pasivo, el tercero, como un sujeto activo. Este último, habilitando espacios para la creatividad, producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural (p. 41).

García Bastán, Tomasini y Gallo (2019), analizan cómo las investigaciones nacionales han abordado la relación que entablan los jóvenes con las escuelas secundarias. Según ellos, los trabajos se han enfocado en dos dimensiones: el estudio de la desigualdad y del par violencia/conflictividad escolar. La primera desde una perspectiva relacional que ha incluido el abordaje en sectores bajos, medios y altos, la segunda centrada especialmente en los sectores medios y altos.

Finalmente, la noción de “consumos culturales” se interpretará como un proceso que habilita un ámbito donde, a través de significados, bienes y productos culturales “el sujeto juvenil adquiere distintas especificidades y despliega su visibilidad como actor situado” (Reguillo, 2012, p. 41). Los consumos culturales, son una categoría compleja, de carácter situacional y diferencial, que debe ser dotada de una mayor densidad, pues “su análisis permite

entender las distintas configuraciones del mundo, que de maneras contradictorias y complejas los jóvenes construyen a partir de sus vínculos con las industrias culturales pero anclados en sus propios colectivos o lugares de significación” (Reguillo, 2007, p. 55).

Desde una perspectiva coherente con la anterior Carles Feixa (2000), utilizando la metáfora del reloj, caracteriza la relación entre jóvenes e históricos modos del consumo cultural. Según él,

(...) las culturas juveniles emergentes exploran el planeta y toda la historia de la humanidad, componiendo hipertextos con infratextos de orígenes muy diversos (...) El uso recurrente de la telefonía móvil por parte de los jóvenes sería otro ejemplo de temporalidad virtual, pues añade flexibilidad a las conexiones personales y crea vínculos sociales sin que sea preciso el contacto físico inmediato. (Feixa, 2000, p. 88)

Los datos aquí relevados, refieren a los viajes, libros, películas, usos de redes sociales, y últimos estados compartidos, que los grupos de jóvenes explicitan. Colocando algunas pistas sobre los diferentes usos que realizan de los consumos culturales que provee la época.

2. Consideraciones metodológicas

Para responder las inquietudes presentadas anteriormente, se construyó una muestra con estudiantes que cursan el tercer y sexto año del nivel secundario –criterio establecido en tanto continuidad con investigaciones previas que indicaban la existencia de una racionalidad diferencial entre el primer y segundo ciclo de la educación secundaria (Leivas, 2019)–, en tres escuelas secundarias diferentes. Llamadas aquí, Unidades Educativas (UE). Dichas UE fueron seleccionadas según las siguientes variables: tipo de gestión (estatal-privada), ubicación territorial (urbana-suburbana) y año de creación (anterior o posterior a la Ley de Educación Nacional del 2006). El resultado consideró tres establecimientos:

1. UE 1, escuela pública de gestión privada, ubicada en una zona urbana, creada en 1987;
2. UE 2 escuela pública de gestión estatal, ubicada en una zona urbana, creada en 1974;
3. UE 3 escuela pública de gestión estatal, ubicada en zona con bajo nivel de urbanización, creada en 2013.

La recolección de datos fue realizada a fines del 2019, a partir de una encuesta cualitativa, de carácter abierta con fines exploratorios. Este tipo de encuesta es considerada como una metodología, que a diferencia de la encuesta cuantitativa –que tiene como objetivo

establecer frecuencias, promedios u otros parámetros–, busca determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. La diferencia, se establece en el análisis de los datos, pues, la encuesta cualitativa permite establecer variaciones significativas entre dimensiones y valores relevantes (Jansen, 2012).

En este caso, se aplicó un cuestionario (Estebaranz, 1991) con preguntas de identificación –referidas a edad, sexo, barrio de residencia, trayectoria escolar, actividades extraescolares y consumos culturales–, de opinión –sobre la escuela, cómo habitarla, los aprendizajes que se adquieren, cambios que propondrían–, descriptivas –donde indicaron experiencias significativas vividas en el espacio escolar y sus intervenciones–, y evaluativas –donde les estudiantes referenciaron sus concepciones sobre la juventud, las problemáticas que los atraviesan y cómo las resolverían–.

En total se realizaron 96 encuestas cualitativas. En la UE 1, 41; en la UE 2, 40 y en la UE 3, 15, tal como figura en la tabla 1.

Tabla 1.

Cantidad de encuestas por EES

EES	Encuestas
UE 1	41
UE 2	40
UE 3	15
Total	96

Fuente: elaboración propia.

De estas 96 encuestas, 41 corresponden al tercer año y 55 a sexto año. Al diferenciar por sexo se registraron que 68 corresponden a mujeres y 28 a varones, tal como se detalla en la Tabla 2. Cabe mencionar que, en una primera aproximación, puede considerarse que el promedio entre mujeres y varones varía por el hecho de que a la UE 2 asisten fundamentalmente mujeres, quizás por ser una escuela perteneciente a la modalidad artística.

Tabla 2.

Cantidad de encuestas por EES diferenciando por ciclo y sexo.

	Tercer Año		Sexto Año		Total
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	
UE 1	8	6	16	11	41
UE 2	18	2	17	3	40
UE 3	4	3	5	3	15
Total	30	11	38	17	96

Fuente: elaboración propia.

Tal como se adelantara en el apartado donde se indican las referencias teóricas, se recuperan aquí cuatro dimensiones del total relevado en el cuestionario. Algunas, referidas a aspectos de *identificación* como la ubicación de la territorial, la trayectoria escolar, y sus consumos culturales, y otras de *evaluación* como son sus concepciones sobre las juventudes.

El análisis de los datos será realizado en dos dimensiones. Una vertical, donde se recupera la tabulación correspondiente a cada UE, indicando características generales de las EE que cada grupo de estudiantes despliega. Otra horizontal, donde se ponen en relación estas EE y se indica la existencia de distancias y/o cercanías entre ellas.

Antes de finalizar este apartado, corresponde realizar algunas aclaraciones. En principio, que la primer dimensión, ubicación territorial, fue cruzada con el trabajo de Migueltoarena y Linares (2019) donde se establece, a partir del análisis de una serie de variables registradas por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010), la existencia en la ciudad de seis conglomerados³ diferenciados. Finalmente, aclarar que, aunque la realización del cuestionario registró información sobre las variables sexo y año al que asisten los grupos de estudiantes, el análisis diferenciado para ambos casos aún no ha sido realizado, razón por la cual en la presentación de la información que se registra a continuación se trabaja con el agrupamiento de los cuestionarios diferenciando solamente por UE.

3. Análisis de datos

A continuación, se presenta el análisis de los datos relevados sobre las dimensiones antes presentadas. Detalladamente, se indica el territorio que habitan los grupos de estudiantes, indicados en las figuras que presentan el mapa de la ciudad; la trayectoria escolar, considerando el recorrido institucional desde el nivel inicial hasta el secundario, la existencia de experiencias de repitencia y su significación; las concepciones sobre juventudes, desagregando sus

³ Brevemente, podemos indicar que, el Conglomerado 1 indica lotes de altos precios, con muy buenos indicadores de infraestructura y materiales; el Conglomerado 2, refiere a áreas periféricas del ejido urbano, las cuales se caracterizan por ser muy heterogéneas, las condiciones socioeconómicas de la población resultan variadas y cuenta con la menor cobertura de servicios; el Conglomerado 3, del centro de la ciudad, los indicadores relacionados a los servicios, a la infraestructura y los materiales de las viviendas son, en general, óptimos. Cuenta con el menor índice de hacinamiento y de hogares con necesidades básicas insatisfechas; el Conglomerado 4, se visualizan muy buenos indicadores en lo que respecta a infraestructura, servicios, calidad de los materiales de las viviendas e índices socioeconómicos; el Conglomerado 5, presenta peores indicadores en infraestructura, materiales de las viviendas, hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas, educación y desocupación; el Conglomerado 6, representa la zona de transición entre el conglomerado 4 y 5, se observa un uso mixto residencial e industrial.

concepciones sobre les jóvenes, las problemáticas que los atraviesan y las posibles soluciones que proponen frente a ellas; y consumos culturales, indicando las instituciones extraescolares de las que participan, las actividades realizan allí, si estas actividades se relacionan con la escuela o no, las lecturas realizadas por última vez, la última película que miraron, el último viaje realizado, el uso de redes sociales, y el último estado compartido en alguna red social.

La presentación se divide en tres apartados, uno por cada UE, desagregados en cuatro subdivisiones, cada una correspondiente a la dimensión abordada.

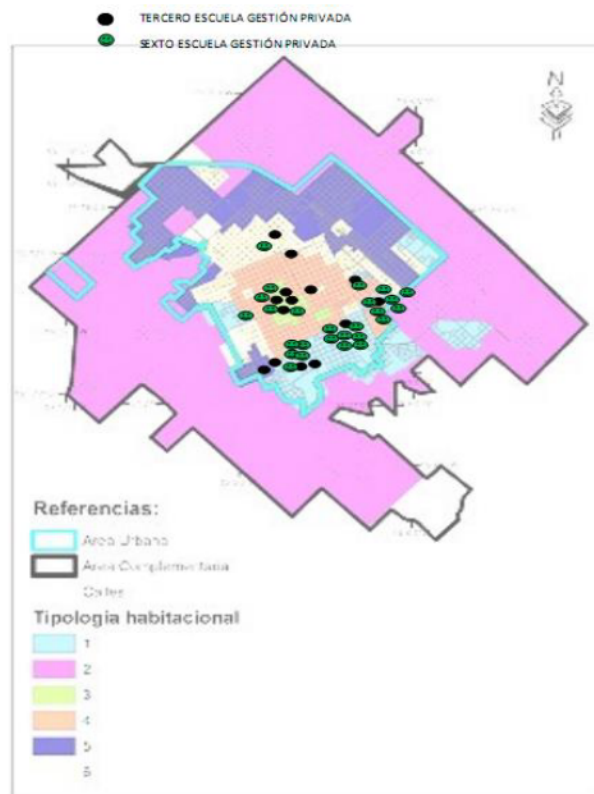
3.1. Unidad Educativa 1

3.1.1. Territorio

Les estudiantes de la UE 1, ubican sus viviendas en territorios de la ciudad con un alto nivel de urbanización, tal como aparece en la Figura 1 se distribuyen en mayor medida por el conglomerado N°1, N° 4, y en menor por el N° 6.

Figura 1.

Distribución espacial de les estudiantes pertenecientes a la UE 1 según ciclo.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta y mapa de urbanización de Migeltorena y Linares (2019).

3.1.2. Trayectoria Escolar

Según el análisis de datos, el recorrido institucional de los estudiantes se va concentrando a lo largo del tiempo en la misma UE. Las experiencias de repitencia son escasas, se registran tres frente a un total de 41 estudiantes, una en primer grado de Primaria, una en segundo año de Secundaria y una en tercer año de Secundaria. Las mismas son significadas por los estudiantes como una responsabilidad personal. Hay dos menciones al respecto: “era muy chica, me costaba aprender” y “me cambié (de escuela) y fue mejor, mejoré por mí y no por el colegio”.

3.1.3. Concepción sobre las juventudes

En relación a cómo los estudiantes significan a las juventudes, pudieron identificarse tres (3) tópicos: 1. sentimientos, donde las referencias más mencionadas son “Altibajos y Cambios”, “Rebeldía y Revolucionarios” y “Humor, alegre y energía”; 2. disposiciones prácticas, de las cuales sobresale la “diversión”, le sigue “vivir con padres/ hacer caso a padres”; y 3. Socialización, que refiere fundamentalmente a los “amigos”.

En relación a las actividades que realizan los estudiantes se identificaron cinco tópicos: 1. socialización, donde la referencia más mencionada es “salir de noche”, y luego todas refieren a espacios de socialización con amigos y música; 2. dispositivos tecnológicos, cuya mayor cantidad de referencias son las “redes” y la “tecnología/videos juegos y Tic’s”; 3. escuela, sobresaliendo referencias a la “farándula”⁴ y al “colegio/escuela”; 4. actividades extraescolares, haciendo foco en “deportes”; 5. disposiciones emocionales y prácticas, todas con el mismo valor, entre ellas: “actos inmaduros”, “mandarse cagadas”, “quejarse”, “drogas”, “pensar solo en ellos”.

Sobre los problemas de la juventud se identificaron cuatro tópicos: 1. disposiciones prácticas, cuyas menciones sobresalientes son “sin empatía”, “el teléfono/la tecnología” y la “rebeldía”; 2. relación con uno mismo, donde sobresale “necesitar encajar, baja autoestima”; 3. relación con los adultos, destacándose la “familia” y la influencia de lo que “dicen los demás”; 4. problemas sociales, donde sobresalen las “drogas, adicciones, cosas ilegales”, y el “alcohol”.

⁴ La farándula, es un festejo anual que realizan algunos jóvenes de la ciudad que terminan su escuela secundaria, donde a partir de una temática que ellos eligen construyen coreografías, carrozas y disfraces, para desfilan en el centro de la ciudad.

Al responder sobre las formas de solucionar estas problemáticas, los estudiantes siguieron tres tópicos, 1. referencias que tienen que ver con ellos, indicando “aceptar/aceptarnos” y la “empatía”; 2. vínculo a algún objeto o sujeto externo, planteando fundamentalmente que nos “ayuden” y “hablar/socializar”; 3. técnicas y/o métodos de resolución, donde las más mencionadas son las “charlas de autoayuda/campañas/pensar/comunicar” y “concientizar”.

3.1.4. Consumos Culturales

Sobre las instituciones extraescolares de las que participan, mencionan “clubes” y “centros de recreación”; las actividades que realizan allí son “deportes”, luego en menor medida “gimnasia” e “idiomas”; estas actividades se relacionan con la escuela; la última lectura realizada, en la mayoría son libros de ficción; la última película vista refiere mayormente al género de “ficción”, “amor” y “policiales”; el último viaje realizado, en la mayor cantidad de referencias se vincula a viajes al exterior del país; sobre el uso de redes sociales, refieren fundamentalmente al uso de Instagram, le sigue Twitter y en menor medida Facebook; el último estado compartido en alguna red social, son viajes y amistad.

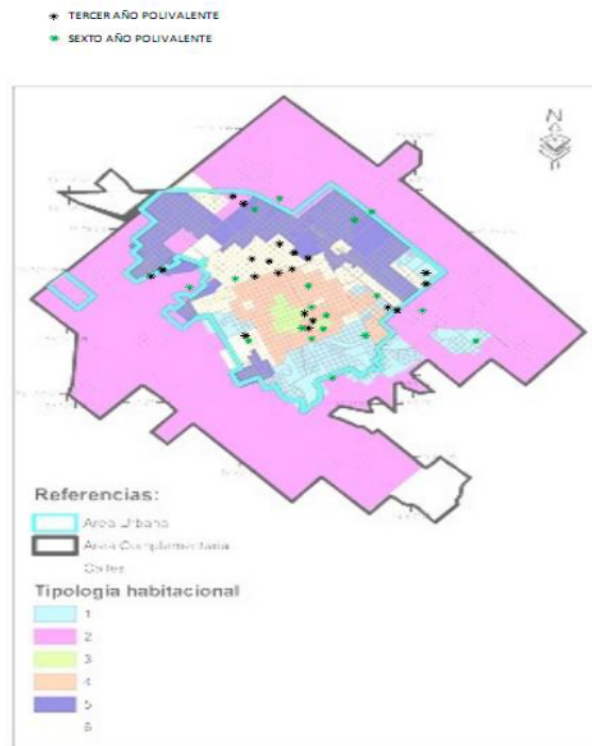
3.2. Unidad Educativa 2

3.2.1. Territorio

Los estudiantes que asisten a la UE 2 desarrollan su vida cotidiana en múltiples conglomerados de la ciudad. Tal como lo indica la Figura 2 habitan en el conglomerado 6, 4, y en menor medida en el 5 y 3.

Figura 2.

Distribución espacial de los estudiantes pertenecientes a la UE 2 según ciclo.



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta y mapa de urbanización de Migueltoarena y Linares (2019).

3.2.2. Trayectoria Escolar

En relación al recorrido institucional, los datos permiten dar cuenta trayectorias híbridas entre escuelas públicas y privadas. Por otra parte, se indica que transitan por múltiples instituciones. Específicamente, se mencionan nueve para el nivel inicial, veinticuatro (24) para primaria y ocho en secundaria. Puede observarse, que a medida que transitan por los niveles del sistema educativo, aumenta su participación en escuelas públicas. Sobre las experiencias de repitencia, en este caso se registran seis experiencias de repitencia frente a un total de 40 estudiantes, dos en tercer grado de Primaria, una en segundo año de Secundaria, dos en tercero de Secundaria y una en cuarto de Secundaria. Las mismas son significadas como una responsabilidad personal, hay dos menciones al respecto: “Agradezco, me sentí mejor/ Me sentí mal”, y “problemas personales (míos)/por vaga”.

3.2.3. Concepción sobre les jóvenes

En relación a cómo significan a la juventud, pudieron identificarse tres tópicos: 1. referencias sobre sentimientos, donde las más mencionadas responden a “altibajos y cambios” y a “disfrutar”; 2. disposiciones prácticas, colocando mayormente referencias sobre la “energía”, luego “expresarse libremente”, “dormir” y “experimentar”; 3. socialización, la mayor cantidad de menciones refieren a la amistad.

En relación a las actividades que realizan les jóvenes se identificaron cinco tópicos: 1. socialización, donde la mayor cantidad de referencia es “salir de noche” y “bailar”; 2. dispositivos tecnológicos, referenciando fundamentalmente al uso del “celular”; 3. escuela, indicando tres referencias al respecto; 4. actividades extraescolares, mencionando fundamentalmente a los “deportes”; 5. disposiciones emocionales y prácticas, colocando mayormente que “no hay actividades solo de jóvenes” y a “luchar/protestar”.

Sobre los problemas de la juventud se identificaron cuatro tópicos: 1. disposiciones prácticas, donde las referencias más mencionadas son “sin empatía”, le siguen “teléfono/tecnología” y “rebeldía”; 2. relación con uno mismo, a partir de la cual se referencia “necesitar encajar, baja autoestima”, “estereotipos, aspecto físico” y “sin miedos, sin límites”; 3. relación con los adultos, siendo las más mencionadas la “familia que no atiende” y la influencia de lo que “dicen los demás”; y 4. problemas sociales, de las cuales las más mencionadas son las “drogas, adicciones, cosas ilegales”, y el “alcohol”.

Al responder sobre las formas de solucionar estas problemáticas, se siguen tres tópicos: 1. Referencias que tienen que ver con ellos como, “aceptar/aceptarnos” y “quererse, ser vos”; 2. Que se vinculan a algún objeto o sujeto externo, refiriéndose fundamentalmente al “teléfono/tecnología”; y 3. técnicas o métodos de resolución, mencionan “enfocar en la salud mental”, “charlas de autoayuda/campañas/pensar/comunicar” y “pedir consejos, hablar”.

3.2.4. Consumos Culturales

Las instituciones donde participan, son en su mayoría “clubes” y “centros de voluntariado”; las actividades que realizan en ellas son fundamentalmente “deporte”, “gimnasia”, “teatro” y “baile”; Si se relacionan con la escuela; sobre cuál es su último libro leído, refieren al género ficción y autoayuda; sobre la última película vista, mencionan de “amor” y “terror”; el último viaje realizado, es mayormente a la costa atlántica; el uso de redes sociales, la totalidad refiere

a Instagram, en menor medida Twitter y Facebook; el último estado compartido, responden que tratan sobre la escuela y sí mismos.

3.3. Unidad Educativa 3

3.3.1. Territorio

El grupo de estudiantes que asiste a la UE 3 habita, tal como lo indica la Figura 3, fundamentalmente en el conglomerado 5, donde se concentran espacios de urbanización precarios.

Figura 3.

Distribución espacial de los estudiantes pertenecientes a la UE 3 según ciclo.



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta y mapa de urbanización de Migueltoarena y Linares (2019).

3.3.2. Trayectoria Escolar

Sobre las instituciones por donde transitan, la totalidad lo hace en escuelas públicas de gestión estatal. En relación a las experiencias de repitencia, se registran doce (12) experiencias en un total de 15 estudiantes, una en primer grado de Primaria, dos en sexto grado de Primaria, una en primer año de Secundaria, tres en segundo año de Secundaria, tres en tercer año de Secundaria, una en cuarto año de Secundaria, y una en quinto año de Secundaria. Las mismas son significadas como una responsabilidad personal. Las referencias indican: “ser más responsable”, “abandoné 5to y por eso repetí”, “volví a intentarlo porque supe que podía”, “no estaba dentro del salón y me lo pasaba peleando con todo y fui a rendir y no la di”, “no vine a dar las materias, porque me faltaba mucho y por eso repetí”, “bien porque disfruté las vacaciones” y “tuve que hacer otra vez el año”.

3.3.3. Concepción sobre les jóvenes

En relación a cómo significan a la juventud, pudieron identificarse dos tópicos: 1. sentimientos, las referencias más mencionadas consideran “disfrutar” y “buenas personas/enseñanzas”; y 2. disposiciones prácticas, “salir de joda, boludear”, “hacer muchas cosas/ tener tiempo” y “estudiar”.

En relación a las actividades que realizan se identificaron dos tópicos: 1. socialización, referenciando mayormente a “bailar y escuchar música”; 2. actividades extraescolares, mencionando mayormente “deportes”, luego “freestyle”, y “dormir”.

Sobre los problemas de les jóvenes que atraviesan a les jóvenes se mencionan referencias vinculas mayormente a las “drogas, adicciones y cosas ilegales”, y luego al “alcohol”. En relación a las formas de solucionar estas problemáticas, la mayoría responde “tener un país mejor”, “un presidente que no mienta”, y luego “legalizar”, “eliminar cosas ilegales”.

3.3.4. Consumos Culturales

Las instituciones de las que participan, son “gimnasio” y “danza”; las actividades que realizan refieren mayormente a “jugar a la pelota”, “freestyle” y “murga”; sobre el último libro leído, la mayoría refiere al género de ficción; en relación a la última película vista, ha sido “infantil” y “drama”; sobre el último viaje realizado, la mayoría referencia a la “costa atlántica”; en relación a las redes sociales utilizan Instagram, en menor medida Facebook, y nadie Twitter; sobre el último estado compartido, la mayor cantidad de referencias considera a los “memes”.

4. Resultados

A continuación, se presentan consideraciones sobre las características de las EE que cada grupo de estudiantes despliega (vertical), para luego ponerlas en relación y establecer distancias y/o cercanías entre ellas.

Las EE que les estudiantes de la UE 1 despliegan para permanecer con éxito en el espacio escolar, indican la necesidad de reproducir un importante volumen de capital, expresado en la inversión familiar a largo plazo de apostar a permanecer con éxito (cumpliendo con los tiempos formales del trayecto preestablecido) en la misma institución desde el inicio de la escolaridad. Debe establecerse, al menos como hipótesis –o continuar investigando– que esta permanencia, puede relacionarse con la necesidad de internalizar disposiciones, incorporar los principios de diferenciación, para habitar no solo el mismo espacio escolar por años, sino también territorios altamente urbanizados en la ciudad. Sus concepciones sobre la juventud, indican la apropiación de principios distintivos, en relación a una identidad joven asociada a contradicciones: altibajos, cambios, y disciplina; a espacios de socialización vinculados la escuela y al afuera –“salir de noche”–; a problemáticas asociadas a las formas en que se relacionan en estos espacios, por ejemplo, la “baja autoestima” o el “consumo de drogas”; y a formas de resolver estos problemas generando aceptación y diálogo.

Por otra parte, las EE que despliegan los estudiantes de la UE 2 indican una menor inversión de capital global, dado que la apuesta no implica permanecer en la misma institución, ni en el mismo sector (público/privado), sino que se permiten transitar por múltiples instituciones. Las escasas experiencias de repitencia, pueden indicar que a pesar de lo anterior se expresan trayectos escolares establecidos en tiempos formales. Si se asocian estas características a los territorios que habitan, se encuentra coherencia al observar que son variados y con condiciones de urbanización satisfechas pero que oscilan entre indicadores precarios y buenos de urbanización. En relación a la internalización de concepciones sobre las juventudes los principios de diferenciación que se observan refieren a asociar la juventud a cambios, pero también al disfrute y la libre expresión; a actividades vinculadas a “salir de noche” o “luchar y protestar”; a problemáticas asociadas a la baja autoestima o falta de empatía, pero también a los dispositivos tecnológicos y las drogas; y a formas de resolución vinculadas a la aceptación y a la salud mental.

Finalmente, las EE que despliegan los estudiantes de la UE 3 indican una escasa inversión de capital global que se registra en su participación en escuelas concentradas en el

sector estatal, cercanas al territorio en que despliegan su vida cotidiana, el cual registra bajos niveles de urbanización. Su trayecto se aleja al hegemonícamente establecido, y las experiencias de repitencia (al igual que en las otras dos UE) se asocian a aspectos personales.

En relación a los principios de diferenciación que se indican en sus concepciones sobre la juventud, se indica su vínculo al disfrute, bailar, hacer deportes, problemáticas como las drogas y formas de resolverlas vinculadas a la legalización o función presidencial.

Al comparar las EE de cada grupo de estudiantes, en relación al territorio, que es la ciudad de Tandil, les estudiantes protagonizan un proceso de “re-territorialización fragmentada” (Reguillo, 2007). En tanto, habitan la misma ciudad, pero de manera desigual. Ello parece tener una relación de influencia con la diferencia en la acumulación de capital económico, social y cultural. Pues, quienes asisten a la UE 1 se concentran en los espacios de mayor nivel de urbanización, los que asisten a la UE 2 se distribuyen por todo el espacio, y quienes asisten a la UE 3 se concentran en uno de los territorios menos urbanizados.

Frente a esta “realidad relacional” (Santos, 1996), se identifican selectividades y jerarquías que podrían vincularse a procesos sociales preexistentes tales como tradiciones familiares, formas de habitar las instituciones —en este caso las escolares— que van más allá de lo que sucede en un mismo momento, pues trascenderían el entramado social.

Al considerar las trayectorias escolares, se observa que mientras los estudiantes de la UE 1 se van concentrando en la misma UE dando cuenta de una apuesta estratégica para consolidar su posición en el CE, quienes asisten a la UE 2 forman parte de un proceso de circulación entre escuelas estatales y privadas, y quienes asisten a la UE 3 se concentran solo en escuelas estatales. Sobre las experiencias de repitencia, se observan diferentes frecuencias, en algunos casos como en la UE 1 y la UE 2 más cercanos al tiempo hegemonícamente establecido, mientras que en la UE 3 parece colocase otra “normalidad”. A pesar de estas variaciones, llama la atención la igual significación que les estudiantes de los tres grupos dan a estas experiencias, en todos los casos se responsabilizan personalmente de la situación, no pudiendo colocar variables sociales que complejicen la lectura. Indican así, cómo la dimensión subjetiva de esta práctica continúa sostenida en una concepción biologicista de los procesos educativos (Kaplan y Leivas, 2022).

Sobre las diferentes concepciones de juventud y sus actividades, se identifican significaciones no homogéneas, ya sea al interior de cada grupo como al compararlos entre sí.

Al comparar las significaciones sobre la juventud dentro de cada grupo, pueden indicarse: contradicciones en la UE 1, tales como: “sufrir altibajos” y “ser rebelde”, “diversión” y “tutela de los padres”, “actos inmaduros” e “ir a la escuela”, o “preocuparse por la mirada de otros” y “hacer lo que les gusta”. Elementos que aparecen, aunque en menor medida en la UE 2, donde se suma: “expresarse libremente” y “luchar” como práctica característica. Por su parte, en la UE 3, las concepciones parecen ser más homogéneas, refieren a “disfrutar”, “salir”, o “tener tiempo”. En cuanto a los problemas que atraviesan a los jóvenes también aparecen elementos contradictorios en la UE 1 y en la UE 2, pues se coloca como problema de los jóvenes: “falta de empatía”, “disposición a la rebeldía”, “vivir sin miedos” y “sin límites”, junto con “necesidad de encajar en el grupo”, “baja autoestima”, o “influencia de estereotipos”. Por otro lado, en los tres casos se identifica al joven con la vulnerabilidad que supone el consumo de drogas ilegales. Sobre la forma de resolver dichas problemáticas, tanto en la UE 1 como en la UE 2 aparecen elementos vinculados a esfuerzos personales, como “aceptarse tal cuál uno es” y “quererse”, y a demandas externas como la “necesidad de que les ayuden”, “escuchen”, “hablar”, o la existencia de espacios que permitan concientizar y charlar para encontrar ayuda.

Al contrario, la UE 3 coloca dos elementos diferentes, vinculados a la responsabilidad del Estado, específicamente: que el “presidente no mienta” y “legalizar”. En síntesis, se establece entre las UE 1 y la UE 2, y la UE 3 claros principios de diferenciación que implican expresiones distintivas sobre la identidad juvenil, dando cuenta de un universo cambiante y discontinuo.

Sobre los consumos culturales, puede distinguirse en la UE 1, por un lado la utilización de capital económico, ya sea para ir a “clubes”, al “gimnasio” o estudiar “idiomas”, como para actividades extraescolares como viajes al extranjero, y por otro lado, una fuerte relación entre dichas actividades y la escuela; en la UE 2, los estudiantes también asisten a “clubes” donde hacen “deporte”, y suman instituciones donde realizan actividades vinculadas al arte (teatro y baile), sus viajes no están tan vinculados al exterior como la UE 1, y se concentran en la costa atlántica, y estas actividades también están fuertemente asociadas a la escuela. Por otro lado, los usos de redes sociales son similares en ambos grupos de estudiantes, utilizan todas las redes, aunque mayormente Instagram y Twitter, donde han realizado posteos sobre la escuela, sí mismos y la amistad. Por su parte, la UE 3, tiene respuestas más acotadas, dando cuenta de un escaso capital económico y cultural, afirman asistir a actividades comunitarias como “fútbol”, “murga” o “freestyle”, sus viajes son a la costa atlántica, utilizan mayormente Instagram y Facebook, y es llamativo cómo lo más compartido en redes sociales son, lo que ellos denominan,

“memes”. Hasta aquí, la capacidad creativa de la que podrían dar cuenta los consumos culturales de los jóvenes, según lo plantea Reguillo (2012) no se observa tan claramente, quizás porque los datos no permiten dar cuenta de ella, o porque la configuración de los consumos culturales que propone el espacio donde se sitúan los jóvenes deja poco espacio para que emerjan sus identidades.

5. Conclusiones

Las aproximaciones a caracterizar las EE de los grupos de estudiantes, permiten indicar algunas características del CE de la ciudad.

En principio, se identifica una relación de influencia entre volumen de capital económico y cultural, expresada en el éxito escolar (no repitencia) y en las trayectorias coherentes con los tiempos hegemonícamente establecidos (EE de las UE 1 y 2). Aunque esta relación de influencia no parece no ser exclusiva, pues parece que el CE no “expulsa” otras relaciones de influencia, sino que aquellas conviven con otras dónde se registra escasa inversión de capital económico y cultural, y trayectos que difieren a los estipulados hegemonícamente (UE 3). Esta cisura dentro del CE parece estar condicionada no tanto por el sector (estatal/privado) al que pertenezca la UE, sino a su emplazamiento territorial (urbano/sub-urbano).

Por otro lado, se observan principios de diferenciación asociados a la concepción de juventud que también varían según se refiera a UE urbanas o sub-urbanas. Parece que también conviven en el CE diferentes concepciones sobre la juventud, sus problemas y formas de solucionarlos.

Luego, hay una variable que es común en las tres UE, y es la significación de las experiencias de repitencia que tienen los estudiantes. En todos los casos, la asocian a una responsabilidad individual. Ello, podría vincularse a el efecto de un discurso hegemónico que promueve representaciones similares sobre estas experiencias más allá del grupo social de pertenencia o a la necesidad transversal del sistema de enseñanza de generar las condiciones necesarias para producir y reproducir por sus propios medios sus propias condiciones de existencia, cumpliendo así su función de enmascaramiento de la violencia simbólica que se encarga de legitimar.

Así, en el CE de la ciudad pueden identificarse EE con posibilidades diferenciadas de acceder al capital escolar en disputa. En este trabajo, estas se identifican al considerar el acceso a capital económico, al estado de los instrumentos que disponen los estudiantes para reproducir

el capital puesto en juego y a la internalización de concepciones sobre identidades propias. Así, la UE 1 se encuentra en la mejor posición, la UE 2 en un espacio medio, y la UE 3 es la que se encuentra con menos herramientas para disputar el capital escolar.

Finalmente, explicitar que son muchas las preguntas que se disparan de estas conclusiones y que serán objeto de futuras indagaciones, entre ellas el comportamiento de estas variables al considerar las diferencias según sexo o año de escolaridad.

Aun así, en tanto primer acercamiento, este tipo de investigaciones exploratorias, son un aporte estratégico para el campo de la Sociología de la Educación, en tanto permiten indicar de forma situada “casos particulares de lo posible” (Bourdieu, 1998b), analizando relacionamente distancias y/o cercanías entre grupos de estudiantes que habitan un mismo tiempo y espacio social, permitiendo incluso imaginar respuestas a preguntas tales como ¿cuáles serían los posibles “puentes” que contribuirían a acercar experiencias de socialización tan distantes, así como a garantizar una distribución menos desigual del “capital escolar” disponible entre nuestras comunidades?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1998b). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). *Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático*. Instituto de Estudios Peruanos.
<https://laasociacion.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu.pdf>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En V. C. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Dirección General de Cultura y Educación (2022). *Manual metodológico de indicadores educativos*. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Estebaranz, G. A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Enseñanza*, (8), 165-185.
- Feixa, C. (2000). Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas*, (13), 75-91.
- García Bastan, G., Tomasini, M. y Gallo, P (2019). Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco*, 30(1), 59-79.
- Giovine, M. A. (2022). *Discursos y saberes dominantes. Como se educan los que mandan*. Editorial Universitaria UNC.
- Gutiérrez A. (2007). Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (35), 15-33.
- Gutiérrez A. y Mansilla H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 409-442.
- Jacinto, C y Verdier, E. (2021). Les paradoxes de la démocratisation éducative entre sélection et déclassement. Le cas de l'enseignement technique secondaire en Argentine. *Éducation et Sociétés*, 46, 39-45.

- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los todos de investigación social. *Paradigmas*, (4), 39-72.
- Kaplan C. V. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *IICE*, 10(18), 25-36.
- Kaplan, C., y Leivas, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. *EDUCA UMCH*, 19, 104-116.
- Krause, M. (2019). El “campo” como variable conceptual: los patrones intermedios. En C. E. Benzecry, M. Krause y I. A. Reed, *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. IIPE/ UNESCO.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas Burack (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Libro Universitario Regional.
- Migueltoarena, A. y Linares, S. (2019). Mercado del suelo urbano y producción del espacio residencial en la ciudad de Tandil, Argentina. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, (23), 12-23. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cvu12-23.msup>
- Nicastro S. y Greco M. B (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Leivas, M. (2019). Desigualdad Educativa y “racionalidad diferencial” entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado de la escuela media argentina y bonaerense. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230205>
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En i. Dussel (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantiales.
- Villa Sepúlveda, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.
- Wacquant, L. (2005). Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. Una invitación a la sociología reflexiva. En P. Bourdieu y L. Wacquant L., *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Siglo XXI.

confluenciadesaberesface@gmail.com