

«DECIDÍ PORTARME BIEN, RESCATARME»: JÓVENES Y ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA

MERCEDES SACCONÉ¹

RESUMEN

Este artículo deriva de una investigación socioantropológica sobre experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes en contextos de pobreza urbana en Rosario (Santa Fe, Argentina). Recuperamos una categoría social que permite identificar sentidos y prácticas que construyen los/as estudiantes en relación con el hecho de asistir a la escuela. Nos referimos a la noción de «rescate», usada para expresar el pasaje de un modo de vida y de comportamiento que atribuyen a «la calle» a otro asociado a la escuela. Aunque también encontramos indicios que relativizan esta construcción de sentido, dado que, a veces, tales prácticas se superponen.

PALABRAS CLAVE: JÓVENES, ESCUELA SECUNDARIA, CONTEXTOS DE POBREZA.

¹ Profesora y licenciada en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Magíster en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional (México). Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Área Antropología (Argentina). Becaria postdoctoral de CONICET en la Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades (UE-CISOR, CONICET-UNJu) (Argentina). Miembro del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Correo electrónico: sacconemercedes@gmail.com

**«DECIDI ME COMPORTAR BEM, SALVAR-ME»: JOVENS E
ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA EM CONTEXTOS DE
POBREZA URBANA**

RESUMO

Este artigo deriva de uma pesquisa socioantropológica sobre as experiências escolares no ensino secundário de jovens em contextos de pobreza urbana em Rosario (Santa Fe, Argentina). Recuperamos uma categoria social que permite identificar sentidos e práticas que os/as estudantes constroem em relação ao fato de ir à escola. Estamos nos referindo à noção de «resgate», utilizada para expressar a passagem de um modo de vida e de comportamento que atribuem à «rua», a outro associado à escola. Apesar de que também encontramos indícios que relativizam esta construção de sentido, dado que, às vezes, tais práticas se sobrepõem.

PALAVRAS-CHAVE: JOVENS, ESCOLA SECUNDÁRIA, CONTEXTOS DE POBREZA.

**«I DECIDED TO BEHAVE, TO RESCUE MYSELF»: YOUNG
PEOPLE AND HIGH SCHOOL IN URBAN POVERTY
CONTEXTS**

ABSTRACT

This article derives from a socio-anthropological research about experiences in high school of young people from contexts of urban poverty in Rosario (Santa Fe, Argentina). We recover a social category which allows identifying meanings and practices constructed by male and female students in relation to attending school: the notion of «rescue», used to both express the passage from a way of life and behavior that students attribute to «the street» to other one associated with school. Although we also found evidence relativizing this construction of meaning as such practices overlap from time to time.

KEYWORDS: YOUNG PEOPLE, HIGH SCHOOL, URBAN POVERTY CONTEXTS.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo deriva de una investigación socioantropológica más amplia, realizada entre los años 2014 y 2020, acerca de experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana en la ciudad de Rosario (provincia Santa Fe, Argentina)². En ese estudio nos propusimos construir conocimientos en torno a la pregunta: ¿cómo viven su paso por la escuela secundaria jóvenes que habitan en contextos de pobreza urbana?

Esta problemática cobra relevancia dadas las transformaciones en las políticas destinadas a la educación secundaria que se vienen produciendo en las últimas décadas en Argentina, pudiendo identificarse como un hito la extensión de la obligatoriedad legal del nivel y las iniciativas que intentaron apuntalarla, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y «un conjunto de líneas de acción, nacionales y jurisdiccionales, en pos de lograr la terminalidad y universalidad del nivel, amparadas en sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación» (Montesinos y Schoo, 2015, p. 5) que se impulsaron desde entonces. En parte, ello se vincula con la persistente demanda social por el acceso a mayores niveles de educación formal (Tenti Fanfani, 2003), pero también por la influencia de organismos internacionales, como la UNESCO, en la formulación de políticas educativas en la región.

Estos procesos ponen de manifiesto la necesidad de continuar indagando en lo que ha ocurrido y ocurre a nivel de los cotidianos escolares, es decir, atender a las experiencias en condiciones concretas y documentar cómo se configuran y son vividas cotidianamente, por los/as jóvenes, las «oportunidades educativas reales» (Gentili, 2012) a las que tienen acceso.

Con la intención de aportar al conocimiento de las experiencias escolares cotidianas de jóvenes en contextos de pobreza urbana, en esta oportunidad recuperamos una categoría social utilizada por los/as estudiantes protagonistas de esta investigación, que nos permite dar cuenta de ciertos sentidos y prácticas que se construyen en relación con el hecho de asistir a la escuela. Nos referimos a la noción de «rescate», usada para expresar el pasaje de un modo de vida y de

² La investigación se realizó en el marco de una tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Para su realización, se contó con el apoyo de una Beca Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET Argentina).

comportamiento que se atribuye a «la calle» a otro asociado a la escuela (o/y el trabajo).

Veremos que tal diferenciación es utilizada en la construcción de distancias simbólicas por parte de los/as jóvenes, donde la condición de estudiante (valorada positivamente) es retomada para diferenciarse/desmarcarse de otros «que están todo el día en la calle», son «vagos», o «no hacen nada». Cabe resaltar que, entre los/as jóvenes de nuestra investigación, el hecho de asistir a la escuela aparece significado más como consecuencia que como posibilitador de ese «rescate», expresando que uno se «rescata» y luego vuelve a estudiar. Aunque también encontramos indicios que relativizan esta construcción de sentido que contraponen «la calle» a la escuela, dado que, a veces, tales prácticas se superponen.

2. ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Partimos de recuperar una tradición latinoamericana de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas, impulsada y difundida desde la década de 1980, entre cuyas referentes se encuentran Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta en México, Graciela Batallán, María Rosa Neufeld y Elena Achilli en Argentina.

A su vez, este estudio es continuidad de una línea de investigación acerca de experiencias socioeducativas y procesos de escolarización de jóvenes en la educación de nivel medio que venimos desarrollando en el campo de la Antropología y Educación, a partir de investigaciones particulares, en México y Argentina, y de la participación en proyectos de investigación colectiva radicados en su mayoría en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos³.

³ Dos de estos proyectos se desarrollaron simultáneamente con la investigación que retomamos en este trabajo, con importantes aportes a la misma: 1) Proyecto «Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana», PID1HUM 520 (2016-2019), Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR; 2) Proyecto «Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica», FONIETP 2017 NRU 212 (2017-2018), Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, presentado a Postulación Institucional a través de la UNR. Ambos proyectos se realizaron bajo la dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky.

Inscribiéndonos en dicha tradición, orientamos la investigación desde lo que Achilli (2005) caracteriza como *enfoque socio-antropológico*. Este enfoque —que retoma la etnografía desde una perspectiva crítica— privilegia el conocimiento de la cotidianidad social, recuperando las prácticas y sentidos que generan los sujetos en sus relaciones e interacciones en determinadas condiciones contextuales, abordando las problemáticas estudiadas a partir de las relaciones entre distintas dimensiones que la configuran, reconociendo el carácter conflictivo y en movimiento de los procesos sociales (Achilli, 2005, p. 17).

La construcción de la información empírica se realizó a partir de un trabajo de campo intensivo y de larga duración (entre los años 2014 y 2018) centralmente desarrollado en una escuela secundaria de modalidad técnico profesional⁴, ubicada en el Distrito Oeste, a la cual asisten jóvenes que viven en barrios y «villas» de la zona oeste y sudoeste de la ciudad de Rosario. Las estrategias de construcción de la información utilizadas fueron: observaciones (de clases, recreos, jornadas, reuniones y otras actividades), talleres, conversaciones informales y entrevistas (grupales e individuales), fundamentalmente con jóvenes estudiantes que asistían al turno vespertino, aunque también se incluyeron otros sujetos significativos de la problemática (estudiantes que asisten a los otros turnos escolares, docentes, directivos, funcionarios, entre otros). El trabajo de campo se complementó con el análisis de distintas fuentes documentales (normativas, documentación oficial, documentos elaborados por los sujetos, entre otros).

En consonancia con la perspectiva adoptada, el proceso de análisis no es concebido como un momento posterior al de la construcción de la información empírica, sino que se produce en simultáneo y dando lugar a la elaboración de escritos sucesivos que fueron abonando a la construcción del texto final —u «objeto de estudio» como lo denomina Rockwell (2009)—, el cual «toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo» (Rockwell, 2009, p. 75). Se trata de un «proceso recursivo» en el cual «la información [empírica] es sometida —desde determinada conceptualización [teórica]— a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones», a un trabajo continuo de «problematización sobre el material» (Achilli, 2005, p. 80).

⁴ El nombre de la escuela fue omitido y los nombres de los sujetos fueron modificados, con la intención de mantener el anonimato.

3. LOS/AS JÓVENES Y LA ESCUELA EN LA TRAMA DEL ESPACIO SOCIOURBANO

Aunque en algunos momentos han tomado caminos separados, en la producción académica actual se suele señalar la necesidad del «acercamiento entre los estudios educativos sobre estudiantes y aquellos que incorporan las prácticas socioculturales de los jóvenes» (Weiss, 2012, p. 135) para enriquecer la mirada sobre los procesos de escolarización juvenil. Los modos de ser joven son diversos y están atravesados por procesos históricos, sociales, culturales y políticos (Margulis y Urresti, 1996), por lo tanto, su análisis debe ser «encarado desde una triple complejidad: contextual (espacial e históricamente situado), relacional (conflictos y consensos) y heterogénea (diversidad y desigualdad)» (Chaves, 2010, p. 38). De este modo, consideramos que no podemos acercarnos a conocer las experiencias escolares de los/as jóvenes sin describir procesos que, aunque las trascienden, las atraviesan e imprimen particularidades y nos hablan de «qué es ser/estar joven en ese tiempo y lugar para esas personas jóvenes» (Chaves, 2010, p. 11).

Como mencionamos, la población que asiste a la escuela vive, por lo general, en condiciones de pobreza en barrios y «villas» cercanos, cuyos habitantes constituyen parte de «los sectores subalternos de la ciudad», «pertenecen a la “periferia” del sistema urbano en cuanto al consumo de éste», a la vez que «son producto de una construcción social que los segrega y estigmatiza» (Gravano, 2013, p. 62). Aunque en las últimas décadas se alternaron momentos considerados de mayor y menor criticidad en materia de vivienda e infraestructura según la situación económica, social y política del país y la región, las investigaciones locales dan cuenta de la continuidad de un proceso de concentración espacial de las familias en condiciones de pobreza en esta zona de la ciudad (Bernardi y Sánchez, 2006; Calamari, Dobry, Martínez y Santos, 2020). Proceso de «concentración geográfica de la pobreza», como lo denomina Auyero (2001), concomitante con la creciente *fragmentación y segregación* que caracterizan las grandes ciudades latinoamericanas en el capitalismo actual (Prévôt, 2001). De hecho, en la ciudad de Rosario, «a pesar de los períodos de mejoras económicas y la disminución del desempleo de la última década [2004-2014], el número de asentamientos se incrementó» (Consejo Económico y Social Rosario, 2014, p. 8).

Aunque sabemos que no es privativo de estos contextos, hace tiempo que investigadores de la temática vienen señalando cómo múltiples violencias — entre las que se destacan, la «violencia estructural del desempleo», la «violencia

interpersonal cotidiana» y la «violencia represiva estatal intermitente»— atraviesan la vida cotidiana en «los enclaves de pobreza en la Argentina», en tanto expresión de «(distintas) maneras en que la desigualdad, la segregación, el desempleo y el abandono estatal se inscriben en el espacio urbano» (Auyero, 2001, p. 19). Se trata de violencias que influyen en la vida cotidiana juvenil y que atraviesan de distintas maneras la configuración de sus experiencias escolares.

Así, los trabajos a los que suelen acceder los/as jóvenes y las familias que viven en estos contextos se encuentran, por lo general, atravesados por la informalidad (no incluidos en el sector formal de la economía, con escasa remuneración, sin beneficios sociales, ni aportes jubilatorios, etc.), inestabilidad (por contratos temporales), precariedad y, sobre todo entre las mujeres, el trabajo doméstico dentro y/o fuera del hogar (remunerado y no remunerado). Se suma a los ingresos de los grupos familiares la participación en algunos planes, programas y prestaciones sociales, también por parte de los/as jóvenes. El mercado de productores constituye, desde la década de los 60, una importante fuente de trabajo para las familias de la zona, sobre todo para los hombres (Calamari et al., 2020). El rubro de la construcción es otra inserción laboral frecuente, también entre los varones, caracterizándose por ser un trabajo temporario y que produce un gran cansancio físico (Calamari et al., 2020). Por lo general, los/as jóvenes contribuyen a la economía del hogar, «sea a través del aporte económico que puedan realizar quienes lograron insertarse precariamente en el circuito laboral o a través de diversas tareas que desarrollan en el ámbito doméstico» (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2020, p. 52). Aunque no profundizaremos en ello, cabe resaltar que entre los/as jóvenes este tiempo destinado al trabajo tensiona el tiempo de la escolaridad, favoreciendo, entre otros aspectos, interrupciones e intermitencias en la asistencia a la escuela y en los procesos de aprendizaje, dadas las recurrentes llegadas tarde, la dificultad de realizar tareas por fuera del horario de clases y, sobre todo, las «marcas del desgaste corporal» que deja el trabajo (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 45), más aún en condiciones de precariedad.

Si bien encontramos heterogeneidad en el modo en que se desenvuelve la vida cotidiana en los barrios y «villas» donde habitan, los/as jóvenes relatan situaciones de peligrosidad y conflictividad que forman parte (más directa o indirectamente) de la cotidianidad en esos espacios sociourbanos. Mencionan situaciones de violencia interpersonal, la presencia de armas de fuego en la resolución de conflictos, el sentimiento de peligrosidad e inseguridad que generan algunas de estas situaciones, incluso la posibilidad de la muerte. A su

vez, hacen referencia a la intervención de «la policía» y de los «soldaditos»⁵, cuestiones en las cuales no podremos profundizar en esta oportunidad (para ampliar al respecto ver Calamari et al., 2020; Cámpora, 2017; Cozzi, 2018; Saccone, 2018).

Estas problemáticas suelen ser retomadas en la construcción de estigmas y prácticas muchas veces discriminatorias de estos espacios sociourbanos y, particularmente, de la población juvenil que habita en estos contextos, que, como lo han documentado otras investigaciones (Chaves, 2010; Kessler y Dimarco, 2013; Sánchez, 2006, entre otros), asocian unilinealmente juventud, pobreza y delito/peligrosidad. La noción de estigmatización territorial hace referencia a este «proceso por el cual un determinado espacio queda reducido a ciertos atributos negativos, que aparecen magnificados, estereotipados, produciendo como resultado una devaluación o desacreditación social del mismo» (Kessler y Dimarco, 2013, p. 225), «lugares que hay que evitar, temer y desaprobar» (Wacquant, 2001, p. 178). Ese estigma territorial recae, a su vez, sobre los «residentes» de esos barrios (Wacquant, 2001, p. 179), aunque no lo hace en todos los habitantes por igual, suele ser la población juvenil la que se encuentra particularmente expuesta a este tipo de discriminación (Kessler y Dimarco, 2013). Los y las jóvenes se sienten y se saben objeto de estas estigmatizaciones y discriminaciones por ser de la «villa». Así, hacen referencia a que «los gendarmes (...) te llevan por la vestimenta», «te sacan los aritos» (Taller, Estudiantes 3ro a 6to TN, 12/10/16), «nos tratan de negros», «porque piensan que porque vos usás gorrita vas a ir a robar, que estás al pedo todo el día y no es así», «y no te podés vestir como vos querés» (Taller, Estudiantes 1ro y 2do TN, 12/10/16). De este modo, puede ocurrir que los/as jóvenes manifiesten no querer «ser un pibe de barrio nada más» (Conversación informal, Alejandro 3ro TN, 12/06/17) y construyan estrategias para desmarcarse de ese estigma.

En esta trama, identificamos la presencia de una construcción de sentido extendida socialmente y apropiada por los/as jóvenes, donde «la calle» y la escuela son significadas como ámbitos que implicarían prácticas contrapuestas. Tal diferenciación es retomada en la construcción de distancias simbólicas, donde la condición de estudiante les permite diferenciarse/desmarcarse de los atributos negativos asignados (y que ellos mismos asignan) a otros «que están todo el día

⁵ En Rosario, «algunos jóvenes a los que se suman niños y adolescentes encuentran oportunidades laborales en el circuito de la venta de droga o en la protección de los denominados “búnker”» (lugares de venta de drogas), a los cuales se los denomina «soldaditos» (Cámpora, 2017, p. 60).

en la calle», son «vagos», «no hacen nada», «te roban», son «quilomberas» (conflictivas), «fuman», «toman». A continuación, nos detendremos en cómo se construye esta contraposición entre «la calle» y la escuela y en su relación con la idea de «rescatarse», en tanto lectura de la propia experiencia vital que hacen los/as jóvenes, sobre todo varones.

4. «DECIDÍ PORTARME BIEN, RESCATARME...»: LA ESCUELA Y EL «RESCATE»

Nos interesa recuperar la noción de «rescate» como categoría social utilizada por los/as jóvenes. para expresar el pasaje de un modo de vida y/o de comportamiento que se atribuye a «la calle» a otro asociado a la escuela (o/y el trabajo). En esa construcción de sentido, «la calle» y la escuela aparecen significadas como ámbitos que implicarían prácticas en cierto modo contrapuestas. Como señalamos, entre los/as jóvenes esta contraposición es retomada en la construcción de distancias simbólicas, que les permiten desmarcarse de aquellos estigmas de los cuales son objeto en distintos ámbitos cotidianos por los cuales transitan. Así la condición de estudiante permite diferenciarse de quienes no asisten a la escuela y estarían «todo el día en la calle», asignándoles atributos negativos, como ser «vagos» (Entrevista, Alan 6to TN, 07/12/16), «porque yo veo a los chicos que están en la calle y siempre están drogándose o pidiendo monedas, queda feo, no hacen nada» (Entrevista, Marcos 5to TT, 11/08/14).

Se liga «la calle» con ciertas prácticas como tomar alcohol, generar conflictos interpersonales, consumir drogas o robar. Prácticas que se asocian a la ilegalidad, al delito, al consumo de sustancias ilegales, que son sancionadas en términos morales (Benassi, 2017).

Matías: Se juntan a tomar vino o a fumar porro [marihuana] en la esquina (...).

E: En el barrio donde ustedes viven, ¿se juntan los chicos a tomar en la esquina?

Matías: Yo vivo en la villa (...)

Pablo: Ahí en la esquina hay una banda drogándose y encima te roban (...) los pibes están todo el día en la calle, no tienen nada para hacer (...).

Esteban: Una vez lo mataron a uno, se confundieron, yo tengo una versión de que se confundieron supuestamente y lo mataron, porque él se juntaba, pero

igual, con nosotros y no hacía nada y lo confundieron porque parece que se cambió de ropa con el primo y ahí lo mataron y después en el cementerio una moto pasó tirando tiros (...) pero siendo pibe te matan, por eso lo único que te saca de la calle es muerto. (Taller, Estudiantes 1ro y 2do TN, R9-16, 12/10/16)

Una imagen estigmatizada/estigmatizante sobre cierto sector de la juventud que vive en contextos de pobreza, extendida socialmente, sobre todo entre adultos y los medios de comunicación (Benassi, 2017; Chaves, 2005; Kessler y Dimarco, 2013; Sanchez, 2006), pero que, como podemos advertir, también es *apropiada por los/as propios/as jóvenes* para caracterizar a otros. Se trata de una imagen sobre el ser joven en estos ámbitos que exagera la peligrosidad de sus (posibles) actos, un/a joven que se constituye en un «peligro para él mismo: irse por el mal camino, no cuidarse; peligro para su familia: trae problemas; peligro para los ciudadanos: molesta, agrede, es violento; peligro para LA sociedad: no produce nada, no respeta las normas» (Chaves, 2005, p. 15).

En contraposición a los/as jóvenes que «están todo el día en la calle», quienes asisten a la escuela consideran que ellos/as sabrían valorar lo que significa el «trabajo duro», el esfuerzo⁶, a lo que se suma la idea de una «crianza diferente» (Entrevista, Alejandro 3ro TN, 08/11/17), que incluye el cuidado por parte de los padres ante los «riesgos» que se le atribuyen a «la calle».

María: Sí te dejan salir, tampoco por lugares raros, los padres, obvio, como padre uno va a cuidar a sus hijos y no quiere que le pase nada malo, pero si salen ya saben (...) no es que la dejan salir o (...) como hacen las pibas que están todo el día afuera (...) después en la noche.

Carina: Están todas fumando (...).

María: Bah, algunas porque...

Carina: Algunas nomás fuman.

María: ¿Algunas?

Carina: Algunas nomás, pero otras no... requilomberas son algunas.

María: Sí, algunas, sí,

⁶ Otras investigaciones analizan la influencia de la «lógica individualista» o «lógicas de merecimiento» en construcciones de sentido juveniles, en las cuales la escolaridad no aparece significada como un derecho, sino como un «capital» que se «merece» o al que se accede por el «propio esfuerzo», que atraviesa la construcción de vínculos en la escuela (Chaves et al., 2016; García Bastán, 2018; entre otros).

Carina: Ni las mirás y ya te están «¿tanto va a mirá?».

María: Yo siempre si salgo le digo a mi mamá «me voy a tal lado» (...) a mí me preguntan (...) siempre es así lo mismo, si te levantás, voy a la escuela, de la escuela a casa (...) y no dice «nunca salimos», no es que no salgo, es que estoy todo el día en mi casa y siempre hay cosas que hacer. (Taller, Estudiantes 1ro y 2do TM, 12/10/16)

Como lo han documentado otras investigaciones, estas «representaciones», donde «la escuela o la calle se mencionan como condiciones excluyentes: estudiar y trabajar por un lado, delinquir por el otro», contribuyen a reforzar una imagen de la juventud «como no productiva, proclive a la desviación y a constituirse como peligrosa para los otros» (Chaves et al., 2016, p. 31). Entre los/as estudiantes, «la calle» es significada como un espacio de riesgo, remitiendo fundamentalmente a ciertos peligros que allí se corren, a veces por acción de otros/as jóvenes, como ser víctima de un robo, de una golpiza, incluso de llegar a perder la vida, como afirmaba Esteban en el registro citado con anterioridad, «por eso lo único que te saca de la calle es muerto» (Taller, 1ro TN, 12/10/16). Si bien se trata de «una construcción social extendida y estigmatizante de las calles de los barrios populares, como espacio de “riesgo” para los jóvenes» (Isacovich, 2015, p. 129), advertimos que también se nutre de las experiencias vividas por ellos/as mismos/as u otros cercanos en relación con situaciones de peligrosidad en algunos de los ámbitos que transitan (cf. Calamari et al., 2020).

Esta distinción entre «la calle» y la escuela y los comportamientos que se les atribuyen a quienes participan de uno u otro ámbito, también es retomada entre algunos jóvenes —sobre todo varones—, en la construcción de una *visión retrospectiva de la propia vida* y las experiencias vividas, que remitiría a un paso de una a otra, de estar en «la calle» a estar en la escuela y que se expresa mediante el término «rescatarse».

E: ¿Por qué dejaste [la escuela]? [Silencio. Se ríe] (...)

Leandro: Por la droga... por vaguar, por hacer cagadas.

E: ¿Y por qué decidiste volver?

Leandro: Por mi mamá.

E: ¿Tu mamá? ¿Qué te decía tu mamá?

Leandro: Nada, la veía triste que no iba a la escuela, porque era un vago, que esto, que aquello y decidí portarme bien, rescatarme (...) yo fui remaldito, mis

hijos no quiero que sean malditos igual que yo (...) no sé, salí terrible yo y de pedo no estoy muerto, así que no le recomiendo ser tan así. (Entrevista, Leandro 4to TM, 10/07/2014)

«Rescatarse significa hacer un viraje importante en sus vidas, abandonar la calle» (Saraví, 2004, p. 43). Para los/as jóvenes que manifiestan haber transitado por dicha experiencia, la decisión de «rescatarse» implica, entre otras cuestiones, «portarse bien», «ir a la escuela», no ser un «vago», evitar conflictos, circuitos delictivos y/o el consumo problemático de sustancias. En ese sentido, «el rescate tiene que ver con usar “productivamente” el tiempo» (Benassi, 2017, p. 17), estudiando, trabajando e incluso en el hogar, donde «siempre hay cosas que hacer».

Cabe resaltar que, entre los/as jóvenes de nuestra investigación, el hecho de *asistir a la escuela aparece significado más como consecuencia que como posibilitador de ese «rescate»*, uno se «rescata» y luego vuelve a estudiar. En parte, consideramos que estos sentidos que construyen los/as jóvenes sobre la relación entre la escuela y el «rescate» pueden estar influenciados por el hecho de que la «decisión» de *rescatarse suele aparecer significada como una acción prácticamente individual, resultado de una decisión personal*. Los/as jóvenes se apropian de estos sentidos, pero también, como plantea Benassi, «lidian —y padecen— diariamente esos discursos (...) que los responsabiliza respecto de sus posibilidades, ya que encargarse de ocupar “productivamente” el tiempo parece estar ligado más a una decisión personal que a las ofertas institucionales» (Benassi, 2017, p. 17). A la vez, aun cuando se hace referencia a otros en ese proceso, no se remarca la intervención activa de los mismos, solo son mencionados en tanto incentivo para la toma de tal decisión, la cual parece quedar en manos del propio sujeto. Así, «los jóvenes sostienen ese recorrido en la mayoría de los casos apelando a su propia fuerza de voluntad, individualizando esa decisión» (Benassi, 2017, p. 16) y las acciones que implicaría.

E: ¿Tenés amigos en el barrio? (...)

Leandro: Tenía muchos, pero dejé de salir, así que mucho contacto no tengo ahora.

E: ¿Y por qué dejaste de salir?

Leandro: Para alejarme de las drogas y los quilombos.

E: ¿Y tus amigos tenían esos problemas?

Leandro: Sí, todavía los siguen teniendo.

E: ¿Y cómo es la vida de ellos?

Leandro: Como siempre [se ríe], era mi vida esa.

E: ¿Y ahora qué pensás de eso?

Leandro: Ahora pienso que estoy bien como estoy. (Entrevista, Leandro 4to TM, 10/07/14)

Como podemos advertir, además de «portarse bien», «ir a la escuela» (y/o trabajar) y dejar de ser «vago», la posibilidad de «rescatarse» requiere, muchas veces, tomar la decisión de «dejar de salir» y de juntarse con el grupo de pares que se considera está en esa situación, para poder así alejarse de los circuitos delictivos y de consumo problemático de sustancias a los que se los asocia. «Las condiciones que instalan la urgencia del rescate», como plantea Epele (2010), suponen, así, el reconocimiento por parte de los sujetos de la necesidad de un «cambio de vida» y «de junta».

Pablo: Yo antes sí salía de lunes a viernes (...)

Alejandro: De una, yo salía con mis amigos.

Pablo: Nos juntábamos, pero yo no me junto más acá porque me refallaron todos.

E: ¿Cómo te fallaron?

Pablo: Porque me dejaron retirado.

Esteban: Los míos también.

E: ¿Cómo te dejaron retirado?, ¿qué pasó? (...)

Pablo: No porque... yo en un día de locura iba con mi amigo y nos fuimos a robar, pero no, fue solamente un momento de locura, sin arma, y me fui y perdimos y me dejó retirado y después yo no fui más y me decía que yo era reortiva [mala onda] y nada que ver, que esto, que aquello .

Alejandro: Y la bronca queda.

E: ¿Y ya no te juntás más con ellos?

Leandro: No (...)

Alejandro: Todos giles [tontos] además, son todos soldaditos esos (...)

Pablo: Los que dijeron que nunca iban a vender merca [cocaína], todos venden merca.

E: Claro, así que ustedes están mucho en sus casas.

Pablo: Yo sí, antes cuando tenía 14 salía y después que me fui a Mar del Plata cambié un montón. (Taller, Estudiantes 1ro y 2do TN, 12/10/16)

Son principalmente jóvenes varones quienes relatan haberse «rescatado» luego de haber llegado a vivir situaciones de peligrosidad, incluso de poner en riesgo la vida misma, «de pedo no estoy muerto» (Entrevista, Leandro 4to TM, 10/07/2014). Esta «masculinización del rescate» (Benassi, 2017) podría estar expresando, por una parte, la puesta en juego de «estereotipos de género según los cuales los varones deben dar cuenta del modo en el que administran su tiempo “por fuera de la casa” y de qué manera responden a su función considerada “natural” de proveedores del hogar» (Benassi, 2017, p. 13) y, por otra, que son los jóvenes varones de sectores populares quienes se encuentran más expuestos a estas problemáticas (Cozzi, 2018).

Cuando hacen referencia a la vida de otros, algunos/as jóvenes también se apropian de esa mirada que autorresponsabiliza al sujeto de «caer» o «rescatarse», mientras que otros/as recurren a explicaciones que responsabilizan a las familias de las acciones de sus hijos.

Daniel: Pero el tema es qué sé yo, están todos preocupados por el tema de la droga y todo y bueno, hay muchos que culpan a los padres, pero si el padre habla y el hijo no lo quiere entender, porque está en la cabeza de cada uno también, si vos te drogás te drogás porque querés, nadie te dijo que te drogues.

Ariel: Muchos padres, cuando sus hijos entran en la droga ya no le intentan ayudar (...) yo creo que por eso tienen la culpa los padres por... de que él salga así porque a poca edad salió él de su casa, antes yo también, yo me juntaba con los grupitos de amigos pero él fue el único que salió mal, todos fuman todo esto, pero nada que ver a la droga, y él es el único y roba y todo, y nosotros no. (Entrevista, Estudiantes 3ro TN, 24/08/17)

En su investigación sobre circulación y usos de drogas en barrios de sectores populares del Gran Buenos Aires, Epele (2010) plantea que existen diferentes formas de presentación de las «acciones, prácticas y saberes sobre el rescate», específicamente lo trabaja en relación con el consumo, siendo una de ellas, «la estrategia reflexiva y autorreferente de rescatar(se)», la que más se aproxima a lo que venimos desarrollando. Aunque, advierte la autora, aun considerando las diferentes formas que puede asumir, «el rescate remite a un proceso complejo que, combinando mandatos, acciones, decisiones e intervenciones de otros, supone siempre un vínculo social» y «requiere de la

existencia de condiciones económicas, sociales y políticas que hagan posible la existencia de otros vínculos, actividades y expectativas de futuro» (Epele, 2010, p. 186).

La autorresponsabilización y la responsabilidad que se les atribuye a las familias en relación con los hijos que «entran en la droga» forman parte de un proceso más general de «privatización del cuidado», que «transfiere al dominio de los vínculos próximos (...) un conjunto tanto de tensiones, emociones y conflictos producidos en diversas áreas de la vida cotidiana, así como también la expectativa de su reparación y resolución» (Epele, 2010, p. 211). Proceso a través del cual se va privatizando «la responsabilidad por el bienestar, transfiriendo tareas del Estado hacia las familias» (Jelin, 2010, p. 94) y/o el propio sujeto. Estos sentidos hegemónicos sobre el lugar de las familias están aún más fuertemente presentes entre los/as jóvenes cuando se trata de imaginar qué harían como padres o madres si sus hijos fueran los que viven esas situaciones.

E: ¿Y ustedes se imaginan como padres qué harían si tuviesen un hijo en esa situación?

Ariel: ¿Sabes cómo le voy a pegar a mi hijo? [risas]

Vanina: Yo lo encierro.

E: ¿Vos lo encerrás?

Vanina: Si no entiende por las buenas...

Alejandro: Con un trenzado de ocho sabés qué, ¡le doy! [risas]

Ariel: Yo le hablaría, pero si no entiende...

Alejandro: Sí, de una u otra manera tiene que aprender. (Entrevista, Estudiantes 3ro TN, 24/08/17)

5. REFLEXIONES FINALES

Aun cuando sabemos que el «rescate» no puede producirse si no están dadas «determinadas condiciones» (Epele, 2010, p.187), en el recorrido realizado advertimos que entre los/as jóvenes protagonistas de este estudio predominan las lecturas individualizantes que (auto)culpabilizan/(auto)responsabilizan al propio sujeto y/o a la familia del mismo y no suelen aludir a otros procesos más generales, permaneciendo en cierto modo ocultas las relaciones y condiciones

(económicas, sociales y políticas) que intervienen, tanto para «caer»/«entrar» o «rescatarse»/«salir». De este modo, podemos advertir que dichas prácticas y sentidos se encuentran atravesados por una concepción fuertemente «meritocrática», extendida entre los/as jóvenes de sectores populares en nuestro país, como lo han documentado otros estudios realizados mayoritariamente en la ciudad y provincia de Buenos Aires, cuya presencia también documentamos en esta ciudad del interior del país.

Las investigaciones suelen ligar la hegemonía de estas concepciones a la preeminencia de políticas neoliberales (sobre todo durante la década de los 90) en Argentina. Cabe destacar que esta investigación, realizada luego de doce años (2003-2015) de políticas de corte «progresista» (con un discurso donde se enfatizaba que la educación es un «derecho»), nos permite advertir lo arraigada que aún se encontraban las miradas (auto)culpabilizadoras/(auto)responsabilizantes de los sujetos y sus prácticas como producto del «esfuerzo» o «mérito» individual, miradas que vuelven a hegemonizar las políticas educativas durante el gobierno nacional de la Alianza Cambiemos (2015-2019).

A la vez, el enfoque adoptado nos permitió acercarnos a documentar y describir en profundidad el abanico de sentidos y prácticas que desenvuelven los/as jóvenes a nivel de la cotidianeidad social en torno a la categoría de «rescate» en la ciudad de Rosario, donde la temática ha sido escasamente explorada. Así, en nuestra investigación pudimos observar que los sentidos que contraponen «la calle» a la escuela se tensionan con algunos indicios que nos sugieren que, en ocasiones, existe una superposición/simultaneidad de estas experiencias, es decir, que entre algunos/as jóvenes la escolaridad aparece superpuesta con prácticas vinculadas —más directa o indirectamente— con el intercambio y consumo de sustancias ilegalizadas y otros circuitos o prácticas asociadas a la «calle». Estas superposiciones también son señaladas en otras investigaciones (Benassi, 2017; Chaves et al., 2016; Kessler, 2004; entre otros), mostrando que, en las experiencias vitales de algunos/as jóvenes de sectores populares, se producen múltiples entrecruzamientos entre escuela, trabajo e ilegalidad (Chaves et al., 2016). Entonces, aun cuando los/as jóvenes se apropien de sentidos donde la escuela y «la calle» parecieran ser condiciones excluyentes, nos encontramos con un abanico de experiencias que incluyen: a quienes manifiestan haber dejado de asistir a la escuela «porque agarré la calle» y no regresaron (Entrevista, exestudiante, 19/06/18), a quienes planteando algo similar deciden, luego de un tiempo, «rescatarse» y volver a estudiar (Entrevista, Leandro 4to TM, 10/07/14), pero también a quienes, manteniendo la asistencia

(semi) regular a la escuela, manifiestan encontrarse inmersos en algunas de las actividades que se atribuyen al ámbito de «la calle». Dentro del amplio abanico de prácticas que puede suponer el uso de «drogas», por ejemplo, el consumo de marihuana es reconocida o, por lo menos, no suele ser ocultada del todo entre los/as estudiantes. No ocurre lo mismo con la práctica de la venta o comercialización de sustancias ilegales. Si bien no hemos documentado este tipo de prácticas entre los/as jóvenes, sí pudimos observar que se valora negativamente la participación en la venta y circulación de sustancias ilegales, «todos giles además, son todos soldaditos esos» (Taller, Estudiantes 2do TN, 12/10/16). Aunque con menor frecuencia, también advertimos indicios de otras prácticas que se suelen atribuir a «la calle» entre ciertos estudiantes. Algunas desplegadas por fuera del ámbito escolar, tales como haber participado de un robo, «yo en un día de locura iba con mi amigo y nos fuimos a robar» (Taller, Pablo 1ro TN, 12/10/16) o poseer armas, «mi mujer me hizo vender las armas (...) mi mamá le llenó la cabeza (...) pero... ¿si llego a tener quilombo?» (Conversación informal, Leandro 4to TM, 10/06/14). Dentro de la escuela, incluso, se pueden llegar a producir hurtos de elementos escolares o de pertenencias de docentes o compañeros/as.

Estas situaciones abonan a la construcción de prácticas que expresan una actitud de desconfianza hacia y entre los/as jóvenes, como el hecho de salir al receso con sus pertenencias, además de acusar de «rochos» (ladrones) a ciertos compañeros porque «te sacan las cosas, te tiran las cosas o te roban todo» (Taller, Estudiantes 1ro y 2do TM, 12/10/16), sobre todo en los primeros años. Entre algunos docentes también se expresa dicha desconfianza en el pedido recurrente que hacen a otros de «mirar» o «cuidar» las pertenencias que dejan en el salón mientras salen (Observación, 22/11/17), aspectos que influyen en la construcción cotidiana de las relaciones intra e intergeneracionales en la escuela.

Estos sentidos y prácticas que hemos podido documentar a nivel de la cotidianeidad escolar de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana, permiten tensionar el supuesto presente en algunas de las políticas educativas actuales respecto a que «la escuela es el mejor (y casi único) lugar para los adolescentes y jóvenes» en «oposición a otros» lugares (considerados perjudiciales), supuestos que reproducen «miradas binarias» y concepciones individualizantes (a partir del uso de nociones como «resiliencia») sobre la vida

de los sujetos (Montesinos y Sinisi, 2009)⁷. Miradas que, como vimos en el recorrido realizado, suelen ser apropiadas por los/as propios/as jóvenes, al auto responsabilizar(se) y/o responsabilizar a las familias de situaciones que remiten a problemáticas sociales más amplias.

RECIBIDO: 11 DE SEPTIEMBRE DE 2020

ACEPTADO: 20 DE OCTUBRE DE 2020

BIBLIOGRAFÍA

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

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

BENASSI, E. (2017). «Rescatate y trabajá»: el valor-trabajo en las experiencias de vida de jóvenes de sectores populares. *13° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo «El Trabajo en Conflicto. Dinámicas y Expresiones en el Contexto Actual»*.
https://www.aset.org.ar/2017/ponencias/7_Benassi.pdf

BERNARDI, G., MAIOLINO, E. y NEMCOVSKY, M. (2020). Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana. En M. NEMCOVSKY, G. BERNARDI, M. SACCONI, M. LÓPEZ FITTIPALDI, M. CALAMARI, F. DEBONIS, M. DOBRY, E. MAIOLINO, N. MARTÍNEZ y M. SANTOS (Eds.), *Jóvenes y escuela secundaria: un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 121-150). Rosario: Laborde Libros Editor.

BERNARDI, G. y SÁNCHEZ, S. (2006). Procesos de concentración espacial de la pobreza urbana. Retratos de una configuración. En E. ACHILLI, E.

⁷ Montesinos y Sinisi (2009) analizan dos grandes programas nacionales destinados a jóvenes que no asisten o asisten con interrupciones a la escuela secundaria, el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) y el Programa Nacional para la Inclusión Educativa (que incluye las líneas «Todos a Estudiar», «Volver a la Escuela» y aquellas vinculadas a la atención a niños y adolescentes judicializados y que habitan en contextos de ruralidad).

- CÁMPORA, L. GIAMPANI, M. NEMCOVSKY, S. SÁNCHEZ y J. SHAPIRO (Eds.), *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 21-38). Rosario: UNR Editora.
- CALAMARI, M., DOBRY, M., MARTÍNEZ, N. y SANTOS, M. (2020). Jóvenes y cotidianidad barrial. Entre «jugar a la pelota», «quedar entre enfrentamientos» y «trabajar en negro». En M. NEMCOVSKY, G. BERNARDI, M. SACCONI, M. LÓPEZ FITTIPALDI, M. CALAMARI, F. DEBONIS, M. DOBRY, E. MAIOLINO, N. MARTÍNEZ y M. SANTOS (Eds.), *Jóvenes y escuela secundaria: un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 87-120). Rosario: Laborde Libros Editor.
- CÁMPORA, E. (2017). Consideraciones antropológicas políticas sobre jóvenes/violencias/estado: de construcciones mediáticas y debates ideológicos. En M. ROMERO ACUÑA y E. I. TORRES LEAL (Eds.), *Avances de investigación. De aportes y dificultades* (pp. 57-64). Rosario: UNR Editora-CeaCu Ediciones.
- CHAVES, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y foraciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, (13), 9-32.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>
- _____. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CHAVES, M., FUENTES, S. y VECINO, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- CONSEJO ECONÓMICO y SOCIAL ROSARIO. (2014). *Hábitat y asentamiento irregulares en Rosario. Reflexiones colectivas para la construcción de políticas públicas*. Rosario: Consejo Económico y Social Rosario.
- COZZI, E. (2018). *De ladrones a narcos. Violencias, delitos y búsquedas de reconocimiento en tres generaciones de jóvenes en un barrio popular de la ciudad de Rosario* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9987/uba_ffyl_t_2018_se_cozzi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- EPELE, M. (2010). *Sujetar por la herida: una etnofrafía sobre drogas, pobreza y salud*. Buenos Aires: Paidós.

- GARCÍA BASTÁN, G. (2018). «Joder y rescatarse»: relaciones juveniles, estrategias escolares y narrativas de merecimiento en la escuela secundaria obligatoria. *Última Década*, (49), 3-21. <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56259>
- GENTILI, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRAVANO, A. (2013). *Antropología de lo urbano*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- ISACOVICH, P. (2015). Reflexiones etnográficas sobre lo espacial en la producción social de las políticas y las vidas de jóvenes de sectores populares. *Horizontes Sociológicos. Revista de La Asociación Argentina de Sociología*, 3(6), 119-134. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/viewFile/78/105>
- JELIN, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KESSLER, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. *Conferencia. Seminario Permanente de Investigación. Maestría en Educación*. <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/525/1/%5BP%5D%5BW%5D%DT13-Kessler.pdf>
- KESSLER, G. y DIMARCO, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 221-243. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/5878/CONICET_Digital_Nro.6807_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. MARGULIS (Ed.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2015). Política de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. *Serie La Educación En Debate/Documentos de La DINIECE*, (19). <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Serie-Debate-Nro-19-web.pdf>

- MONTESINOS, M. P. y SINISI, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, (29), 43-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913914003>
- PRÉVÔT SCHAPIRA, M.-F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, 9(19), 33-56. <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/315/269>
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SACCONE, M. (2018). Experiencias escolares de jóvenes desde una mirada socio-antropológica en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). *Revista Euroamericana de Antropología, Dossier «Antropología y Educación»*, (6), 87-102. <http://revistas.usal.es/index.php/2387-1555/article/view/rea2018687102/19112>
- SÁNCHEZ, S. (2006). Jóvenes, estigmas y autoimágenes. Identidades en tensión desde la periferia urbana. En E. ACHILLI (Ed.), *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 203-217). Rosario: UNR Editora.
- SARAVÍ, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, (83), 33-48. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10962/083033048es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- TENTI FANFANI, E. (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142331so.pdf>
- WACQUANT, L. (2001). Marginalidad urbana en el próximo milenio. En L. WACQUANT (Ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 166-188). Buenos Aires: Manantial.
- WEISS, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>