

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates**

Experiencias juveniles de la desigualdad



**Fronteras y merecimientos en sectores
populares, medios altos y altos**

**Mariana Chaves,
Sebastián G. Fuentes
Luisa Vecino**



Grupo Editor Universitario



CLACSO

**MARIANA CHAVES
SEBASTIÁN G. FUENTES
LUISA VECINO**

Experiencias juveniles de la desigualdad

Fronteras y merecimientos
en sectores populares,
medios altos y altos



Colección Grupos de Trabajo

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Pablo Vommaro - Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Rosario Conde - Asistente de Programación Informática

Equipo Grupos de Trabajo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos
(Buenos Aires: CLACSO, junio de 2017)

ISBN 978-987-1309-25-2

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

**MARIANA CHAVES
SEBASTIÁN G. FUENTES
LUISA VECINO**

Experiencias juveniles de la desigualdad

Fronteras y merecimientos
en sectores populares,
medios altos y altos

•

 Grupo Editor Universitario

Chaves, Mariana

Experiencias juveniles de desigualdad : fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos / Mariana Chaves ; Sebastián Gerardo Fuentes ; Luisa Vecino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2016.

88 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-1309-25-2

1. Juventud. 2. Ensayo Sociológico. I. Fuentes, Sebastián Gerardo II. Vecino, Luisa III. Título CDD 305.23

1ª edición: abril 2016

Diseño, composición, armado: m&s estudio

Diseño de tapa: GEU

©2016 by Grupo Editor Universitario

San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN: 978-987-1309-25-2

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

DEDICATORIAS

*de Mariana,
A mis viejos, Amalia Ramella y Gonzalo Leónidas Chaves,
por las experiencias de desigualdad que seguimos atravesando juntos.*

*de Sebastián
A mis viejos, Raúl y Griselda; y a Jorge.
Por las fronteras que atravesamos y las que nos sostienen.*

*de Luisa
A Malena y Maxi, porque su amor teje redes —más igualitarias— que
sostienen y entraman la propia experiencia de vivir.*

AGRADECIMIENTOS

A todos y todas las jóvenes, y no jóvenes que nos dejaron conocer sus experiencias de vida.

A la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que nos ha permitido desde 2002 ir construyendo un espacio de colectivo de conocimiento y de formación de investigadores.

A nuestras compañeras del equipo de investigación UNTREF por los debates, las lecturas y las preguntas compartidas en diferentes momentos durante los años de trabajo conjunto: Florencia Brandoni, Graciela Tabak, Mariel Alasia, Andrea Bascialla, María Eugenia Espíndola, Solana Nocetti, Ana Sabrina Mora, Magalí Gómez. Daniela Mambretti, Malena Pocarobba, María Julia Amoedo, Lucia Dal Din, Alicia Kossoy y Rocío Belén González Vázquez.

Al CONICET, que sustenta el trabajo de investigación de Mariana y Sebastián.

A los colegas del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, al que pertenece Mariana, y en algún momento también fue parte Sebastián.

A los colegas del núcleo de estudios sobre la escuela y los vínculos intergeneracionales, del Programa de Políticas, lenguajes y subjetividades del Área Educación de la FLACSO-Argentina, al que pertenece Luisa.

A los colegas del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad y el Grupo Viernes, del Área Educación de la FLACSO-Argentina, al que pertenece Sebastián.

ÍNDICE

Dedicatoria	7
Agradecimientos.....	9
Introducción.....	13
CAPÍTULO 1	
Merecer la escuela. Fronteras en una escuela secundaria de sectores populares.	19
CAPÍTULO 2	
“Según qué para quién y depende de su esfuerzo”: fronteras y lógicas de merecimiento con jóvenes de sectores populares.	37
CAPÍTULO 3	
“Gente como uno”: experiencia juvenil y fronteras en jóvenes de sectores medios altos y altos de Buenos Aires.....	57
CONCLUSIONES	
El problema del otro –desigual–, y las fronteras sociales para sostenerlo.....	73
Bibliografía	81

Introducción

Este libro trata sobre las desigualdades. Así, en plural, porque no se refiere solo a las desigualdades económicas que es a lo que comúnmente llamamos “desigualdad”. No ponemos el plural para mandarnos la parte de que abordamos todas, nada de eso. Pero necesitamos el plural para nombrar distintos escenarios de interacción en el que se generan desigualdades, o en las que se vislumbra, se produce en acto, algún tipo de desigualdad, o relaciones que muestran, representan, performan alguna desigualdad entre personas. Que las reproducen, o las producen (Reygadas, 2004).

Abordamos particularmente un tipo de situaciones de interacción en las que distintas personas construyen y participan de sistemas de clasificación de las conductas y de las acciones propias y de otros. Las palabras que usan, los argumentos que esgrimen para interpretar las posiciones. Y los discursos por los cuales explican por qué esa persona tiene que estar en ese lugar, merecer ese calificativo y esa posición, y por qué él, u otros, merecen ese otro lugar o calificación. Ese es nuestro material empírico.

Para realizar clasificaciones las personas utilizan categorías, valoraciones, crean idealizaciones y también estigmas. Producen límites con el lenguaje y con las acciones, y a veces también con las casas, los sistemas de justicia, los autos, las armas, las manos, la ropa, la música y muchos otros bienes y recursos. Esos límites con los que se arman conjuntos de “nosotros” y “otros” se conocen también con el nombre de fronteras sociales, que definiremos mejor en las páginas que siguen.

El texto que están empezando a leer es también un estudio sobre los procesos de legitimación de las acciones y posiciones propias y de los otros; en este sentido es una investigación sobre la desigualdad. Las fronteras y merecimientos serán abordados en el libro en diferentes escalas, lugares, instituciones y a través de distintas personas. Lo que tendrán en común los tres casos presentados es que en esos campos de interacción

participan personas que se consideran jóvenes¹ y los demás, incluidos estos investigadores, también los identificamos así. Por ello titulamos el libro experiencias juveniles de la desigualdad.

Los tres autores venimos trabajando en este tema en un proyecto de investigación colectivo radicado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero², en el que además hacemos confluir proyectos individuales. En el caso de Luisa Vecino, su tesis de maestría primero (Vecino, 2015) y su trabajo doctoral en proceso; en el de Sebastián Fuentes, su tesis doctoral recién defendida (Fuentes, 2015) con el apoyo de becas de CONICET³; y Mariana Chaves, como directora de ambos y del proyecto general, y también desde su posición de investigadora en el CONICET⁴.

En nuestro afán por un estudio multidimensional de la desigualdad (Reygadas, 2004, 2008), un enfoque relacional (Gutierrez, 2007; Eguia, 2004), y una metodología centrada en la perspectiva del actor (Menéndez, 2010) y las descripciones densas (Geertz, 1992), nos propusimos como objetivo la identificación, descripción y comprensión de las experiencias de jóvenes y sus familias ubicados en posiciones desiguales en distintas zonas de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello analizamos circuitos de sociabilidad que delimitan pertenencias, construyen identidades y alteridades (nosotros/otros). Entendemos que las fronteras sociales y simbólicas son herramientas de regulación de las interacciones e intercambios. Su análisis nos permitirá ver cómo se producen las diferencias que condicionan el acceso a recursos, capitales y oportunidades (Lamont y Molnar, 2002). Llamamos fronteras sociales

1. En el libro hemos decidido utilizar casi siempre genéricamente "los" jóvenes, en vez de permitir cada vez a "las y los" para agilizar la lectura. No desconocemos, y de hecho abordamos, las profundas desigualdades de género que construyen la experiencias juveniles desiguales. Invitamos a recordar la cuestión de género como dimensión analítica insoslayable.

2. Proyectos de investigación: UNTREF 32/0079 "Sostener(se) en la desigualdad: condiciones de vida y construcción del nosotros/otros en contextos de riqueza y de pobreza con jóvenes de zonas conurbanizadas (AMBA Norte y Oeste y Gran La Plata)" (2012-2013) y UNTREF 32/0032 "Experiencias de vida juveniles y fronteras sociales en espacios educativos, de salud y barriales en AMBA (CABA, Norte y Oeste) y Gran La Plata" (2014-2015). Dentro de UNTREF en los últimos años realizamos nuestra labor en el marco del Centro de Investigaciones en Políticas Sociales Urbanas (CEIPSU) dirigido por Jorge Carpio. Son parte de estos proyectos colegas a quienes agradecemos los comentarios y discusiones que han hecho sobre estos resultados: Florencia Brandoni, Graciela Tabak, Mariela Alasia, Solana Noceti, María Eugenia Espíndola, Andrea Bascialla, Lucía Dal din.

3. Becario CONICET, con lugar de trabajo en FLACSO. y co-dirección de Guillermina Tiramonti.

4. Investigadora independiente CONICET, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, Facultad de Trabajo Social, UNLP.

a las formas de la desigualdad que ya han sido objetivadas e institucionalizadas, y fronteras simbólicas a distinciones conceptuales hechas por los actores para categorizar objetos, personas y prácticas (Stuber, 2006). Estas categorizaciones generan agrupaciones que forman parte de la producción de desigualdad (Lamont, 1992), ya sea legitimándola consolidándose como fronteras sociales institucionalizadas o por ser el marco interpretativo de la vida cotidiana.

La definición de las características que portan quienes se consideran parte de una determinada categoría opera como constructora de exclusiones en el mismo acto de enunciación. Como ya nos explicara Hall (2003), la identidad es relacional, ya que es “el punto de sutura” entre discursos y prácticas que interpelan y constituyen al sujeto. Entendida como una construcción dinámica, nunca acabada, temporalmente sujeta a una posición relacional “también dinámica y conflictiva” en el juego de las diferencias y de relaciones de poder, introduce la cuestión de la *otredad* como eje necesario para pensarla (Arfuch, 2005:24). La manera en que se describe el campo en el que son puestas en juego diferentes estrategias clasificatorias, va perfilando los sentidos en torno a la inclusión y la exclusión. Esto supone una construcción discursiva de un afuera constitutivo y de sujetos marginados o al margen de lo simbólicamente representado (Hall, 2003; 35).

No nos interesan solamente los modos de experimentar la condición juvenil en la desigualdad, sino también el interrogante sobre cómo la misma se constituye en experiencia capaz de marcar distancia y señalar diferencias con otros que pueden estar relativamente cerca o algo lejos de ellos. Trabajar con experiencias de jóvenes situados en sectores de distintas condiciones sociales (medios altos, altos y populares), nos posibilita hablar no solo de ellos, sino también de aquello que los vincula.

Como han señalado diversos autores, pero sobre todo desde Weber (1992), la desigualdad requiere legitimación. Para que unos manden y otros obedezcan, diría el sociólogo, es necesario conseguir esa obediencia, convencer de la necesidad de esa relación. Las desigualdades, como relaciones de poder, se sostienen en representaciones y lógicas donde esa construcción del otro por la desigualdad (Boivin y otros, 1998) se torne aceptable, legítima, necesaria, o al menos tolerable. En esa búsqueda nos adentraremos en las lógicas de configuración del mérito como categoría organizadora de relaciones sociales, para explicar cómo a través de ella se justifica la distribución y diferenciación de los sujetos, sus acciones y comportamientos. La meritocracia, como ideología, organiza un sistema de aspiraciones y criterios intersubjetivos para explicar/se posiciones propias y ajenas: el punto de partida es la idea de que todos nacemos libres e iguales y lo que nos define en tanto individuos es una cierta semejanza

moral. A partir de ella se desarrollarían las características idiosincráticas de cada sujeto, que se traducirían en disposiciones y talentos individuales que al ponerse en juego darían como resultado la obtención de posiciones diferenciales (Barbosa, 1999). La meritocracia presupone el reconocimiento de desempeños diferenciales, en un marco de igualdad jurídica y, como resultado, habría simultaneidad y complementariedad justa entre la igualdad jurídica y las desigualdades de hecho. Todo ello, claro, en el marco del “individuo libre” y el “mundo de las oportunidades” (Dubet, 2012). Los modos de operar en la actualidad de la matriz meritocrática permiten comprender cuáles son las lógicas del merecimiento social en las que los sujetos jóvenes participan y cómo se ubican o son ubicados con ellas en posiciones desiguales.

Otra lógica que articula las relaciones sociales y se encuentra en vínculo estrecho con la lógica del merecimiento es la lógica compasional. Así como el mérito, tiene raíces en el proceso de igualación imaginaria de las condiciones sociales y supone, en simultaneidad, universalización y distinción en la condición individual. Lógica del merecimiento y lógica de la compasión entrecruzadas. Veremos cómo, sobre todo en el capítulo 3, los que no “no son exitosos” con las reglas de la competencia meritocrática “necesitan”, entonces de “la asistencia” de aquellos que salieron victoriosos de dicho juego.

Metodológicamente hemos adoptado un enfoque cualitativo (Vassilachis de Gialdino, 1992) y una perspectiva socio-antropológica, en lo que consideramos una coherencia con los objetivos de nuestra investigación. Este abordaje permite identificar las tramas de percepciones, acciones y sentidos que los sujetos le otorgan a sus experiencias, posibilitando la reconstrucción de los sistemas simbólicos nativos. Hemos utilizado enfoque etnográfico, entrevista en profundidad y registro de observaciones, también análisis de documentos, medios y seguimiento en redes sociales. Estas herramientas nos han permitido acceder a la perspectiva de los actores, a las interpretaciones sobre su posición social, sus prácticas y las de otras personas. Las anotaciones de los diarios de campo de los tres investigadores, las desgrabaciones de las entrevistas, los registros de intercambio electrónico, así como los documentos recopilados constituyeron el corpus analítico sobre el que se identificaron ejes conceptuales, tensiones y definiciones que fueron sistematizadas en matrices. Trianguladas con otras investigaciones, en discusiones grupales, y en algunos casos con los propios sujetos de la investigación, finalmente los resultados están siendo dados a conocer en este texto.

El libro que así hemos producido consta de la presente introducción, tres capítulos y una conclusión. En el primer capítulo se analizará cómo

la experiencia de escolarización secundaria en el ámbito de un barrio popular del oeste del conurbano bonaerense se constituye en instancia de formación de fronteras sociales. Se presentarán los discursos de estudiantes y docentes sobre cómo sostener la escolarización y cómo ésta se presenta para los jóvenes escolarizados como instancia que potencia la distancia social con aquellos que no son parte de la escuela, pero sí del mismo sector geográfico y socioeconómico. Para ello los estudiantes construyen y utilizan categorías diferenciadoras dentro del espacio barrial, entre aquellos que merecen continuar y sostener sus estudios, recibir gratificaciones en el presente y proyectarse en progreso hacia el futuro, y aquellos que no son merecedores de estar en la escuela. Esta frontera entre incluidos y no incluidos en la educación media, se articula con otros discursos y largas tradiciones de la meritocracia en el sistema educativo de nivel secundario legitimando dichas lógicas.

En el segundo capítulo se abordan ciertas lógicas de configuración del mérito, como categorías organizadoras de relaciones sociales en las que participan también jóvenes de sectores populares. Se contextualiza el espacio social en tanto red de desigualdades, para ubicar allí las interacciones concretas que se organizan por categorías dicotómicas que producen y/o refuerzan posiciones diferenciales. Hablaremos del esfuerzo, el progreso, el trabajo y en menor medida el estudio, como articulación simbólica poderosa que les permite a los actores interpretar su propia posición y la de otros. Y esto no solo dentro del barrio, o entre pares, sino también en la escala de otros grupos sociales, donde en general los sectores populares aparecen nombrados con cierta homogeneización etno-racializada. Las posiciones de poder en el campo simbólico emergen también en las disputas sobre el comportamiento y acerca de quién es merecedor de gratificaciones o sanciones. Invitamos a vislumbrar junto a nosotros cuáles son algunas de las fronteras sociales que se ponen en uso en este grupo.

En el tercer capítulo, ubicados en el espacio de sociabilidad de “zona norte” de Buenos Aires (Fuentes, 2015b), se indaga desde la experiencia de los jóvenes de sectores medios altos y altos de esa provincia, qué tipos de experiencias y fronteras se producen entre la universidad y el club de rugby. Veremos el peso que tiene la jerarquía social, construida al remarcar fronteras que apelan al origen familiar (que se pretende noble) y/o al mérito, y cómo ellas son presentadas a veces como “naturales”. Los jóvenes de sectores de la elite construyen o explican fronteras en función de su propia experiencia en el rugby, en la universidad y/o en “actividades solidarias”, como una misión católica “en la villa”. En todas ellas, la relación imaginada, o cara a cara, con “los otros” (jóvenes, pobres, o de otro

origen socioterritorial) emerge como una constante de una posición social que, con un contenido “moral”, busca mantener la relación desigual.

El análisis de la construcción de fronteras y lógicas de merecimiento nos permitirá dar cuenta de los procesos de etiquetamiento y estigmatización, pero también de valorización y reconocimiento positivo, superioridad o afirmación de sí. Ese devenir reflexivo supone problematizar las relaciones actuales en la estructura de nuestras sociedades, las distancias sociales (no siempre y necesariamente físicas, pero también éstas), y la erosión de solidaridades que posibilitarían la interacción con reconocimiento y respeto entre diferentes y desiguales. El problema del “otro”, no sirve solo para hablar en términos de otredad, sino que permite decir el problema “es del otro”, y/o “el problema” es el otro. En la ambición de realizar una contribución a pensarnos, mirarnos, comprender a otros, ofrecemos este texto, que como ya dijimos, está escrito a seis manos, y con muchas voces por detrás. En cada renglón esperamos se note que anduvimos por experiencias distintas para poder dar cuenta de lo que los sostiene unidos, en su desigualdad.

CAPÍTULO 1

Merecer la escuela Fronteras en una escuela secundaria de sectores populares

“La escuela hay que hacerla, tenés que terminar, tenés que tener el título”, “tenés que ir”, “si no vas a la escuela no sabés nada”. “Es la calle o la escuela”. “Hay algunos que van a la escuela y hay otros que la única escuela para ellos es salir a robar”, “no vienen a la escuela porque están en cualquiera”. “No les interesa la escuela. Saben que es más fácil ir a robar. Ir a la escuela es como perder el tiempo”, “no tienen conciencia que después, el día de mañana, lo van a necesitar”. “En una charla familiar siempre salen temas y digo, cómo no vas a saber dónde queda tal país, tal lugar y por ahí tu jefe te pregunta algo y vos no sabés nada, sólo sabés comer, dormir y nada más porque no fuiste a la escuela”. En estas frases, de jóvenes pertenecientes a sectores populares que asisten a la escuela en el barrio en el que viven, podemos rastrear algunas miradas sobre el valor que posee el tránsito por la escuela secundaria. Nos permiten reconstruir algunas categorías desde las que se explica la experiencia propia en la escuela secundaria y, en contraposición, de aquellos que están fuera de la misma.

En este capítulo trabajaremos sobre qué representaciones se sostienen en torno a quiénes son legítimamente parte de la escolarización secundaria, qué atributos y características los hacen merecedores de serlo y, por ende, cuáles no. Nos interesa dar cuenta de la producción y sostenimiento de fronteras sociales y simbólicas que se construye para explicar quiénes están dentro de la escuela y quiénes no, en una escuela secundaria pública ubicada en un barrio habitado por sectores populares. Se realizó un estudio de casos en una escuela secundaria pública de un barrio de la zona norte del partido de Moreno, al oeste del conurbano bonaerense. En el trabajo de campo, llevado a cabo entre los años 2010 y 2013, se consideraron las voces de diversos actores institucionales y no

solo de los sujetos jóvenes. Se entrevistaron docentes con diversa carga horaria y antigüedad en la institución, integrantes del equipo de orientación escolar, la directora y vicedirectora de la institución, un grupo de preceptores, estudiantes de diferente género, año, cursos, modalidades y turnos, y ex alumnos. También se recopilaron documentos institucionales y se realizaron observaciones de la cotidianeidad escolar. Además se reunieron y analizaron datos cuantitativos relacionados con matrícula, repitencia, abandono y promoción en la escuela, obtenidos a partir de fuentes suministradas por la propia institución⁵.

Primero abordaremos los modos en que es definida la condición de estudiante y, desde ella, quiénes no están en condiciones de serlo. Luego trabajaremos sobre las percepciones que los actores tienen sobre la norma escolar y cómo su definición opera para delimitar las posibilidades de la inclusión, encauzamiento o reencauzamiento en la escuela de los jóvenes de sectores populares. Por último, recuperaremos las percepciones de los estudiantes y docentes sobre los jóvenes del barrio y su relación con la escuela.

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, en el año 2006, que planteó la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria, este nivel educativo adquirió un sentido distinto al que tuvo durante gran parte del siglo XX. Es la última etapa de la escolarización obligatoria, un nuevo piso y, para la mayoría de los y las jóvenes de sectores populares, como sostiene Tenti Fanfani (2008), es un “techo” o “enseñanza final”. Esto supone que la permanencia de los estudiantes en la escuela ya no podrá atribuirse únicamente a una cuestión de herencia familiar o al mérito y esfuerzo de ellos. En otro marco primó el supuesto de la competencia desregulada entre los estudiantes, en donde lo que estaba en juego eran sus recursos individuales; los que no se adaptaban a esos requerimientos quedaban excluidos. La selección era leída como fracaso individual (Montes y Ziegler, 2012).

Considerando el largo proceso de masificación del nivel medio en nuestro país —que se inicia a mediados del siglo XX pero se consolida como tal en la última década del mismo—, cabe realizar una aclaración: la escuela secundaria es considerada obligatoria desde mucho antes de su sanción legal. Esta noción remite a un proceso sociocultural que colocó en el imaginario social a la escuela como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil (Montesinos, Sinisi, Schoo; 2009).

5. El trabajo de campo que sostiene la argumentación en este capítulo fue realizado por Luisa Vecino como parte de su investigación para su tesis de maestría en el marco de los proyectos de investigación con sede en Untref antes mencionados.

Es en este marco que cobra relevancia reflexionar sobre las fronteras sociales y simbólicas que se construyen para explicar la inclusión de muchos jóvenes y la exclusión de otros en la escolarización secundaria.

En el conurbano bonaerense, según el último censo nacional de población⁶, asisten a la escuela el 86% de los jóvenes de 15 a 17 años. En el grupo etario de 12 a 14 años –al que le corresponde asistir a la escuela secundaria básica– lo hace el 98%. Si se compara con los datos obtenidos en el censo 2001, se observa que la asistencia a la escuela secundaria en ambos tramos de edad creció menos de un 1% (INDEC, 2012). Considerando estos datos, podemos afirmar, por un lado, que la cobertura de la escuela secundaria ha crecido muy poco en la última década y que, a su vez, es casi universal la cobertura en el ciclo básico de dicho nivel. Centrándonos en el ciclo superior⁷, cabe señalar que este tramo se encuentra lejos aún de porcentajes que permitan hablar de una cobertura universal, considerando que hay casi un 15% de jóvenes que deberían estar en la escuela, según el criterio cronológico etario, y no lo están. Sin embargo, la escuela sigue siendo una institución por la que pasan muchos jóvenes –si se quiere, la inmensa mayoría de ellos en edad escolar han estado en algún momento ahí– pero muchos no son retenidos por ella. En la escuela en que se realizó la investigación, encontramos que la matrícula (la cantidad de estudiantes que están en la escuela) desciende un 12,5% en el transcurso del ciclo lectivo (siendo levemente mayor esta tasa en los varones).

En ciertas trayectorias no será la linealidad del recorrido la que marque la pauta en la experiencia de escolarización sino, por el contrario, la interrupción y la “vuelta a empezar”, en muchos casos sin llegar al egreso, como queda en evidencia al analizar el drástico descenso de la matrícula entre los primeros años y el último. Entre cuarto y sexto año se reduce a la mitad la cantidad de estudiantes, el desgranamiento se produce por etapas (se reduce un cuarto en el pasaje de cuarto a quinto año y un cuarto más en el pasaje al año siguiente). La escuela secundaria actual, aunque esté estructurada en torno a trayectorias escolares teóricas que presuponen biografías lineales, muestra las trayectorias reales de los estudiantes como modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela que, al ser leídos desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas,

6. Disponibles en <http://indec.gob.ar>

7. Estamos haciendo referencia a los tres últimos años de la escolarización secundaria, en la provincia de Buenos Aires, el nivel secundario se estructura en seis años, tres del ciclo básico y tres del ciclo orientado o secundario superior.

permiten observar marcas de la experiencia escolar en términos de *éxito* o *fracaso* (Terigi, 2007).

Por otro lado, al diferenciar la matrícula por año según sexo, encontramos que en el primer año del ciclo superior no hay diferencias entre la cantidad de mujeres y varones; sin embargo, al siguiente año son muchas más las mujeres que los varones —un 15 % más—, manteniéndose esta diferencia también en el último año. Estos datos permiten conjeturar que las mujeres tienen más probabilidades de ser “exitosas” en su escolarización o, al menos, son quienes más permanecen en la escuela y continúan sus estudios hasta el último año. La condición de varón joven, habitante de un barrio popular en el conurbano bonaerense, se constituye en una barrera para el sostenimiento de la escolarización en la escuela secundaria. El trayecto lineal supone un recorrido o curso más o menos prefijado, pero para muchos jóvenes ese recorrido aparece bloqueado o frente a él surgen encrucijadas de sentidos, vías de retorno, callejones de difícil circulación o el no retorno (Machado Pais, 2007: 5). La lógica de la linealidad y sus construcciones de sentido —a determinada edad se está en determinado año, la escolarización se hace en años sucesivos y sin intervalos de no escolarización— se constituye en una frontera para el sostenimiento de una escolarización zigzagueante. Muchos jóvenes no pueden sostenerse de este modo en la escuela; la repetición, el abandono y retorno al siguiente año, con la consiguiente extensión en el tiempo de la escolarización, es considerada —y asumida— como una conducta anormal o desviada.

La condición estudiantil: entre el merecimiento y la apatía

La escuela es presentada como la posibilidad de construir un modo singular de ser joven: ser un joven estudiante, señalando una particularidad y un modo de transitar la condición juvenil. La escuela delimita un nosotros particular dentro del universo juvenil barrial. La pregunta por la condición estudiantil de los jóvenes supone interrogarse sobre cómo es imaginada y representada esa posición en la red de relaciones institucionales y cómo los diferentes sujetos, desde los lugares que ocupan y asumen, se perciben o perciben a los otros.

En este marco las estrategias simbólicas de diferenciación, reconocimiento, dominación, etc., muestran sujetos sociales que no son meros ejecutores o reproductores de construcciones ajenas, sino que son sujetos que intervienen con y en acciones estratégicas con las que enfrentan el contexto y sus relaciones con otros (Jodelet, 2008; Ortner, 2009). Esta afir-

mación no desconoce los condicionamientos estructurales, las posiciones de clase, los límites históricamente fijados sino que, en ellos, reintroduce al sujeto e inscribe las propias prácticas. Se juegan de manera compleja relaciones de sujeción y/o de resistencia, en el marco de una red de relaciones de poder y de desigualdades en las que se elaboran activamente interpretaciones del contexto. Las representaciones que se ponen en juego en torno a quiénes son y cómo son los estudiantes de la escuela secundaria pública estudiada dan cuenta de oposiciones, negaciones, naturalizaciones, de dichos procesos de construcción, reconstrucción y circulación.

Los discursos de los estudiantes permiten reconstruir representaciones sociales que se encuentran ancladas en la imagen la “selección” de los mismos a partir de la medición de su mérito y esfuerzo. La noción más aceptada entre los entrevistados, considera al “estudio” como el parámetro para caracterizar dicho rol. Prima una óptica cuantitativa, ya que el peso está puesto en cuánto se estudia o no se estudia y los resultados obtenidos por esto. El ideal valorado positivamente es el de “mejor alumno”, aquel estudiante que responde a la imagen del desempeño académico medido por los resultados altos en sus calificaciones y que redundan en “buenos promedios”. En el otro extremo se encuentran los estudiantes que no logran las notas mínimas para la aprobación. Entre estos últimos estarán quienes no continúen con el recorrido escolar, naturalizándose la repitencia y el abandono, como resultado lógico de un desempeño escolar deficitario en términos de cantidad de estudio puesto en juego. El estudiante mayoritario es representado como aquel que se encuentra en un espacio intermedio, fuera de las dos etiquetas opuestas vinculadas con la lógica del mérito, una de carácter positivo, la otra negativa. Ese espacio intermedio se visualiza como aquel en el que el desempeño también puede ser cuantificado. Un desempeño que se pondrá en juego en la medida en que permite sostener la escolarización y los coloca en un espacio homogéneo entre la mayoría de los estudiantes. Se presenta como un vínculo pragmático con el estudio: solo se realiza lo indispensable para la aprobación; ni mucho ni poco, lo necesario. La cantidad de estudio es el parámetro de diferenciación, opera como categoría organizadora de las percepciones en torno a qué implica ser estudiante y, en función de ella, quiénes pueden pertenecer y quiénes se quedarán afuera de la escuela (Vecino, 2012). Para los estudiantes, un primer se pone en evidencia un límite a la escolarización: aquellos que no llegan a cumplir con lo que se supone es un comportamiento estandarizado en/para la institución escuela secundaria quedan fuera de ella, “legítima” o “naturalmente”.

Se observa la persistencia y redefinición de la ideología meritocrática (Barbosa, 1999), que ha sido fundante de la escuela secundaria moderna.

La misma ha dotado de sentido a esta imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico. En el contexto de paulatina incorporación de jóvenes provenientes de los sectores medios y medios bajos a la escuela secundaria se (sobre) valoró a aquellos que se posicionaban como los mejores alumnos, leyendo en ellos disposiciones especiales o excepcionales. La impronta de la selección permitió marcar distancia, establecer fronteras y diferencias con aquellos que fracasaban o eran excluidos del dispositivo escolar (Van Zanten, 2008). Con la masificación del nivel, la lógica de la selección se montó sobre un imaginario sustentado en la idea de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación secundaria. Se pasa de una selección basada en el privilegio de nacimiento a una selección basada en un examen autónomo y formalmente equitativo, que vuelve invisibles los mecanismos de consolidación de circuitos de exclusión basados en el capital cultural heredado (Lahire, 2008). Desde la óptica de la igualdad de oportunidades, las desigualdades sociales serían *desigualdades justas*, ya que estarían mediadas únicamente por el mérito de los individuos. (Dubet, 2012: 55). La contracara de la masificación es la devaluación de la certificación que la escuela ofrece, cediendo espacio, como capital, a otros medios sociales de distinción más escasos y, por ende, más efectivos (Lahire, 2008). Según diversos autores (Van Zanten, 2008; Lahire, 2008; Tenti Fanfani, 2000) en este marco se pone en tensión la matriz meritocrática, ya que al desvalorizarse la titulación secundaria la misma no se presenta como garante simbólica de un plus posicional/ocupacional afuera, al poner en juego el capital escolar acumulado. Sin embargo, esta lógica no pierde eficacia simbólica para describir las posiciones legítimamente desiguales dentro de la escuela y tampoco para explicar quienes están en ella y quiénes no.

Otra representación social, que permite comprender los modos en que las fronteras sociales y las barreras de accesos y permanencia en la escolarización son sostenidas, se vincula con la imagen de que los estudiantes no respetan las normas, son rebeldes o “están muy revolucionados”. Esta representación ha sido sostenida entre los jóvenes entrevistados no como una categoría valorada positivamente sino, más bien, para dar cuenta de una condición que obstaculiza el transcurso “normal” de la cotidianeidad escolar. La condición de “rebelde” atenta contra la posibilidad de continuar con la escolarización y lleva a su interrupción; de ese modo, el abandono escolar es el efecto o consecuencia de la no aceptación de las pautas escolares. El comportamiento fuera de la norma es percibido como una tendencia decreciente con el avance en la escolarización, lo que puede entenderse por un doble movimiento: por un lado, porque la institución

actúa efectivamente sobre los sujetos, adaptándolos a la norma escolar y, por otro lado, porque quienes no se adaptan no perduran en la escuela.

En este marco la rebeldía no es vista como una característica positiva o como una posición reivindicativa o una actitud que se manifiesta en oposición o confrontación hacia relaciones de poder que les son desfavorables, sino como aquella acción desmedida que repercute en la posibilidad de seguir siendo parte de la institución porque imposibilita las “normales” interacciones escolares.

Los estudiantes son, además, descriptos como desinteresados y apáticos. Esta descripción se corresponde principalmente con el planteo de los docentes entrevistados. Se sostiene que “les da lo mismo aprobar o desaprobar”, “no les interesa lo que vos les ofrecés”, “ahora vos les preguntás y no se acuerdan o no quieren contestar”. Como se verá en el siguiente capítulo con relación al trabajo, la dupla esfuerzo-progreso construye una clasificación moralizada de las posiciones dentro de los sectores populares, de ellos hacia otros sectores y desde estos otros sectores hacia ellos, que opera como explicación de posiciones y merecimientos.

La noción de *apatía* para caracterizar la condición estudiantil en la escuela, opera como una representación social que niega o desconoce la importancia o algún tipo de vinculación o interés por parte de los jóvenes con lo que la escuela puede brindar. Esta representación confronta con algunas representaciones analizadas anteriormente las que, entendiendo la condición de alumno mediada por el estudio, colocan al estudiante en un lugar activo (y estratégico) con respecto a su paso por la escuela, lejos de la pasividad que una posición apática supondría. Por otro lado, como ya ha señalado Willis (1988), ésta actitud puede ser leída como parte de un entramado de prácticas de resistencia de los estudiantes para con los adultos de la institución y lo que éstos representan.

La apatía, sin embargo, no es percibida como una posición de confrontación de los estudiantes, como una forma de desafiar la autoridad de los adultos o lo que ellos sostienen en sus dichos y prácticas; es leída como desaprovechamiento del saber docente, pero no como desafío a éste. La caracterización de los y las estudiantes como desinteresados, sin ganas, “como tristes”, que “ni siquiera les interesa aprobar”, obtura la posibilidad de leer el modo en que éstos están utilizando o apropiándose de su paso por la escuela, qué sentido le dan, y cuánto esfuerzo realizan por permanecer, así como la construcción de diferenciaciones con aquellos que no sostienen su escolarización.

Los jóvenes escolarizados quedan atrapados —desde la óptica de los docentes entrevistados— en el lugar de la víctima. No de la escuela sino de su posición social, del momento histórico en el que les tocó ser jóvenes,

de las familias que no están presentes, de adultos que no se posicionan desde la autoridad y que les señalen qué hacer, y de sus propias trayectorias de clase. Estos jóvenes son caracterizados como “sin saber para dónde agarrar”, desorientados y estando a la deriva. Esta caracterización se explica por las posiciones que ocupan otros adultos (sean padres u otros docentes), que las fomentan; estos últimos son visualizados como permisivos o poco rigurosos para “reencauzar” a los estudiantes, “apretándolos para que sean mejores”. A los estudiantes, en tanto tales, se los coloca en un lugar de imposibilidad de autoafirmación, de incapacidad de autonomía y de necesidad de la tutela adulta que, según se lee, es aún insuficiente.

La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los jóvenes escolarizados, según esta caracterización, parecería dotar de otro sentido a la tarea docente. Emerge la convicción de que a ellos —como jóvenes— les falta afecto, necesitan atención y alguien que los escuche. Así se describe la función de la escolarización: la tarea central es la contención afectiva. La escuela que recibe a esta población con estas características no buscará seleccionar a los mejores para darle puestos diferenciados en el mercado de trabajo, tampoco se adherirá a un imaginario que la suponga distribuidora igualitaria de conocimiento. Esta escuela, en función de las características que se les asigna a los jóvenes estudiantes de este sector social, deberá suplir la falta de afecto y convertir la apatía en interés por estar en la escuela. No desaparece, para ellos, la lógica del mérito y el esfuerzo; se reconfigura, porque los factores exógenos hacen que no pueda operar de modo “tradicional” midiendo compromiso con el estudio. Le corresponderá medir aceptación de la tutela e interés y esfuerzo por permanecer en la institución.

En la mirada de los adultos prima una concepción en la que se asume que “estos chicos rinden de otra manera” (como sostendrán algunos docentes entrevistados). Aparece una delimitación, una frontera: estos jóvenes buscan afectividad más que saber, contención más que exigencia, amparo más que conocimiento. Son buenas personas, pero académicamente no responden; como no responden, la escuela se adaptará a sus necesidades. Como dirá un docente entrevistado: “No son estudiantes, están acá”. Esta condición no parecería estar en juego en todas las escuelas, no es una mirada que se generaliza o un diagnóstico que sostienen sobre la educación secundaria en general, sino que es una descripción de la dinámica en *esta* escuela con *estos* sujetos. A la frontera social estructural, producto de la dinámica de clases, se le suma otra dada por la caracterización de la condición juvenil/estudiantil de quienes asisten a esa escuela que particulariza el trabajo docente en la misma. Por otro lado, esta descripción de la tarea, en simultáneo, marca un límite a la inclusión

y el sostenimiento de la escolarización; los que no se dejan contener se quedan por fuera.

La escuela adquiere una impronta contenedora y ésta es asumida principalmente como una contención emocional (Nobile, 2011). Se espera que los estudiantes estén predispuestos a aceptar esta lógica escolar porque se la explica y justifica como demanda de los mismos. Pero, a su vez, se responsabiliza de manera individual a aquellos que se niegan a ser contenidos o se resisten a que los vínculos escolares estén mediados por la relación compasión-afecto. Se sostiene el discurso de la inclusión pero entendiendo a la escuela como compensatoria de supuestas carencias del contexto social de los estudiantes y, en este marco, adquiere un sentido particular la tarea de educar.

Las transgresiones a la norma escolar como límite

Los y las estudiantes, al reconstruir el modo en que en la escuela se procesa su accionar dentro de la misma, y en particular en el aula, señalan a la *sanción* como la manera de medir lo correcto o lo incorrecto, lo aceptable y aquello reproable. La experiencia previa y el sentido común construido y difundido en/por los estudiantes será el marco regulador de la acción. La sanción se visualiza como una acción ejercida en una relación desigual, adulto-estudiante. Justamente, es la acción-reacción de los adultos en función de los comportamientos de los estudiantes, sancionando conductas que son interpretadas como no acordes con lo que se espera de ellos en la escuela. La sanción y el miedo a la expulsión (o la amenaza de ésta como posibilidad latente)⁸ aparecerán como reguladores del comportamiento de los jóvenes. En otra oportunidad hemos analizado cómo los registros y documentos institucionales y las normas internas o acuerdos de convivencia operan estructurando las acciones/reacciones de los adultos de la institución, a partir de las definiciones sostenidas allí sobre la condición juvenil y la caracterización del barrio en que se encuentra la escuela (Chaves, Vecino; 2012).

Los estudiantes, sin embargo, consideran que se pueden burlar las reglas, es decir, transgredirlas sin ser sancionado. Estas transgresiones son, paradójicamente, parte de la rutina escolar pero, a su vez, buscan romper con ella. Se visualizan como ruptura de las reglas, pero no como disrupción del orden establecido. Serán transgresiones o prácticas de des-

8. La expulsión de la escuela en tanto práctica real no es legalmente posible desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206) que establece que la escuela secundaria es obligatoria. Ninguna medida institucional ni sanción escolar puede atentar contra este derecho.

obediencia: quedarse en el patio luego de que toca el timbre de ingreso al aula, pedir ir al baño y quedarse paseando por la escuela, utilizar las *netbooks* para jugar en red. Todas estas son señales de “desobediencia” y son leídas así por los estudiantes, conscientes de que suponen una ruptura de las reglas de juego estatuidas, pero a su vez son desobediencias toleradas o aceptadas dentro de los parámetros escolares, sobre todo cuanto más avanzado se está en la escolaridad. Son consideradas transgresiones necesarias para que la norma sea efectiva y el lazo institucional se mantenga; en tanto se reconoce que se está transgrediendo lo estatuido, se refuerza la regla como tal.

Pero también la transgresión puede ser considerada como una interrupción individual y fuera de los parámetros tolerables; entonces, se hace necesaria la sanción. Son transgresiones individualizables en aquellos que “buscan lío todo el tiempo”, “gritan”, “no escuchan a los docentes” o “se pelean en el aula”, “no permiten que la clase se desarrolle normalmente”. Éstas no son percibidas como controlables; son leídas como conflictividades profundas, más complejas, no integrables, no plausibles de abordar por la escuela. La solución que se presenta es que esos comportamientos disruptivos estén/queden fuera de la institución, sean alejadas de la dinámica de interacción. Que sus portadores, al no declinar en su actitud, no asistan a la escuela. Se presenta como el último recurso, pero que se verbaliza como legítimo, aunque no se diga directamente. Hay jóvenes que logran adaptarse a la lógica institucional y otros que no.

Quienes no se adaptan a los parámetros normativos de la escuela quedan fuera de la institución; quizás irán a “otras” escuelas, quizás participarán de “otros” ámbitos de socialización, pero al quedar afuera no aparecen ni como pregunta ni como problema. Qué ocurre con los que ya no están no es tematizado; se entiende que la exclusión ocurre porque los sujetos no logran pertenecer, adaptándose a la lógica de funcionamiento institucional. La lógica adentro y afuera explicará el límite, la diferencia y la frontera, entre quienes se adaptan a la lógica institucional y quienes no; entre los sujetos incluíbles y encausables, y quienes no, sin que los actores institucionales problematicen la exclusión como tal. El resultado es una clasificación de actores juveniles, en la cual algunos pueden ser parte y constituirse en estudiantes y otros que no. De eso se trata en parte “merecer la escuela”.

La escuela como frontera barrial

Los jóvenes incluíbles y los no incluíbles

La transgresión “regulada” de la norma se articula con la mirada sobre los jóvenes que asisten a la escuela como sujetos proclives a la desviación, es decir, en riesgo de correrse de la norma. Si “no se los mira” o “se los deja solos”, estos jóvenes no saben bien qué hacer ni cómo actuar. Se sostiene una mirada tutelar y, a su vez, la idea de que la etapa de la juventud supone la necesidad de trasgredir y, por ende, la existencia de alguien que marque los límites. De este modo, la escuela se constituye en garante de la normalización de estos jóvenes en particular. La falta de códigos como cuestión etaria, nos remite a una mirada adultocéntrica que supone la imposibilidad de reconocer reglas de juego, parámetros éticos, límites valorativos por parte de ciertos jóvenes con los que se convive en el espacio barrial (Duarte, 2002). Los alumnos con los que hemos trabajado argumentaron que la escuela sería una herramienta eficaz para evitar o corregir la falta de códigos en los jóvenes, ya que en ella hay adultos que sí poseen códigos y están encargados de transmitirlos. Si éstos, a partir de la presencia docente, no corrigen sus prácticas, hábitos y valores, entonces, no pueden reencauzarse y quedan fuera de la escolarización legítima. Esta es la imagen sobre la juventud que los estudiantes sostienen; la misma se aplica a los jóvenes del barrio que no van a la escuela o ya no están en ella y que se constituyen en sujetos peligrosos.

Para los docentes, en cambio, no sólo no hay distinción entre sus estudiantes y las otras chicas y chicos del barrio, sino que la relación jóvenes del barrio- escolarización es tematizada como un fenómeno nuevo que conceptualizan y explican como la problemática de las *bandas*. Esto último no es una novedad en los barrios pobres y desde principios del siglo XX la sociología se ha ocupado del fenómeno de los grupos juveniles en las periferias de los grandes centros urbanos, asociados muchas veces con la patología y la desorganización social (Brake; 2008). Sin embargo, lo es para estos docentes que están sosteniendo una representación social que entiende como novedoso el ingreso de las bandas juveniles en la escuela, contemporáneamente con la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Leen esta vinculación entre los grupos juveniles barriales actuales y la asistencia a la escuela con un cierto tono de pánico moral, como sinónimo de descomposición social y cultural. Situados en esa interpretación de la experiencia juvenil, intentan evitar su inclusión o lograr su neutralización en la escuela.

Los jóvenes son presentados como responsables de la imagen negativa de la escuela o del deterioro de la misma en comparación con otras

épocas, que circula en el imaginario barrial. La zona en la que se inscribe la escuela y sus inmediaciones dista, en la actualidad, de las imágenes que se guardan del pasado, construido como poco conflictivo y con una alta valoración social de la institución. Pasado reconstruido, en muchos casos, por relatos de terceros, ya que los jóvenes o eran muy pequeños o no habían nacido en los primeros años de la escuela y muchos docentes entrevistados no son parte de la institución desde sus comienzos. Se les atribuye este viraje a los pobladores jóvenes actuales, los que se constituyen en el chivo expiatorio de la comunidad en la que viven. El barrio se presenta como inseguro y los responsables de esta inseguridad son los jóvenes que lo habitan, según las interpretaciones nativas reconstruidas.

Los alumnos de la escuela (que son del barrio o de barrios cercanos) marcan una frontera entre los otros jóvenes del barrio y su propia experiencia vital. Esta distancia es construida porque en ellos es diferenciador el pasaje por la escuela y la permanencia en ella. Cuando relatan experiencias que involucran a jóvenes o reflexionan cómo son los jóvenes en la actualidad, no hablan de ellos mismos, hablan de otros. Se presenta una diferenciación que no aparecerá en la óptica de los adultos: ellos son estudiantes, los otros no. En el capítulo 3, al presentar las fronteras sociales y las redes de desigualdad en jóvenes universitarios pertenecientes a sectores medios y altos, se verá cómo ellos también, en una operación distinta, claro está, centran su experiencia juvenil en ser estudiantes y la ligan con la posibilidad de hacer uso del tiempo libre por placer, en su caso desde el deporte amateur.

En el caso de los estudiantes secundarios de sectores populares del conurbano, al describir a los jóvenes del barrio (y en el barrio), los asumen como no escolarizados. Una primera clasificación se produce cuando hacen mención de las prácticas y características de los que allí viven; están hablando predominantemente de aquellos que “no van a la escuela”, que “la dejaron”, que “nunca” asistieron, que “no les interesa”, etc. Construyen una distancia simbólica con los otros a partir de la condición de estudiantes. Los adultos entrevistados, en cambio, no harán esta diferenciación y al hablar de los jóvenes del barrio estarán también hablando de *sus* estudiantes, no de otros.

Los jóvenes de la escuela se desentienden, se desmarcan –necesitan hacerlo– de las representaciones que colocan a los jóvenes como victimarios del resto de los participantes de la dinámica barrial y escolar. Según los estudiantes, los jóvenes que no pertenecen a la escuela son parte de la otredad caótica que hace del barrio un lugar inseguro. Se marca una frontera que delimita dónde están ellos y dónde están los otros, quiénes son ellos y quiénes son los otros, de quiénes se habla cuando se dice que

“la juventud está perdida” y de quiénes no. Se hace referencia, al hablar de los jóvenes, a la inseguridad que generan aquellos que no estudian y, por ende, que son distintos. En ellos opera un plus simbólico: asisten a la escuela, son estudiantes; han podido traspasar una frontera que los otros no lograron traspasar.

Las representaciones identificadas en los discursos de los estudiantes refuerzan la imagen de que gran parte de la juventud está perdida y la escuela o la calle se mencionan como condiciones excluyentes: estudiar y trabajar por un lado, delinquir por el otro⁹. Esta representación de la juventud perdida se vincula con aquella que la supone como no productiva, proclive a la desviación y a constituirse como peligrosa para los otros (Chaves, 2010). En la caracterización se prioriza lo que “no hacen” y lo que se espera que realicen: estudiar o trabajar. Al no hacerlo, quedan en un lugar de vulnerabilidad que los coloca en la posición de “hacer” lo que “no se debe hacer”, robar. Será el discurso del pánico moral el que operará generando una representación de la juventud perdida y peligrosa en la cual se aglutinarán todos los elementos aquí mencionados, haciendo eficaz esta caracterización de juventud para aquellos que quedan/están por fuera de la institución escolar y, por ende, como delimitación o límite para justificar la inclusión y legitimar su contracara, la exclusión.

Por otro lado, para los jóvenes entrevistados no solo son las representaciones negativas sobre las prácticas de los que no asisten a la escuela las que marcan distancia. También lo hace el capital cultural acumulado que entienden que otorga el tránsito por la escuela, en contraposición con el capital que no otorgarían, u otorgarían en menor medida, otras instancias socializadoras como la calle, el barrio, los amigos, etc. Este capital cultural no se reduce a la obtención de la titulación; la escuela brinda algo más profundo y menos tangible a corto plazo que el título. Para los estudiantes, el paso o no por la escuela deja marcas, señales de distinción, que aunque se minimicen en el relato muestran la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre el haber permanecido en la escuela y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a ella y aquellos que no lo hacen. Los estudiantes señalan que, comparativamente, ellos han ampliado su perspectiva de la realidad, pueden hablar de más temas, interactuar con más personas, elegir entre más opciones, moverse mejor en diferentes ámbitos no tan conocidos como el barrio, etc.

9. Esta mirada dicotómica les permite afirmarse como estudiantes pero nuestro trabajo de campo y otras investigaciones previas de otros, como el trabajo de Kessler (2004), muestran que no son condiciones excluyentes y que en sus experiencias vitales hay múltiples entrecruzamientos entre escuela, trabajo e ilegalidad.

Es el reconocimiento del capital escolar no como una cuestión de aptitudes individuales —como *don*—, sino como un bien que se adquiere y se distribuye de modo desigual. La escuela es, en esa interpretación, una institución clave en la distribución de dicho capital. Los jóvenes entrevistados están asumiendo la posibilidad real de investirse con capital cultural y social gracias a la escuela y la reconocen como distribuidora legítima del mismo. Su planteo no parecería remitir netamente a la competencia cultural otorgada por el título en tanto capital objetivado, aunque no la desconozcan ni la nieguen, sino más bien con lo que supone el estado incorporado del capital cultural. La acumulación de capital requiere una *incorporación* que, por cuanto supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un *costo de tiempo*, y de un tiempo que debe ser invertido *personalmente* por el inversor () trabajo personal, el trabajo de adquisición es un trabajo del sujeto sobre sí mismo (Bourdieu, 2011:215)

En el reconocimiento de que el capital cultural se acumula, se funda en los estudiantes la creencia de que la diferencia entre ellos y los que no están en la escuela radica en la inversión de tiempo puesta en incorporación del capital que allí está disponible y que se corporiza a través de la asistencia a la institución. Esto supone, además, el reconocimiento, de la escuela como una institución que puede anteponerse al capital heredado. Es decir, que se puede superar o valorizar ese capital heredado a través del mérito que le otorgan al sostenimiento de la trayectoria escolar. En vínculo con lo anterior, podemos observar además que, para los estudiantes, este capital cultural (que leen en estado incorporado gracias a la escuela) funciona como capital simbólico frente a los jóvenes que no permanecieron en el sistema escolar.

Fronteras en la escuela

La experiencia de escolarización en los jóvenes de sectores populares con los que hemos trabajado nos muestra cómo la misma se constituye en frontera simbólica dentro del barrio y cómo, a su vez, dicha experiencia opera seleccionando a quienes son “merecedores” de permanecer en ella y quiénes no. La lógica escolar se presenta en tanto sistema de normas y reglas consensuadas —o no—, pero que están puestas en juego y son reconocidas/legitimadas por todos, ya que permiten anticipar el devenir del juego escolar, delimitar qué es lo permitido y qué no, qué prácticas se sanciona y qué sujetos (ejecutores de determinadas prácticas) no son incluibles en función de lo que ponen en juego al interior de la institución.

Nos encontramos con un proceso de reconfiguración de la lógica meritocrática, en donde el mérito y el esfuerzo siguen operando como justifi-

cadores del éxito o el fracaso escolar, pero ya no son suficientes para dar cuenta de todo lo que ocurre dentro de la institución, ni de las exclusiones e inclusiones que allí se producen. A partir de complejizar la lógica meritocrática, se delimitan nuevas figuras, no sólo en torno a quiénes quedarán fuera de una escuela, cada vez más masiva y obligatoria, sino que también se define de qué manera quedan dentro quienes permanecen en función de los atributos personales que se les asigna y los modos de ocupar posiciones diferentes o diferenciales. El mérito y el esfuerzo suponen el empeño puesto en adaptarse a la lógica escolar, aceptar la tutela adulta, abandonar o poner en suspenso prácticas propias de la dinámica juvenil barrial. La clave parecería estar en que merecer estar en la escuela se encuentra íntimamente ligado a la aceptación/adaptación a la lógica institucional no siempre explicitada, con la que se vivencian tensiones, negociaciones, malos entendidos, que van colocando a los sujetos en posiciones diferenciales que les facilita u obstaculiza la continuación de la escolarización presente y futura.

La responsabilidad y el peso del éxito o el fracaso en la experiencia de escolarización recaen íntegramente sobre las prácticas de aquellos que se incorporan a la escuela. La plena inclusión o la continuación de la escolarización secundaria con la menor cantidad de sobresaltos posibles quedan circunscriptas a los modos en que sostienen su escolaridad los jóvenes. No es puesta en cuestión la imposibilidad de los adultos de la escuela por adaptarse a los nuevos modos de transitarla y a las necesidades y expectativas que estos jóvenes tienen respecto a su paso por la misma.

Desde la óptica de los adultos, la dinámica escolar está cruzada por una combinación de apatía para la propuesta que la escuela ofrece y la necesidad o demanda de tutela afectiva docente. Incorporan, de este modo, un mandato novedoso al nivel –aunque no a la educación– y lo encarnan en estos jóvenes escolarizados recientemente: la escuela secundaria debe contenerlos afectivamente. La tarea será tutelar emocionalmente a aquellos desprotegidos y vulnerables como un modo de intervenir sobre sus vidas, proporcionando un mayor acompañamiento de las trayectorias escolares para que “no fracasen”. A la vez construye, en el imaginario de los docentes, un sujeto previamente desprotegido afectivamente y un propósito cumplible para ellos.

Quienes abandonan o asisten con intermitencias son los sujetos “imposibles”. Se constituyen en la otredad no incluíble en la lógica de la escuela secundaria “inclusiva”, con lo que se construye una frontera simbólica entre aquellos merecedores de permanecer y pertenecer en la escuela y aquellos que no. Parámetro construido desde una lógica que supone que se intentó domesticarlos, adaptarlos, incorporarlos, pero no fue posible.

Quienes están fuera de la escuela, entonces, también lo merecen, ya que no logran mínimamente entrar en el juego que la escuela propone. Juego que básicamente supone resignar poner en juego, en el interior de la escuela, reglas y lógicas de vinculación ajenas a la misma.

Se sostiene una mirada compasiva, que “sitúa en la posición de asistidos a aquellos que toma como objeto y los instala en una forma de indignidad cuya responsabilidad podrá serles atribuida” (Revault D’Allonnes; 2009:36). Sin embargo, que no todos estén en la escuela ni permanezcan en ella, refuerza la representación meritocrática por parte de los estudiantes que logran sostener su escolarización. Tanto en la representación adulta de la apatía y necesidad de tutela como en la sostenida por los jóvenes escolarizados, se responsabiliza a los propios sujetos por el “éxito” o el “fracaso” en el recorrido escolar, sobrevalorando la persistencia en la asistencia a la escuela y leyendo negativamente las “condiciones individuales” de los sujetos que abandonan y no se reinsertan rápidamente.

Se sostiene un sistema clasificatorio que parte de describir a la tarea docente como guardiana de los valores sociales que conocen, comprenden, portan y transmiten solo ellos. La tarea con los más jóvenes se constituye en “reencauzadora” de sujetos sociales que, por un lado, son vistos como proclives a la desviación y, por otro, son caracterizados como carentes de los valores necesarios para insertarse institucional y socialmente. Se podría definir a la acción ejercida por los adultos de la institución como una compasión civilizadora. Quienes no entren en la lógica del reencauzamiento construida y sostenida por los docentes —pero también legitimada por los estudiantes que transitan con relativo “éxito” por la secundaria—, se constituirán en la otredad que debe ser neutralizada y, si esto no es posible, apartada de la institución. Se establece una línea divisoria entre incluibles y no incluibles como estudiantes. Condición excluyente que se refuerza en los discursos de quienes sí están dentro de la escuela. Los estudiantes adhieren a este principio que describe a la escuela como encauzadora-reencauzadora; ellos son exitosos en ese proceso de modelamiento de prácticas y valores ajenos a la institución. Los estudiantes, en tanto tales y siempre y cuando sostengan esta condición, se encuentra “de este lado” de la frontera.

Estos jóvenes saben que necesitan estar en el sistema escolar y valoran pertenecer a esa institución en particular. La filiación institucional es el horizonte que trazan, porque la escuela delimita un territorio no compartido con otros jóvenes en el espacio barrial, los no escolarizados. Para los estudiantes, como para los docentes, hay transgresiones que la escuela no puede procesar; hay individuos que no son reencauzables y, por lo tanto, deben quedar afuera. De ese modo se sostiene la convicción de que

hay sujetos que no merecen ser parte de la institución. La identificación de esa otredad es un proceso autojustificador de prácticas de exclusión y establecimiento de fronteras. Estas prácticas están sostenidas también desde la convicción de que no todos se deben incorporar, porque no son capaces de adaptarse a las reglas de juego institucionales ni de incorporar los valores que allí se sostienen y promueven. De este modo se justifican las posiciones ocupadas; como ha explicado Bourdieu (2011), en la lucha por la clasificación los diferentes sujetos ponen en juego estrategias que intentan imponer el sistema clasificatorio que le sea más favorable a sus intereses. El adiestramiento y/o reencauzamiento se presenta como forma de medir la eficaz incorporación de los sujetos a la vida institucional y busca la docilidad como resultado y reaseguro de una plena incorporación en la sociedad.

En el marco de la igualdad de oportunidades educativas que la extensión de la obligatoriedad a la totalidad de la educación secundaria supone, se está sosteniendo y reproduciendo una *gramática moral* (Dubet, 2012) que culpabiliza de la propia exclusión a quienes quedan fuera de la escuela, siendo que los tiene como víctimas. Los vencidos deberán responsabilizarse de sus fracasos y lagunas, de su imposibilidad de sostenerse en carrera (Dubet, 2012: 86). Por último, cabe señalar que los sujetos se socializan en marcos que delimitan los índices concretos de lo accesible y lo inaccesible, del “es para nosotros” y “no es para nosotros” (Bourdieu; 2007:104), que refuerzan y acompañan las miradas de quienes, dentro de las instituciones, ocupan posiciones legítimas para delimitar quiénes son los incluibles y los que no, y esgrimir justificaciones legítimas al respecto. Se merece ser parte de la escuela, pero también se merece estar fuera de ella.

*"Según qué para quién y depende
de su esfuerzo": fronteras y lógicas
de merecimiento con jóvenes
de sectores populares*

La frase que da título a este capítulo podría escucharse en una casa, en la escuela, en algunos trabajos, en organizaciones sociales, en algunas acciones de políticas públicas y en los medios de comunicación. La podrían enunciar padres, hijos, hermanos, directoras, gerentes, educadores, muchachas del barrio, muchachos de la oficina o del taller. Es una frase que registra con cierta exactitud un criterio de distribución de recursos, diciendo que recibir algo está en relación directa al esfuerzo que uno haya hecho, demostrado, o que el otro haya percibido para merecer lo que le den o lo que le pase.

Pero esa exactitud está acompañada de muchos supuestos o vacíos. De mucho significado que hay que llenar según cada uno y en cada situación, y sobre todo según quién hable, a quién se le dará, qué cosa y cuál es el contenido y la forma de ese esfuerzo. Se abren muchos interrogantes ¿qué sería el algo?, ¿un regalo, afecto, dinero, un puesto, un premio, una palmadita en la espalda, una distinción en el cuadro de honor, un castigo, un golpe, un llamado de atención?, y así podríamos seguir con la lista varios renglones. Pero no nos importa tanto "la cosa" en sí sino quién decide qué hay que hacer para recibir. ¿Por qué unos serían dignos de recibir y otros no?, ¿qué características tendríamos que tener para ser merecedores?, ¿cómo se mide el merecimiento? Ya sea de algo lindo, bueno, positivo, una gratificación, como de algo feo, malo, negativo, una sanción. Por la valorización entra en acción el recurso moral, y se suman otras preguntas, ¿qué va del lado del bien y qué del mal?, ¿cuál es el límite?, ¿quién lo decide?, ¿es para todos igual? No.

En nuestras infancias muchas veces creímos que nos merecíamos cosas y resultó en general que personas más grandes nos decían que no.

También, ya más grandes, hemos pensado que algunos no se merecían lo que les pasaba y otros sí, y que lo sucedido era consecuencia de su esfuerzo o de "ser medio quedado". Usamos criterios de distribución para los premios y castigos con los hijos, para las calificaciones de alumnos, las intervenciones selectivas según la medición y comprobación de interés, los comentarios sobre nuestros vecinos, amigos y también en las prácticas de cortejo: "que demuestre interés" y será correspondido.

La lógica del mérito está presente de variadas formas en el lenguaje cotidiano y estructura muchas de nuestras interacciones. No nos ocuparemos de todas en este capítulo, sino de aquellas que suceden en escenarios de interacción donde hay jóvenes de sectores populares, y que actúan como parte de "redes de desigualdades" (Reygadas, 2008). Es decir, analizaremos categorías que organizan la interacción en términos de, por lo menos, dos tipos de personas, acciones, y cualidades, donde una de las partes queda situada en inferioridad y otra en superioridad. Esta jerarquización de la relación puede operarse por criterios compartidos entre las dos partes, o no; en este último caso suele primar el criterio del superior.

Queremos ver si —y cómo—, a través de ciertas lógicas meritocráticas se justifica y legitima la distribución y diferenciación de los recursos, de las posiciones de los sujetos y del tipo de relaciones que se establecen con ellos. El análisis de estas lógicas nos permitirá visualizar la construcción de fronteras sociales y cómo las mismas se vuelven operativas en términos morales. Como mostraremos, las categorías apelan y se sostienen en la noción de "orden natural" de lo social, proyectando consecuencias de desigualdad bajo el criterio, "según qué para quién y depende de su esfuerzo". Y, además, suscribiéndose al viejo proyecto ideológico de la supremacía del "esfuerzo" como única explicación de la distribución en el espacio social (Dubet, 2012) y la "invocación del relato del origen" de la Argentina (Visacovsky, 2012), como comprobación y efecto de verdad-realidad de que "así son las cosas": "el que se esfuerza progresa, y los demás son unos vagos".

Escenarios de la interacción: redes de desigualdad

En la introducción del libro dijimos que en este capítulo se abordan experiencias de jóvenes de sectores populares, agregamos ahora que viven en el Gran La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El trabajo de campo se ha realizado desde 2010 y continúa al momento de este libro. Principalmente se ha trabajado con un enfoque etnográfico, incluyendo

entrevistas y análisis de productos culturales, documentos y redes sociales. Esta investigación ha sido combinada con un proceso de intervención a través de una organización social y de proyectos de voluntariado y extensión universitaria¹⁰.

Para dar cuenta de algunas de las redes de desigualdad en que se inscriben estas experiencias detallamos ciertas características. En términos urbanos, la zona forma parte de un área de relegación (Wacquant, 2001), con escasa infraestructura urbana (calles, plazas, iluminación) y de servicios (transporte y redes de agua, cloaca y gas), o de mala calidad (transporte) y acceso irregular (ejemplo conexiones caseras a redes de agua y luz) o no por red (pozo ciego, gas envasado). Ubicado en "las afueras" (Segura, 2015) del casco urbano fundacional de la ciudad, hacia el sur, se puede describir al barrio también como parte de un proceso de segregación urbana, sin que implique encierro territorial (Chaves, 2014b).

Se trata de familias en condiciones de pobreza desde hace por lo menos tres o cuatro generaciones (por límite del registro construido, que llega hasta esa profundidad histórica, no porque se tuvieran mejores condiciones en un pasado más remoto). La persistencia de la ocupación de posiciones de subordinación y explotación fueron acumulando desventajas en estas familias (Saraví, 2009), pero como mostramos en otros trabajos estas continuidades generacionales tienen sus movimientos de descenso o ascenso. En este capítulo nos interesará particularmente la perspectiva del actor (Menéndez, 2010) en la interpretación de sus trayectorias. Se han identificado, además, desigualdades intraclase, por edad y por género; según el ámbito institucional o la dimensión de la vida será en desmedro de lo femenino o de lo masculino, de los más chicos o de los más grandes (no podemos profundizar aquí, ver Hernández, Cingolani y Chaves 2015; Chaves, 2014a).

Las estrategias de reproducción familiar (Eguía y Ortale, 2004) incluyen trabajos registrados con bajos salarios y malas condiciones laborales, y trabajos no registrados, tanto porque la posición laboral no está regis-

10. El trabajo de campo ha sido realizado por Mariana Chaves en el marco de los proyectos de investigación ya mencionados en la introducción. La investigadora se desempeña además como miembro de una ONG que realiza trabajo comunitario con jóvenes en dicho barrio, en el formato de centro de día para jóvenes. Ha sido coordinadora durante los dos primeros años y desde hace tres se desempeña como educadora (adulto referente, coordinación de espacios, talleres y realización de intervenciones sociales). Desde 2010 ambos procesos han sido fortalecidos por los apoyos de proyectos de Voluntariado Universitario y en dos oportunidades Extensión Universitaria, en los que participan estudiantes y otros docentes universitarios además de los jóvenes de la ONG.

trada como porque se realizan actividades ilegales. El ingreso familiar se compone no solo de los trabajos, sino también de las “ayudas” que se reciben de organizaciones políticas y sociales e iglesias del barrio, a través de bolsas de mercadería, meriendas o almuerzos, como por la percepción de dinero o acceso a bienes mediado por políticas sociales. Se pudo registrar en el período en estudio un impacto positivo de la política de transferencia de ingresos, a través de la Asignación Universal por Hijo y por embarazo, las jubilaciones del Plan de Inclusión Previsional (Bravo Almonacid, 2015) y las políticas vinculadas a cooperativas de trabajo en mantenimiento urbano, coordinadas entre estado nacional y municipal (Crego y González, 2015).

En las familias con las que trabajamos se ha dado un aumento intergeneracional del nivel de certificación a favor de los más chicos. En el caso de las y los jóvenes se observa que una minoría ha finalizado el secundario sin sobre edad¹¹; otra minoría, con sobre edad; y más de la mitad con discontinuidades y sin lograr finalizar el nivel medio. De ellos, algunos (muy pocos) están vinculado con programas de educación de adultos (Centros Educativos de Adultos y FINES) y otros, que resultan la mayor cantidad, no tenían vínculo con el sistema educativo al momento de escritura de este libro (de ellos la gran mayoría ha finalizado la primaria, aunque resta un porcentaje sin esa certificación). Hay escasez de instituciones educativas de nivel medio en cercanía, como también insuficiencia de propuestas, recursos humanos y materiales de acompañamiento para las diversas situaciones de desescolarización.

El vínculo de los adolescentes y jóvenes con el ámbito de la salud se caracteriza por el acceso solo en caso de enfermedades, accidentes y maternidad-paternidad (Dumrauf, 2012). En el barrio hay escasez de centros de salud bien equipados y con disponibilidad de recursos humanos (Chaves, 2014a). Los espacios públicos y los equipamientos deportivos, recreativos y artísticos disponibles –sean gratuitos o pagos–, son pocos en la zona, a excepción del fútbol principalmente masculino.

Otro hilo que se suma a esta red son las tramas de violencias institucionales. Para el caso de jóvenes varones, emerge la policía con las situaciones de hostigamiento (v.g. Kessler y Dimarco, 2013) y para todos en general la misma policía –ahora duplicada en policía local dependiente de la comuna y la vieja policía provincial– en su regulación del control social. Otras agencias estatales violentas están presentes en el barrio, porque el sistema judicial y el sistema penitenciario, en su encadenamiento punitivo

11. La sobre edad es una categoría de clasificación del sistema educativo que nombra a aquellos que tienen más años cronológicos que los de la edad teórica para ese nivel (curso).

con las policías, son parte de la vida cotidiana de los jóvenes, en forma directa o por tener algún familiar privado de libertad o en proceso de enjuiciamiento. El personal de las policías y del servicio penitenciario aparece con otro rol también en el barrio: son vecinos y/o familiares, porque, así como hay familias con miembros tomados por la "cadena punitiva" (Daroqui, López y Cipriano, 2012) también los hay con empleados en esos sistemas. Por situaciones que exceden por mucho a este capítulo, y sin un estudio en profundidad del tema, solo podemos decir que el acceso a armas de fuego y fundamentalmente a sustancias tóxicas ilegales se ha incrementado y facilitado en este barrio. Continuando con las violencias, resta señalar que en varias oportunidades las personas de esta investigación participan de resolución de conflictos vecinales, institucionales y principalmente intrafamiliares o entre pares, con uso de la fuerza física.

Con los detalles ofrecidos creemos que ya es posible que el lector construya una imagen de los escenarios de la interacción. Veamos en las páginas que siguen algunas de las fronteras sociales que se generan como categorías de construcción de la diferencia y del "problema del otro".

Esfuerzo y progreso

Como si se repitiera continuamente desde hace décadas en grandes megáfonos, o se superpusiera ganando la escucha a todos los otros sonidos de la vida cotidiana, la punta de lanza simbólica de aparente invencibilidad emerge por todos los rincones, por todas las clases, en todos los ámbitos: el esfuerzo y su valorización positiva. Ese modo de hacer cobra forma en una dupla difícil de discutir, en su autocomprobación del éxito o el fracaso: el valor positivo del estudio y del trabajo. Desde chicos nos enseñan que "lo ganado con el esfuerzo propio vale más". No era claro cómo se articulaba esto con lo que pasaba a nuestro alrededor, donde los que más tenían lo habían ganado justo por comprar el trabajo esforzado de muchos otros. Ahora ya tenemos la certeza que en el modo de producción capitalista el sometimiento simbólico que comprende la noción del sacrificio por el esfuerzo propio, es una clave indispensable para acompañar la explotación de la fuerza de trabajo. O como se decía clásicamente, la explotación del hombre por el hombre.

Remitiremos a tres retóricas donde el esfuerzo aparece como núcleo organizador de diferencias entre "unos" y "otros", activando recursos morales para la construcción de fronteras simbólicas. El primero, con más fuerza y expansión que los otros, es la apelación al esfuerzo como explicación del progreso y la movilidad social; el segundo, el esfuerzo como desgaste físico y el valor del trabajo que se le asocia; y el tercero, el es-

fuerzo familiar para la obtención de logros de algunos de sus miembros. Las tres formas pueden aparecer en un mismo relato, los mismos sujetos, o las mismas familias. Su articulación simbólica potencia y converge hacia la delimitación de la frontera entre quienes se esfuerzan y quienes no se esfuerzan, provocando para cada situación consecuencias de clasificación moralizada de las personas y sus prácticas.

Sobre el primer sentido del esfuerzo, vale decir que funciona en articulación con la proyección de progreso y con la constatación del cumplimiento de una movilidad social ascendente desde la perspectiva de los sujetos que enuncian. Todas las trayectorias familiares en estudio resultaron narradas en términos de movilidad social ascendente. Es preciso para comprender esta interpretación conocer el itinerario de las familias y sus sectores de clase que fuera reconstruido en la investigación hasta tres o cuatro generaciones atrás, partiendo del joven. Para este capítulo sólo daremos algunas características que permitan ver el parámetro de comparación con el cual miden su situación actual. Aproximadamente un tercio tiene sus abuelos migrantes (sus padres y ellos nacidos en La Plata), otro tercio a sus padres migrantes (ellos nacidos en La Plata) y un tercio fueron ellos migrantes de niños. Se mantiene en cada proceso migratorio una proporción de mayoría de la provincia de Misiones y en menor medida del Chaco. Algunos han pasado por otras localidades antes de llegar al barrio actual. El relato de la mejora en las condiciones de vida se refiere principalmente a cuatro tópicos:

- 1) Acceso a tierra y/o vivienda, medido por propiedad, posesión, ocupación y tipo de materiales.
- 2) Acceso a infraestructura y servicios: luz, agua, gas, cloacas, asfalto, transporte, salud, educación.
- 3) Trabajo, mayores opciones laborales, mejores condiciones de trabajo y trabajos simbólicamente más prestigiosos; en el proceso migratorio el trayecto es de un trabajo rural, principalmente cosecha de yerba mate, té y algodón, a trabajos urbanos.
- 4) Acceso a políticas públicas: políticas sociales, salud y educación.

El discurso del “progreso” individual se explica en el discurso nativo por el proceso de migración a centros urbanos, ubicándose en zonas de la ciudad que representan una mejora de sus condiciones de vida previa. Pero que resultan “situaciones periféricas” (desigualdad negativa) en el nuevo espacio urbano. En la trayectoria de mejora se solapa la movilidad residencial con la movilidad social. El esfuerzo de la construcción de la casa propia y “las mejoras” que se le han ido realizando, aún con sus

materiales de chapas y maderas, son los ladrillos que no se tienen aún en muchos casos, pero que construyen la materialidad del progreso. Estas movilidades ("mejoras", "arreglos") se reconocen logradas con base en un esfuerzo individual (acción individual) y se articulan con —son la base de— tres tipos de acciones colectivas distintas: el esfuerzo familiar (en párrafos siguientes se profundiza), la organización y solidaridad entre vecinos, familia política, paisanos u organizaciones comunitarias o políticas, y finalmente, la acción estatal (políticas públicas) y todas las posibilidades de combinarlas.

Estas movilidades intra sector de clase se cuentan en una narración semejante a la que nos ofrecen Garguin (2009), Visacovsky (2010) y Adamovsky (2012) para la constitución del relato de la nación en su mito de la inmigración europea y de la emergencia de la clase media. Pareciera que las migraciones en su movimiento geográfico traen siempre un desplazamiento en el espacio social pero, como bien sabemos, esto no se da necesariamente en las condiciones objetivas, lo que no le quita peso a su carácter simbólico, confirmatorio de la necesidad y el éxito de dicho traslado. En muchos aspectos, sobre todo en un análisis de espacio social más general, no son asimilables los relatos de la inmigración europea y su supuesto ascenso social homogéneo, y el de los "cabecitas negras" (Rattier, 1972), que pasan de su pequeña localidad rural a ciudades como La Plata. El relato del progreso y de la movilidad social se sostiene a partir de la diferencia con quienes no se mueven, sea entre distintas clases como entre sectores dentro de ellas.

Podríamos conjeturar que si aquel discurso del "sueño argentino" (Chaves, 2010) es legítimo como relato de inclusión en la Nación, hay cierto carácter de apropiación "de pautas de la dominación", en su aceptación por los sectores populares. Sobre todo cuando es utilizado para generar distinciones entre vecinos y dentro de la pobreza, entre un *nosotros* que "se esfuerza", y un *otro* que no "se esfuerza" para lograr la movilidad. Emerge explícitamente un deseo de estar entre iguales: "trabajadores y buena gente" versus "los vagos", categoría en la que entran tanto los que viven de "la plata rápida" de actividades delictivas —con sus diferencias entre los "transas" y los "chorros"—, como los que "no les gusta trabajar", o "ya están perdidos", haciendo referencia a personas con usos problemáticos de sustancias, principalmente alcohol y drogas.

Dentro del grupo en estudio no se usan valoraciones negativas sobre los que trabajan en programas sociales (cooperativas, más y mejor trabajo), los que reciben "la" asignación o "sueldos de los chicos" como suelen llamarlo. Todos los menores de 18 años de las familias con las que trabajamos reciben la AUH, y las embarazadas la que les corresponde, también

las abuelas que han tramitado las jubilaciones por el plan previsional y alguna asistencia alimentaria que aún está vigente¹². La participación con uso de la fuerza de trabajo en un programa social es vivida y relatada como tal “trabajo”, nunca como dádiva, ayuda ni tampoco derecho. Las palabras para dar cuenta de las condiciones de la actividad provienen del mundo laboral, entre ellas explotación o abuso. Es muy conocido —a través del lenguaje cotidiano y mediático, incluyendo las redes sociales— cómo otros grupos de personas califican a los programas sociales que implican trabajo, como un dinero que se le da a alguien (siempre “pobres, negros y vagos”) “a cambio de nada”, o de “fomentarles”, “sostenerles” y “bancarlos la vagancia”, llegando a la conclusión que “viven de arriba”, “son aprovechadores” y concluyendo que “trabajo hay, lo que pasa es que no les gusta”. De esta forma, otros grupos sociales sostienen una frontera simbólica cargada de desprecio y discriminaciones raciales y étnicas. Pero sobre todo, utilizada para distinguirse apropiándose de una forma adecuada y correcta de “trabajo” (aunque muchos sean también trabajadores estatales, igual que los que critican), construyendo jerarquías y delimitando un nosotros (los trabajadores) vs. ellos (los vagos), que llenan de adjetivaciones moralizantes.

María Luz Roa (2015) en su investigación sobre jóvenes tareferos (que devino también obra teatral¹³), nos habla de itinerarios condicionados por el rechazo y la sospecha. Una constitución subjetiva en el rechazo para aquel contexto. En las situaciones trabajadas en este capítulo, la sospecha puede suceder en la escuela, con la policía, en el centro de día o en los medios. En estos itinerarios entran en interacción con otros vecinos de la ciudad, especialmente los que no viven en el barrio, los del centro o los menos pobres, o como marcan ellos en esa alteridad juvenil entre pares por excelencia: “los chetos”. Agrupando en esos otros que los rechazan a todos los que “son distintos”.

Cabe recordar que nuestro país se narra a sí mismo en un modelo de integración vía el trabajo que da marco y potencia la legitimación del uso de la noción de trabajo como valor moral (o el valor moral del trabajo). El trabajo es esgrimido por unos y otros para armar sus comunidades morales de pertenencia. No coinciden en el sentido, no coinciden a quién le adscriben las características positivas y las negativas, y por lo tanto no

12. El Progresar ha tenido muy bajo impacto en el grupo, como ejemplo de los 15 jóvenes que eran sujeto teórico de la política solo uno pudo cumplir con los requisitos. La limitante principal es no participar de ningún formato educativo.

13. Teatro documental “Carne oscura y triste, ¿qué hay en ti?”. Dramaturgia, investigación y dirección: María Luz Roa, Web: <http://www.carneoscura.wix.com>

coinciden los límites que marcan las fronteras. Esa es la disputa. Emerge un campo de batalla simbólico, que se filtra en muchísimos escenarios de interacción como tensión que resolverá el lugar de unos y otros según "su actitud hacia el trabajo". Veamos a continuación los otros dos modos del esfuerzo que habíamos anticipado.

El segundo modo en que hemos identificado el esfuerzo es como desgaste físico. A los jóvenes, varones y mujeres, que trabajan en las cooperativas que mantienen la ciudad; o a los varones que trabajan en la construcción, incorporándose en el último eslabón de esa cadena productiva —el que acarrea las bolsas, sube ladrillos o prepara la mezcla—; o a las chicas que friegan y friegan, "se les nota" con imponente certeza y ellos lo relatan con lujo de detalles, las marcas del desgaste corporal. Lo demuestran en las entrevistas, hacen comentarios sobre eso al llegar cansados a las actividades recreativas en la ONG, al justificar sus ausencias a alguna salida o encuentro, o al pasar, como si se tratara a veces de algo sin importancia, o al contrario para que nos quede registro (saben que escribimos sobre sus vidas): "Estaba quemado", "roto", "toy muerta", "re-cansada quedé", "mirá como tengo las manos", "este corte me lo hice ayer juntando las ramas en el camión", "esta quemadura fue en la panadería". Al desgaste físico hay que sumarle el daño físico, tanto por los accidentes de trabajo (la quemadura, los cortes, que ninguno de sus empleos cubre y cura), como por las malas condiciones de trabajo que los exponen a ambientes tóxicos y con altos riesgos.

Este esfuerzo es el que articula los relatos que, además de explicar sus propias vidas, marca diferencias con las de otros, por el tipo de trabajo y por las peores condiciones de vida que lo enmarcan. Se genera una frontera simbólica entre quienes se ganan la vida con el esfuerzo físico y los que trabajan "sentados en un escritorio, todo el día con una computadora", refiriéndose a los jóvenes más grandes, los adultos o la investigadora que hacía el trabajo de campo; o son chetos, "nenes de papá que lo tienen todo servido", cuando se trata de pares generacionales. Recordemos que estamos hablando de jóvenes que tienen entre 13 y 21 años (esta es la amplitud etaria de este referente empírico), algunos de los cuales han iniciado su vida laboral desde los 7 u 8 años, unos pocos con menos aún y otros más tarde, pero a los 13 años todos ya han trabajado por dinero alguna vez y todos tienen claro conocimiento de que deben trabajar para sumar a las estrategias de reproducción familiar. Puede ser cuidando hermanos y haciéndose cargo de la casa, mientras los padres están en sus tareas; o bien, rebuscándosela entre las organizaciones del barrio para sumar alimentos (Hernández, 2016); o vendiendo su propia fuerza de tra-

bajo (esto último tiene sus excepciones en los que se encuentran escolarizados sin o con poca sobreedad según los clasifica el sistema educativo).

En una diferenciación con los adultos –con los cuales se igualan por la condición de trabajadores, aunque con edades distintas–, esta clasificación los autoafirma en el valor moral del trabajo rudo, fuerte, con esfuerzo y desgaste físico, percibido como “más duros” en contraposición a trabajos “más fáciles” que llevarían a cabo las personas de otros sectores sociales. La valoración positiva del esfuerzo propio, de la condición de trabajadores rudos y aguantadores, los confirma en su posición de clase con, por lo menos, un doble efecto de poder: el reconocimiento positivo dentro de su sector de clase como “los trabajadores” y una pretensión de reconocimiento positivo al exterior de su sector de clase como “los que trabajan”. Pero este reconocimiento, que se valoriza positivo en una instancia, debe estar acompañado de sumisiones y obediencias, autocontrol y respeto por la autoridad para que se valide frente al otro¹⁴, y aún con eso, será en definitiva un reconocimiento negativo porque en la escala del valor moral del trabajo que tiene el “otro” (la patrona, el jefe, el empleado de oficina, el dueño, el gerente) son trabajadores de fuerza física y esta posición es inferior en la escala de los trabajos y sus prestigios, mucho antes aún de la conformación del capitalismo actual y de “los planes”.

La tercera forma del esfuerzo dijimos que era el esfuerzo familiar para el logro de alguno/s de sus miembros. La forma más extrema en que esto apareció en el barrio es en la expresión de uno de los mayores deseos de las madres y los padres: “que los hijos crezcan”. En este caso, que los hijos crezcan cobra el sentido de una literalidad profunda cuando se vive o se ha vivido en condiciones de extrema pobreza. En este contexto, quiere decir “que los hijos vivan”, que no se mueran de desnutrición infantil o por ausencia de condiciones sanitarias o de atención médica oportuna; que no se mueran en un accidente y, ya en la adolescencia y juventud, “que no me lo maten”.

Los sacrificios familiares –explicados por las abuelas, madres, padres y por los propios jóvenes– dan cuenta de cómo el núcleo originario, y en su papel más protagónico las madres en su gran mayoría, realizan múltiples y cotidianos arreglos para priorizar a los más pequeños. Tanto en la economía familiar, como en la distribución del tiempo, puede verse quiénes son los “más atendidos”, a quienes se les da prioridad, con qué criterios se definen los gastos, a quienes se les obliga a ir a la escuela y quiénes se necesitará que vayan a trabajar. Los arreglos familiares (es-

14. En la tesis doctoral de Gonzalo Assusa (2016) se trabaja con mayor profundidad varias de estas situaciones. También en el artículo de Molina Derteano (2008).

fuerzo familiar) crean, a su vez, las condiciones de posibilidad de la realización "del esfuerzo propio".¹⁵

Poder criar "bien" a un hijo, haber sido "bien criado", "deberle todo a la vieja", o "hacer todo por mis hijos" son frases que remiten al valor moral del esfuerzo sacrificial por el otro miembro de la familia. Por eso, "fallarle a la vieja" es una de las peores angustias de los y las jóvenes, y "rescatarme por mi vieja", de los más leales intentos de retribución. "No haberle podido dar todo", de las tristezas más densas con las que se culpabilizan los padres, y de los criterios que se usa en el barrio para construir fronteras morales entre las buenas y las malas madres (ver Hernández, 2016).

En este capítulo priorizamos exponer más el esfuerzo vinculado con el trabajo y el progreso que con el ámbito del estudio, pero como dijimos al inicio, son una dupla que anda unida; se complementa como ideal y se potencia la desigualdad producida-producto del par esfuerzo-no esfuerzo al persistir de un escenario de la interacción a otro (Tilly, 2000).¹⁶ En el capítulo anterior se profundizó sobre la escuela y en el que sigue se ingresa a la universidad, en ambos casos para continuar analizando los méritos y las fronteras.

Méritos, gratificaciones y sanciones

Bajo este subtítulo analizamos dos formas de distribución de recursos materiales, simbólicos y afectivos, que se estructuran bajo lógicas meritocráticas, con sus respectivas gratificaciones o sanciones por merecimiento. En las escenas o frases que traeremos al lector, las personas arman argumentos para justificar o cuestionar las decisiones tomadas. Son disputas de poder, que se dan en el pasillo de la escuela donde el estudiante le pelea a la preceptora la sanción; o cuando el educador de la ONG tiene que explicar frente a sus compañeros la decisión sobre las intervenciones; o cuando los jóvenes discuten en la asamblea del centro de día cuáles serán las reglas de la casa y qué castigos se implementarán para la trasgre-

15. Este sentido del esfuerzo familiar es compartido en muchos sectores de clase. Puede ver por ejemplo en las inversiones para que un miembro de la familia logre certificaciones universitarias (Cleve, 2015), o en el relato de los que lograron ingresar a Toyota que tan bien analizaron Ariel Wilkis y Osvaldo Battistini (2005:62)

16. Charles Tilly indica que "Como todas las relaciones sociales implican desigualdades pasajeras y fluctuantes, nos concentraremos en las desigualdades *persistentes*, las que perduran de una interacción social a la siguiente, con especial atención a las que persisten a lo largo de toda una carrera, una vida y una historia organizacional" (2000:20). Además enfoca en "pares distintivamente circunscriptos" (2000:20), es decir categorías limitadas.

sión; o cuando la mamá nos comenta por qué premió al hijo, o el equipo de orientación escolar cuenta por qué a ese pibe “hay que darle otra oportunidad”. En la primera lógica nos centramos en cómo a veces los chicos y chicas explican (aceptan, negocian y discuten) los castigos según si “se lo merecen” o no; en la segunda se parte del análisis del discurso de adultos que trabajan con jóvenes en sus explicaciones sobre por qué esa persona de menor edad y subordinada, merece “una oportunidad”.

Para la reflexión sobre la primera forma traemos a la memoria dos situaciones, ambas desde la perspectiva del joven. Jerónimo fue sancionado con suspensión de la escuela secundaria durante un mes por pegarle a un compañero. Lo hizo en el pasillo, y delante de la directora. Cuando nos lo cuenta dice: “me lo merecía (que lo suspendan de la escuela), pero no podía no pegarle aunque fuera delante de la directora, si me miró (el compañero)”.

Varias cuestiones atraviesan esta escena. Una constitutiva es la resolución de conflictos por la fuerza y la emergencia del conflicto por la mirada cruzada con un par. No profundizaremos en esto aquí, pero hay interesantes estudios al respecto (v.g. Kaplan, 2006; Noel, 2009; Paulin y Tomassini, 2014). Lo que nos interesa para este escrito es el aspecto de aceptación de la lógica del merecimiento. Se trata de una persona que reconoce las reglas del juego escolar, las transgrede en repetidas oportunidades y entonces las sanciones recibidas van en aumento (se recordará el capítulo 1, donde presentamos situaciones y lógicas semejantes). En el transcurso del año varias veces lo sancionaron, suspendiéndolo. Las intermitencias en la asistencia, además de la obvia pérdida de posibilidades de aprender, en vidas con vulneraciones de derechos, acumulación de desventajas y pobreza puede favorecer el no retorno a la escuela. Jerónimo dice saber que “merece” los castigos por “mal comportamiento”. En la balanza de lo que gana y lo que pierde, en el marco de su economía moral prevaleció el sostenimiento de su posición de superioridad masculina (no podía, desde su posición, no responder a esa mirada), y no los criterios de autoregulación y sumisión que se pretendían en la escuela.

El que “se porta mal” deviene en un pequeño infractor y en el afán institucional de modelar su comportamiento le niegan otras enseñanzas¹⁷. No pretendemos romantizar el comportamiento trasgresor, ni banalizar las discusiones ni tampoco simplificar haciendo interpretaciones lineales de situaciones que son muy complejas en contexto. Traemos la frase como

17. Se trata de una institución donde no se realizan seguimientos ni se planifican intervenciones ni articulaciones con otras instituciones del barrio, programas sociales ni la familia para el procesamiento de este conflicto.

registro de una agencia juvenil de participación en las reglas y de aceptación de la lógica en esa situación y en ese contexto institucional. Como indican Lamont y Small, el "comportamiento está conformado no solo por las condiciones culturales, sino también por motivos políticos y económicos, que a su vez afectan a los niveles de desarrollo individual y colectivo y la pobreza" (2008:170). Desde esa perspectiva y en el contexto estudiado, la construcción de los criterios del buen y el mal comportamiento son procesamiento de conflictos de clases (Chaves y Vecino, 2012)

Los castigos y las sanciones forman parte hace cientos de años de los repertorios de los sujetos en posiciones jerárquicas para marcar el lugar propio y el de otros: los padres, los hermanos mayores, los jefes, las maestras, el Estado, el varón sobre la mujer, los países centrales sobre los periféricos y podríamos enumerar muchos pares desiguales más donde se aplican.

Veamos a continuación, en el uso estratégico de "la defensa", el intento de desmarcarse, des-etiquetarse del señalamiento. En esta situación también hay un conocimiento del criterio de merecimiento, se disputa el lugar para no merecer el reto o la categoría acusatoria "del que se porta mal". "Pero si yo no hice nada", le discutía Leo a la educadora, poniéndole cara de simpático, inocente y comprador, convocando una complicidad afectiva que los viene uniendo semana tras semana. Repetía "yo no fui", a pesar de que ella lo había visto pegarle a la pasada a otro compañero. Al ser acusado por los demás jóvenes y la adulta, Leo intenta revertir la posición victimizándose: se lo está acusando de algo que no hizo. Este uso estratégico del rol de víctima puede analizarse como un intento —no necesariamente consciente— de evaluarse positivamente en relación a los parámetros hegemónicos y usufructuar los beneficios de la inclusión en "el bueno". No se quiere merecer el reto, pero se realiza la trasgresión. Se trata, como explica Medán (2012, 2014) para otros casos, de una negociación de las instancias de regulación que proponen las instituciones y son también experiencias de agencia dentro del juego meritocrático.

La disputa por la autoridad y el uso de la fuerza física para el relacionamiento con el otro, en juegos cómplices y también en la resolución de los conflictos, son estrategias de creación de valor positivo —capital masculino y físico— prestigios, honor, liderazgo, en campos donde no es "supuestamente" el capital a disputar, escuela, centro de día, pero se lo acumula en muchos escenarios para luego convertirlo y ponerlo en juego en el campo donde "corresponde": barrio, noviazgos, y también la escuela y el centro de día¹⁸. Los que ocupan las posiciones jerárquicas en estas

18. Se torna relevante para el análisis no asumir la frontera adentro-afuera que construyen todas las instituciones. Con la noción de que hubiera lugares donde la masculinidad se pue-

dos instituciones, son los que “dicen” que en esos espacios ese no es el capital en disputa –también a veces estos investigadores–, pero desde la perspectiva de algunos de los pibes de la investigación no hay división clara de “esferas de la vida” donde cada una tenga un juego distinto.¹⁹

Las dos situaciones presentadas son casos analíticos de merecimiento de sanciones. Porque, por si aún no ha quedado claro, es tan importante merecer el premio, el éxito, el progreso y la inclusión, como merecer el castigo, no ser premiado, el fracaso, el no avance y la exclusión. El merecimiento de la exclusión favorece una subjetivación en el reconocimiento negativo de sí y de las propias capacidades. La autoculpabilización por la situación vivida se articula muchas veces con la imposibilidad de ver más allá del individuo y donde todos, o casi todos, contribuyen al señalamiento. Ya sabemos que estos procesos de etiquetamiento (Becker, 2009) devienen en procesos excluyentes, con su doble efecto de relegamiento del otro desviado y etiquetado, y la autoafirmación en la superioridad moral del que produce la etiqueta (Chaves, 2013).

En algunos de los chicos, principalmente aquellos que llevan muchos años desescolarizados, que no han obtenido el título de primaria o que tienen esa sola certificación y hoy trabajan usando intensivamente la fuerza física, aparece el relato de su “responsabilidad” en el no merecimiento del éxito. Este reconocer todo lo que ya no es posible hacer “por culpa” (de lo que se ha aprendido a relatar cómo) de “las decisiones que tomé”, “me colgué”, “no me di cuenta”, ha resultado en los casos en estudio en dos experiencias distintas. Una es la que tomó una de las chicas, que accionando sobre ese pasado planificó un retorno al estudio, proyectando un incremento del capital escolar como parte de una realización personal y como apuesta a su conversión en capital económico en la expectativa de conseguir mejores trabajos²⁰. La otra posibilidad, más frecuente en los varones y vinculada con consumos problemáticos, es una vivencia de ese “fracaso” como parte de la esencia del sujeto; se percibe que ya no es posible salir o cambiar y se autoinfringe culpa, intensificada por el recuerdo de la cantidad de veces que se lo han dicho. En estos casos, se produce un malestar en el sujeto que tiende a situaciones de angustia existencial y

de construir de un modo y en otros de otro, como espacios estancos y con límites inviolables entre sí, no se corresponde, en principio, con que se trata de un mismo sujeto que “se forma” en todos esos espacios a la vez.

19. Quedamos en deuda en este capítulo para avanzar sobre esta discusión. Será retomada en otras producciones.

20. Esta vía es tomada principalmente por algunas madres de los jóvenes con los que trabajé, retomando sus estudios en programas como el FINES. Las y los chicos aún no han tenido experiencias de este tipo, salvo en el caso relatado.

poderosa incertidumbre, con frases como “yo siempre me porté mal, soy así”, “yo ya estoy perdido”, “esto no tiene vuelta atrás”, o la más amplia “todo es una porquería”.

Entremos ahora en la segunda forma del merecimiento que prometimos analizar. Es aquella que desde la perspectiva de los adultos referentes –sean educadores del centro de día, equipos de orientación escolar, profesores o directivos, madres o padres– y en algunas ocasiones los mismos jóvenes, plantean distinciones entre quiénes “valen la pena” y quiénes no.²¹ Lo reconocen, aceptan o no con sus equivocaciones y aciertos, pero por sobre todas las cosas le ofrecen o niegan “una nueva oportunidad” ¿Quiénes son merecedores de esta concesión?, ¿quiénes merecedores de recibir esta “posibilidad”?, ¿quiénes sabrán “usarla”?, ¿y si la desperdicia”? El mapa de sentido de este lenguaje es el mundo de las oportunidades (Dubet, 2012); sus rutas, el deber ser conservador de las posiciones asimétricas; su vehículo, el individuo; y su meta es que se vean realizadas las expectativas de que el sujeto está “funcionando” en la lógica del merecimiento. No se pretende que se logre el éxito –o tal vez sí–, sino que se demuestre que se participa del juego meritocrático en los términos en los que se ha institucionalizado o en los que reclama el vencedor. La acción confirmatoria es el respeto por las formas de la regulación de la conducta. “Puede no lograr portarse siempre bien, pero lo está intentando”, “la voy a citar acá, tiene que venir, eso va a demostrar si está interesada o no”. Si cumple, será gratificado. Si demuestra intención de cumplir, probablemente también será gratificado.

Hay una creatividad interesante en los modos en que los que están en posiciones de superioridad pretenden hacer que el otro venga hacia ellos y les demuestre pleitesía.²² En ese acto les confirman su posición de mando y/o superioridad moral, muchas veces económica, de prestigio, etcétera. Decimos inventiva porque es realmente creativa la idea que habiendo una persona que percibe un salario para desarrollar una tarea de intervención social, atención o prestación de un servicio, es el otro, el que “debe ser atendido”, el que tiene que moverse y mostrarse interesado para que así el poseedor administrativo del bien, evalúe y se decida a “darle” gratificación-oportunidad si hizo mérito. La “oportunidad” deviene así en una gratificación por haber cumplido con la expectativa “del otro”. Se trata de un doble sometimiento a la lógica del merecimiento dominante: primero, su comportamiento (sí, siempre el individuo) ya que no fue merecedor de gratificación positiva, sino que mereció exclusión, y

21. Sobre justificación de intervenciones ver Llobet y otras (2013)

22. Entendida en su acepción de capitulación, rendición, sometimiento.

a continuación debe demostrar respeto por las reglas, en el formato del arrepentimiento, del pedir perdón, del ir a golpear la puerta repetidas veces o de la victimización, y entonces es gratificado con “otra oportunidad” (que no es ni más ni menos que el regreso a su posición original). Se trata de demostraciones exigidas desde un polo de la relación de desigualdad sobre el otro, en pos de “comprobar” –según pautas del detentador– que “el otro” aceptará las reglas de juego y se presentará –definitivamente si fuera posible–, a dialogar, recibir instrucciones, ser educado, todo “para su bien”. Contribuyendo ambos, en esa interacción, a la reproducción de la frontera moralizada entre los buenos y malos comportamientos, entre las y los jóvenes “que valen la pena” y aquellos con los que “ya no se puede trabajar”. Este intercambio toma la forma de una contraprestación de bienes por conducta.

Muchos de los que trabajan con jóvenes sostienen que “merecen” que el joven cumpla, es la retribución que el joven de alguna manera les debe por haberse dedicado a él, con afecto, tiempo y recursos. Distintas modalidades de bienes que se intercambian, pero si él o la joven no retribuye, desde la perspectiva del adulto, no solo no será gratificado sino que tampoco se gratifica el trabajador, maestro, educador. El nivel de frustración por las intervenciones no exitosas genera un malestar que circula en varios espacios, produce angustia y en no pocas ocasiones lleva a los equipos de trabajo a acusaciones cruzadas que provocan destrucción o daño en los vínculos interpersonales, laborales o a la desaparición del mismo espacio.

Fronteras de la desigualdad

Iniciaremos el cierre de este capítulo con una cita del ya mencionado Sergio Visacovsky,

“La identificación de una posición social exige el trazado de fronteras: los actores pueden percibir que las mismas están a punto de perderse, han sido perdidas, o se han robustecido. En cualquier circunstancia, intentarán establecer qué es lo que los separa de otros en base no sólo a sus condiciones materiales de vida, sino también a los presupuestos cognitivos y simbólicos disponibles (2012:138)”.

Siguiendo estas líneas, sintetizamos lo trabajado. Hubo dos grandes categorías nativas bajo las que agrupamos la discusión: esfuerzo (trabajo y progreso) y comportamientos (gratificaciones y sanciones). Intentamos mostrar cómo estas categorías, en tanto recursos morales movilizados (Noel, 2014), eran usadas para organizar las relaciones sociales regulan-

do la interacción y delimitando grupos jerarquizados por la clasificación de las personas y sus prácticas. Estas categorías usadas de unos para con los otros (desde ambos lados de la relación), actúan como dispositivos de justificación de las distintas y desiguales posiciones. En el siguiente cuadro se muestran simplificadaamente las principales clasificaciones.

	CLASIFICACIÓN DE PERSONAS, A TRAVÉS DE SUS ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS	EXPECTATIVA DE DESTINO / CONSECUENCIAS DESEABLES / PROYECCIONES QUE ORGANIZAN LA ACCIÓN
POSITIVO	los que progresan los que se esfuerzan los trabajadores los que estudian los que se portan bien los buenos	tener éxito que les vaya bien progresar políticas públicas cariño, respeto atención becas premios mantenerse honorabilidad dignidad
NEGATIVO	los que no progresan los que no se esfuerzan los vagos los que están en cualquiera los que se portan mal los malos	que les vaya mal no progresar nada que se jodan, que no les den nada (ni siquiera ayuda para salir de donde están) castigos, represión expulsión exclusión obligarlos indignos

Estos sistemas de categorías resultan reforzados en su funcionalidad para organizar la interacción por su racionalidad de tipo causa –efecto centrada en el individuo (Dubet, 2012). Podrían invertirse las columnas del cuadro y lo que aparece en esta tabla colocado como "destino", podría ser la "clasificación". Es una tautología de razonamiento, encerrada en

la interpretación de un individuo aislado, en un mundo que funciona aparentemente sin su participación, porque nada de ese "mundo" le incumbe y nada de lo que él hace está en relación a condicionantes, determinaciones, o más no sea influencias o contingencias de un espacio social general. No se trata de una interpretación de ausencia de relaciones, sino que las que se establecen están basadas en categorías de adscripción de base moral y esencialistas, donde no hay lugar para una explicación de la desigualdad fuera de la responsabilidad –y la culpa– de los individuos, sus oportunidades y capacidad evolutiva de resolverlo todo. Hace unos meses, una de las autoras de este libro (Chaves, 2015) escribía en un capítulo sobre la cultura y la ciudad que una de las escenas contemporáneas para la vida en común era la negación del otro. En el caso que nos ocupa en este capítulo el otro es negado en su –o por su–, moral, para reponerlo subordinado en la relación. Debe existir simbólicamente como otro negativo porque es el que asegura mi propia existencia como positivo, pero puedo no tener una reflexión sobre este punto y considerar que el otro podría ser eliminado, sin prever que la desaparición del otro construye las condiciones de posibilidad de mi propia anulación o exterminio como superior. Esta es una de las claves por las que al conjunto social se "le"²³ hace necesario sostener la desigualdad.

En las páginas precedentes hemos presentado tres apelaciones al esfuerzo: como explicación del progreso y la movilidad social; como desgaste físico y como esfuerzo familiar para la obtención de logros de algunos de sus miembros. En líneas generales, pudimos ver cómo el progreso es estructurador del relato familiar de movilidad ascendente materializada y/o proyectada. El discurso del "progreso" individual se explica en el discurso nativo por el proceso de migración a centros urbanos, ubicándose en zonas de la ciudad que representan una mejora de sus condiciones de vida previa, pero que resultan "situaciones periféricas" (desigualdad negativa) en el nuevo espacio urbano. Se reproduce en ambos lugares, origen y actual, la posición relacional de desigualdad y explotación con respecto a otros grupos de mayores ingresos y/o prestigios. Pero en términos de relación de desigualdad con "el allá" y "el antes", los lugares sociales de origen, la posición actual representa una valorización positiva por mayores accesos y capitales²⁴.

23. Disculpas por la humanización, nos tomamos este permiso del lenguaje.

24. Aparecen algunos elementos, pocos, de explicación estructural o contextual de la movilidad social (excepción de políticas públicas). Es un fuerte contraste con las trayectorias de movilidad descendente de estos sectores sociales en la década de los noventa, lo que nos permite indicar incidencia de relevancia de los procesos políticos, económicos y sociales más generales de los años 2003-2015.

Las categorías de actores, según quién sea el enunciador se posicionarán en un lado u otro de la frontera. Es muy probable que quien se enuncie como "trabajador" sea nombrado por otro, en el mismo barrio o fuera de éste como "vago". Ya mostramos que no siempre las categorías de autoadscripción en el sistema de clasificación coinciden con las dadas por otros. Aquí cobran importancia dos cuestiones. Por un lado recordar, para decirlo de algún modo, que es necesario el aval del público; es decir, que se legitime la clasificación en distintos contextos de interacción. A mayor cantidad de ámbitos donde se pueda trasladar y usar exitosamente la categoría, mayores experiencias de desigualdad y más profundo va a calar su reproducción. Por otro lado, también retomar que en la lógica del merecimiento es preciso que se compruebe que tiene que merecerse tanto que le vaya bien, como que le vaya mal, según corresponda. En este sentido, las distinciones en la sociabilidad barrial entre un nosotros y un otro que no "se esfuerza" para lograr la movilidad se acompaña con un deseo de estar entre iguales: trabajadores y buena gente, que a su vez les permitiera ser aceptados por la categoría extra barrial de "trabajadores" y despegarse del estigma de "tal barrio, todos pobres, todos vagos". Esa ilusión de desmarcarse está basada, nuevamente, en la creencia de la existencia de un sentido único y no de que se trata de un sistema de categorías cuya utilidad "una de ellas" es mantener las distancias sociales.

La persistencia o emergencia de estigmas y distancias sociales también se pone en acto con la lógica meritocrática y sus gratificaciones y sanciones. Pudimos ver cómo esto aparecía en la negociación de las regulaciones de las interacciones en ámbitos institucionales y cómo provocaban inclusiones o exclusiones dentro de la exclusión mayor en que los sectores populares viven (tal como mostramos bajo el primer subtítulo del capítulo). Son redes de desigualdad, en las que se entretajan la acumulación de desventajas y las continuidades en las posiciones subalternas tanto en forma diacrónica, al comparar históricamente entre su antes y ahora (aunque hubiera movilidades intraclase), como en su forma sincrónica, en tanto las desigualdades persisten en diferentes esferas de la vida a la vez. En el cruce de estas situaciones y muchas otras de las que no hemos dado cuenta por no centrarse en la desigualdad, se producen los chicos y chicas de los sectores populares más pobres.

Llamamos en un momento itinerarios condicionados por el rechazo y la sospecha a la experiencia de muchos de estos jóvenes. El aprendizaje de la posición (disposiciones, *habitus*) de subalterno, constituida entre otros elementos en el reconocimiento como pobre, se realiza a través de discursos y prácticas que señalan su posición social individualizando, negatizando, estigmatizando. Estas subjetividades, marcadas como pobre

en el polo negativo de la desigualdad, se agravan con dos diacríticos que no hemos abordado en profundidad pero que queremos dejar señalados. Uno es el género. En este caso, dependiendo del contexto de interacción, serán las mujeres o los varones (lo femenino y lo masculino) los perjudicados. Otro la etno-racialización de las acusaciones. Desde los primeros estudios de antropología urbana en el país hay registro de “los negros”, esos “arribistas” sin legado protector de la genealogía que descendiera de los barcos y que los dotara de “moral y buenas costumbres” (Ratier, 1972; Visacovsky, 2012). La etno-racialización y la generización del mérito tienen una gran potencia de sentido, porque al estar “atadas” a condiciones que se suponen existentes y naturales, como son el sexo y la raza, su efecto de poder simbólico es mucho mayor.

En el capítulo mostramos también la capacidad de acción de los sujetos en estos escenarios, en parte provocando distinciones que a largo plazo es probable que refuercen su posición de subordinación (por apropiarse de las categorías de la dominación), pero también en la posibilidad de “hacer las cosas de otro modo”, usar otros sistemas clasificatorios, discutir sus enclasmientos, o también a través de sus malestares y angustias.

Como dijimos en la introducción, se trataba de comprender cómo jóvenes de sectores populares que viven en condiciones de pobreza, experimentaban y construían simbólicamente su pertenencia y participación en diferentes escenarios de interacción, y cómo personas que co-habitan con ellos y ellas en esos ámbitos, los representan y organizan sus relaciones. Se trató finalmente de experiencias juveniles de la desigualdad.²⁵

25. Terminando este texto pudimos acceder al último libro de Gonzalo Saraví (2015) *Juventudes fragmentadas*, y encontramos aún en la rapidez de una lectura todavía inconclusa, muchos puntos de contacto. Entre ellos algunas sugerencias de una perspectiva sobre el estudio de las experiencias de desigualdad que compartimos: “La experiencia de la desigualdad es modelada o vivida a través de ciertos valores y creencias sobre la misma desigualdad, pero también y muy especialmente a través de un conjunto amplio de significados que forman parte del “sentido común” y cuya relación con la desigualdad puede parecer indirecta o lejana” (2015:40).

“Gente como uno”: experiencia juvenil y fronteras en jóvenes de sectores medios altos y altos de Buenos Aires

“Formar la personalidad”, “hacerse hombre”, “aprender a manejarse”, “ser un buen profesional y padre de familia”, son algunas de las frases que circulan entre adultos, profesores, directores de club y referentes que educan a los jóvenes de los sectores medios altos y altos. ¿Cómo se forma la “gente como uno”? ¿de qué modos se construye la alteridad?, ¿cómo se establecen relaciones con esos “los/as otros/as” entre estos jóvenes?: responder a estos interrogantes es el objetivo de análisis de este capítulo²⁶.

Los jóvenes y las familias que forman parte del referente empírico han sido educados en la universidad desde al menos dos generaciones anteriores y en muchos casos tres. La universidad forma parte del “patrimonio” familiar y está naturalizada la formación universitaria para los hijos/as. En general, residen en lo que algunos de ellos nombran como “zona norte” (Fuentes, 2015b) de Buenos Aires, los barrios que desde el centro de la Ciudad de Buenos Aires van hacia el norte (Recoleta, Palermo, Parque, Belgrano, Núñez, etc.) y en enclaves –barrios residenciales, barrios cerrados, etc.– de los partidos de la zona norte del Área Metropolitana de

26. El trabajo de campo de esta línea de investigación fue realizado por Sebastián Fuentes, y formó parte de su tesis doctoral. Consistió en la realización de 51 entrevistas a jóvenes, padres/madres, abuelos, referentes de un club de rugby (Club Universitario de Buenos Aires), profesores de la Universidad Católica Argentina (UCA) y jóvenes que integran y que no integran pero conocen tanto al club como a la universidad. Se realizaron observaciones de entrenamientos y partidos de rugby masculino, celebraciones/fiestas institucionales, misas, biblioteca, eventos de centros de estudiantes de la universidad, instancias de misión católica y apoyo escolar, entre otras iniciativas. Además se analizó material documental, folletería y notas de prensa en y sobre las dos instituciones. El trabajo fue realizado entre 2009 y 2015, en el marco de una tesis de maestría previa, defendida en 2011.

Buenos Aires: Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre, Pilar, San Miguel, Malvinas Argentinas. Sus padres, sobre todo, se dedican al *managment* de/en empresas medianas y grandes, o poseen algunas de las mismas; en otros casos se desempeñan como profesionales (abogados, médicos, etc.), muchos de ellos destacados en sus campos de actuación. Son familias cuyos hijos/as, en su abrumadora mayoría, recorren el circuito de escolarización privada de la “zona norte” y que además suelen vacacionar en determinados lugares de la costa argentina (como Cariló o Pinamar) y/o del sur patagónico, reconocidos por ser lugares tradicionales de veraneo de familias de sectores altos. Todas estas instancias contribuyen a la producción de la “gente como uno”, que se basa en un supuesto moral y en la idea de que existe una comunidad de “unos” que son “similares”, que comparten un modo de ser, actuar, pensar, atravesados por una familiaridad en el trato y una naturalización de gestos, cuerpos y posiciones que contribuyen a formar un espíritu de familia, o analíticamente, un espíritu de cuerpo (Bourdieu, 2013). Todo ello se suele presentar como natural y se trabaja para hacerlo “natural”, asociando lo que “uno es” a los orígenes, al nacimiento, en ocasiones. En otras, aparece la apelación al esfuerzo y al trabajo personal, al mérito, a la lucha y las conquistas personales o grupales. En todo ello lo que hallamos son fronteras, es decir, comunicaciones e interacciones reguladas que, móviles y porosas, nos permiten ver cómo se construyen las posiciones sociales y cómo esos lugares en la sociedad pretenden ser continuados y reproducidos, o son cuestionados y/o disputados.

La aparición de la naciente burguesía en la modernidad, implicó un proceso de jerarquización que buscó establecer criterios de merecimiento que no estuvieran dados por la sangre. Estos sectores en ascenso no podían apelar a la transmisión de la jerarquía social dada por la sangre y las consiguientes alianzas matrimoniales de la nobleza. Cuando hablamos de criterios de merecimiento, nos referimos a un modo de legitimar cómo se distribuyen desigualmente los recursos sociales. En este caso se trata de las lógicas meritocráticas, que organizan parte de las relaciones de la burguesía con otros sectores sociales y donde ello se explicaba por medio de apelaciones al trabajo, al esfuerzo, o al éxito económico como signo de la prosperidad, tal como lo explicó Weber (1969) en su análisis sobre la ética protestante. El capitalismo se configura y se presenta como una configuración moral. La prosperidad económica y la salud física y moral (Díaz, 2009) eran la prueba en la que se consagraba a quienes habían merecido lo suficiente y eran elegidos en función de su seguimiento de una moral ascética sobre el trabajo, el cuerpo propio, la disciplina, el comportamiento sexual, etc. La relación entre el trabajo propio y el éxito individual permitió

construir una posición en la que se justificara el poder y la jerarquía de quienes habían acumulado el capital económico, frente a quienes apelaban al origen de sangre, a la nobleza familiar, etc. Sin embargo, las articulaciones entre ambos sectores (Elias, 1993) y entre las lógicas de jerarquización que disputaban eran más comunes que su mero enfrentamiento; de hecho, prontamente la burguesía europea desarrolló toda una serie de discursos, conocimientos y prácticas sobre la reproducción y la vida, que Foucault analizara a propósito de la biopolítica (2006). Apelar a un origen familiar, de sangre, o a algo que se porta desde el nacimiento constituyó una estrategia mágica que solapaba el arduo trabajo social de producirse, y esos sectores sociales combinaron de modos estratégicos las apelaciones al origen y al esfuerzo y el trabajo vital. Esas distinciones se producían al mismo tiempo que se "separaba" a los otros. La apelación al origen no fue, entonces, la marca de origen de la burguesía, pero fue apropiada por ella como un modo de regular accesos, la comunicación y la circulación; es decir, el modo de establecer fronteras sociales y simbólicas²⁷.

La invocación de un principio que no se consigue con el esfuerzo y el trabajo propio, aunque haya mucho trabajo propio/familiar/grupal, es una estrategia para regular el paso o el ingreso al propio sector social, de quienes, invocando esfuerzo y disciplina, podrían reclamar una pertenencia a ese espacio social. En lo que sigue analizaremos las fronteras sociales y simbólicas que se ponen en juego en la formación de los "nuevos" o recién llegados, según la edad, en los sectores medios altos y altos de Buenos Aires, es decir en la producción de una juventud. Así como las fronteras entre la burguesía naciente y la aristocracia europea previa implicaban rearticulaciones, comunicación, reapropiaciones de discursos y simbologías, veremos que en la forma de establecer diferencias entre sectores sociales, se tejen redes de desigualdad (Reygadas, 2004), antes que meras separaciones o incomunicaciones. Las fronteras, modos regulados de intercambios, son las que nos permiten entender esas redes sociales y simbólicas en que se produce la desigualdad social justo en el proceso

27. "Los dispositivos con los cuales los sectores sociales superiores regulaban su pertenencia a partir de un determinado comportamiento que los "identificara" y diferenciara, fueron utilizados como instrumento de poder: "La burguesía, una vez afianzada en los aparatos de poder, instrumentó los medios para trasladar sus propios valores a la población. No, obviamente, para hacerla partícipe de sus privilegios, sino para una mejor domesticación de los gobernados. Se desarrollaron técnicas de vigilancia y control con el afán de fortalecer el orden moral y la obediencia laboral. Esta sociedad disciplinaria resultó funcional a la nueva economía industrial" (Díaz, 2009: 4).

de socialización de los jóvenes, es decir, cuando estos grupos familiares buscan reproducir su posición social.

Las relaciones de edad juegan un rol fundamental en la reproducción de las posiciones de privilegio y la construcción de las fronteras. En ellas, la invocación de una biología y una naturaleza (la otorgada por la edad biológica) es recurrente y se encuentra asociada a modos de ser construidos en y desde la escolarización formal: pasar de un año a otro, o de ser estudiante secundario a universitario, constituyen etapas de un proceso normatizado que define cómo es el ciclo de la vida y por lo tanto, cómo y en qué momentos se debería hacer, pensar y sentir determinadas experiencias y valores. Pero, como cada sujeto realiza sus prácticas, apropiaciones y posicionamientos, los jóvenes no solo realizan prácticas divergentes en relación a los mandatos de una posición adulta, sino que también construyen las fronteras sociales y simbólicas “a su modo”, como veremos.

Entre el rugby y la universidad: ser “amateur” y “universitario”

En el contexto de democratización y masificación de los sistemas educativos, como el argentino, las fronteras sociales y simbólicas entre estos jóvenes de sectores medios altos y altos y otros jóvenes se demarcan o articulan de modos novedosos: una cierta preferencia por la educación de gestión privada, por un lado. Por el otro, la apuesta a otras formas de diferenciación, tales como la tradicional apelación a la formación en valores de deportes con clase, como el rugby masculino, se tornan cruciales para producir una juventud cuya marca de diferencia ya no sea solo la escolarización o los estudios universitarios, como lo puede haber sido en la generación de los abuelos y bisabuelos de los actuales jóvenes. La frontera social se demarca combinando circuitos de escolarización privada y la “pertenencia” (individual y familiar, de origen) al “mundo del rugby”, que supone –además de una frontera social (pertenecer a determinados clubes)– una frontera simbólica, que es el acceso a un bien preciado, a un deporte “tan bueno” como el rugby. La articulación de ambas indica, como decía Elias (1993), las interdependencias entre grupos y sectores sociales que por su cercanía incrementan esas marcas de distinción. ¿De quiénes hay que diferenciarse? De los jóvenes y no jóvenes que pueden o podrían acceder a recursos iguales o parecidos. Cada vez son más, desde su punto de vista, los que querrían acceder a ese bien, porque para establecer el valor del rugby y la universidad estos mismos sectores sociales construyeron históricamente su pertenencia a ellos, como signos de distinción

de otros sectores que ahora pretenden formar parte. Establecer una interacción regulada con ellos es crucial para sostener una posición que no está dada sólo por el capital económico, sino también por otros atributos y recursos. El análisis sociocultural sobre las fronteras sociales nos permite comprender cómo la división social del trabajo –categoría clásica en los estudios sobre desigualdad– opera como un clasificador de las personas, además, claro está, de una condición estructural. Veamos cómo lo anterior nos permite analizar las teorías nativas.

Belén (19 años) y Felicitas (22), hermanas y ex jugadoras de hockey, nos relataban las teorías de su padre, socio de CUBA y fanático del rugby, sobre sus posibles novios. “Papá tiene la teoría de que si un chico juega al rugby, estudia y trabaja, no se droga. Asocia el rugby con la salud y con el tiempo”, dice Belén, mientras su hermana Felicitas explica la asociación que hace su padre: “salud, poder adquisitivo y no sé, de responsabilidad”. Esa “teoría” identifica a los jóvenes que tienen su mismo nivel económico en función del estudio y del rugby. Ambas imágenes incluyen una forma de hacer en dispositivos que funcionan como espacios de socialización y de formación: estudiar en la escuela/universidad y hacer deporte en el club (rugby y en forma amateur). Son formas de hacer que alejan al sujeto (“a sí mismos”) de la condición de trabajador (son condiciones sociales producidas, desigualdades basadas en el primer mecanismo de la desigualdad, la explotación; Tilly, 2000) y por lo tanto no son aquellos que deben vender su fuerza de trabajo, ni deben vivir de la venta de la fuerza física (el trabajo de puro cuerpo, Chaves 2004). Se invierte en la producción de un sujeto clásico de la moratoria social²⁸, pero no se trata de estudio, diversión y deporte en forma generalizada sino de esas actividades con ciertos valores y en ciertos lugares. La responsabilidad, la persona educada (Levinson y Holland, 1996) se forma para estos sectores en el sistema educativo, en las instituciones deportivas y de sociabilidad, y en las familias, en una combinación que daría como resultado la formación de jóvenes responsables, con valores morales diferenciales.

En el rugby masculino que se practica entre clubes tradicionales de Buenos Aires, la reivindicación del amateurismo es constante. Supone que los jugadores “de la primera” pueden dedicarse al estudio universitario y al rugby al mismo tiempo, y dan por hecho que constituyen un grupo

28. Según Margulis y Urresti, este concepto “alude a que, con la modernidad, grupos crecientes, que pertenecen por lo común a sectores sociales medios y altos, postergan la edad de matrimonio y de procreación y durante un período cada vez más prologando, tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza que, simultáneamente se expanden en la sociedad (1998, 5).

etario que no tiene necesidad de recurrir al mercado de trabajo. Tampoco está el deber de hacerlo, puesto que aún se considera que escuela/universidad y juventud forman parte de una misma naturaleza. El deporte amateur, a diferencia del profesional, supone una práctica por afición, por “placer”, con una finalidad mayor que la de un salario y/o cualquier otro tipo de retribución económica. La principal “ocupación” para los jóvenes que juegan este tipo de deporte amateur –que en muchos casos también jugaron sus padres– es la universidad y luego el rugby y la sociabilidad: los grupos de amigos, las fiestas, los noviazgos que muchas veces surgen de ese espacio y esa práctica. En el amateurismo se traza una frontera social clara entre quienes necesitan generar sus propios ingresos y mantenerse mientras son jóvenes y quiénes no, y por lo tanto pueden practicar el deporte prescindiendo de un salario.

En los clubes tradicionales de rugby, la pertenencia está dada, por lo general, por una ligazón familiar, y en otros casos, por el ingreso por medio del pago de una matrícula “considerable”, pero que implica el conocimiento del nuevo socio por parte de los socios importantes o reconocidos, los que por su familia, origen, ya son socios. Es decir, que a la frontera social en relación a la posición socio-económica, se le suma la de los contactos y amigos, la pertenencia a círculos de amistades que funcionan como barrera para pertenecer. Además, al reivindicar el amateurismo, los actores del mundo del rugby en Buenos Aires lo hacen trazando una frontera simbólica en relación al popular fútbol. Esto quiere decir que la producción de una juventud deportiva y estudiosa se genera en oposición a una juventud que no sólo no estudia, sino que se aboca a la carrera por el dinero y el éxito individual, a toda costa y sin un necesario respeto de las reglas, que para estos sectores sociales el fútbol consagra.

Se trata de una frontera simbólica de tipo moral, la que se halla en la combinación entre ser universitario y ser amateur. La idea de ser educado, en términos de disciplinar el comportamiento, de respetar las reglas (ya sea las de la universidad o del deporte, o la autoridad de un referí de rugby o un profesor de la facultad) y de saber y jerarquizar “las cosas importantes”, como estudiar o jugar al rugby por afición y no por dinero, construyen un “nosotros” que, en función de eso que valora como superior y de su posición para jerarquizarlo como “valor” permite regular la interacción o los intercambios con jóvenes del mismo sector social, o de otros sectores sociales, que no compartirían esa posición valorativa. También es, claro está, una posición de clase que se expresa en “valores”, en el “buen comportamiento en la cancha”, etc. Es que no se trata solo de practicar un deporte o de concurrir a la universidad y tener el certificado de estudios. Esas fronteras sociales, sobre todo la segunda, ya ha sido desplazada,

como mencionábamos anteriormente. El amateurismo y el “ser universitario” son significados entre las familias de estos sectores sociales con el *plus* que les da la pertenencia y la “transmisión” de valores que indican en qué lugar poner cada práctica, qué jerarquizar y qué no, y cómo la gente como uno es distinta a las diversas alteridades con las que se vinculan material o simbólicamente. Así, por ejemplo, el rugby amateur es visto desde estos clubes como un deporte distinto: un deporte que te da los amigos “de toda la vida” y te permite ser “mejores personas”, que además forma “caballeros” dentro y fuera de la cancha. Esas redes de amistades atravesarán el deporte continuándose en la universidad, la conformación familiar (noviazgos, casamientos), los trabajos futuros (empresas familiares, asociación entre amigos, préstamos, apoyos) y las relaciones sociales en general (los “amigos para siempre” son parte del capital social que se pondrá en acto cada vez que sea necesario). Pero son fronteras, no muros aislados: se construyen en oposición a otros a los que se conoce y que pujan por entrar al mismo sector social o poseer el mismo estatus, o disputar el estatus. Una situación que lo ejemplifica está dada por la diferencia de posiciones frente al profesionalismo del rugby entre los clubes tradicionales de Buenos Aires y buena parte de los clubes de las uniones del “interior” del país. Esquemáticamente, podemos decir que los de Buenos Aires identifican que en los clubes del interior hay una mayor “heterogeneidad social” en la composición de los clubes. No son “como uno”, aunque esa afirmación se realice por lo bajo. Entonces, esas fronteras se mueven y establecen en función de quiénes son los que disputan posiciones, pero sobre todo, en función de cómo se establecen los intercambios entre y con ellos. Y supone que en los clubes conocidos y “tradicionales”, ya está la gente como uno, una supuesta homogeneidad, o al menos, un mayor poder para controlar los intercambios con otros sectores sociales y para producir la idea de cierta semejanza interna, de la que carecen esos “otros” en el interior.

Es decir que la frontera social de la que hasta ahora hablamos para el caso del rugby, delimita quienes necesitan o pueden prescindir de la necesidad del trabajo remunerado, según las posiciones sociales y el capital económico de sus grupos familiares. Pero, si no se posee, por ejemplo, un vínculo sanguíneo, familiar, o de amistad con alguien que pertenezca a alguno de los clubes tradicionales como CUBA, la frontera social también funciona allí como regulador de los nuevos ingresos y condiciona las fronteras simbólicas. Éstas son visibles en:

1. La distinción entre un deporte “para nosotros” (rugby), y un deporte “popular” (fútbol).

2. El proyecto moral de formación en la responsabilidad y en la transmisión de valores más altos que los de la carrera por la plata.
3. Las ideas sobre la persona educada, que se forman al calor de la escolarización formal y la moralización de un deporte de caballeros.

Ahora bien, los jóvenes redefinen las fronteras “a su modo”. Muchos jóvenes *rugbiers* que juegan en primera logran el éxito en su carrera: Juan tenía 24 años, se acababa de recibir de ingeniero en la Universidad de Buenos Aires y era uno de los mejores jugadores de CUBA. Todos (entrenadores, amigos, *head coach*, etc.) hablaban de que él ya es ingeniero, trabaja en una empresa y aún así, invierte todo el tiempo que hay que invertir en los entrenamientos casi diarios. Juan lo vivía con “naturalidad” y su relato parecía no denotar, en ningún momento, ningún esfuerzo por compatibilizar rugby, facultad, deportes, amigos, novia, familia, movimiento católico, etc. Todo había acontecido como si fuera el destino natural. Juan heredaba una pertenencia familiar al rugby desde su abuelo. Había trabajado, en el sentido de que había realizado lo que había que realizar para compatibilizar expectativas parentales para su “trayecto” joven. Ahora bien, ni Juan ni muchos de sus amigos eran acérrimos opositores al profesionalismo del rugby, tal como era común entre la mayor parte de los adultos de ese club. Algunos de sus amigos veían con buenos ojos la oportunidad de ser “profesional” (en el rugby) durante un tiempo de sus vidas, en el extranjero (en países como Francia o Irlanda), o estaban a favor de que poco a poco el juego se profesionalice en la Argentina. Para ellos no había incompatibilidad entre sostener esa posición y al mismo tiempo estudiar y finalizar sus estudios universitarios, siendo ellos mismos cuasi modelos del *rugbier* amateur universitario. En sus relatos, la posibilidad de sociabilizar con jugadores que podían hacer del rugby una profesión no implicaba la caída de una forma de distinción. La frontera social y simbólica trazada por el amateurismo aparecía como “anticuada” para ellos, aunque, al mismo tiempo, relataban que sus amigos, verdaderos amigos, provenían de los clubes tradicionales del rugby, además del propio club y equipo de rugby. Lo que queremos decir es que para estos jóvenes la frontera social dada por la pertenencia al club parece inamovible, en el sentido de que aún regula fuertemente el ingreso de nuevos sectores sociales, permitiendo una percepción de homogeneidad entre quienes son y serán sus amigos. Mientras la base de reclutamiento de los clubes del rugby no cambie, difícilmente cambie con quiénes estos jóvenes establecerán sus amigos y las inversiones de su capital social. Al mismo tiempo, valoraban el encuentro con jóvenes de otros sectores sociales, sobre todo con los jóvenes del “interior”. Una frontera social, entre jóvenes, también

funciona reflexivamente y la percepción sobre la heterogeneidad social no quita que estos jóvenes quieran sostenerla: los amigos más profundos los del club; amigos y conocidos, de cualquier otro club, conocidos de otros sectores sociales: clubes del interior. Si bien esta gradación es esquemática, muestra que la regulación y el tipo de relaciones e intercambios son manejados y valorados de modos diversos.

Este modo de hacer con las fronteras indica que la pelea de los adultos por sostener el rugby amateur en Argentina pareciera estar defendiendo más la frontera simbólica (el prestigio, la producción corporal, la distinción moral) que la frontera social, que los jóvenes perciben como difícil de cambiar. Pueden aparecer nuevos clubes, o clubes que cambien su fisonomía “social” (es decir, que recluten a jóvenes de sectores medios o bajos que quieran hacer una “carrera” deportiva). Sin embargo, está claro que la pertenencia a los clubes tradicionales no se modifica y que incluso los jóvenes, que luego ocuparán las posiciones de dirigencia en sus instituciones, sostendrán ese criterio. O al menos, esa es la apuesta.

En la universidad: una frontera social en la producción de la amistad

Entre los jóvenes de estos sectores sociales, la opción por la universidad privada constituye una constante en la trayectoria social de los individuos y, en algunos casos, de sus padres. El crecimiento institucional de la oferta de universidades privadas que se produjo en los años 90 permitió, además, el armado de trayectorias heterogéneas al interior del mismo grupo familiar y/o del mismo sector social. Es así que, por ejemplo, la opción por la Universidad de Buenos Aires sigue siendo una alternativa importante entre estos jóvenes y sus familias, lo cual se explica, entre muchas otras dimensiones, porque muchos de sus padres y abuelos egresaron de esa universidad, y porque entre amigos cercanos en edad, la UBA sigue siendo elegida. La diversidad institucional y de carreras que encuentran en el campo de las universidades privadas, les habilita a armar una trayectoria de acuerdo a gustos personales y expectativas familiares, posibilidades de carreras “distintas” y “nuevas”, combinadas con las prestigiosas y “tradicionales” (las liberales).

En la construcción de la elección de la universidad y la carrera, además de la tradición familiar, pesa la percepción sobre la composición social de la institución elegida. Mientras Marita elegía estudiar Trabajo Social en la UBA, a pesar de lo que es la UBA (y nombra, entre otras, “los paros”, “la politización”, “los edificios”), valora algo que igualmente apreciará a

lo largo de los años: la “diversidad de gente”. Con ello quiere decir que encuentra jóvenes universitarios/as con “otros valores” (por ejemplo, posiciones a favor del aborto), y con otra trayectoria social (como una amiga peluquera). Esa experiencia de contacto con “lo diferente” –que analíticamente es además, desigual– es valorado en el sentido de que le permite construir una posición social y una percepción sobre la sociedad “más abierta” de la que tenía antes de ir a la UBA. No obstante ello, también padecerá, por ejemplo, su posición minoritaria como católica en un espacio académico y de sociabilidad donde sus “valores” son considerados de menor valor, y sobre todo, son ampliamente criticados. Está claro para Marita y otras/os jóvenes cómo funcionan las fronteras sociales y simbólicas en ese espacio social y cuál es su rol frente a ellas: se establecen amistades y enemistades, cercanías y lejanías según el caso.

En el caso de la elección por la universidad privada, no debe perderse de vista que hay una apuesta por una mayor homogeneidad social y que esa homogeneidad no es tal, ya que en las universidades privadas que suelen elegir jóvenes de sectores medios altos y altos de “zona norte” también se encuentra “gente con distintos valores” y de “otros” sectores sociales. La heterogeneidad social y moral no se contradice con la ansiada búsqueda de homogeneidad, que se plasma en la expansión o consolidación del circuito de educación privada como parte de un “sistema de incorporación segregada por sector sociocultural” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 22) y que da una pauta del logro en torno a una cierta coherencia en la formación de sectores sociales ubicados en posiciones altas o expectantes y en búsqueda de aquellas.

¿Por qué la constante preocupación por el origen social y por los “valores morales” de aquellos con quienes estos jóvenes van a la Universidad? Como ya han remarcado otras investigaciones sobre la formación y las apuestas educativas de las elites en Argentina (Tiramonti y Ziegler, 2008; Gessaghi, 2010), la búsqueda y la apropiación de la experiencia escolar se construye como espacio de inversión e incremento de capital social. Esa experiencia social de contactos, amistades, que además, como en el caso del rugby, buscan incrementar el sentido de cuerpo (Bourdieu, 2013), de que se forma parte de un grupo, funciona sobre todo para los jóvenes, pero la circulación de los jóvenes también pone en circulación a las familias, que como dice Gessaghi apuestan a incrementar su círculo de amigos y conocidos por medio de la socialización de sus hijos. En el caso de las universidades, habida cuenta de la edad y la pretensión de una mayor autonomía en los jóvenes, eso ya no está presente de modo dominante. Sin embargo, es notable cómo los adultos, sobre todo las madres, intervienen en el proceso de construcción de la decisión sobre la

universidad, al concurrir a charlas que realizan las universidades privadas para presentarse y presentar sus carreras.

Si los “amigos para toda la vida” no se hacen en el rugby, seguramente se harán en el secundario; de lo contrario, en la universidad y así, muchos de estos jóvenes se mueven entre “los amigos de la facu—, los del club, y los del colegio. En muchos casos, esos grupos tienen a algunos de sus integrantes “repetidos”. En otros casos, lo que sucede cuando están en la universidad pública y masiva es que se buscan y se encuentran. Federico nos relataba cómo en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA se terminó haciendo amigos que formaban parte de su mismo “círculo social”. Con ello quiere decir: del mundo del rugby y/o provenientes de la zona norte y/o de las escuelas privadas de esta “zona”. No los conocía previamente, pero los “identificó” fácilmente por medio de sus gestos y corporalidad, su vestimenta, etc.

La apuesta por las posibilidades de establecer amistades, redes, círculos y relaciones dentro de su mismo espacio social, se visibiliza en los criterios que algunos jóvenes construyen a la hora de decidir la universidad y la carrera: Matías, residente en un country en Pilar justificaba su elección de carrera en el campus que la Universidad del Salvador tiene en la misma localidad. Si Matías eligiera una universidad “del centro” (como la UCA, que era una opción para él), debería viajar “un montón de tiempo” y él quería sostener su vida en el club de rugby, sus amigos y sus tiempos. En este sentido, la apuesta por una menor heterogeneidad está dada no solo por una condición estructural que traza una frontera social: el capital económico, que en su caso proviene de sus progenitores, para sostener su carrera universitaria (además de su club, salidas, vacaciones, su auto, su vida cotidiana en fin). La “cercanía” no es solo una opción “cualitativa”: es elegir lo cercano porque ello posibilita otras cosas, dentro de la universidad (otros jóvenes, de su mismo sector social, que realizan la misma apuesta) y fuera de la misma (sostener las amistades del rugby), y un estilo de vida más “tranquilo”. Como vemos, la apuesta por la educación privada no está basada solo porque “te distingue”, sino que se organiza en función de una trayectoria social y de una jerarquización de las apuestas, que no son solo “del grupo” familiar, sino de los mismos jóvenes.

En la construcción de las decisiones sobre carreras y universidades, en algunos jóvenes también pesa la valoración sobre el prestigio académico en determinadas disciplinas. Pero esa valoración del conocimiento universitario/disciplinar aparece, además, vinculada a cuestiones como la infraestructura universitaria. La asociación entre universidad privada e instalaciones “lindas”, además de adecuadas, son la cara y contracara del mismo proceso desigual por el que las universidades públicas cuentan

con disímiles condiciones materiales y físicas: la gran universidad pública desordenada, “fea”, y las nuevas universidades públicas del conurbano, con sus nuevos campus, que empiezan a aparecer como una opción, sobre todo para las mujeres de estos sectores sociales. Pero además indica la relevancia que esa dimensión tiene para la construcción nativa de la buena educación, de la excelencia educativa.

Por otro lado, la homogeneidad deseada ha llegado para definir una continuidad educativa. El modelo de educación secundaria privada se extiende al nivel superior (Tiramonti y Ziegler, 2008), con sus formatos, su ambiente, extendiéndose allí la experiencia escolar del nivel secundario. Se percibe a la universidad privada como un espacio más controlado, regulado, disciplinado, como “mi colegio” (secundario), con una relación asistida, controlada con el saber. Pero, desde la experiencia juvenil, esa posibilidad también entraña un riesgo. Los jóvenes que asisten a una universidad privada de este estilo se comparan con otros jóvenes, del mismo sector social o de otros más bajos, que van a universidades públicas y en esa construcción relacional, parecer “una escuela secundaria” entraña riesgos. Vemos cómo la experiencia etaria de los jóvenes universitarios que eligen la universidad privada es un terreno de lucha, en un doble sentido: 1. En algún momento los jóvenes padecen los horarios, el grupo (comisión) que “hace todo junto”, la organización de la universidad como una escuela, y la sensación de estar controlados y regulados todo el tiempo. 2. Otros jóvenes, incluso de su mismo sector social, que concurren a la UBA, impugnan bajo el modo de bromas y chistes, sobre todo, que mientras en la gran universidad pública ellos eligen comisiones, horarios, amigos, es decir, se construyen más autónomamente, en la universidad privada “pareces un pendejo de secundaria”. Parecer necesitado de control y atención o carente de autonomía choca con la expectativa etaria, que en estos jóvenes es importante, de desarrollo de una mayor autonomía (en relación a cuando estaban en la escuela secundaria), autonomía que los “prepara”, según el gradualismo biológico, para la etapa “adulta”. Es el precio a pagar por una socialización más intensiva y más homogénea socialmente. Y por ello, y porque los discursos sobre el prestigio son los que pesan, algunos jóvenes de estos sectores van a la gran universidad pública. Pese a su “conflictividad”, hallarán allí “coincidencias”: se encontrarán con jóvenes de su mismo “círculo”, o irán en grupo, para no sentirse tan solos, en un espacio público y masivo percibido a veces como hostil.

La experiencia juvenil se construye en función de estas relaciones simbólicas (parecer un “pendejo”) y posibilitarán o limitarán otro tipo de

vínculos, como hacerse amigo de jóvenes que van a la universidad pública y necesitan trabajar, y/o, al mismo tiempo, diferenciarse de ellos.

Las zonas de contacto entre la pobreza y la riqueza

Una de las instancias donde aparece con mayor claridad cómo se construye una red de desigualdad, es la experiencia de misión católica de jóvenes de sectores medios altos entre niños, familias y jóvenes “de la villa”. Estas actividades se realizan en el marco de parroquias, universidades católicas, “pastorales universitarias”, congregaciones religiosas y movimientos católicos que organizan este tipo de actividades para los “tiempos litúrgicos fuertes”, como la Semana Santa, o la Navidad, o directamente para el período de vacaciones escolares, en enero, donde estos jóvenes estudiantes se encuentran más disponibles para la realización de este tipo de actividades.

En estas prácticas, tanto por la permanencia en el “lugar”, como por el tipo de actividades, sobre todo por la ritualidad católica (oraciones, reflexiones, actividades pastorales en conjunto), se construyen fuertes vínculos entre jóvenes “de la villa”, o “del barrio” (como a veces es resignificada la villa por parte de los “misioneros” y los curas), y los jóvenes que van a “misionar”. Las actividades en conjunto y “mezclados”, se combinan con actividades “separados”, donde los jóvenes universitarios comparten entre ellos algunas reflexiones. En ellas se torna ineludible una reflexión sobre la desigualdad social, percibida en términos, que para algunos jóvenes “misioneros” puede llegar a ser angustiante: “por qué nací donde nací” hace referencia a una posición de riqueza u holgura y “comodidad” económica que no puede ser explicada de modo directo, y para lo cual existe toda una serie de procedimientos, discursos (oraciones, intervenciones de “misioneros” son más experiencia, catequistas, curas, etc.) y experiencias (como la organización de actividades “para niños” del “barrio”) que permiten ir construyendo una posición acerca de la “responsabilidad” sobre estos sectores sociales. La evidencia de las fronteras sociales, hace que frente a la percepción de una separación que escandaliza moralmente, se establezca una frontera moral: lo que hay para intercambiar son bienes y riquezas “de espíritu”. Mientras los jóvenes “misioneros” comparten su tiempo y su compromiso de no “volver a discriminar” a un villero, los jóvenes del barrio ofrecen su “riqueza espiritual”, una suerte de experiencia o capital simbólico que no está dado por lo que no tienen, sino por un recurso que solo ellos tienen en función de su pobreza. Una autenticidad, una disponibilidad, un conocimiento más “profundo” de la vida o una enseñanza sobre qué es lo importante y qué es superfluo. En este sentido,

las fronteras morales, permiten, además, la producción de una juventud solidaria encarnada en los jóvenes misioneros, pero posibilitada por el contacto intenso y que en ocasiones produce “amistades”, entre jóvenes de uno y otro sector social. Pero, además, participar de estas instancias, les permite a los jóvenes de sectores medios altos ir construyendo una suerte de carrera moral solidaria, para lo cual van acumulando esfuerzos y sacrificios, como soportar las condiciones en las que se habita en una parroquia, durmiendo sobre un colchón en el piso o compartiendo un baño entre 20 personas. Esa ascesis corporal será recordada por estos jóvenes como una experiencia en la que aprendieron sobre y de “el otro” y, al mismo tiempo, “soportaron” ese aprendizaje por medio de la dedicación de su “tiempo libre” (como una semana santa, con sus feriados, o parte de sus vacaciones de verano) dedicado al “otro”.

“Gente como uno”

La inversión en espacios sociales como el club, o en prácticas como el rugby, se entienden en función de un capital social que por allí circula. Desde nuestro punto de vista es importante entender la circulación “por el club”, el conocimiento de personas y familias importantes, como una práctica de mediación, es decir, un modo de poner a circular, dar y obtener recursos, que en este caso son conocidos, amigos/as, futuros “yernos” o “nueras” (desde la perspectiva adulta). Tanto en la división social del trabajo (que facilita la experiencia universitaria o la impide; la que posibilita que los jóvenes se dediquen a estudiar y al rugby), como en los diferenciales de prestigio (en la consideración comparativa entre rugby/fútbol, por ejemplo) se hallan fronteras sociales y simbólicas que se van desplazando y moviendo. Los actores manejan las fronteras sociales, que se hallan en disputa y ello se hace evidente en los modos en que se percibe la puja por la profesionalización o la defensa del amateurismo. Pero, como hemos visto, la apelación a un origen familiar, parece tranquilizar a los jóvenes y a algunos adultos, que saben que el reclutamiento más fuerte pasa por la admisión en el club, antes que por quiénes y sobre todo contra quiénes se juega en el rugby.

Pero no todo es inversión y cálculo. La experiencia de estos jóvenes en los clubes y en la universidad indica que además de las apuestas familiares en el establecimiento de fronteras, hay un énfasis en el pasarla bien. De hecho, hallamos una inscripción subjetiva que hace que el rugby, por ejemplo, sea tan potente en la trayectoria de estos jóvenes, y de sus padres ex *rugbiers*, que cuando recuerdan su “juventud” como jugadores enfatizan una experiencia que los transformó, en el sentido de que no

solo los forjó como “personas”, sino en cuanto a que consagró un círculo social que “nada puede borrar”. El estudio de las fronteras sociales y simbólicas, como espacios de regulación de los contactos e intercambios, no debe hacernos perder de vista que no hay solo una apuesta por establecer contactos o incrementar capitales, también hay una experiencia sobre lo grupal y lo colectivo que subjetiva a estos jóvenes.

Por otro lado, la posición social que se consigue por medio de la educación formal y el deporte, así como en los grupos católicos, van perfilando una justificación de quién se es y por qué se está en ese lugar. Allí son cruciales las apelaciones al esfuerzo y la misma práctica del “sacrificio”: darlo todo “por el club” o “por el equipo”, o dedicarse al otro pobre “aguantando” la precariedad. Al mismo tiempo, sin oponérsele, sino combinándose, aparece la soltura en la villa “como si no costara” o el éxito del *rugbier* amateurista y recibido en el plazo estipulado por la universidad. Todo como si ello ocurriera de modo “natural”. Decimos que no hay oposición, como no hay oposición en la combinación del discurso que apela a los orígenes y al mismo tiempo al esfuerzo/trabajo, como señalábamos al inicio. En la experiencia de estos jóvenes, el origen en la posición social se combina con una formación para la “responsabilidad”, un futuro “hacerse cargo” del otro, y esa moralización de la posición social, claramente, los posiciona en un lugar de superioridad. Son ellos los que deberán conducir, educar al otro, sostener los valores superiores.

En la delimitación de los criterios de merecimiento la economía siempre aparece subordinada a la moral o al prestigio. Tanto en la defensa del amateurismo, como en el énfasis dado a la “responsabilidad” en la formación de la persona educada, como en la apuesta por “los amigos”, la lógica es subordinar el interés económico por sobre una finalidad altruista: ser un buen amigo, responsable, caballero y, en el caso de muchos de estos jóvenes, solidarios con el pobre. Aquí la construcción de la justificación es problemática para los jóvenes, sobre todo para aquellos que “contactaron” con la pobreza “cara a cara”, porque esta experiencia puede traer sobre sí un fuerte mecanismo de culpa que a algunos los deja perplejos. Las fronteras morales son las que permiten salvar la percepción de una frontera social que parece inamovible, que es la que distancia a los jóvenes universitarios de zona norte, con los de la villa miseria de la capital. Esa relación se entiende en función de una lógica del esfuerzo por sí mismo y por el otro —que o no se esforzó, o “tuvo mala suerte de nacer donde nació”, origen trágico—, pero que posibilita la carrera moral solidaria de estos jóvenes. Cuando en la reflexión sobre la desigualdad los jóvenes van al “origen” (esquemáticamente: “quien nació pobre y quien nació rico”) recrean elementos propios de la ideología meritocrática, que deja de darles

los elementos para justificar la desigualdad social. Cuando no se puede dar cuenta del esfuerzo (de los pobres para ser pobres, o de ellos mismos por haber nacido “donde nací”), queda la “suerte” como explicación, asociada al origen familiar. La injusticia que perciben solo se resuelve, al parecer, apelando a su responsabilidad, es decir, apelando a la acción de quienes “tuvieron suerte” de hacer “algo” por el otro, y la relación material y simbólica entre jóvenes ricos y pobres se mantendrá en una lógica compasional, que puede ser, en el futuro, la vía de reingreso de la lógica meritocrática (que el ayudado “progrese”). Entre apelaciones al origen y al esfuerzo, en esta articulación específica, las jerarquías sociales se sostienen en la experiencia de la desigualdad social de los jóvenes.

CONCLUSIONES

El problema del otro –desigual– y las fronteras sociales para sostenerlo

En la primera página de su magnífica obra *La conquista de América*, Tzvetan Todorov explica,

“Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del *otro*. (...) Pero los otros también son *yos*: sujetos como yo, que sólo mi punto de vista, para el cual todos están *allí* y sólo *yo* estoy *aquí*, separa y distingue verdaderamente de mí. Puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia de la configuración psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro y otro en relación con el *yo*; o bien como un grupo social concreto al que *nosotros* no pertenecemos. Ese grupo puede, a su vez, estar en el interior de la sociedad las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los locos para los “normales”; o puede ser exterior a ella (Todorov, 2003:13, cursivas del autor, negritas nuestras)”.

Luego continúa contándonos que es una problemática inmensa y que no se puede estudiar todo, por lo que él eligió abordar la problemática del otro exterior y lejano, y lo hace a través del “descubrimiento” de América. A diferencia del maestro, pero intentando seguirlo, en este libro nos ocupamos del *otro interno*, y como él, pretendemos hablar mucho de los que se ubican en el *nosotros*.

Siguiendo en parte el razonamiento de Sergio Visacovsky (2012, Visacovsky y Garguin, 2009) en su análisis de las clases medias, no buscamos ubicar a los actores en determinada clase u otra, sino reconstruir las categorías con que organizaron las posiciones algunas personas, sus historias y sus comportamientos, identificando donde colocan los límites y cómo los ponen en acto situacionalmente. Uno de esos modos de ubicar y ubicarse, es el que hemos nombrado como criterios de merecimiento y las referimos como formas de legitimar cómo se distribuyen desigualmente los recursos sociales. Los repertorios culturales, herramientas simbólicas (significados, sentidos) que se utilizan para explicar la propia vida y la de otros

forman parte de una matriz cultural general. No se trata de una "cultura de clase", ni una "cultura de la pobreza", ni tampoco "la cultura argentina" sino de cómo las personas disputan y comparten sentidos para la interpretación de la vida cotidiana, sus desigualdades y condiciones de existencia.

Pudimos ver tanto en las experiencias juveniles de los sectores populares como en las de clases medias altas y altas, que cierta cohesión simbólica entre algunos ubicados en posiciones desiguales habilitaría la permanencia de dichas posiciones. Hace muchos años, Antonio Gramsci habló de este fenómeno en términos de hegemonía. Hoy reaparece la discusión en el cruce entre la sociología de la cultura, la antropología y los estudios de desigualdad (v.g. Lamont, 2000; Lamont and Small, 2008, 2010; Reygadas, 2008b), que sin subestimar los estudios previos y de ninguna manera ignorando las fuerzas de poder, remiten a la posibilidad de describir y analizar cómo se producen y reproducen en y con la cultura —con herramientas de la cultura—, las desigualdades sociales. Como plantea Cristina Bayon "los límites simbólicos... pueden constituir tanto un producto como una fuente de desigualdad social" (2015:132).

A lo largo de los tres capítulos que componen este libro hemos buscado dar cuenta de cómo el establecimiento de fronteras sociales atraviesa y se "juega" desde diferentes posiciones, a través de complejos mecanismos de categorización y delimitación de la otredad. Desde la lógica del merecimiento se naturalizan ciertas posiciones sociales poniendo en juego recursos morales para justificar logros, fracasos y posibilidades de los individuos.

El esfuerzo, a veces relatado como sacrificio y siempre en su expectativa de conversión al éxito y al progreso, es narrado como el motor de la acción social y en su carácter hegemónico, atraviesa todos los sectores de clase, pero cobra sentidos particulares en cada sector, clase o grupo. Hay, entonces, una homología legitimadora en el sistema de clasificación que produce la aplicación del criterio de frontera basado en el esfuerzo, pero la eficacia está acotada a las situaciones que compartan el sentido. Cuando hay más de un sentido, se disputará, y aquel "contenido" del esfuerzo que se disponga con el mayor potencial de efecto de poder —es decir que logre la posición jerárquica para el que la sostiene y cumple—, ese será el resultado exitoso de su proceso de legitimación. Es ahí cuando los subordinados, son menoscabados nuevamente. Es en la relación entre sectores sociales diferenciados por la eficacia de *realización*²⁹ del esfuerzo, donde

29. "Realización" lo utilizamos con una hermandad de sentido con la noción de realización del producto de Marx (1968), o de posibilidad de conversión entre capitales de Bourdieu (1988).

se verá el juego de los límites entre unos y otros, y los acervos morales puestos en acto para la construcción de las fronteras.

El trabajo aparece no sólo como una actividad sino como un valor moral cuando se utiliza en verbo. Trabajar no es sólo una obligación, sino un derecho, un placer y una convocatoria a la extenuación de sí para el logro de recursos, tanto materiales como simbólicos y afectivos, que si se alcanzan “nos hacen sentir bien”; hicimos las cosas bien y nos sentimos bien, remitiendo a aquello de lo que ya hablamos en términos de legitimidad y reconocimiento. Pero no todos los trabajos ni todas las formas de trabajar son lo mismo. Hay quienes trabajan bien y otros que no, entonces... ¿no alcanza con trabajar? No, “el modo” sería la clave, hay que hacerlo de una determinada manera.

La moral no aplica necesariamente a que se mejoren las condiciones de trabajo, o se paguen impuestos por los trabajadores a cargo o las ganancias obtenidas, sino a mantener en la propiedad de los detentadores de “la moral” la decisión de que hay “una forma” de hacer las cosas correcta y es la propia, la de los sectores privilegiados. Nunca el otro-no privilegiado podrá hacerlo de la misma manera, como así tampoco yo-privilegiado debo realizar trabajos basados en el cuerpo, tal como lo trabajamos en la disputa entre amateurismo y profesionalismo en el rugby en el capítulo 3. Cristina Bayón en un trabajo sobre pobreza urbana en México indica en este mismo sentido que “el trabajo dignifica” es una jerarquía de estatus anclada en la estructura social dominante (Newman citado en Bayón, 2015: 136 nota al pie). No solo hay destinos sociales diversos y desiguales en relación al trabajo individual, a los momentos para hacerlo (“moratoria” en la juventud), o al tipo de “esfuerzo”, sino también al uso del cuerpo. Cómo los otros miran el propio trabajo/esfuerzo constituye no sólo una diferencia (una parte de la frontera, para decirlo de algún modo), sino al mismo tiempo, una relación, ya que supone un otro que clasifica y valora, y cuyas clasificaciones y valoraciones pueden ser puestas en cuestión. Continuamente las personas realizan un trabajo de mostrarse dignas moralmente, en términos de cómo se valora lo que son por lo que hacen (o no hacen, o hacen de otra manera a las que esperan algunos o muchos otros). Bourdieu (1988) lo explicó en relación a la percepción social del cuerpo: sabemos de nuestra cercanía o distancia a los cuerpos ideales, en función de una suerte de mirada externa internalizada. Para nosotros, esas miradas hablan de relación, de redes que sostienen una desigualdad específica en cada contexto y situación.

La diferencia entre el valor moral del trabajo como criterio meritocrático dentro de los sectores populares y dentro de los sectores altos, es la legitimidad que estos últimos ponen en acto, habilitados por posiciones

previamente ocupadas y porque en diversos ámbitos están ubicados en la jerarquía: lo que ellos dicen sobre el trabajo es “el verdadero” valor del trabajo. Esta aprobación es indispensable para que al individuo que “sí se esfuerza todo podrá lograrlo”, se torne una motivación permanente y continua para todos los sectores sociales. La efectividad de esta invocación radica en que el “todos podrán lograrlo” no sea de realización efectiva para la mayoría sino para una minoría que lo que hace no es “lograr algo nuevo” sino mantener sus posiciones de privilegio. Esto es lo que designamos como ideología meritocrática. Que el sistema funcione en distintos sectores de clase, nos indica la sedimentación de este sistema de clasificación, y al mismo tiempo su dinámica, puesta en juego en la experiencia juvenil y en las instancias de (re)producción de las posiciones sociales.

La excepcionalidad de aquellos estudiantes “excelentes” de la escuela del capítulo 1 se enmarca en que ha sido el sistema educativo uno de los más efectivos difusores del mérito por el esfuerzo. Estar en la escuela “exitosamente” es también apropiarse de su lógica meritocrática. Las categorizaciones de los docentes y de los estudiantes, con el estigma y la diferenciación sobre el barrio y los jóvenes no escolarizados, refuerzan una regulación de la vida con recursos morales donde se evalúa a la persona, las cosas y hasta el territorio distribuyendo jerarquías. El esfuerzo puesto en pertenecer (ser incluido), así como la demostración de interés de los jóvenes del capítulo 2 frente a sus profesoras, trabajadores sociales y educadores de la ONG, es esgrimido como regla tanto por los que poseen la posición de poder para “medir” como por los que serán “medidos”, en el reconocimiento y la distribución de gratificaciones o sanciones.

Las instituciones como la escuela, la universidad, el club, el centro de día, reclaman para incluir que se sepa jugar en cada ámbito con las reglas que correspondan. Hacerlas, deshacerlas, omitirlas, olvidarlas, obviarlas, resistirlas, acatarlas, entre otras acciones posibles son parte de la lógica de la interacción social en un determinado ámbito, pero que siempre ocurre en una configuración cultural concreta. Todo orden institucional requiere, según Berger y Luckman (1974), hacer más previsible y controlado el comportamiento de los sujetos. Para que esto suceda es necesario que las personas se apropien, a su modo, de la lógica de dicha institución, la pongan en práctica, la legitimen en sus acciones y aprueben sancionar los comportamientos no adecuados.

No hay límites fijos posibles, pero hay ciertas regularidades en las distinciones que se construyen. Como ya mostramos, varían las escalas donde se aplican y muchas veces la frontera que divide hacia adentro un barrio es la misma que desde afuera los une frente al enunciador que se para en una supremacía moral. La superioridad en el barrio, por haberse

esforzado y ser trabajador, puede perder su valor en la interacción con otros sectores para los que “todo el barrio es igual”, “todos los pobres son lo mismo”, “todos los ricos son iguales”. Pero también puede ser que sea reconocida su “nobleza de corazón y riqueza de espíritu” y se acerque a él el “rico material” pero “pobre de espíritu” para experimentar la “pobreza material” y luego retirarse del barrio llevándose la “pureza de espíritu” a cuestras, y así agregarle valor a su propia posición (Fuentes, 2015a). La relación de poder, el altruismo social donde el pobre merece ser ayudado “material y moralmente”, hace que el rico también merezca ser ayudado espiritualmente. Luego de los encuentros cada uno vuelve a su lugar, reforzando la legitimación de los mecanismos de desigualdad, por un lado por su propia experiencia y por otro por la respuesta relacional del otro. Estas relaciones organizadas por una lógica compasional, donde el buen pobre quiere salir adelante (ir a la escuela, trabajar) y el buen rico lo ayuda (misionar), refuerzan las redes de desigualdad y las legitiman. En las instancias de interacción, cara a cara, se señalan más nítidamente una serie de relaciones sociales generales, constantes, materiales y simbólicas, entre jóvenes y no jóvenes ubicados en posiciones desiguales.

Retomando el estudio de Sergio Visacovsky con los sectores medios, podemos recuperar la relevancia de los contextos de interacción y los valores morales dominantes como parámetros generalizados y jerarquizados de interpretación del espacio social. El autor nos indica que

“La identificación, reparación o fortalecimiento de fronteras sociales constituye una actividad cuyos resultados, sin embargo, no auguran necesariamente el éxito: la práctica de construcción de fronteras sociales es guiada por el anhelo de comunicar una posición que, no obstante, deberá continuamente ser aprobada públicamente, aprobación que dependerá de los públicos específicos en los que la misma sea exhibida. (Visacovsky, 2012:138)”.

Desde este lugar cobra espesor el dilema de la presentación pública de la persona (Goffman, 2009) y el sector social que se siente representado en ella: los jóvenes de la escuela se diferencian de los del barrio; los jóvenes rugbiers de los futboleros; los del barrio popular acusados de vagos, señalan vagos entre sus vecinos, y los adultos y las políticas públicas entre los buenos y los malos pibes. Hay una constante negociación en el uso del recurso moral, en su contenido y en el valor que se le asigna y a quiénes se les aplica. Hemos interiorizado que hay otros que juzgan según criterios que ya hemos conocido y que forman parte del “nosotros”. La desigualdad se sostiene por las acciones y representaciones de los actores que participan en esa interacción compartiendo lógicas de merecimiento, aunque las apliquen de maneras distintas, según la situación y

algunas conveniencias. La capacidad de distinción que pueden producir cotidianamente los sostiene en esas desigualdades, que unidas a otras, de carácter político y económico, arman redes en las que se desarrollan las felices, sufridas, superfluas o profundas vidas de las personas.

El párrafo anterior era adecuado para finalizar las conclusiones, pero queremos agregar unas últimas dos cuestiones, como esbozo de elementos que se vislumbran y respecto a los cuales será preciso seguir interrogándose.

La primera es la cuestión etaria. La “abulia” o el desinterés parecieran funcionar como una categorización “transclase”: es como un marcador etario, para denotar al otro joven en todos los sectores, aunque con distinto impacto. Hay una línea de continuidad entre los jóvenes “no incluíbles” en la escuela; los jóvenes rebeldes y los apáticos; los jóvenes del barrio que no se esfuerzan a los ojos de los docentes, de los responsables de la ONG, de los efectores de políticas públicas; y los jóvenes de sectores altos, a los que también se endilga esas características. Una de las formas en que lo observamos es en la puesta en juego del uso del tiempo como recurso moral. Es decir, según se atribuya el valor moral (bueno, malo, esforzado, perdido, estudioso o no, etc.) al uso que el joven hace del tiempo. Aparecen toda una serie de asociaciones entre la gestión del tiempo diario, las actividades del día y la noche, y el tiempo “futuro” que está continuamente en discusión. Pesa aquí el modelo hegemónico de juventud como moratoria social, que tiene fuerza propia en cada sector de clase, pero no es solo eso. Es una lucha por gobernar el tiempo del otro. Si no aprenden a manejar el “tiempo libre” asoman categorizaciones morales en cada sector de clase: desde la generalizada “abulia” juvenil, a joven peligroso en los sectores populares, y al joven “desesperado” por la plata en los sectores altos, o que no se preocupa fehacientemente por los “otros” más pobres.

Resulta necesario profundizar en el estudio de las múltiples instancias de sociabilidad, más o menos institucionalizadas, de los jóvenes, más allá de la escuela y del sistema educativo que sigue siendo un importante clasificador moral para ellos (tanto de los incluidos como de los no incluíbles). Pero, además, hay que poder estudiar esas prácticas en los otros grupos de edad, para poder reconstruir los escenarios de interacción y las redes de desigualdad. ¿Quién es un sujeto “productivo” o uno “improductivo”?, ¿y cuál es la productividad del tiempo en el mundo actual?, serían líneas para profundizar. En las sociedades capitalistas, como bien lo señalaron primero Weber (1969) y luego Foucault (1976) de distintas maneras, qué se hace cotidianamente con el tiempo y el esfuerzo corporal es crucial, y la productividad es el criterio que se articula con el mérito. Para algunos

jóvenes, la noción de productividad y trabajo cruza sus interpretaciones sobre ellos y los otros, como criterio diferenciador que cataloga su vida de desgaste físico como prácticas negativas, y para otros los criterios se ligan con el deporte como sinónimo de buena moral.

La segunda y última cuestión a dejar abierta es el carácter étnico-racializado que contienen muchas de las fronteras y lógicas meritocráticas que hemos hallado a lo largo del trabajo de campo. A veces es dificultoso analizarlo porque en el discurso nativo aparece de modo elusivo, en otras ocasiones es de una literalidad brutal. Por ejemplo, los jóvenes de sectores medios altos evitan hablar del “negro” en primera persona; cuando los jóvenes involucrados en actividades “solidarias” utilizan esa palabra, lo hacen para referirse a otros jóvenes del mismo sector social que ellos, que hablan mal de “los negros de mierda”. Buena parte de la empresa moral que encaran los jóvenes misioneros apuntaría a una redistribución de los atributos morales, en el sentido de restituir a (algunos) “de los negros de la villa”. ¿Cómo se realiza? Construyendo una imagen del pobre bueno, de la que participan tanto el que es clasificado como tal, como el que otorga la clasificación y la disemina en el propio sector social.

En el caso de los jóvenes de sectores populares, algunos eluden la clasificación directa de “negro y/o villero” para hablar de ellos o de los otros. Cuando remiten a estas categorías la referencia es hacia la supuesta mirada que tienen adultos, que no son parte de la institución escolar, sobre ellos y sobre su experiencia de escolarización. Otros sí la usan como sinónimo del desvalor, de lo que no se quiere ser ni tener cerca, y puede tomar la forma de “los paraguayos”, “los villeros” o directamente “negro”. Se usa para descalificar, pero también puede ser una categoría positiva de adscripción identitaria.

En Argentina y en toda América Latina, las relaciones de clase están étnico-racializadas. Esta configuración contemporánea que tiene sus raíces en el primer colonialismo se ha continuado con diferentes especificidades que es prioritario abordar y retomarla como dimensión analítica en los estudios de las desigualdades. Se trata de un elemento clave en los modos de diferenciarse, en la configuración de las interacciones, en la puesta en juego de los recursos morales y con ello opera en la distribución de recursos entretejiendo redes de desigualdad.

Bibliografía

- Adamovsky, Ezequiel (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Sudamericana; Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor (2005) "Problemáticas de la identidad"; en Arfuch, L. (comp.); *Identidades, sujetos y subjetividades*; Prometeo; Buenos Aires.
- Assusa, Gonzalo (2016) La "cultura del trabajo": sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Barbosa, L. (1999) "Meritocracia a la brasileña ¿Qué es el desempeño en Brasil?" Revista del CLAD Reforma y democracia, 14. Recuperado de <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil>
- Bayón, María Cristina (2015) *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México, Instituto de Investigaciones Sociales-. UNAM y Bonilla Ediciones.
- Becker, Howard (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1974) *La construcción social de la realidad*; Buenos Aires; Amorrortu.
- Boivin, Mauricio F., Ana Rosato y Victoria Arribas (1998) *Constructores de otredad: una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1993). "Espacio social y génesis de las clases". En: *Sociología y cultura*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu Pierre (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires; Siglo XXI.
- Bourdieu Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*; Buenos Aires; Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires; Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En: *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.

- Brake, Michael (2008) "Sabiduría callejera" en Pérez Islas, Valdez González y Suárez Zozaya (coordinadores), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*; México, Porrúa.
- Bravo Almonacid, Florencia (2014) "Envejecer en la pobreza: prácticas y representaciones de personas mayores tendientes a su reproducción cotidiana en ámbitos domésticos y extradomésticos". Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Inédita.
- Chaves, Mariana (2004). "Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario". *Kairós. Revista de Temas Sociales* 14: 1-22.
- Chaves, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires, Espacio.
- Chaves, M. (2013) "Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja" en Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos y construir Estado*. Buenos Aires: Espacio. Págs.111-137.
- Chaves, Mariana (2014a) "Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas" en *Escenarios*. Año 14 N° 21 Facultad de Trabajo Social, UNLP. La Plata. Pp.15-23.
- Chaves, M. (2014b) "Cotidianidad juvenil en la pobreza: una lectura desde las desigualdades omnipresentes" Actas electrónicas XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario. <http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>
- Chaves, M. (2015) "La ciudad como lienzo de las culturas" en Quevedo, Alberto (comp.) *La cultura argentina hoy. Tendencias*. Buenos Aires: OSDE-Siglo XXI. Pp. 325-350.
- Chaves, Mariana y Vecino, Luisa (2012) *Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela*, en Revista Argentina de estudios de juventud, Vol. 1; N°6. FPyCS, UNLP.
- Cleve, Agustin (2015) "Condiciones juveniles y migración: experiencias urbanas y desigualdades sociales en jóvenes que se trasladan a La Plata para comenzar la universidad." Ponencia presentada en XI Jornadas de sociología UBA. <http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/>
- Crego, Ma. Laura y Federico González (2015) "Jóvenes y posiciones desiguales. La configuración de experiencias laborales y educativas en jóvenes de sectores populares en el Gran La Plata" Ponencia presentada en III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. Bariloche, Universidad Nacional de Rio Negro.
- Daroqui, Alcira, López, Ana Laura y Cipriano García, Roberto (Coordinadores.) (2012) *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario, Homo Sapiens.
- Duarte, Klaudio (2002) *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*, en Última Década N° 16, Viña del Mar, Chile, pp. 99-118.

- Dubet, Francois (2012) *Repensar la justicia social*; Buenos Aires; Siglo XXI.
- Díaz, Esther (2009). "Biopolítica y Ética". Disponible en <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/biopolitica.htm>
- Durmrauf, Germán (2012) "Jóvenes y accesibilidad en el Primario Nivel de Atención en Salud. El caso de la población adolescente-joven en el Barrio "El Carmen" (Berisso) y la Unidad Sanitaria n°35" Ponencia presentada en VIII JIDE. Facultad de Trabajo Social, UNLP. La Plata.
- Eguía, Amalia y Ortale Susana (2004) "Reproducción social y pobreza urbana" Cuestiones de Sociología, (2). UNLP.
- Elias, Norbert. 1993. El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México; Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, Sebastian (2015a). Educación y sociabilidad en las elites de Buenos Aires. Tesis de Doctorado en Antropología Social, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Fuentes, Sebastián (2015b). "La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires". *Pro-Posições*, 26, 2 (77), 75-98.
- Foucault, Michel (2006). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Garguin, Enrique (2009) "Los argentinos descendemos de los barcos". Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)" en Visacovsky, S. y Enrique Garguin (comp). *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Geertz, Clifford (1992) *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gessaghi, Victoria (2010). "Trayectorias educativas y "[clase alta". Etnografía de una relación". Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Goffman Erving (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, Alicia (2007) "Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza". Ciencia, Docencia y Tecnología, pp. 15-33.
- Hall, Stuart (2003) "¿Quién necesita "identidad"?". En Hall S. Y du Gay P; *Cuestiones de identidad cultural*; Buenos Aires; Amorrortu.
- Hernández, María Celeste (2016) ""Crecer en la ciudad: usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires)" Tesis doctoral. Doctorado en Antropología, IDAES-Universidad Nacional de San Martín.
- Hernandez, María Celeste., Cingolani, Josefina y Chaves, Mariana (2015) "Espacios con edades: el barrio y la pobreza desde los niños/as y jóvenes" en

- Chaves, M. y Segura, Ramiro (coords.) *Hacerse un lugar. Prácticas, circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.
- Kaplan, Carina V., and José Antonio Castorina. 2006. *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Kessler, Gabriel (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, Gabriel y Dimarco, Sabina (2013) "Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires" *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 2, Pp. 221-243. Universidad del Zulia.
- Jodelet, Denise (2008) "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", en *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, Año 3 núm. 5; septiembre 2008; México DF.
- Lahire, Bernard (2008) "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social". En Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*; Buenos Aires; Siglo XXI.
- Lamont, M. (1992) *Money, moral and manners. The culture of the French and de American upper-midde*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lamont, Michele (2000) "Meaning-Making in Cultural Sociology: Broadening Our Agenda" *Contemporary Sociology*, Vol. 29, No. 4, pp. 602-607.
- Lamont, Michele y Molnár, Virág (2002). "The Study of Boundaries in the Social Sciences". *Annual Review of Sociology*, n° 28, pp. 167-195.
- Lamont, Michele and Mario Luis Small (2008) "How culture matters: enriching our understanding of poverty" in: LIN, A. C., & HARRIS, D. R. (2008). *The colors of poverty: why racial and ethnic disparities persist*. New York, Russell Sage Foundation.
- Lamont, Michele and Mario Luis Small (2010) "Cultural diversity and anti-poverty policy".
- Levinson, Bradley y Dorothy Holland (1996). "The cultural production of the educated person: an Introduction". En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, editado por Levinson, Bradley; Folley, Douglas y Holland, Dorothy, 1-54. Albany: State University of New York Press.
- Llobet, Valeria; Ana Cecilia Gaitán, Marina Medan y Gabriela Magistris (2013) "Este espacio es para que ustedes hablen. La legitimación de la intervención en los programas sociales" en Llobet, V. *Sentidos de la exclusión social: beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires; Biblos.
- Machado Pais, José (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*; Barcelona; Anthropos.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1998). "La construcción social de la condición de Juventud". en Cubides, H. y otros *Viviendo a toda*. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Marx, Karl (1968). *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. FCE, México.

- Medan, Marina (2012) "¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 79-91.
- Medan, Marina (2014). "Distintos mensajes estatales en la regulación de la "juventud en riesgo". *Astrolabio*, n 13. Pp.313-343.
- Menendez, Eduardo (2010) "El punto de vista del actor. Homogeneidad, diferencia e historicidad" en Menéndez, E. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria.
- Molina Derteano, Pablo (2008). "¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares". en Salvia, A. (comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2012) "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja". En Southwell, Myriam (Comp.); *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*; Rosario; Homo Sapiens.
- Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana; Schoo, Susana(2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*; Buenos Aires; Ministerio de Educación de la Nación; DINIECE; Serie la educación en debate 6.
- Nobile, Mariana (2011) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos". En Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Noel, Gabriel (2014) "Presentación Las dimensiones morales de la vida colectiva. Exploraciones desde los estudios sociales de las moralidades" *Papeles de Trabajo* 8 (13). Pp.14-32. UNSAM.
- Noel, Gabriel. 2009. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Ortner Sherry (2009) *Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayo*; en Papeles de trabajo. Año 2, n°5. UNSAM.
- Paulín, Horacio y Marina Tomasini (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Ratier, Hugo E. 1972. *El cabecita negra*. Buenos Aires: CEAL.
- Reygadas, Luis (2004). "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". *Política y Cultura* (22): 7-25.
- Reygadas, Luis. (2008a). *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. Rubí, Barcelona, Anthropos.
- Reygadas, Luis (2008b) "Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad". *Nueva Antropología* XXI(69): 9-31.
- Revault D'Allonnes, Myriam (2009) *El hombre compasional*, Buenos Aires, Amorruutu.

- Roa, María Luz (2015) "Ser-en-el-yerbal. La constitución de subjetividades ta-referas en los jóvenes de los barrios periurbanos de Oberá y Montecarlo (Misiones)" Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Saraví, Gonzalo (2009) *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, D.F., CIESAS.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO-CIESAS.
- Segura, Ramiro (2015) *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. San Martín, UNSAM Edita.
- Stuber, J. (2006). "Talk of class. The discursive repertoires of White working- and Upper-Middle-Class College Students". *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 35, nº 3, pp. 285-318.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2008) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural"; en Tiramonti Guillermina y Montes Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Manantial / Flacso; Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*; III Foro Latinoamericano de Educación; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana.
- Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, Tzvetan. (2003). *La conquista de América: el problema del otro*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Van Zanten. Agnès (2008) "¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social", en Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*; Buenos Aires; Siglo XXI.
- Vasilachis De Gialdino, Irene (1992), *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL.
- Vecino, Luisa (2012) *Las representaciones en torno a la condición estudiantil de jóvenes de sectores populares en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*, Actas de la III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, REIJA. Viedma. Disponible en: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%204.pdf>
- Vecino, Luisa (2015) *La construcción del Nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense*, Tesis de Maestría, Facultad Ciencias Sociales-UBA. Inédita.

- Visacovsky, Sergio (2010) "Hasta la próxima crisis": historia cíclica, virtudes genealógicas y la identidad de clase media entre los afectados por la debacle financiera en la Argentina, 2001-2002". *Documentos de Trabajo del Centro de Investigación y Docencia Económicas* (CIDE), N 68.
- Visacovsky, Sergio (2012) "Experiencias de descenso social: percepción de fronteras sociales e identidad de clase media en la Argentina post-crisis" *Pensamiento iberoamericano*, N°10, págs. 133-168.
- Visacovsky, S. y Garguin, Enrique (2009). "Introducción". En Visacovsky, S. y Garguin, Enrique (compiladores) *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires, Antropofagia, pp. 11-59.
- Wacquant, Lóic (2001) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y estado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Weber, Max (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona; Península.
- Weber, Max (1992). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Wilkis, Ariel y Battistini, Osvaldo (2005) "El valor del trabajo en las construcciones identitarias de un grupo de asalariados jóvenes" *Cuadernos de Antropología Social*, 22, pp. 55-75. UBA.
- Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.

Este libro trata sobre las desigualdades. Así, en plural, porque no se refiere sólo al plano económico. Hablamos en plural para nombrar distintos escenarios de interacción en los que se generan, o en las que se vislumbran, se producen en acto, algún tipo de desigualdad, o relaciones que muestran, representan, performan asimetrías entre las personas. Se abordan tres contextos de interacción en los que jóvenes y no jóvenes construyen y participan de sistemas de clasificación de las conductas y de las acciones propias y de otros: una escuela de sector popular y su barrio; jóvenes en condiciones de pobreza en su barrio, la escuela y una organización social; y estudiantes universitarios de clase media alta y alta, con sus barrios y prácticas deportivas y religiosas. Las palabras que usan, los argumentos que esgrimen para interpretar las posiciones y los discursos por los cuales explican por qué esa persona tiene que estar en ese lugar, merecer ese calificativo y esa posición, y por qué él u otros alcanzan ese otro lugar o calificación son objeto de análisis en las páginas que siguen.

En el texto se problematizan relaciones actuales en la estructura de nuestras sociedades y algunas distancias sociales que imposibilitan, obstaculizan o son contrarias a la interacción con reconocimiento y respeto entre diferentes y desiguales. En este sentido cabe decir que el problema del "otro" no sirve solo para hablar en términos de otredad, sino que "el problema puede pasar a ser "del otro", y/o "el problema es el otro". Todas versiones de experiencias de desigualdades que, creemos, vale la pena que reflexionemos juntos.

ISBN 978-987-1309-25-2



9 789871 309252