



¿QUÉ ES LA ESCUELA SECUNDARIA PARA SUS JÓVENES?

Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos
situados en disímiles condiciones de vida
y escolaridad

Florencia D'Aloisio



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



cea-sociales
centro de estudios
avanzados



Universidad
Nacional
de Córdoba

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes?
Un estudio sociohermenéutico sobre
sentidos situados en disímiles condiciones
de vida y escolaridad

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina



Colección Tesis

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes?
Un estudio sociohermenéutico sobre
sentidos situados en disímiles condiciones
de vida y escolaridad

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina

Florencia D'Aloisio

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: María E. Rustán

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2018

DAloisio, Florencia

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes?: un estudio socio-hermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad / Florencia DAloisio. - 1a ed adaptada. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2018.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1751-64-8

1. Escuela Secundaria. 2. Jóvenes. 3. Escolaridad. I. Título.

CDD 373.01



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5. Argentina

*A Francina, que acompañó y endulzó la escritura de esta tesis
desde adentro y alrededor mío.*

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Córdoba, al CONICET y al Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA), por los espacios de formación brindados y el financiamiento para realizar esta investigación.

A las y los jóvenes por compartirme sus vivencias, sus preocupaciones, sus sueños e interpelarme con preguntas inquietantes. A los directivos, preceptores y docentes por facilitarme el ingreso a las instituciones y por sus voces sobre la escuela y los jóvenes.

A Horacio Paulín, por transmitirme el entusiasmo por investigar y por acompañar de forma constante y generosa el desarrollo de este trabajo. A Ana Alderete, por sus lecturas atentas, valiosos interrogantes y sugerencias precisas.

A mis amigas Carla Falavigna, Paula Bertarelli y Zoe Arcanio Jadra, porque hacer esta carrera y escribir esta tesis no hubiera sido lo mismo sin ellas. Por enriquecer todo este proceso con su constante aliento, escucha, lecturas y sugerencias.

A Marina Tomasini, Maite Rodigou Nocetti, Javier López, Paula Bertarelli, Guido García Bastán, Daniel Lemme, Paula Sarachú Laje, Guadalupe Torres, Valentina Arce Castello, Soledad Martínez, Lucía Arias, Mariela Arce, Valeria Martinengo. Porque junto a ellos aprendí a investigar. Por las discusiones, reflexiones, preguntas y aportes a este trabajo.

Al Dr. Danilo Martuccelli, por sus valiosos y generosos señalamientos a nuestras interpretaciones.

A María del Carmen Lorenzatti, Pablo Di Leo y Juan Pablo Abratte por sus enriquecedoras devoluciones en la defensa de esta tesis y recomendarme que tome forma de libro.

A María Elena Duarte, por animarme siempre a crecer en la docen-

cia, otra tarea que me apasiona, y por formarme en ello con afecto. A Marina, Maricel, Leticia, Priscila y Anita por “afamiliararnos” con cariño en una facultad que nos era ajena y en la vida.

A Federico, por acompañarme de forma amorosa, paciente e incondicional a lo largo de todos estos años de investigación y tesis. A Francina, nuestra más hermosa creación y desafío, por tu amor, tus risas y tu espera cuando tenía que seguir escribiendo.

A mi mamá Susana y mi papá Miguel, por permitirme hacer mi camino animándome siempre a confiar en mí, sosteniéndome con amor y generosidad. A mis hermanos Luciano, Verónica y Mariano, por todo el cariño y el apoyo que me brindaron. A mis sobrinos Uma, Gala, Tais y Noah, por invitarme siempre a renovar energía jugando y riendo.

A mis demás compañeros, colegas, familiares y amigos con quienes compartí instancias ricas de trabajo, reflexión, orientación y recreación y que también celebraron la finalización de esta tesis: Paola, Paula S., Paula D., Paula S., Agustina, Soledad, Lorena, Verónica, Romina, Valeria, María Rosa, Amalita, Carina, Cristina, Vange, Marcos, Cecilia, Diego.

Índice

Introducción. La problemática del sentido de la escuela secundaria	19
1. Significados de la escuela secundaria en clave sociohistórica	20
1.1. De los orígenes de la educación secundaria a la ampliación educativa en los gobiernos peronistas	20
1.2. La educación media bajo la última dictadura militar	21
1.3. La profundización del escenario neoliberal	22
1.3.1. Impactos educativos: segmentación, fragmentación y crisis	22
1.4. La escuela media obligatoria	26
1.4.1. ¿Hacia una “nueva” escuela secundaria?	28
2. Sentidos de la escuela secundaria: una agenda de investigación	31
2.1. Las construcciones de sentido de jóvenes escolarizados	32
3. Organización de la investigación	36
Capítulo 1. Investigar los sentidos de la escuela secundaria desde la perspectiva juvenil	43
1.1. La reconstrucción de sentidos desde una perspectiva sociohermenéutica	43
1.2. ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? Precisiones sobre el diseño y las actividades de indagación	44
1.2.1. El abordaje metodológico	46
1.2.2. El trabajo de campo: etapas y actividades de indagación	47
Capítulo 2. Las escuelas secundarias	55
2.1. Institución 1: una escuela “contenedora” que aspira a “ser lo que era”	55

2.1.1. Su creación como expresión de necesidades y esfuerzos gremiales-comunitarios	55
2.1.2. La vida barrial	57
2.1.3. El edificio escolar: de disputas y abandonos	58
2.1.4. Rituales y ritmos cotidianos en la escuela	58
2.1.5. La población estudiantil: “los viejos” y “los nuevos”	59
2.1.6. El plantel docente y directivo: “los de siempre” y “los que quedaron”	60
2.1.7. Una escuela “contenedora e inclusiva”	60
2.1.8. Proyectos institucionales y curriculares: entre lo dicho y lo hecho	62
2.1.9. El anhelo de “volver a ser la escuela que eran”	64
2.2. Institución 2: una escuela elegida y selectiva orientada a “construir un ser”	65
2.2.1. El origen del colegio: expresión de demandas parentales y docentes	66
2.2.2. La arquitectura escolar: un mundo diseñado hacia el interior	66
2.2.3. Paisajes cotidianos	68
2.2.4. La población estudiantil: “los de siempre” y “los nuevos”	68
2.2.5. Los adultos institucionales: entre académicos y agremiados	69
2.2.6. Diseños curriculares y proyectos institucionales	70
2.2.7. Una escuela elegida y selectiva	72
2.2.8. Los esfuerzos orientados a la “construcción de un ser”	73
 Capítulo 3. Condiciones sociofamiliares y discursos que atraviesan las significaciones juveniles	 79
3.1. Condiciones juveniles de producción de sentido: características de vida y escolaridad	79
3.1.1. Jóvenes y escuela secundaria: apuestas de diferenciación familiar (caso A)	79
3.1.1.1. Sobre los jóvenes que asisten a 5º año	79
3.1.1.2. La doble condición de estudiantes y trabajadores	81
3.1.1.3. El discurso parental aleccionador: el trabajo como obligación alternativa al abandono de la secundaria	86

3.1.2. La prolongación de los estudios y la seguridad del resguardo parental (caso B)	89
3.1.2.1. Sobre los jóvenes que asisten a 5º año	89
3.1.2.2. La condición garantida de jóvenes estudiantes	90
3.1.2.3. El discurso parental incorporado: la obligación de seguir estudios universitarios	93
3.2. Comentarios finales	94
Capítulo 4. La secundaria: un espacio-tiempo de experiencias y aprendizajes	99
4.1. La secundaria como espacio-tiempo de construcción de conocimientos	99
4.1.1. Más acá y más allá de la adquisición de los conocimientos curriculares (caso A)	99
4.1.2. Relacionarse con el saber: sobre el aprendizaje “pre-para-universitario” (caso B)	105
4.2. Aprender a vivir con otros: la secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad	108
4.2.1. Aprendizajes para compartir y aliviar vivencias de dificultad (caso A)	108
4.2.2. El encuentro y la convivencia con otros similares: una sociabilidad elegida por las familias (caso B)	116
4.3. Comentarios finales	125
Capítulo 5. Expectativas juveniles sobre el certificado de estudios secundarios	129
5.1. Habilitaciones para el “haber” y el “hacer”: expectativas laborales y anhelo de reconocimiento sociofamiliar (caso A)	129
5.2. Título secundario: requisito laboral y base de futuras credenciales educativas (caso B)	140
5.3. Comentarios finales	144
Capítulo 6. La escuela secundaria en las anticipaciones juveniles del porvenir	147
6.1. La expectativa propedéutica: escuela secundaria y estudios superiores	149

6.1.1. Seguir estudios superiores: un proyecto en tensión con las condiciones sociofamiliares de vida (caso A)	149
6.1.2. Escuela secundaria: la “primera estación” de una trayectoria educativa larga y asegurada (caso B)	154
6.2. Expectativas sobre la preparación para la vida post-secundaria	161
6.2.1. “Ser digno de ser”: la secundaria como vía para “ser alguien en la vida” (caso A)	161
6.2.2. Ser “digno y exitoso” (caso B)	164
6.2.3. La secundaria como instancia “des-ignorante” y de apertura al mundo (caso A)	169
6.2.4. Devenir “ciudadano con capacidad de decidir” (caso B)	171
6.3. Comentarios finales	173
Capítulo 7. El “después” de la secundaria: concretar proyectos personales por medio de la voluntad individual	177
7.1. “Si quiero, puedo”. La voluntad individual como único recurso al que apelar (caso A)	178
7.1.1. El trabajo digno como vía para mejorar sus vidas: “ <i>Vos terminaste el colegio, algo mejor tenés que conseguir</i> ”	180
7.1.2. Seguir estudiando después de la secundaria: entre las dificultades de manutención y la ajenidad del mundo universitario	181
7.1.3. “ <i>El que quiere, puede</i> ”: una creencia con raigambre sociofamiliar	183
7.1.4. Valerse por sí mismo: un modo de tolerar la incertidumbre y autogestionar el proyecto biográfico	184
7.2. La voluntad individual como explicación justificadora de las diferencias (caso B)	186
7.2.1. La vida post secundaria “depende mucho de cada uno”	187
7.2.2. Explicaciones de las desigualdades en términos de responsabilidad estatal	195
7.2.3. Usos explicativos y justificativos de la voluntad individual	198
7.3. Comentarios finales	200
Capítulo 8. La escuela secundaria: recorridos en clave biográfica	203
8.1. “ <i>Yo me siento feliz de haber llegado hasta acá</i> ”. Egresar, entre la maternidad y el trabajo	204

8.2. “ <i>Si no te exigen no aprendés</i> ”. El aspirante a cadete militar que esperaba de la secundaria una formación más estricta	208
8.3. “ <i>¡Estoy harta del colegio!</i> ”. La estudiante de Sociología que ansía terminar el secundario	211
8.4. “ <i>Un desafío. A mí el colegio me dejó eso</i> ”. Aprendizajes e intensidades de una vida estudiantil	215
8.5. La secundaria en las biografías juveniles: evaluaciones, ideales y soportes	218
8.5.1. Una evaluación retrospectiva y crítica de la escolaridad secundaria	219
8.5.2. Las experiencias parentales como referencias ideales en las anticipaciones del porvenir	219
8.5.3. Soportes afectivos para seguir en la escuela y proyectarse a futuro	220
8.6. Comentarios finales	222
Capítulo 9. Reflexiones finales y nuevos interrogantes	225
9.1. La problemática del sentido de la escuela secundaria en clave de investigación latinoamericana	225
9.2. Pensar los sentidos juveniles desde una perspectiva sociohistórica	227
9.3. Las construcciones de sentidos juveniles: procesos situados e interdiscursivos	231
9.4. La convicción juvenil en la voluntad individual: una clave de lectura sobre la articulación sujeto-sociedad	233
9.5. Significaciones juveniles sobre la escuela: nuevos interrogantes o problemáticas a profundizar	238
Bibliografía	241

Abreviaturas

CBU: Ciclo Básico Unificado (primer ciclo de educación secundaria)

CO: Ciclo de Orientación (segundo ciclo de educación secundaria)

CE: Centro de Estudiantes

LEN: Ley de Educación Nacional N° 26206 de la República Argentina

CFE: Consejo Federal de Educación

Introducción. La problemática del sentido de la escuela secundaria

Esta publicación da cuenta de un trabajo de investigación doctoral orientado por el interrogante ¿qué es la escuela secundaria para sus jóvenes?¹, iniciado en el año 2008 con financiamiento del programa de becas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y defendida en el Doctorado de Estudios Sociales de América Latina (CEA, UNC) en el 2015². La participación en sucesivos proyectos de investigación abocados al análisis de problemáticas ligadas a la conflictividad, orden normativo y sociabilidad juvenil en escuelas secundarias, financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba³, ofició de marco general de trabajo desde el cual esbozamos nuestra inquietud central.

La problemática del sentido de la escuela secundaria constituye una preocupación común que emergió en los últimos años para intentar comprender la relación de los sujetos escolares con la escuela, cómo vivencian su escolaridad, qué valoran, critican y esperan de su tránsito por este nivel educativo, en un contexto socioeconómico y cultural de cambios profundos. De ello da cuenta la existencia de una agenda común de debates, reformas educativas, discursos sociomediáticos e investigaciones.

En la última reforma de la educación argentina, con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 (LEN) en el año 2006, la especificidad de la secundaria, que se volvió obligatoria, continúa siendo delimitada en términos de sus funciones política, instrumental y propedéutica; definición que, entendemos, implica una continuidad con las significaciones de las etapas configuracionales y de ampliación de este nivel educativo.

En este apartado introductorio, luego de contextualizar históricamente las significaciones asignadas a la escuela, nos detendremos en las

transformaciones de las últimas décadas que permiten entender la emergencia de la problemática, así como los discursos que constituyeron una agenda común construida sobre la imagen de ‘crisis’, ‘pérdida de utilidad y sentido’ de la escuela secundaria. Tras analizar el escenario de la obligatoriedad de este nivel educativo, fundamentaremos por qué continúa teniendo relevancia reconstruir los sentidos de la escuela secundaria desde la perspectiva juvenil.

1. Significados de la escuela secundaria en clave sociohistórica⁴

1.1. De los orígenes de la educación secundaria a la ampliación educativa en los gobiernos peronistas⁵

Realizando un breve recorrido histórico podemos señalar que, en sus orígenes, la educación secundaria se consolidó siguiendo principios de selectividad social y velando por los intereses de sectores dominantes⁶. La educación media se basaba en un proyecto educativo que reproducía las condiciones productivas de un modelo ganadero-anti industrialista y preparaba para la formación universitaria en profesiones liberales; estaba destinada a sectores que veían su futuro asegurado a través de la renta de la tierra y que no requerían del trabajo en sentido estricto para acumular su riqueza (Puiggrós, 2006).

En un sistema oligárquico como aquel, el personal político debía ser necesariamente reducido (Lionetti, 2005), por lo que el proyecto educativo tuvo como función principal la socialización política: se orientó a formar una *élite* dirigente que se encargara tanto de la administración pública, con miras a la integración del país agroexportador en el orden económico de los países más desarrollados (Puiggrós, 2009), como de gobernar la república naciente cuya población se caracterizaba por la heterogeneidad de orígenes y costumbres (Tedesco, 1993).

La población destinataria de la educación media se amplió luego, a mediados de siglo XX, hacia los sectores populares antes excluidos. Durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) se registró, por primera vez, un ingreso masivo de estudiantes de sectores populares, pero se los incorporó en una estructura diferente a la formación tradicional del bachillerato, vinculada a su pertenencia al sector obrero: la educación técnica en sus distintas modalidades⁷.

La escuela secundaria adquirió un valor instrumental para estos “nuevos sujetos pedagógicos”: educación para el trabajo y el progreso social (Dussel y Pineau, 2003; Puiggrós, 2003). Para el peronismo, estas modificaciones en la estructura educativa respondían a una triple función: 1) *política*, movilizar y politizar a los sectores populares; 2) *económica*, profundizar y consolidar el modelo Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI); y 3) *cultural*, consolidar saberes y caracteres de una cultura popular o clase trabajadora (Somoza Rodríguez, 2006).

1.2. La educación media bajo la última dictadura militar

Desde el golpe de Estado de marzo de 1976, los sucesivos presidentes de facto y ministros de Educación consideraron al ámbito de la cultura en general, y al sistema educativo y las prácticas educativas en particular, como espacios propicios de generación y transmisión de ideología subversiva que debían controlar estrictamente y/o destruir, a los fines de “recuperar el orden perdido”. La instalación de dispositivos policíacos y de control ideológico, junto a las acciones represivas sistemáticas⁸ reflejaban la concepción del sistema educativo como espacio para la reeducación de la sociedad (Southwell, 2004).

Puiggrós (2009) enfatiza que el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (PRN) modificó los principales ejes estructurantes del sistema educativo y con ello transformó sustancialmente los sentidos educativos. Se desarmó el andamiaje del Estado docente: la instrucción pública fundante, que consolidó al sistema educativo, dejó de ser una cuestión de Estado y pasó a ser una razón individual, afianzando la tendencia hacia la privatización de los procesos educativos. Al mismo tiempo, se produjo la ruptura del “pacto democrático” de la mano de la crisis de los sistemas de producción, del fin del paradigma desarrollista y de la clausura del imaginario populista, conformado por la expansión educativa y movilidad social a través de la escolaridad, lo que produjo varias consecuencias: dejó indefensos a los sectores que encontraban en la escolarización la única vía de acceso sistemático al conocimiento socialmente válido —y con ello al trabajo y al consumo—; profundizó la diferenciación de los circuitos en cuanto a la calidad de los servicios educativos ofrecidos; y, por último, acentuó la fragmentación social (Puiggrós, 2009).

El marco de la represión en el ámbito educativo que se prolongó durante todo el período dictatorial fue funcional a la política económica de Martínez de Hoz caracterizada por el papel subsidiario del Estado, la privatización educativa y la transferencia administrativa y financiera de los servicios educativos a las provincias y municipios; transferencia que no solo hizo mella en la calidad de la educación, sino que aceleró significativamente el proceso de segmentación interna del sistema educativo nacional. Fue este el “amanecer del neoliberalismo”: comenzó a estrecharse el Estado y a privatizarse la función pública, a deteriorarse el empleo público, a desmantelarse la industria nacional y a destruirse la propia producción cultural (Puiggrós, 2009).

1.3. La profundización del escenario neoliberal

El período que va desde la recuperación democrática en 1983 a inicios del nuevo siglo se caracterizó por la profundización de estas transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales. El neoliberalismo económico que transformó intensamente el escenario latinoamericano encontró, en la década denominada *menemato* (1989-1999), su expresión local. Bajo el gobierno de C. S. Menem, se desregularon los mercados financiero, económico y laboral, así como se desestatizaron y privatizaron numerosas industrias y servicios que estaban a cargo del Estado como la salud, seguridad social y educación, entre otros⁹.

El agotamiento de la matriz Estado-céntrica (Cavarozzi, 1991); el colapso del modelo ISI (Delich, 2004); la desaparición del Estado-benefactor, la crisis de representatividad política y de confianza en las instituciones y el quiebre del modelo asalariado de sociedad con el consiguiente aumento exponencial de la desocupación (Rigal, 2004)¹⁰; el incremento de la fragmentación social y segregación espacial (Svampa, 2001), el deterioro de los servicios públicos y el debilitamiento de diversas instituciones que dan sustento a los sistemas democráticos¹¹ se cuentan como consecuencias de estas medidas y transformaciones que tuvieron un impacto considerable en el campo de las políticas, prácticas y experiencias educativas.

1.3.1. Impactos educativos: segmentación, fragmentación y crisis

En los años 90 empieza a cobrar visibilidad el desmoronamiento de las

bases relativamente universales que garantizaban un mínimo de identificación nacional: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado (Sarlo, 2001). Para la autora, estos elementos identitarios tuvieron supremacía durante el siglo XX por sobre los conflictos de injusticia, exclusión y represión de las diferencias culturales; permanencia en la que fue clave el papel de algunas instituciones que le dieron continuidad al Estado al menos hasta la década del 60, entre ellas la escuela, que hasta entonces no aparecía quebrada ni vacía de prestigio.

La desorganización del modelo ISI explica, según Delich (2004), parte de esa disfuncionalidad del sistema educativo: mientras la difusión educativa del siglo XX comenzó siendo legitimada por el Estado, la Nación, la Sociedad Civil y el aparato productivo, la crisis del sistema educativo comienza a ser visible con los cambios del modelo estatal producidos desde los años 80 y la aparición del mercado con sus particulares exigencias. Precisa el autor que la educación, una de las grandes certidumbres del denominado *siglo corto*, dejó de constituir en estas décadas una garantía sólida para la inserción productiva y la movilidad social ascendente, a excepción de los sectores más altos.

La confluencia en los años 90 de la escolarización masiva con la exclusión social, dos fenómenos contradictorios, generaron una crisis del sentido tradicional de la escuela, no solo a nivel de ciertas prácticas institucionales tradicionales, sino al nivel de la propia racionalidad del sistema (Tenti Fanfani, 2007). La sostenida expansión matricular¹² en el nivel secundario se dio en un contexto de desigualdades sociales profundas, en que el consumo y el mercado ocuparon lugares de definición de significados sobre la educación (Dubet y Martuccelli, 1998 y Tenti Fanfani, 2000).

Como desarrollamos en el apartado anterior, la creación de la escuela secundaria argentina siguió criterios de selectividad social y se consolidó de la mano de dos procesos: masificación y segmentación.

Investigaciones educativas de los 80 evidenciaron la *segmentación* del sistema educativo nacional, esto es, la existencia de circuitos escolares de calidad diferencial según el origen social y económico del alumnado (Braslavsky, 1985; Filmus, 1988). La consolidación de estos circuitos diferenciales reveló la contribución del sistema educativo a la reproducción de las desigualdades sociales: el capital cultural y económico de los estudiantes se convertía en criterio de selección y discriminación de estos¹³. De esta manera, algunos sectores sociales se vieron beneficiados

por la existencia de circuitos fuertemente segmentados, en los cuales sus conocimientos, pautas de socialización y el capital cultural específico cobraban un nuevo valor de diferenciación. Tenti Fanfani (2003) explica que la incorporación de los sectores antes excluidos a este nivel educativo se produjo en el marco de un cambio profundo en las relaciones entre educación, mercado de trabajo y estructura social que condujo a que los títulos dejaran de crear empleo y los empleos fueran insuficientes para integrar a toda la población: quienes “llegaron tarde” a la educación media, ingresaron a una institución no creada para ellos y que ya no cumplía las viejas promesas de empleo y movilidad social¹⁴.

Para Maldonado (2000), el ajuste estatal de recursos junto a las denuncias y reclamos de gremios y grupos de padres sobre el desmantelamiento de las instituciones, coadyuvaron a conformar y legitimar paulatinamente una representación social devaluativa sobre la educación pública. Las instituciones públicas comenzaron a ser vistas como escuelas “de segunda”, “para pobres”, mientras que las privadas organizaron la oferta de sus servicios para sectores con poder, “que ‘pueden’ pre-ver, pre-venir y hacerse cargo del futuro educativo de sus hijos” (p. 15).

Los circuitos educativos diferenciados constituyen de esta forma medios de expresión y reforzamiento de la dualidad social resultante de los efectos del neoliberalismo; su organización sigue patrones culturales sin elementos de continuidad entre unos y otros, lo que “transforma a las escuelas en espacios social y culturalmente homogéneos, en un contexto de explosión de la desigualdad y la diversidad” (Rigal, 2004: 140).

Por otra parte, investigaciones educativas de la última década describen un sistema educativo en el que prima la *fragmentación*¹⁵ de las experiencias escolares (Kessler, 2002; Duschatzky y Corea, 2007; Tiramonti, 2007) que se expresa en continuidad con la fragmentación social preexistente (Rigal, 2004). Para estos autores, este concepto da cuenta de la actual configuración del sistema educativo y permite entender que las experiencias escolares son múltiples y se desarrollan sin la histórica referencia a núcleos de sentido comunes.

Plantean que ya no es posible hablar de “la” escuela secundaria como si existiera un tipo único de institucionalidad, menos aún una experiencia escolar¹⁶ común. Antes bien, junto a los circuitos diferenciales en cuanto a la calidad de conocimientos impartidos, se vislumbró la existencia de mundos culturales muy diversos entre sí en cuanto a los valores, expectativas y modos de vida sobre los que se organizan (Tira-

monti, 2009). La fragmentación expresa tanto una distancia social entre las experiencias educativas, vinculada a mundos morales y culturales distintos, como una homogeneización hacia su interior: “La fragmentación involucra la construcción de espacios socioculturalmente homogéneos por parte de distintos grupos sociales que generan distancia social caracterizada por la ajenidad, con profundas implicancias en la posibilidad de generar lazos de solidaridad y cohesión” (Paulín, 2013: 35).

La denominada *crisis de sentido* de la escuela secundaria remite a:

- La pérdida de vigencia de su tradicional función selectiva, la ineficacia de los mecanismos clásicos para abordar problemas típicos del alumnado (como la expulsión y la repitencia), el resquebrajamiento de las formas tradicionales de autoridad pedagógica y las exigencias de ser un espacio que contenga e integre (Tenti Fanfani, 2003).

- La pérdida de homogeneidad en sus tres funciones básicas: *formativa*, en términos de socialización, *selectiva*, orientadora hacia el mercado del trabajo, *relacional*, como espacio de sociabilidad (Kessler, 2002).

- La distancia entre los certificados de estudios secundarios y las competencias reales adquiridas, por el aumento de la demanda indiscriminada de un título secundario en respuesta a los requerimientos mínimos para la obtención de un trabajo formal (Gallart, 2006).

- El debilitamiento de sus capacidades de regulación social que se manifiesta en: a) su falencia en la constitución de sujetos políticos; b) la licuación de su monopolio cultural; c) dificultades de adecuación o reconversión frente a la dinámica de la producción científico-tecnológica (Rigal, 2004).

En tiempos de fragmentación social y junto a la creciente masificación del nivel secundario, fueron emergiendo grandes cuestionamientos y tensiones respecto a las funciones y la utilidad de una de las instituciones cohesionadoras del sentido de la vida moderna y que permitía cierta aglutinación de las experiencias sociales. En ese contexto, el “para qué ir a la escuela” se convirtió en una pregunta pertinente y legítima que reveló el problema crítico de los sentidos que este nivel de escolaridad supone para sus destinatarios (Tenti Fanfani, 2000).

Como advierten Dubet y Martuccelli (1998), la escuela ya no puede cumplir la “paidea funcionalista” que sustentó su consolidación como institución moderna, cuando parecía capaz de asegurar, en un mismo movimiento, integración social y promoción del individuo. Y entienden que, de un tiempo a esta parte,

La escuela ya no es una máquina social cuyo sentido, situado en la “cima”, se propaga y transforma en “personalidades sociales” a través de ritos y roles. Este sentido se ha vuelto problemático, es “inmanente”, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones (Dubet y Martuccelli, 1998: 210).

1.4. La escuela media obligatoria

La educación secundaria se ha incluido como componente del ciclo escolar obligatorio en distintos países latinoamericanos en los últimos años. Hasta 2015, la obligatoriedad incluye la educación media completa¹⁷ en varios de ellos y, en otros, solo se avanzó hacia la inclusión de un primer ciclo¹⁸.

En nuestro país, la escuela secundaria es obligatoria desde el año 2006 con la sanción de la LEN que, derogando a la LFE de 1993, concibe a la educación como aquello que “brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (LEN, Art. 8).

En los documentos elaborados por el Consejo Federal de Educación (CFE) para discutir y consensuar las acciones necesarias para esta reforma educativa, la *obligatoriedad* aparece como una meta que va más allá de un programa educativo puntual, acotado e inmediato, suponiendo un proceso de transformación de la escuela secundaria con miras a su universalización. Es presentada como respuesta a una necesidad y demanda social, una nueva promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, “como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos” (CFE, 2009a: 3).

Apuesta cuya concreción implica altas cuotas de compromiso y responsabilidad social y ciudadana para generar las condiciones necesarias para que todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la secundaria, así como para “jerarquizar el valor de la educación como premisa de futuro” (CFE, 2008: 4).

Y una decisión que supone obligaciones particulares del Estado, en su responsabilidad principal e indelegable de asegurar el desarrollo de diversas acciones tendientes a concretar este propósito:

Una sociedad que declara obligatoria la escuela secundaria requiere

niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos en la escuela, sin tener que enviarlos a trabajar o hacerles abandonar prematuramente su escolaridad obligatoria (CFE, 2008: 2)¹⁹.

Obligatoriedad como *derecho* y universalización como *meta* se conciben como parte de una política de Estado orientada a renovar la alianza histórica del conjunto social con el Estado democrático (CFE, 2009a) y a construir una sociedad donde la distribución de los ingresos sea más equitativa (CFE, 2008).

Junto a una revisión crítica de la prevalencia del consumo como organizador de la vida social y la incidencia del mercado como fuerza de imposición de sentidos²⁰, la necesidad de poner en valor el sentido y la función de la escuela secundaria fue indicada como una de las principales problemáticas a abordar. Esto implica revisar el sentido formativo mismo de este nivel educativo sobre el que se generaron las mayores demandas de calidad (CFE, 2008). Se reconoce que, en las últimas décadas, las críticas más intensas se concentraron en la dificultad que muestra la escuela secundaria para cumplir los fines que socialmente se le encomiendan, acorde a los mandatos que le dieron origen y que permitieron su consolidación:

Tanto cuando se habla de una enseñanza elitista de matriz académica propia del mandato original de la escuela secundaria como cuando se habla de una función terminal más relacionada con el mundo del trabajo, en la actualidad, puede advertirse una escuela secundaria atravesada por tensiones que devienen de demandas y necesidades sociales y culturales heterogéneas que no le son propias según las lógicas de su matriz fundacional. (...) Sigue siendo un espacio que, a tono con su historia, se asume como un lugar para la formación propedéutica y terminal y aún ambos aspectos los cubre en forma deficiente (CFE, 2008: 27).

El reconocimiento de los rasgos de crisis de sentido e institucionalidad de la escuela secundaria en los documentos legislativos oficializó lo que venía siendo evidenciado desde el discurso académico y cuestionado desde el reclamo social.

1.4.1. ¿Hacia una “nueva” escuela secundaria?

En los textos legislativos se reconoce que la revalorización del sentido y la función de la secundaria implica, necesariamente, pensar un nuevo tipo de institucionalidad que se caracterice por:

a) Asumir un *rol orientador* con el propósito de que cada joven adquiera las herramientas necesarias para construir su proyecto de vida y desarrollarse en diferentes ámbitos de la vida social y personal como el trabajo, la familia, la ciudadanía política, la construcción identitaria, el cuidado del cuerpo y la salud (CFE, 2008).

b) Poner fin al carácter selectivo, meritocrático y segregante de las experiencias educativas, recuperando referencias y metas comunes que reinseren un sentido “de integración capaz de superar la fragmentación del sistema” y brindando una propuesta educativa igualitaria a los fines de “Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas” (CFE, 2009a: 3).

c) Superar las situaciones naturalizadas de fracaso y exclusión educativa mediante propuestas curriculares que otorguen centralidad a las *trayectorias reales* de los sujetos educativos, con acciones institucionales colectivas que operen sobre las discontinuidades y rupturas de las experiencias escolares y sobre las representaciones que los docentes tienen de sus estudiantes (CFE, 2009a)²¹.

Asimismo, se insta a inscribir estas modificaciones sustantivas de la experiencia formativa, a largo y mediano plazo, en “el horizonte del cambio marcado por la idea de una nueva escuela secundaria (...) una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir, por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro” (CFE, 2009a: 10).

El recorrido que hemos realizado por los significados de la educación secundaria argentina nos muestra que la segmentación ha sido una característica histórica de nuestro sistema educativo. Es decir, no ha habido *una* escuela secundaria *única*, sino propuestas educativas específicas para distintos sujetos²². Tampoco existió un sentido único sobre la educación secundaria argentina, sino que hubo capacidad estatal para imponer determinadas significaciones respecto a las funciones y fines de este nivel educativo en distintas coyunturas sociohistóricas. A ellas se anudaron, en distintos escenarios, sentidos propios de determinados sectores sociales que vieron vehiculizadas sus expectativas en las particulares y sucesivas representaciones estatales. En su más de un siglo de

existencia, las funciones, propuestas y contenidos de la escuela secundaria fueron pensadas de modo diferencial para los destinatarios en virtud de sus lugares de pertenencia –presentes y futuros– en la estructura socioeconómica del país. Así, la escuela secundaria operó canalizando las aspiraciones de ascenso social o bien de perpetuación de posiciones para sucesivas y heterogéneas generaciones juveniles argentinas.

La etapa denominada de crisis o vaciamiento de sentido de la escuela secundaria se corresponde con la caída del Estado en su capacidad para organizar y articular demandas de diversos sectores sociales, función que había desempeñado en las etapas de origen y consolidación del nivel de educación media argentina. Caída correlativa a la pérdida de eficacia de las credenciales escolares de nivel medio para facilitar el empleo y ascenso social, sentidos que habían fundamentado el aumento matricular en este nivel educativo.

La declaración de obligatoriedad de la escuela secundaria iniciado el siglo XXI coloca al Estado en función de promover y asegurar el derecho que tienen adolescentes y jóvenes de educarse; derecho que, se reconoce, no se limita al ingreso, permanencia y egreso de la escuela secundaria, sino que se articula con la construcción de trayectorias escolares relevantes en ambientes proveedores de cuidado y confianza hacia sus posibilidades (CFE, 2009a). Como respuesta a esta necesidad y demanda social, en los documentos oficiales se enfatiza la necesidad de diseñar propuestas educativas que atiendan a la diversidad de expectativas y proyectos vitales de los sujetos que asisten a ella.

Si la escuela es potencialmente un lugar de encuentros significativos tanto generacionales, como intergénero e intergeneracionales²³, en el que pueden ampliarse las experiencias socioculturales (Dayrell, 1996), es de suma importancia que los lineamientos políticos de esta reforma educativa la consideren en su complejidad formativa. No obstante, a pesar del reconocimiento de la heterogeneidad de trayectorias sociales de los sujetos educativos, de la diversidad de demandas sociales ajenas a los mandatos fundacionales (como la contención, alimentación, entre otras) y de las dificultades para alcanzar los objetivos con que se fue dotando a la educación secundaria, no se operó una mayor transformación en su matriz configuracional. La nueva ley de educación sigue definiendo como finalidades de este nivel educativo la habilitación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de estudios superiores. Y, en términos generales, persiste en el nivel

medio una organización curricular de carácter enciclopédica, la división disciplinar del trabajo docente, una estructura institucional verticalista y una cultura de mando-obediencia (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Pero se vislumbra, al menos discursivamente, la propuesta de afrontar la problemática de la fragmentación social al contemplar la posibilidad de itinerarios pedagógicos diversificados que posibiliten trayectorias formativas adecuadas a las necesidades educativas heterogéneas del alumnado. Si la meta es que todos los adolescentes y jóvenes se eduquen, esta propuesta es un punto de partida, pero necesariamente debe articularse con proyectos educativos que efectivamente apunten a compensar en cierto modo la situación de desigualdad escolar con la que ya ingresan miles de ellos a la escuela secundaria, derivada de experiencias formativas previas disímiles en calidad y desiguales condiciones sociales y económicas de vida.

La obligatoriedad legal de la educación secundaria se suma a una obligatoriedad social preexistente. Explica Tenti Fanfani (2007) que dicha sanción convierte a la educación media en el nuevo equivalente funcional de la escuela primaria: finalizar los estudios secundarios aparece como el nuevo piso de la obligatoriedad “social”, capital básico que garantiza a quienes lo poseen mayores probabilidades de insertarse con éxito en el mercado del trabajo, participar como ciudadano activo en la vida pública y construir una subjetividad relativamente autónoma. Por su parte, Carranza (2009) sostiene que la secundaria debería retomar y profundizar las funciones sociales que la escuela primaria –como recurso material y simbólico– tuvo en la etapa de creación y consolidación del Estado y la sociedad nacional: debe asumir la tarea pedagógico-político-civilizatoria del mandato fundacional de la escuela primaria de construir la “nueva ciudadanía”.

En este escenario de *doble obligatoriedad*, y en un contexto de fragmentación social, nos encontramos ante una institución sobre la que han recaído fuertes cuestionamientos, una definición de sus funciones en continuidad con significados que fueron cristalizándose a lo largo de su historia y una creciente incorporación de “nuevos” jóvenes para quienes la secundaria no fue originalmente destinada. Desde este escenario, nos preguntamos qué sentidos tiene la escuela secundaria para jóvenes que asisten actualmente a ella y que construyen sus experiencias educativas en condiciones diversas de vida y escolarización.

2. Sentidos de la escuela secundaria: una agenda de investigación

Numerosos estudios nacionales y latinoamericanos se abocaron a analizar la problemática del sentido de la escuela secundaria desde la mirada de los sujetos educativos.

En nuestro país, diversas investigaciones focalizaron en las experiencias y significaciones educativas de estudiantes pertenecientes a grupos sociales específicos, denominados “populares”, “empobrecidos”, “excluidos” (Duschatzky y Corea, 2007; Foglino, Falconi y López Molina, 2008 y 2009; Molina Guiñazú, 2010; Meo y Dabenigno, 2010) o bien de sectores favorecidos o de *élite* (Del Cueto, 2007; Tiramonti, 2006 y 2007; Ziegler, 2007). También se realizaron investigaciones que trabajaron, al mismo tiempo, con estudiantes de diversos grupos sociales (Kessler, 2002; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Llinás, 2009).

Como anticipamos en el apartado anterior, algunos de estos estudios describen un sistema educativo en el que prima la *fragmentación*, el *declive institucional*, el *vaciamiento* de contenidos, la *crisis* de sentidos y una creciente *atomización* de las experiencias escolares (Tenti Fanfani, 2000 y 2003; Kessler, 2002; Gallart, 2006; Duschatzky y Corea, 2007; Tiramonti, 2007), junto a la construcción de *expectativas educativas diferenciales* según los grupos sociales de pertenencia (Del Cueto, 2007; Tiramonti, 2007; Ziegler, 2007).

Indagaciones de los últimos años que trabajaron con muestras poblacionales más extensas y con marcada heterogeneidad geográfica, socioeconómica e institucional, muestran valoraciones positivas compartidas sobre la escuela secundaria, entre estudiantes y docentes, lo que pone en discusión la idea de una pérdida de horizonte educativo común e integridad de sistema (Dussel *et al.*, 2007; Llinás, 2009).

La problemática fue objeto de investigación también en varios países latinoamericanos. En Chile, el trabajo de Ghiardo Soto y Dávila León (2005) se centró en el análisis en las trayectorias escolares y los modos en que proyectan su futuro en los planos educacional, laboral y familiar jóvenes que asisten a establecimientos de educación pública municipal que viven distintas realidades sociales y educativas. Por su parte, Molina Chávez (2008) indagó acerca del sentido de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de distinto estrato so-

cioeconómico (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto) que realizan el 4º año en liceos municipales de la región metropolitana chilena.

Entre las investigaciones brasileras, cabe resaltar los trabajos de Glória (2003 y 2005) sobre los significados atribuidos a la escuela por alumnos de sectores populares y sus familias. Más recientemente, Dos Santos, Nascimento y Menezes (2012) indagaron los sentidos que tiene la escuela para jóvenes de 17 a 20 años de sectores populares del noreste brasileño que asisten a establecimientos públicos.

En México, se destacan diversos trabajos dirigidos por Weiss (2006, 2009 y 2012b) que dan cuenta de una consolidada trayectoria en la línea de investigación sobre “jóvenes y escuela”, en la que se incluyen indagaciones sobre el sentido de la educación media superior entre jóvenes pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos (Guerra Ramírez, 2000, 2008 y 2012; Guerrero Salinas, 2000 y 2012; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004 y 2012; Hernández González, 2008) y a sectores geográfico-culturales específicos, como las comunidades rurales y suburbanas donde preeminan los “nuevos estudiantes” o primeros miembros de las familias en realizar el bachillerato (Tapia García, 2012).

2.1. Las construcciones de sentido de jóvenes escolarizados

Las investigaciones reseñadas indagaron las significaciones juveniles sobre la escuela secundaria centrándose en sectores poblacionales e institucionales específicos (los denominados “populares”, “excluidos”, “empobrecidos” o los “favorecidos”, “de *élite*”) o bien, en investigaciones más recientes, abarcando muestras poblacionales más extensas (pertenecientes a distintas jurisdicciones educativas provinciales), caracterizadas por la diversidad de pertenencia socioeconómica y cultural de los sujetos.

En nuestra mirada, los primeros abordajes, de estilo más focalizado, aportan análisis contextualizados de los procesos de significación juvenil, pero sus caracterizaciones quedan, muchas veces, ligadas a condiciones socioeconómicas específicas. Los segundos, se despegan de las explicaciones de “clases” pero las características de sus abordajes los alejan, en cierta forma, de una comprensión situada contextual e institucionalmente.

Pretendimos abordar la problemática que nos ocupa tomando elementos propios de ambos tipos de abordaje. Nos abocamos a analizar las construcciones de sentido de los sujetos jóvenes sobre la escuela secundaria sin soslayar que estas se producen en marcos intersubjetivos,

en trayectorias biográficas particulares y bajo condiciones sociohistóricas e institucionales específicas. Buscamos, así, conocer en profundidad los procesos de significación juvenil situados en distintas condiciones de vida y escolarización, lo que supone contextos disímiles de producción de sentidos.

Asimismo, en la mayoría de las investigaciones referidas, los sujetos fueron concebidos como alumnos o bien como estudiantes, comprensión que deja por fuera características socioculturales que dan cuenta de la particularidad que asumen los procesos de significación de los sujetos en tanto jóvenes.

Habitualmente se concibe a quienes están en la escuela predominantemente en términos de alumnos o estudiantes. Dayrell (1996) considera que la categoría “escolares” oculta la heterogeneidad propia de los sujetos y lleva a que se los comprenda desde una dimensión *cognitiva*, relativa a los aprendizajes, o bien *comportamental*, según la correspondencia o no de sus conductas con la normatividad institucional establecida. Estas miradas que uniformizan a los sujetos, precisa, se corresponden con la homogeneización de la escuela, entendida como universal, una institución única, con los mismos sentidos y objetivos para todos sus destinatarios. También se genera una invisibilización de los jóvenes en la escuela cuando se los concibe únicamente en términos de *adolescentes*, como sujetos en construcción sin identidad propia (Carmacho, 2004).

La persistente separación entre los estudios sobre estudiantes y sobre jóvenes es criticada también por Weiss (2012a) quien describe que los primeros trabajos hacen foco en las condiciones sociales, desempeños escolares y trayectorias académicas estudiantiles, dando lugar a las categorías de “incluidos o excluidos” de la escuela, “repitentes y desertores”, entre otras²⁴; y los segundos, analizan a los jóvenes fuera del ámbito escolar, como integrantes de bandas y, más recientemente, como productores de culturas juveniles. Para superar dicha unilateralidad, en sus estudios Weiss (2012a) considera a los estudiantes como jóvenes y se propone comprender la escuela como espacio de vida juvenil donde se despliegan procesos de subjetivación y construcción identitaria.

En *Sociología de la experiencia escolar*, Dubet y Martuccelli (1998) advertían que la escuela no se reduce a una clase sino que es también un espacio esencial de vida juvenil, en el que los sujetos construyen su experiencia como escolares al mismo tiempo que se subjetivan. Para

estos autores, la subjetivación comprende un trabajo subjetivo de construcción de una identidad personal (intereses, normas y valores propios) y de toma de distancia de los roles sociales delimitados por normas y valores dominantes; implica capacidad reflexiva y de agencia.

A pesar de que en la escuela existe una tendencia a pensar a los jóvenes solo como alumnos, quienes habitan la escuela más allá de ser alumnos, antes que todo son jóvenes (Camacho, 2004). Ser alumno y ser joven suponen dos lógicas de construcción diferenciales. Para los jóvenes, convertirse en alumnos “implica establecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro” (Dayrell, 2007: 1120). Como señala el autor, los jóvenes llevan a su cotidianeidad escolar un conjunto de experiencias sociales vivenciadas en diferentes tiempos y espacios que constituyen una determinada “condición juvenil” que influye en su experiencia escolar y los sentidos atribuidos a esta, y que remite a dos dimensiones constitutivas. Por una parte, a una dimensión *histórico-generacional*, referente al modo en que una sociedad constituye y significa ese momento vital; por otra, a una dimensión *situacional*, inherente a los modos en que esa condición es vivida por los sujetos a partir de diversos recortes relativos a diferencias culturales, sociales, geográficas, económicas, de género, etnia, entre otros (Dayrell, 2007). Se trata de una categoría antropológica y sociológica que enlaza la estructura social con la cultura y valores particulares de los jóvenes en el marco de los procesos de transformación social contemporáneos, sean estos laborales, formativos, culturales o económicos (Dávila León, 2004)²⁵. Pensar la problemática de los sentidos juveniles sobre la secundaria desde este concepto analítico posibilita considerar tanto la dimensión simbólica como los aspectos materiales, históricos y políticos en los cuales se desenvuelve la producción social de la juventud (Abramo, 2005, citado en Dayrell, 2007) así como sus particulares procesos, prácticas y producciones significantes.

Tradicionalmente, para delimitar la juventud se enfatizó la dimensión etaria. Pero en las sociedades actuales, como resalta Margulis (2009), el enclasmamiento etario sufre variaciones relativas a los planos económico, social y cultural: los horizontes de posibilidad son muy diferentes entre las diversas “juventudes”, desaparecen los ritos de pasaje y disminuye la predictibilidad respecto a los lugares sociales a ocupar

por cada sector etario. Se trata de una condición construida y determinada históricamente, cuya caracterización varía según diferencias sociales, genéricas y generacionales.

Entre los elementos significantes de la dimensión social, resulta esencial considerar los discursos sociomediáticos y las figuras que sobre los jóvenes y lo juvenil modelan. ¿De qué juventudes se habla en ellos y sobre qué tópicos?

Los discursos mediáticos hegemónicos de nuestro país, comúnmente, simplifican las realidades juveniles al mostrar

a los jóvenes *planos*, como figuritas recortadas, sin espesor; no se percibe en ellos densidad, ni complejidad ni historia alguna y en esa simplificación se los termina clasificando en *buenos y malos, sometidos o transgresores* y, en última instancia, en *incluidos e irreversiblemente excluidos* (Bacher, 2009: 98)²⁶.

Asimismo, señala la autora, en la construcción de las noticias los jóvenes son ubicados frente a un espejo deformado que no refleja oportunidades de fuga hacia un mejor futuro.

El predominio de un acercamiento al mundo juvenil en términos de violencia en los medios masivos de comunicación (“violencia juvenil”, “joven violento”, “bandas”) evidencia que, antes que en las transformaciones y dificultades que la juventud vivencia, la preocupación social se centra en la participación como agente de la inseguridad que se vive (Martín-Barbero, 1998, citado en Bacher, 2009).

Una investigación nacional sobre las noticias referidas a niños, niñas y adolescentes emitidas en noticieros de canales abiertos de Argentina aporta datos en este mismo sentido: un 43,2% de los temas abordados se refiere a hechos violentos, sea como víctimas o victimarios, con algunas variaciones entre canales (Cytrynblum, 2011)²⁷.

Como analiza Chaves (2010), este tipo de formaciones discursivas, en lugar de pensar la juventud como posibilidad, invisibilizan a los jóvenes o les quitan capacidad de agencia al leerlos en términos de incapacidades: “operan como discursos de clausura: cierran, no permiten la mirada cercana, simplifican y funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro” (2010: 86).

Una construcción similar ocurre con la escuela cuando en la agenda mediática se priorizan las malas noticias, las situaciones excepcionales o conflictivas, en una presentación que recorta los hechos y los presenta

ahistorizados, sin causas ni consecuencias (Bacher, 2009). O cuando se analizan las “causas” de tales situaciones, remitiéndolas a características de los sujetos implicados, simplificando en esas miradas psicologistas situaciones cuyas tramas son necesariamente sociales.

Desde estas precisiones, pensamos la “juventud” como un constructo *sociohistórico y cultural* (relativo a los modos en que en determinados contextos temporales y espaciales es connotado y delimitado el “ser joven”), *referencial* (alude a sujetos situados en entramados socio-culturales específicos), *identitario* (refiere a construcciones subjetivas e intersubjetivas), *relacional* (se construye al interior de sistemas de relaciones caracterizadas por similitudes, diferencias, antagonismos y jerarquías de poder) e *institucional* (supone diferentes recortes según diversos espacios institucionales de referencia).

A la luz de los aportes reseñados, focalizar la indagación en los jóvenes que habitan la escuela secundaria nos posibilitó:

- Superar en nuestra construcción de la problemática la homogeneización y ahistoricidad relativa al concepto de alumno y concebir a los sujetos en su *doble condición* de jóvenes y estudiantes (D’Aloisio, 2010).
- Tener en cuenta la heterogeneidad de condiciones de vida y escolarización desde las cuales los jóvenes construyen sentido sobre la secundaria.
- Considerar diversos discursos contruidos en torno a los jóvenes a partir de los cuales son caracterizados y evaluados en sus prácticas, experiencias y proyectos, así como también ciertos discursos sobre la escuela secundaria que contribuyen a construir imágenes “devaluativas” sobre sus sentidos y utilidad.

3. Organización de la investigación

La presente investigación está compuesta por esta introducción, ocho capítulos donde desplegamos el análisis comparativo de las significaciones juveniles y un apartado de reflexiones finales.

En el Capítulo 1 realizamos precisiones acerca de la perspectiva de investigación, el diseño y las estrategias metodológicas. Reseñamos, en primer lugar, aportes de diversas teorías de la hermenéutica y semiosis social que nos posibilitaron complejizar el modo de concebir, indagar y analizar las construcciones de sentidos sociales. En la segunda parte del

capítulo, describimos y fundamentamos las estrategias metodológicas y las actividades realizadas que nos posibilitaron analizar, situada y comparativamente, las construcciones de sentido juveniles ligadas a disímiles condiciones de vida y escolarización.

Los dos contextos institucionales en que se encuentran escolarizadas ambas poblaciones juveniles con las que trabajamos son descritos en el Capítulo 2. Para ello, recorreremos sus historias fundacionales y caracterizamos el contexto institucional actual, sus proyectos y objetivos, analizando las significaciones y expectativas educativas que cada una prioriza en función de las poblaciones destinatarias.

En el Capítulo 3 nos abocamos al análisis de las condiciones y discursos que atraviesan las construcciones de sentido juveniles sobre la escuela secundaria. Tomamos en consideración las condiciones de vida y escolaridad tanto de los jóvenes como de sus familias, así como las expectativas de adultos –tanto familiares como institucionales– y congéneres que nos permiten delimitar y caracterizar lógicas de significación juvenil específicas.

Las significaciones juveniles en términos de experiencias y aprendizajes vinculadas a su vida actual son objeto del Capítulo 4. Describimos allí una serie de significaciones ligadas a la secundaria como espacio-tiempo de diversos aprendizajes, como la adquisición de conocimientos, las experiencias de sociabilidad y la construcción de sí mismos.

Las expectativas sobre las credenciales escolares son analizadas en el Capítulo 5, mostrando cómo el título secundario adquiere significación diferencial en ambas poblaciones juveniles: entre unos jóvenes, tiene menor relevancia frente a otras credenciales educativas que a futuro saben adquirirán; para los otros jóvenes, condensa diversos sentidos que se anudan a una expectativa común: que se constituya en un elemento que dinamice sus horizontes de posibilidades.

El Capítulo 6 lo dedicamos al análisis de los sentidos que adquiere la escuela secundaria para los jóvenes de cara al futuro; significaciones construidas en el marco de trayectorias sociofamiliares y educativas específicas, lo que otorga a las anticipaciones juveniles sobre el porvenir matices particulares.

En el Capítulo 7 examinamos un núcleo de significación común a ambos casos en estudio: la voluntad individual como explicación última esgrimida por los jóvenes sobre las posibilidades o dificultades que avizoran en la concreción de ciertos intereses y proyectos una vez finalizada

su escolaridad secundaria. Analizamos qué lugar ocupa la idea meritocrática del esfuerzo y la voluntad personal en la anticipación de horizontes de expectativas y en la ideación de proyectos a futuro en cada población juvenil.

En el Capítulo 8 analizamos la significatividad biográfica de la escuela secundaria para jóvenes que se encuentran finalizando este nivel educativo. A la luz de los sentidos que adquiere la secundaria para jóvenes particulares, consideramos cómo se entraman, a nivel subjetivo, las experiencias y expectativas tanto personales como parentales-familiares en el devenir de sus experiencias escolares y en las proyecciones que realizan sobre el porvenir.

El Capítulo 9 lo destinamos a las consideraciones finales y nuevos interrogantes. Sintetizamos allí las interpretaciones realizadas a lo largo de la tesis, destacando particularidades y convergencias en los núcleos de significación reconstruidos en casos en estudio, haciendo hincapié en los sentidos juveniles que aparecen como reactualización de contenidos sociohistóricos, así como en aquellos que emergen con cierta novedad. Presentamos también algunas reflexiones, surgidas a lo largo de nuestro trabajo, acerca de los procesos juveniles de construcción de sentidos sobre la escuela secundaria. Para finalizar, señalamos qué otros ejes de análisis o interrogantes se abren como nuevas problemáticas para futuras líneas de investigación.

Notas

1 Sin desconocer las implicancias del sexismo lingüístico, para facilitar la lectura de la investigación utilizaremos “jóvenes” al referirnos en plural a los sujetos con los que trabajamos y reservaremos la identificación genérica para aludir a sujetos particulares.

2 Becas Internas de Postgrado Tipo I (2008-2011) y Tipo II (2011-2013) de CONICET, Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Directores: Lic. Ana María Alderete y Dr. Horacio Paulín. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

3 “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela y en el barrio” (2014-2015), “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela” (2012-2013), “Escuela media, sujetos y conflictos: relaciones y experiencias juveniles” (2010-2011), “Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos” (2008-2009) y “Orden normativo escolar, sujetos y conflictos: un estudio de casos sobre la perspectiva de directivos, docentes y alumnos de nivel medio” (2006-2007). Director: Dr. Horacio Paulín; codirección: Dra. Marina Tomasini. Co-radicionados en el Área de

Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Facultad de Psicología, UNC.

4 Reconstruimos este recorrido a partir de investigaciones nacionales, intentando dar cuenta de diferentes versiones históricas, en tanto entendemos que los textos historiográficos desarrollan, desde un particular contexto de producción, *una* versión de los hechos y acontecimientos vividos.

5 No es objeto de este trabajo realizar una investigación historiográfica, sino pensar en clave sociohistórica las significaciones de la escuela secundaria, los mandatos y expectativas sociales construidas en torno a ella, a los fines de poder distinguir e interpretar los sentidos que los jóvenes construyen en la actualidad.

6 Entre 1863 y 1898 se crearon 17 colegios nacionales, marcando el inicio de la configuración del secundario como nivel diferenciado de educación. Las finalidades arriba mencionadas les imprimieron a estos colegios, otorgantes del título de bachiller, su carácter selectivo, su organización enciclopedista y su contenido humanista (Somoza Rodríguez, 2006; Acosta, 2011).

7 No obstante, por ser la opción educativa predilecta entre los sectores acomodados, los Colegios Nacionales, seguidos por las Escuelas Normales, mantuvieron su predominancia matricular durante este período (Acosta, 2011).

8 Entre las que cabe mencionar: la designación de militares como autoridades de las instituciones educativas; la instalación de mecanismos de control de las acciones educativas cotidianas y de regulación rigurosa de la disciplina; la especificación de estrictas disposiciones al accionar de los docentes como agentes moralizadores y disciplinadores; la persecución ideológica, encarcelamientos y desaparición de estudiantes, docentes e intelectuales; la limitación de los mecanismos de participación democrática, vedando la agrupación estudiantil, la coparticipación y la realización de reclamos y protestas; el ataque a la acción gremial docente con vistas a su desmantelamiento; el cierre de carreras universitarias y la restricción de la libertad de cátedra y los concursos docentes; la censura y destrucción masiva de libros cuyo contenido se consideraba subversivo (Southwell, 2004; Puiggrós, 2009).

9 En 1989 se sancionaron la Ley N° 23696 de Reforma del Estado y la Ley N° 23697 de Emergencia Económica, en las cuales se estipulaba la apertura, liberalización y desregulación de la economía así como la privatización de empresas y servicios públicos, entre ellos el petróleo, gas natural, la electricidad, aguas, ferrocarriles, aerolíneas y otros transportes, bancos, correo, radio y televisión, telefonía y seguros.

10 Este desplazamiento implicó un cambio cualitativo de la naturaleza del Estado mismo y, en consecuencia, el abandono de su función como agente económico directo (productor de bienes y servicios) y regulador de la vida económica, refuncionalizándose hacia intereses de sectores dominantes expresados en el mercado y atendiendo las problemáticas sociales desde políticas compensatorias, focalizadas y asistencialistas (Rígal, 2004).

11 A ello se le sumaron, como rasgos construidos y potenciados por el modelo neoliberal, el individualismo, la desarticulación de reclamos colectivos, la competencia y el resguardo de intereses personales, que ganaron terreno a la solidaridad y la reivindicación de lo colectivo (López y Tedesco, 2002).

12 La sanción de la Ley Federal de Educación (LFE, 1993), que extendió la obligatorie-

dad hasta completar el Ciclo Básico Unificado (CBU), profundizó el acceso a la educación. En los años siguientes se registró un crecimiento sostenido de las matrículas escolares: según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), la tasa neta de escolarización secundaria en nuestro país era del 52,78% en 1993, 76,58% en 1998 y 81,44% en el año 2000.

13 Es lo que Bourdieu (2008) enfatizó al puntualizar que en la distribución del capital escolar se combinan tanto las estrategias de reproducción familiar como las lógicas propias de las instituciones escolares: la institución escolar contribuye a la reproducción de la estructura social al legitimar determinados hábitos, normas y prácticas sociales de clases.

14 Filmus y Moragues (2003) señalaron que el crecimiento de la oferta de baja calidad en el circuito argentino funcionó más como estrategia de contención social de los adolescentes y jóvenes que como posibilidad de acceso a niveles educativos superiores o al mercado laboral, lo que impide ascender social y productivamente. Para los autores, este crecimiento se explicó por la mayor incidencia de “factores espurios” como la creciente devaluación de las credenciales escolares, la sobreoferta de mano de obra más escolarizada y el permanente proceso selectivo de los sistemas educativos, entre otros.

15 Como plantea Tiramonti (2007), la fragmentación alude a la conformación de espacios auto-referidos que, ante la ausencia del Estado como centro regulador (Cavarozzi, 1991), actúan como fronteras de referencia, en cuyo interior se constituyen culturas institucionales muy diversas de socialización juvenil.

16 Dubet y Martuccelli (1998) definen a la *experiencia escolar* como el trabajo subjetivo de los jóvenes para situarse activamente en el entramado de expectativas familiares, en el orden de las jerarquías escolares y en el interjuego de los grupos de pertenencia. Pero advierten que, si bien cada sujeto construye por sí mismo su experiencia social, lo hacen “con ‘materiales’ objetivos que no le pertenecen. Los alumnos no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos” (p. 20).

17 Hasta el año 2015: Perú (sancionada en el 2003), Uruguay (2006), Venezuela (2009), Brasil (2009), Paraguay (2010), Bolivia (2010), Honduras (2012) y México (2012).

18 Tal es el caso de los siguientes países, atendiendo a las legislaciones vigentes hasta 2015: Ecuador (2011), Cuba (1976), Colombia (1994), El Salvador (2012), Guatemala (1991), Panamá (2004), Costa Rica (1957). En los restantes países latinoamericanos, solo se avanzó hacia la inclusión del nivel primario como componente de la educación obligatoria: Nicaragua (2006), República Dominicana (1997) y Haití.

19 En esta línea se incluye la Asignación Universal por Hijo (AUH), estipulada por el gobierno nacional en octubre de 2009, subsidio que beneficia a familias con hijos menores de 18 años desocupadas o que desarrollan alguna actividad informal y no perciben otros beneficios o planes sociales. Entre sus condiciones fija que los hijos de los beneficiarios estén escolarizados y un 20% del monto económico se cobra una vez al año al demostrar la concurrencia durante el ciclo escolar y el cumplimiento del plan de vacación. Fuente: www.anses.gov.ar

20 “En una época donde la inmediatez en la satisfacción de las necesidades y los requerimientos del consumo parecen ser las variables que rigen la vida cotidiana, recrear el sentido y la importancia de la educación es tarea que compete a toda la sociedad” (CFE, 2008: Pto. 55).

21 Como acciones se especifican: 1) brindar itinerarios pedagógicos diversificados, que atiendan a diversas formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes; 2) diseñar modos evaluativos que superen el carácter selectivo de los dispositivos generalizados y otorguen relevancia a los procesos crítico-reflexivos; 3) implementar estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias, como las funciones tutoriales, de prevención de ausentismo, dispositivos de acompañamiento en el ingreso y primera etapa del CBU y en la finalización de la secundaria, dispositivos de apoyo para estudiantes con dificultades a lo largo del año, estrategias de aceleración y/o formatos específicos para estudiantes en condiciones particulares de escolarización (con sobreedad, trabajadores, madres y padres, migrantes, repitentes); 4) avanzar hacia modelos institucionales democráticos, ampliando la participación de adolescentes y jóvenes en la vida escolar, propiciando o fortaleciendo los centros de estudiantes y brindándoles participación efectiva en algunas instancias de toma de decisión institucional; 5) otorgarles visibilidad a los estudiantes como sujetos de derecho, así como su centralidad en tanto destinatarios y protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (CFE, 2009a).

22 Tomamos aquí la definición de Viñao (2002) sobre *segmentación* que da cuenta de un proceso de diferenciación vertical y horizontal de las trayectorias educativas, tanto en lo que refiere a planes de estudio como al origen social de los estudiantes.

23 Como enfatiza Di Leo (2009), “la escuela media pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas o contradictorias, sigue siendo –y en el caso del nivel medio, en forma creciente– la única institución estatal en la que muchos jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable” (p. 68).

24 Enfoque coincidente con la mirada docente prevalente que, siguiendo la lógica y norma institucional, los etiqueta como “apáticos”, “indisciplinados”, “flojos” o bien como “buenos alumnos”, “responsables”, “cumplidores” (Weiss, 2006).

25 Ejemplifica el autor que la construcción identitaria, proceso complejo, nuclear y característico del período juvenil, se desarrolla asociado a múltiples condicionantes (individual, familiar, social, histórico y culturalmente determinados) y en la simultaneidad de los planos personal, generacional y social (Dávila León, 2004).

26 La utilización de cursivas corresponde a la autora.

27 Dicha investigación, donde se analizaron noticias emitidas por cinco canales durante el primer horario nocturno (septiembre-noviembre de 2010), fue realizada por un grupo de periodistas especialistas en temas de infancia y adolescencia. Luego de las notas sobre hechos violentos, los jóvenes fueron noticia en temáticas sobre Educación (21,6%), Salud (13,5%), Cultura (5,4%) y Accidentes (5,4%). Temas como el trabajo infantil, adicciones y acceso a tecnologías casi no fueron abordadas en el período analizado.

Capítulo 1. Investigar los sentidos de la escuela secundaria desde la perspectiva juvenil

1.1. La reconstrucción de sentidos desde una perspectiva sociohermenéutica

Trabajamos desde un enfoque de indagación e interpretación sociohermenéutico que nos permitió complejizar nuestro modo de concebir y abordar esta problemática. Tomamos para ello elementos de diversas líneas teóricas en ciencias sociales: filosofía hermenéutica (Gadamer, 1992), hermenéutica ricoeuriana (Ricoeur, 1999), hermenéutica profunda (Thompson, 1993), semiología (Bajtín, 1990), semiosis social (Verón, 1993), hermenéutica constructivista (Spink y Medrado, 2000) e historia conceptual (Koselleck, 1993)¹.

Este entramado conceptual nos permitió comprender que la significatividad de la escuela secundaria es una problemática que requiere ser pensada en clave sociohistórica (Gadamer, 1992; Thompson, 1993), polifónica, dialógica (Bajtín, 1990; Ricoeur, 1999; Spink y Medrado, 2000), situada e interdiscursiva (Verón, 1993). La sociohermenéutica, en tanto quehacer reinterpretativo, busca reconstruir el sentido de los discursos en su situación micro y macro social de enunciación, atendiendo al carácter relacional, posicional y conflictivo de estos y ligando relacionalmente subjetividad personal, objetividad social e intersubjetividad (Alonso, 2013).

Pensamos la construcción de sentidos como un proceso mediante el cual los sujetos significan sus experiencias y acciones cotidianas. Ello remite a la dialéctica sujeto/realidad, pues los sujetos son, a la vez, productores de realidad y producidos por esta. Asumimos, desde estas precisiones, una concepción del quehacer investigativo como proceso reinterpretativo (Thompson, 1993), puesto que producimos conocimientos sobre realidades previamente interpretadas por los sujetos.

Los procesos de construcción de sentidos se anclan en bagajes previos de significados, social e históricamente construidos, operando como punto de articulación entre el pasado y el futuro, aquello por venir (D'Aloisio, García Bastán y Sarachú Laje, 2010). La elaboración de sentidos en marcos intersubjetivos implica el encuentro entre voces, presentes y pasadas, que son resignificadas en nuevos espacios y tiempos de experiencia. Para los sujetos, sus construcciones de sentido son de carácter opaco e inasible. Es decir, los procesos de significación no son transparentes, se tornan objeto de reflexión, por ejemplo, en momentos de ruptura de la cotidianidad o a partir de interrogantes que convocan a comunicar experiencias en un encuentro dialógico que sigue una pretensión hermenéutica.

Atender al doble anclaje de la semiosis social (Verón, 1993) nos llevó a analizar las construcciones de sentido en función de sus particulares condiciones de producción y a identificar en ellas las huellas de otros discursos. Pero, también, a comparar significaciones ligadas a condiciones disímiles de producción a los fines de apreciar lo que las singulariza y aquello que puede emerger en común².

Entendemos desde estas precisiones sociohermenéuticas que las construcciones de sentido se caracterizan por ser un proceso anclado:

- *Multi-temporalmente*: en el devenir histórico-social, en experiencias y vivencias pasadas y presentes tanto propias como ajenas (familiares, generacionales) y en las anticipaciones del porvenir en tanto tiempo de posibilidad.

- *Multi-referencialmente*: se construye en relación con discursos de diversos referentes (familiares, institucionales, generacionales, sociomediáticos).

- *Multi-experiencialmente*: una experiencia no adquiere sentido de forma aislada, referida en sí misma, sino en relación con otras experiencias que, en nuestra problemática en estudio, pueden ser familiares, juveniles, laborales, entre otras.

1.2. ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? Precisiones sobre el diseño y las actividades de indagación

El análisis de las actividades exploratorias de indagación (revisión bibliográfica, observaciones de actividades escolares, conversaciones informales con jóvenes y adultos escolares), nos permitió delimitar el siguiente *supuesto-guía de trabajo*: lo que la escuela secundaria supone

para sus jóvenes destinatarios se construye en la imbricación de diversas condiciones, experiencias y discursos, siendo claves:

- a) las condiciones de vida y escolaridad;
- b) las trayectorias sociofamiliares y las expectativas parentales construidas en torno a la educación media;
- c) la reconstrucción de mandatos sociales y disposiciones políticas oficiales al interior de cada institución educativa en función de sus destinatarios;
- d) los discursos y prácticas de referentes³ juveniles y adultos (compañeros, amigos, docentes, directivos).

Estas condiciones, experiencias y discursos se tornan materiales que dan cuerpo a los peculiares procesos de apropiación, ruptura y recreación de sentidos de los jóvenes sobre la secundaria.

¿*Qué es la escuela para sus jóvenes?*, como pregunta orientadora, nos permitió reconstruir los procesos intersubjetivos de construcción de sentidos en el marco de experiencias escolares situadas, atendiendo a la heterogeneidad y complejidad propia de los respectivos espacios de pertenencia social e institucional.

Como *objetivo general* apuntamos a reconstruir los sentidos que la escuela secundaria tiene para jóvenes escolarizados ligados a disímiles condiciones de producción, identificando los núcleos de significación transversal en torno a los cuales se estructuran dichas construcciones significativas en ambas poblaciones juveniles y analizando sus particularidades, diferencias y semejanzas.

Asimismo, pretendimos avanzar en la comprensión de las construcciones de sentidos como procesos intersubjetivos y complejos, anclados en experiencias sociales diversas.

Los *objetivos específicos* que orientaron nuestra indagación fueron:

1) Identificar y analizar los sentidos que construyen jóvenes escolarizados sobre la escuela secundaria, en términos actuales y prospectivos, en virtud de sus contextos y condiciones particulares de significación.

2) Reconocer el papel de los distintos referentes generacionales e intergeneracionales en los procesos de construcción de sentidos de los jóvenes sobre la escuela secundaria.

3) Identificar cómo se articulan los procesos de construcción de sentido de cada población de jóvenes escolarizados con los sentidos educativos reconstruidos en los proyectos institucionales y con los significados históricos de la escuela secundaria argentina.

4) Analizar comparativamente los núcleos de significación transversal, identificando semejanzas y particularidades ligadas a condiciones de producción disímiles.

Consideramos que el actual marco de obligatoriedad de la escuela secundaria en nuestro país, se torna un escenario propicio para indagar los sentidos que adquiere la escuela secundaria para jóvenes en condiciones disímiles de significación. En este nuevo escenario, nuestra investigación estuvo orientada por los siguientes *interrogantes*:

- ¿Qué sentidos construyen sobre la escuela secundaria jóvenes en disímiles condiciones de vida y escolarización?
- ¿Cuáles son los núcleos de significación diferenciales y cuáles aparecen de forma transversal en poblaciones juveniles diversas?
- ¿Qué discursos referenciales (familiares, escolares, generacionales, laborales) pueden identificarse en las significaciones juveniles sobre la secundaria?
- ¿Cómo es significada la escuela secundaria en relación a experiencias personales, escolares y familiares y en virtud de las proyecciones al porvenir?

1.2.1. El abordaje metodológico

Un diseño de indagación comparativa en casos disímiles

Trabajamos desde una perspectiva de casos que consideramos disímiles⁴ a los fines de indagar y analizar situada e “interdiscursivamente” (Verón, 1993) los procesos de construcción de sentido juvenil sobre la secundaria en diferentes condiciones de significación (vitales y de escolaridad).

Seleccionamos como recorte poblacional a jóvenes escolarizados asistentes a dos instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, una pública y otra privada, que nos facilitaban condiciones de accesibilidad para realizar las actividades de indagación⁵. Decidimos trabajar con jóvenes culminando el Ciclo Orientado (cursando 5º año y luego 6º) porque cuentan con un importante recorrido en su experiencia escolar que posibilita un adecuado abordaje de la problemática.

Dimensiones de la problemática

Como adelantamos en el punto 1.1., consideramos que la problemática del sentido de la escuela secundaria requiere pensar en *clave sociohistórica*, atendiendo a los significados que fueron consolidándose en torno

a la educación secundaria argentina en distintas coyunturas sociales, históricas y políticas. Entendemos que estos elementos nos permiten contextualizar, distinguir e interpretar los sentidos que actualmente construyen los jóvenes en sus experiencias educativas. En este punto nos preguntamos si, en las construcciones de sentido juveniles, se identifican continuidades con significaciones históricas y, en tal caso, cómo se están resignificando.

A *nivel institucional* nos propusimos identificar qué significaciones sobre la educación secundaria impregnan las prácticas y discursos de las escuelas, a qué funciones asignadas a este nivel educativo dan mayor prioridad, cuáles son sus propuestas y proyectos específicos generados en función de las poblaciones juveniles con las que trabajan.

En la *dimensión intersubjetiva* nos abocamos a los sujetos, sus prácticas y discursos. Apuntamos a conocer y analizar los sentidos que le asignan jóvenes escolarizados a la secundaria, si se articulan con discursos de referentes generacionales o intergeneracionales, con qué expectativas familiares-parentales se enlazan o confrontan dichas significaciones y con qué prácticas de su cotidianeidad escolar se complementan o entran en contradicción.

1.2.2. *El trabajo de campo: etapas y actividades de indagación*

Asumiendo que los jóvenes tienen capacidad para reflexionar sobre sus experiencias personales e intersubjetivas y expresarlas discursivamente, reconstruimos sus significaciones por medio de discursos generados en diversas actividades de indagación (escritas, observacionales, discusiones grupales, entrevistas profundas). En estas, atendiendo a la polifonía de voces características de los signos (Bajtín, 1990), buscamos identificar también aquellos discursos de referentes significativos, tanto generacionales como intergeneracionales, que participan en sus construcciones de sentido. De este modo, no solo pretendimos reconstruir lo que los jóvenes mismos dicen y hacen respecto a la escuela secundaria, sino lo que otros sujetos, referentes adultos y juveniles para ellos significativos, les dicen sobre ella; discursos referenciales que los jóvenes han incorporado, con los que pueden entrar en coincidencia o confrontación.

Siguiendo una lógica comparativa, la información fue construida desde una estrategia de indagación múltiple consistente en diversas actividades diseñadas e implementadas de forma análoga para ambos casos

en estudio. De este modo, las diferencias identificadas en las significaciones juveniles pudieron ser vinculadas a sus particulares condiciones de vida y escolarización y no a aspectos estrictamente metodológicos.

Las actividades de indagación fueron diseñándose y ajustándose en virtud de las construcciones analíticas realizadas concomitantemente al trabajo de campo al interior de cada caso en estudio. El trabajo de campo fue organizado y desarrollado en tres grandes etapas sucesivas:

Primera etapa del trabajo de campo

En esta etapa de inserción institucional en las escuelas y de acercamiento a las poblaciones seleccionadas de jóvenes escolarizados, realizamos las siguientes actividades:

- i. Observaciones intensivas de jornadas escolares (clases, recreos, actos).
- ii. Conversaciones informales con jóvenes estudiantes.
- iii. Entrevistas y conversaciones informales con informantes claves (directivos, preceptores y docentes).

iv. Búsqueda y análisis de documentos institucionales y otros escritos generados en el desarrollo de distintas prácticas (por ejemplo, actas de reuniones o asambleas, talleres de capacitación o debate, conmemoraciones). Su análisis nos brindó elementos para la caracterización institucional e indicios para identificar aspectos sobre los cuales los sujetos buscan generar consenso o sentar posición en relación a diversas prácticas escolares.

v. Administración de una actividad escrita individual de frases a completar⁶. Siendo una actividad de participación voluntaria, tras invitar a todos los jóvenes que cursaban 5° año de ambas poblaciones estudiantiles (123 en total), la actividad fue realizada por 99 jóvenes: 48 de los 61 estudiantes del caso A (31 mujeres y 17 varones) y 51 de los 62 (32 mujeres y 19 varones). Algunos optaron por no hacerla, mientras otros se encontraban ausentes el día de su realización. Esta actividad se estructuró en torno a:

- Un eje *actual* que apuntó a reconstruir qué significa para ellos la escuela en relación a su experiencia escolar.
- Un eje que apuntó a recuperar los discursos de los *referentes* adultos y congéneres (padres, docentes, amigos).
- Un eje *prospectivo* en torno a aquello que los jóvenes esperan o imaginan les habrá dejado la secundaria para sus vidas una vez finalizada su escolaridad.

Realizadas estas actividades iniciales analizamos la información construida, identificando ejes transversales en el discurso de los jóvenes y las construcciones discursivas que recuperan de sus diferentes referentes, al tiempo que registramos las primeras relaciones hipotéticas que fueron surgiendo. Así, construimos los siguientes *núcleos iniciales de significación transversal* que nos permitían dar cuenta de regularidades y diferencias en la problemática en ambas poblaciones.

La escuela secundaria como:

- 1) “Base para tener un futuro mejor o construir un futuro propio”.
- 2) “Posibilidad para ser algo o alguien en la vida”.
- 3) “Base para conseguir trabajo digno y estable”.
- 4) “Preparación para continuar estudios superiores”.
- 5) “Espacio de sociabilidad y socialización”.
- 6) “Espacio de formación personal y de transición de la etapa adolescente”.

Segunda etapa del trabajo de campo

Optamos por trabajar luego con muestras más reducidas de jóvenes, a los fines de profundizar los núcleos de significación transversal construidos por medio de *grupos de discusión*⁷, cuyo diseño se realizó siguiendo criterios de muestreo teórico (según atributos relativos a la problemática) y empíricos (de acuerdo a lo reconstruido mediante las actividades de la primera etapa de indagación).

Para la conformación de los grupos y la elaboración de un guion común de discusión, consideramos tres cuestiones relevantes: en primer lugar, que trabajamos desde una perspectiva comparativa, por lo que en su diseño e implementación debíamos seguir iguales criterios con ambas poblaciones de jóvenes. En segundo lugar, que los sentidos reconstruidos en la primera etapa de indagación fueron, mayoritariamente, valoraciones positivas sobre la escuela secundaria. Por último, que identificamos algunas diferencias en los sentidos reconstruidos según el género de los participantes. Por estos motivos:

- Elaboramos un guion único de discusión que invitaba a profundizar y revisar las significaciones juveniles reconstruidas durante la primera etapa de indagación a modo de “discurso externo”. Primero, realizamos un planteo de los núcleos iniciales de significación transversal que, como precisamos, expresaban mayoritariamente valoraciones “positivas” o que cuentan con amplia aceptación social. Incluimos, luego,

un planteo contra-argumentativo, presentando discursos que cuestionan y/o contradicen tales construcciones positivas –datos de experiencias de investigaciones previas, estadísticos, observacionales, entre otros–⁸.

- Conformamos los grupos de discusión con representación igualitaria por género (grupos mixtos, con igual cantidad de varones y mujeres).

- Elegimos a los participantes a partir de un criterio de muestreo que nos permitiera, al interior de una misma población juvenil, incluir diversas condiciones de significación inherentes a particularidades socioeducativas y familiares. Tomamos como criterios los siguientes datos: la ocupación de los progenitores, lugar de residencia de los jóvenes y sus familias y realización de trabajos juveniles⁹. A partir de todos estos datos, elaboramos dos perfiles que daban cuenta de la heterogeneidad juvenil al interior de cada caso, identificamos qué jóvenes correspondían a cada uno de ellos y confeccionamos una lista de chicos y chicas a quienes invitamos a participar de modo voluntario en los grupos de discusión. Realizamos dos grupos de discusión con jóvenes del caso A y tres con jóvenes del caso B¹⁰, conformados por representación equitativa tanto de género como de los perfiles construidos.

- Al finalizar los grupos de discusión, solicitamos a cada uno de los participantes que llenara una hoja con datos personales y familiares, a los fines de corroborar y ampliar aquellos reconstruidos previamente por otras fuentes, como registros e informantes claves.

Tercera etapa del trabajo de campo

El análisis del material de los grupos de discusión nos permitió profundizar en las particularidades que los núcleos de significación transversal, reconstruidos en la primera etapa, asumían al interior de cada población juvenil, identificando semejanzas y diferencias y esbozando nuevas lecturas analíticas. A partir de este trabajo, consideramos necesario ahondar nuestras reconstrucciones mediante dos tipos de actividades diferentes: espacios de devolución de la información reconstruida y entrevistas individuales.

La capacidad reflexiva y comprensiva de los sujetos que constituyen el campo de indagación permite que estos sean, en principio, capaces de apropiarse de las interpretaciones elaboradas, aunque esto no implique necesariamente una modificación de sus prácticas (Thompson, 1993)¹¹.

Siguiendo esta premisa, realizamos un *espacio de devolución* con los jóvenes participantes de los grupos de discusión en el que pusimos en

consideración las categorías analíticas construidas a partir de las actividades de las dos primeras etapas del trabajo de campo¹². Este espacio se desarrolló bajo la consigna de compartirlas nuestras interpretaciones analíticas, entendidas como una mirada particular, no necesariamente única ni certera, sobre sus voces y miradas acerca de la escuela secundaria. Luego de la lectura de cada una de nuestras interpretaciones, en un lenguaje que recuperaba las propias expresiones juveniles, los invitamos a compartir su opinión sobre cada una de ellas, a manifestar su acuerdo o desacuerdo, así como a ampliar aquellos aspectos que consideramos necesarios.

Para finalizar nuestro trabajo de campo, efectuamos una indagación individual con algunos de estos jóvenes cuando se encontraban finalizando la escuela secundaria¹³. Buscamos profundizar en las significaciones sobre la escuela desde un abordaje centrado en las biografías juveniles, sus experiencias escolares, sus expectativas en relación al porvenir y la incidencia del discurso parental-familiar en tales construcciones.

Dentro de las estrategias dialógicas, las *entrevistas abiertas* son procesos comunicativos mediante los que se busca reconstruir información propia de la biografía del sujeto entrevistado, relacionada a acontecimientos que este ha vivido en el curso de su vida o información de carácter pragmático (Alonso, 1994). Para Guerra Ramírez (2008), las biografías personales son una construcción narrativa que, al establecer una relación significativa entre las sucesivas etapas de su vida, dota de continuidad subjetiva a la experiencia de un sujeto a lo largo del tiempo: en el relato desarrollado en la entrevista, el sujeto construye su presente dentro de un horizonte específico del pasado ya experimentado y de su futuro anticipado.

La situación de entrevista se constituye como un proceso narrativo que interpela a “un *yo* que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del *yo* como parte de la historia” (Brunner, 1991: 110, citado en Alonso, 1994: 226), la información que proporciona el sujeto implica una interpretación significativa de su vida. En este proceso de interlocución dialógica, el entrevistado construye una versión particular sobre la realidad, generalmente basada en valoraciones aceptadas socialmente (Spink y Medrado, 2000), una imagen de sí en pos de su representación social, en términos de la perspectiva goffmaniana de la dramatización (Alonso, 1994). Al presentarse ante otros, el sujeto apela a sus referentes

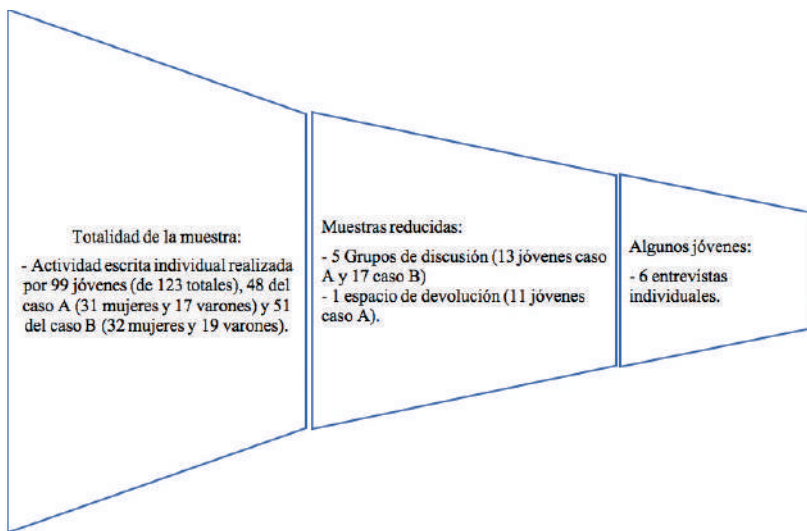
significativos para formular evaluaciones de sí y de otros, por lo que la entrevista posibilita “recuperar el sentido profundamente social del sujeto (...) Se trata entonces de una *función perceptiva y comparativa* en el curso de la cual el sujeto se evalúa a sí mismo” (Alonso, 1994: 236).

Considerando estas puntualizaciones, elaboramos un *guion de entrevista*¹⁴ conformado por dos dimensiones de indagación: a) una dimensión temporal (pasado-presente-futuro) y b) una relativa a la trayectoria socioeducativa y la biografía personal y familiar.

Los *ejes de indagación* giraron en torno a aspectos considerados por los jóvenes como significativos en su historia familiar y educativa, las expectativas socioeducativas de sus padres y familias, las resignificaciones sobre su experiencia escolar y las proyecciones a futuro (educativas, laborales, familiares) al momento de finalizar su escolaridad.

En las sucesivas etapas del trabajo de campo, las actividades de indagación se desarrollaron en un proceso de focalización progresiva orientado a construir diferentes registros de las voces juveniles.

Trabajo con poblaciones de jóvenes escolarizados



En primer lugar, apuntamos a realizar la actividad escrita individual con las dos divisiones de 5° año de cada población juvenil y obtuvimos una

participación del 80% de la muestra total de jóvenes (99 participantes de 123). Luego trabajamos con muestras reducidas, un 25% de ambos recortes poblacionales (30 chicas y chicos) divididos en cinco subgrupos de discusión y un espacio de devolución (11 jóvenes del caso A). Finalmente, cerramos el trabajo de campo realizando entrevistas con algunos participantes individuales (seis jóvenes).

Notas

1 En la versión completa de esta tesis, que se encuentra disponible en la Biblioteca del Centro de Estudios Avanzados (CEA-FCS-UNC), desagregamos las nociones y conceptos sociohermenéuticos que nos posibilitaron complejizar el modo de concebir, indagar y analizar las construcciones de sentidos sociales.

2 Verón (1993) detalla dos razones por las cuales no se puede analizar un discurso “en sí mismo”: a) porque hay que ponerlo en relación con determinadas condiciones productivas; y b) porque para hacer visibles las invariantes discursivas, relacionadas con condiciones de producción determinadas, deben compararse discursos sujetos a diferentes condiciones productivas.

3 Consideramos *referentes* a aquellos sujetos a partir de los cuales los/as jóvenes construyen sentidos o valoraciones sobre sí mismos, sus prácticas y espacios de pertenencia. Para la problemática que abordamos, los referentes considerados significativos fueron padres y/o tutores, compañeros y amigos, docentes.

4 Que describiremos en los capítulos 2 y 3 como “caso A” y “caso B”. En la elección se consideraron inicialmente: 1) datos de las instituciones educativas (perfil, proyecto educativo, costo de la matrícula); 2) datos generales sobre la población que asiste a cada escuela (lugar de residencia, datos sociolaborales de las familias, trayectorias educativas).

5 Instituciones con las que veníamos trabajando en los Proyectos de Investigación con subsidio y aval académico de SECyT (UNC) para los periodos 2008-2009 y 2010-2011, especificados en la Introducción de esta tesis.

6 Concebida como producción discursiva acorde a los propósitos de la investigación, entre otras posibles (entrevistas, grupos de discusión).

7 Concebidos como una discusión planificada a los fines de promover la expresión grupal de significados y/o expectativas sobre esta problemática (Achilli, 2005).

8 Mientras que en la actividad escrita individual incluimos frases específicas destinadas a recuperar el discurso de distintos referentes (progenitores, docentes, pares), en los grupos de discusión los planteos disparadores y los contra-argumentativos aludían a estos otros discursos. Por lo que, la recurrente emergencia en las discusiones grupales de discursos de referentes significativos (especialmente, familiares) puede leerse como expresiones con mayor “autonomía” del dispositivo de indagación.

9 Dichos datos fueron provistos por los progenitores o tutores al inscribir a sus hijos anualmente, u obtenidos a partir de informantes claves, en este caso, preceptores de curso y secretarios. En la ocupación de los padres identificamos desde formas precarizadas de

trabajo, pasando por trabajos en relación de dependencia, hasta desempeños profesionales independientes. A partir de los datos residenciales inferimos las condiciones de habitabilidad de las diversas zonas. Por “trabajo juvenil” tomamos en cuenta distintas formas en que algunos jóvenes se proveen dinero para sus prácticas de consumo juvenil y/o como aporte a sus hogares, entendiendo que se trata generalmente de actividades precarizadas por no contar con regulación ni legalidad laboral.

10 Al interior del caso B conformamos un tercer grupo de discusión integrado por cinco jóvenes mujeres que desde hacía dos años formaban parte del centro de estudiantes, pues queríamos evaluar si la experiencia de participación agremiada nos aportaba otras líneas de sentido.

11 Si bien, subraya el autor, la reinterpretación conlleva intrínseca una posible conflictividad entre la interpretación lega y la interpretación profunda porque se proyecta un significado posible sobre el mundo sociohistórico que puede diferir del interpretado por los sujetos que lo constituyen (Thompson, 1993).

12 Esta actividad pudimos realizarla únicamente con los jóvenes del caso A (que describiremos en los capítulos 2 y 3). En la escuela del caso B se produjo una modificación del equipo directivo con el que habíamos establecido el vínculo inicial de trabajo y no obtuvimos autorización institucional para efectuarla.

13 Las entrevistas con los y las jóvenes del caso A fueron realizadas en instalaciones de su propia escuela. Mientras que las del caso B, por limitaciones de accesibilidad institucional, fueron realizadas en un bar céntrico de la ciudad. Todas duraron entre 90 y 120 minutos, fueron grabadas y transcritas textualmente.

14 Guion consistente en un listado de temas cuya formulación como preguntas fue flexible en función de cada situación particular de entrevista, siguiendo un principio de no directividad, para que las respuestas de los entrevistados fueran lo más espontáneas o libres posibles dentro de las particularidades que supone un encuadre comunicacional de entrevista.

Capítulo 2. Las escuelas secundarias

2.1. Institución 1: una escuela “contenedora” que aspira a “ser lo que era”

Esta institución educativa pública de nivel secundario está ubicada en un barrio de la periferia noroeste de la ciudad de Córdoba, junto a una ruta que une la capital con una pequeña ciudad cercana. El barrio tiene una extensión aproximada de 18 manzanas, cuenta con todos los servicios y se encuentra en el medio de asentamientos precarios, residencias militares y urbanizaciones.

Emplazada en una manzana que es el corazón y mayor espacio verde del barrio, la escuela está rodeada de instituciones como el centro vecinal, el centro de jubilados y una capilla evangélica, así como de lugares públicos de esparcimiento (una cancha de básquet y fútbol de cemento, una plazoleta) y una parada de la única línea de transporte público, por lo que la zona funciona como punto habitual de encuentro entre vecinos.

2.1.1. *Su creación como expresión de necesidades y esfuerzos gremiales-comunitarios*

La escuela nació como respuesta a una demanda local, cuando el consejo directivo de la comunidad barrial ofreció en donación a la provincia un edificio construido por cinco gremios cordobeses (municipales, telepostales, taxistas, personal civil de la Nación y madereros) para el funcionamiento de una escuela integral técnica y solicitó su correspondiente oficialización.

Autorizada en 1975 por decreto N° 2073 de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación (firmado entre otros por un brigadier interven-

tor), comenzó a funcionar como escuela integral técnica con “carácter piloto” para futuras escuelas en barrios apartados de la ciudad o lugares que así lo requiriesen. Maestras residentes del barrio con título habilitante fueron designadas como personal docente. Desde entonces funciona como uno de los pocos establecimientos públicos de la ciudad que cuenta con los tres niveles de enseñanza.

La iniciativa barrial y gremial se simbolizó en el nombre elegido para la escuela, que homenajeara a un dirigente gremial asesinado en los años previos. Su creación dio cuenta de esfuerzos, necesidades y anhelos de una comunidad, fortaleciendo un orgullo generalizado. “Nuestra escuela nació grande porque la mayoría del vecindario así lo quiso”, reza el documento “La Memoria: un ejercicio para la democracia”, elaborado en 1989 por un vecino con motivo de la inauguración del nuevo edificio escolar.

En marzo de 1976, después del golpe militar, la escuela fue rebautizada con el nombre del barrio y denotando su carácter de escuela “integral” y “técnica”. Esta resemantización, que caló hondo en el orgullo y el sentimiento de pertenencia comunitario, se sumó al avasallamiento de las intervenciones militares, que frenaron el crecimiento edilicio institucional proyectado.

En los inicios, los dos últimos años del nivel primario tenían orientación laboral (práctica administrativa) y la orientación del nivel secundario era de “Bachillerato Auxiliar de Administración” especialidad en Perito Mercantil. En 1980 (Plan 858/80) cambió de orientación, incluyendo “Gestión en Administración”, “Electricidad” y “Profesiones para el Hogar” (Cocina y Repostería) y las sucesivas nuevas orientaciones se incorporaron como respuesta a demandas educativas y laborales de la comunidad: “Se propusieron nuevas especialidades con segura inserción laboral en el mercado del trabajo”, indicaba el mencionado documento.

Funcionó de ese modo hasta 1996 cuando la reforma educativa cordobesa, con base en la ley provincial N° 14195, determinó que la especialidad de las instituciones debía ser acorde al título de sus directivos. En el 2004, por asunción de una directora profesora en ciencias contables y jurídicas, incorporó la vigente orientación en “Economía y Gestión de las Organizaciones”, con especialidad en “Gestión Administrativa” junto con “Idiomas”. Por este cambio se cerraron cinco divisiones en el turno tarde, que quedó sin cursos del Ciclo Orientado (CO), lo que generó un fuerte malestar institucional y una disminución

considerable del número de docentes y alumnos. La orientación en “Idiomas” se cierra al año siguiente y desde entonces funcionan las especialidades en “Gestión Administrativa” y “Hotelería y Turismo”. Esta modificación obligatoria significó un cambio en la identidad institucional, sus proyectos y prácticas educativas: “a partir de ese año cambia su esencia, [deja] de ser una escuela técnica” (PEI, 2008).

2.1.2. *La vida barrial*

El barrio donde está emplazada la escuela tiene “idiosincrasia de pueblo”, como dice Adriana¹ quien lleva trabajando más de 20 años como preceptora. Al contar con una serie de instituciones propias y estar ubicado fuera de la circunvalación, su ritmo cotidiano se diferencia sustancialmente del de muchos otros barrios de la ciudad: el tránsito vehicular es escaso y hay poco ruido ambiental, por lo que a diario y especialmente los fines de semana pueden “dormirse unas buenas siestas”. Es común ver niños y adolescentes andando en patinetas y bicicletas por calles o veredas, las vecinas deteniéndose a saludarse y charlar en la vía pública o en la parada de transporte urbano, automóviles con megáfonos invitando a sumarse a diversas actividades del centro vecinal: bochas, danzas árabes, gimnasio, patín artístico, folclore, boxeo, cursos de peluquería, costura, electricidad o carpintería.

Este “ritmo de pueblo” es delineado, además, por los tiempos escolares, observándose mayor movimiento de vecinos en los horarios de entrada y salida de la escuela, y se expresa también al interior del territorio escolar. Como la puerta de ingreso a la escuela se encuentra habitualmente abierta, a diario se observa el tránsito de padres, y principalmente madres, que entran a la escuela al volver de hacer compras, portando sus bolsas con alimentos. Van a buscar la libreta escolar, hablar con alguna autoridad, retirar a sus hijos o simplemente a conversar y alcanzarles golosinas en los recreos.

La cadencia barrial se interrumpe las noches de fin de semana cuando se hacen fiestas en casas particulares a las que, como indica Silvana (5º año), “cae todo el barrio”², cuando no alguna reunión en el centro vecinal, como las peñas folclóricas o el bingo familiar. En sus salidas de fines de semana, además de las fiestas en el barrio, muchos jóvenes optan por ir a bailar a discotecas de La Calera o la zona del Chateau, a bailes del centro o a boliches en Nueva Córdoba³.

2.1.3. *El edificio escolar: de disputas y abandonos*

La distribución edilicia es irregular ya que al comenzar su construcción una parte del terreno pertenecía a la provincia, otra al municipio y la disputa sobre la responsabilidad de administrarlo duró casi dos décadas. Finalmente se otorgó legalmente el terreno a la escuela.

El edificio actual de tres plantas aparece, a primera vista, conservado, pero presenta aspectos en franco deterioro que denuncian la insuficiencia de recursos estatales y de acciones de mantenimiento destinados a esta escuela: hay numerosas aulas sin puertas, ventanas con vidrios rotos tapados con diarios o cartones, baños sin agua. Los jóvenes suelen denunciar este “desabastecimiento”: señalan, entre otros aspectos, que “llegaron las netbook pero no se pueden usar” (Emiliano, 5° año, grupo de discusión) ya que faltan instalaciones eléctricas y servicio de internet.

En planta baja se ubican las aulas del nivel primario, las oficinas del personal directivo, biblioteca, quiosco, aula de idiomas, sala docente, sala del Equipo Técnico Psicopedagógico (ETP), laboratorio de ciencias naturales y la sala de informática. En el segundo piso, las aulas del CBU y del CO, junto a la oficina de preceptoría (cada preceptor tiene a su cargo tres cursos). En el patio se encuentran las aulas del segundo ciclo de primaria, el salón comedor del Paicor⁴, una pequeña sala donde funcionaba el centro de estudiantes, un vivero, cancha de básquet y fútbol y un salón amplio que usan para el Centro de Acción Juvenil (CAJ). El terreno colinda con otra cancha de fútbol que no es de la escuela pero que los estudiantes suelen utilizar.

2.1.4. *Rituales y ritmos cotidianos en la escuela*

Como el nivel primario y el secundario asisten juntos en horario matutino, la formación al inicio del día es conjunta, dentro del hall de ingreso. Los alumnos de primaria realizan el izamiento de bandera, ubicada en el patio de la escuela. Luego la directora se dirige al alumnado presente, con motivo de alguna fecha particular, recordando obligaciones a realizar y saludando a quienes cumplen años. Quienes llegan tarde son recibidos por el portero, aunque habitualmente la puerta se encuentra abierta y sin vigilancia, por lo que pueden ingresar sin ser vistos.

Los recreos de ambos niveles son en horarios diferentes y se anun-

cian con toques de timbres que, aunque difiera en cantidad, no dejan de generar confusiones entre los estudiantes que recorren pasillos preguntando a los preceptores si es su hora o no. Asimismo, al finalizar los recreos del secundario, es habitual el toque reiterado de timbres porque muchos jóvenes no ingresan a sus aulas o quedan a la espera de la llegada de los docentes, que muchas veces se registra con tardanzas. Si estos se ausentan, los jóvenes aguardan en los pasillos una respuesta de sus preceptores a los reiterados pedidos de “adelanto de hora” o la exigen dentro de la misma oficina de preceptoría.

2.1.5. La población estudiantil: “los viejos” y “los nuevos”

En la escuela informan que atienden a una población “mixta”: numerosos jóvenes viven en asentamientos precarios⁵ cercanos al barrio, otros tantos en barrios que, según caracterización de directivos y preceptores, corresponden a una “clase media empobrecida” y un porcentaje creciente proviene de barrios bastante alejados a la escuela por haber tenido dificultades en otras instituciones educativas. En el 2010, que iniciamos nuestro trabajo de campo, la población estudiantil rondaba los 750 alumnos, en sus tres niveles de enseñanza, siendo unos 450 los del nivel medio.

Desde su creación y hasta la década del 90, asistían principalmente jóvenes del propio barrio y en menor proporción de sectores aledaños, pero posteriormente vieron incrementada su población estudiantil por la incorporación de jóvenes provenientes de barrios precarios y también de clase media más alejados; aumento derivado de procesos de empobrecimiento familiar así como de situaciones de repitencia y expulsión de otras instituciones educativas. Esto produjo, en palabras de la directora, “una ampliación y diversificación de la población estudiantil y cambios profundos a nivel académico y de convivencia”.

En la opinión de algunos educadores, al ingresar estos “nuevos alumnos” se observó un gran cambio cultural y la institución dejó de ser “la escuela del barrio”. En un documento institucional se señala que “Ya que con el ingreso de nuevos docentes y nuevas culturas juveniles se flexibilizaron los límites hasta el debilitamiento del cumplimiento de normas y pautas institucionales de todos los actores” (PROMSE, 2008), esto explica, para varios educadores, la disminución del alumnado del propio barrio. Una proporción considerable de los jóvenes del barrio, antaño destinatarios centrales de la escuela, actualmente concurren a

otras instituciones: a un colegio militar y otro salesiano de las cercanías, a escuelas secundarias del centro y, los menos, a nuevas ofertas académicas privadas aledañas al barrio. Inversamente, algunos hijos de profesionales del barrio que primero asistieron a colegios privados, actualmente vienen a esta escuela, por haber sido condicionados en su matrícula o expulsados.

2.1.6. *El plantel docente y directivo: “los de siempre” y “los que quedaron”*

Buena parte del personal docente debió trasladarse o renunciar a raíz de las sucesivas modificaciones al plan de estudios. Conforme a las reformas educativas, se generó el cierre de cursos de las especialidades que se dejaban de impartir, dejando fuera a sus profesores u obligándolos a permanecer reubicándose en otras asignaturas ajenas a sus experiencias docentes. Consideran que esto afectó notablemente la identidad institucional: de ser escuela técnica modelo, pasó a ser administrativa, luego a idiomas y por último a gestión organizacional.

La planta docente actual cuenta con algunos de la “antigua” escuela y otros que ingresaron posteriormente. Algunos profesores tienen horas en distintas instituciones, pero varios fueron beneficiados con el sistema de doble cargo y permanecen gran parte del día en la institución asumiendo, algunos, funciones diferentes de forma simultánea. Esto lleva a que se generen, en muchas ocasiones, superposiciones y solapamientos en el desempeño de roles, por ejemplo de docencia y gestión directiva, docencia e intervención psicopedagógica, preceptoría y docencia.

2.1.7. *Una escuela “contenedora e inclusiva”*

La institución es descripta así por varios de los adultos que allí trabajan porque acepta jóvenes repitentes y/o expulsados de otras escuelas (confesionales, escuelas públicas del centro de Córdoba o de una localidad cercana a la ciudad) a quienes usualmente se los anota en el turno tarde. Así lo explicaba la psicóloga a cargo del ETP:

Es el único espacio donde se les brinda un banco a chicos excluidos de otras escuelas donde estuvieron muchos años y por repitencia o conducta los dejan afuera. Los cursos de 4º están con chicos de 20 escuelas distintas (...). La escuela trabaja con las ideas de aceptación, integración.

Este objetivo es señalado como fundamento de la existencia de las horas “extra clase”, el contraturno y las actividades o proyectos especiales, que describiremos en el siguiente punto.

Funciona así como escuela “recolectora” (Gallart, 2006), puesto que no selecciona al alumnado sino que recepta a quienes provienen de otras instituciones donde no pudieron responder a los niveles de exigencia disciplinar y/o normativa. Recuperando la caracterización construida por Tiramonti y Minteguiaga (2007), esta institución puede incluirse dentro de las denominadas “escuelas para resistir el derrumbe”, aquellas que se vuelven espacios retentivos que inmovilizan y, por ende, suspenden el riesgo social. La caracterización que varios de los educadores construyen sobre ella condensa demandas y estrategias que Tiramonti (2007) denomina “de resistencia al derrumbe”: la escuela se erige como ámbito de “comprensión” y “convivencia entre pares”, sin pretender cambiar el futuro de sus estudiantes sino ayudarlos a soportar el presente, asistiéndolos pero reconociendo la potencia performativa de sus condiciones socioculturales y económicas de vida. Para los educadores de escuelas públicas que tienen como objetivo primordial “contener” al alumnado, esto se liga a diversos aspectos: desde que sus estudiantes estén adentro y no en la calle, tengan resguardo y abrigo, que sean escuchados por pares y adultos, se afiancen los aspectos afectivos y los lazos primarios, hasta la intención de retenerlos para que finalicen los estudios y obtengan el título secundario (Poliak, 2007). Contención que se asocia tanto a una dimensión afectiva como a un cuidado material y que parecería responder a una demanda de múltiples sujetos (padres, alumnos y los propios docentes), oficiando la escuela de refugio ante situaciones sociales de desamparo y desprotección (Dussel *et al.*, 2007).

En esta escuela, pueden contarse como estrategias de contención los acuerdos de flexibilización de horarios de ingreso y faltas para estudiantes que ven dificultada su asistencia cotidiana a la escuela, por ejemplo quienes trabajan a contraturno, los que tienen hijos o deben ayudar en el cuidado de familiares (hermanos y mayores enfermos)⁶, y el funcionamiento de una librería comunitaria con insumos para geometría, geografía y plástica. Esta surgió a partir de la idea de una profesora de ciencias sociales porque sus alumnos no llevaban mapas u otros materiales necesarios para trabajar en clase, luego se sumaron tres profesores más y una preceptora. Con el estipendio que les pagan en sus haberes docentes para material didáctico, estos adultos compran elementos de

trabajo porque, como resalta la preceptora Adriana, “la idea es que los chicos traigan el material, pero el objetivo es que aprendan”. Otro profesor que trabaja en una escuela privada trajo de allí “cosas desechadas pero útiles, ahí tiran las cosas sin terminarlas”, como fibras, lápices, reglas, tijeras, bloc de hojas.

El caso del centro de estudiantes (CE), merece unas líneas aparte: durante los casi tres años que funcionó⁷, estuvo conformado por un mismo grupo de jóvenes con diversas problemáticas familiares. Algunos eran hijos de militares con una disciplina intrafamiliar muy rígida, otro joven era diariamente testigo de la violencia física que su padre ejercía sobre su madre, entre otras situaciones. Mientras conducían el CE, antes que un sentido vinculado a la representación gremial del resto del estudiantado, estos jóvenes construyeron un intenso vínculo de fraternidad al interior de una escuela que los contenía, por ejemplo, permitiéndoles quedarse en su interior fuera de su horario escolar, pudiendo incluso cenar allí. Junto a Deleuze (1999) podemos pensar que, en el marco de un progresivo debilitamiento de las instituciones tradicionales, los vínculos que estos jóvenes forjaron en ese espacio destinado a la participación estudiantil tomó la forma de una filiación social que reemplazaba a la familia tradicional.

El centro de estudiantes era coordinado por un docente de matemática y por una preceptora quien, al notar que el espacio asumió una dinámica de contención grupal más que de agremiación juvenil, organizó algunas actividades para orientar a sus integrantes hacia el trabajo sobre los derechos como estudiantes y jóvenes.

2.1.8. Proyectos institucionales y curriculares: entre lo dicho y lo hecho

En el CO de la escuela (orientaciones “Turismo y Hotelería” y “Economía y Gestión de las Organizaciones”), las actividades y materias del contraturno se vuelven obligatorias: Italiano (una hora y media semanal), Educación Física (dos clases por semana de una hora cada una), Recursos Informáticos (una hora semanal) y Proyecto Integrador de cada especialidad (una hora, dos veces por semana). Frecuentemente los profesores de estos espacios curriculares solicitan adelantarles horas para hacer horario corrido desde el mediodía, de lo contrario muchos de los jóvenes se van a la hora del almuerzo a sus hogares y luego no vuelven.

Además del CE ya descripto, existen varios proyectos institucionales que cuentan con mayor o menor sostenimiento, entre ellos:

El *Blog Institucional*, que se inició en el 2009 como espacio educativo y de comunicación, en el que se difunden actividades, recursos y materiales de estudio, concursos y novedades de la escuela. En este espacio se incluyen enlaces al podcast de la radio escolar en la cual, mediante entrevistas efectuadas a estudiantes y docentes por su docente coordinadora, comparten el abordaje de diferentes temáticas, actividades, eventos, noticias e información sobre el funcionamiento de distintos proyectos institucionales.

El *vivero escolar* se inició con la finalidad de consolidar un espacio práctico de enseñanza y aprendizaje de algunos contenidos de biología en el ciclo del EGB. En este proyecto los estudiantes aprendieron técnicas de siembra, riego y producción, llegando a vender sus cultivos (hierbas aromáticas y flores), pero durante el tiempo que desarrollamos el trabajo de campo observamos que no se realizaban actividades y carecía de mantenimiento.

Jóvenes Preventores, que al inicio de nuestra inserción en la escuela nos advirtieron “no está funcionando muy bien”, es un trabajo en el que participan jóvenes voluntarios en el abordaje de problemáticas como educación sexual, consumo de sustancias y adicciones, entre otras. Se realiza en articulación con representantes del sistema policial y/o judicial, desde un abordaje que prioriza la mirada jurídico-policial sobre las problemáticas juveniles.

Desde el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) se desarrolla el *Proyecto de Teatro*, un espacio cuya consigna general de trabajo es “convivir en la no violencia”. Su coordinador cree que el teatro “les permite a los chicos sentirse valorados, ser vistos y mostrarse con lo que son”; los participantes realizan adaptaciones de obras clásicas abordando problemáticas juveniles. Dado que la participación de los jóvenes en este proyecto era de carácter voluntario y en horarios extraescolares, intentamos acercarnos al espacio para conocer sus actividades pero no encontramos a sus integrantes en las reiteradas ocasiones que asistimos al horario indicado.

Como parte del *Proyecto de Orientación Vocacional y Ocupacional* destinado a estudiantes del CO, se gestionó la participación de estudiantes de 5º año en un curso de mozos dictado en una institución terciaria de Hotelería y Turismo. De participación voluntaria, los jóvenes que asistieron debieron pagar un arancel (\$ 80 en el año 2010) por el

que recibieron una formación práctica durante cinco clases de cuatro horas en tareas afines a la actividad y, al finalizar, recibieron un certificado que a varios de ellos les permitió continuar trabajando, como ahondaremos en el siguiente capítulo. Desde la Orientación en Economía y Gestión establecieron un acuerdo de pasantías rentadas con una tarjeta de crédito cordobesa. Los jóvenes de 6° que realizan esta práctica fueron designados institucionalmente tomando como criterio el desempeño escolar y el promedio, pero una vez finalizada la pasantía ninguno continuó trabajando porque, a criterio de una preceptora, en esa empresa “los usan y después no los contratan”.

2.1.9. El anhelo de “volver a ser la escuela que eran”

“Se está intentando recuperar la esencia de la escuela que fue”, señala Adriana, mientras otros adultos recuerdan la década del 80 como la de mayor esplendor y prestigio social de la institución. Por entonces, la escuela tenía una matrícula estudiantil numerosa y personal docente con alta carga horaria, lo que favorecía relaciones estrechas al interior del cuerpo docente, un marcado compromiso y un sentido de pertenencia institucional tanto de los profesores como del alumnado.

La preceptora Adriana ejemplifica que, como expresión de la identidad comunitaria con el proyecto educativo, aún hoy se observa, aunque en menor frecuencia, lo que ella llama el “fenómeno dinastías”: familias enteras del barrio que asistieron a la escuela, algunas de las cuales continuaban enviando a sus hijos. También señala la operación de lo que denomina “mecanismos de nostalgia”, evidenciado en la participación de exalumnos en actividades institucionales o en la administración de un grupo en la red social Facebook. En este espacio virtual, pudimos observar expresiones de añoranza por la escuela que fue, una fuerte valoración al plantel docente y directivo que permitió construir esa “gran escuela” y una crítica generalizada al funcionamiento y estado actual de la escuela. Este grupo autoconvocado de exalumnos viene desarrollando actividades tendientes a mejorar algunas condiciones materiales de la escuela, como el arreglo de mobiliario, pintura de paredes y reposición de vidrios.

Desde el discurso directivo se subraya que el proyecto institucional actual es “promover el cambio”, realizando modificaciones en términos de innovación curricular, de revisión de criterios de evaluación macroinstitucionales y un trabajo en pos de “otorgarle sentido a la trimestrali-

zación”⁸. Se señala que lo más esencial será “reflexionar y evaluar nuestras prácticas con indicadores palpables, incluyendo lo subjetivo (...) Ir armando el gran libro de acción de la escuela”. Asimismo se considera importante resignificar los canales formales de comunicación, por ejemplo, mediante el uso de lo que la directora llama “el libro gordo de Petete”, un libro de comunicados institucionales por el cual informa a los docentes acerca de distintos temas (cambios de horarios, reuniones, proyectos, practicantes externos). Explica también que hay un intento institucional de reabrirse a la comunidad, recibiendo a los padres, realizando peñas y jornadas, sosteniendo la biblioteca que permite asociar a vecinos del barrio.

Volver a ser la “escuela de antes” condensa, así, diversos anhelos. Para unos, se vincula a recuperar aspectos formales de la organización institucional y las prácticas cotidianas, por haberse vuelto “demasiado familiares”, tornándolas además objeto de reflexión. Entre otros, aparece ligado a la necesidad de restaurar el vínculo con la comunidad y la “imagen institucional”, considerada en deterioro. Para quienes egresaron, se trata de recuperar las condiciones materiales y de participación de alumnos y egresados. Por último, algunos hacen hincapié en la importancia de reinsertar prácticas de vinculación de los jóvenes con el mundo del trabajo, recuperando un rasgo identitario fundacional de la escuela.

2.2. Institución 2: una escuela elegida y selectiva orientada a “construir un ser”

Se trata de una institución educativa privada, ubicada en un barrio cercano al centro de la ciudad de Córdoba. Cuenta con un subsidio “mixto”, esto es, la cuota que paga el alumnado se complementa con un subsidio estatal que cubre aproximadamente el 70% de los salarios docentes. Desde el discurso del cuerpo directivo se sostiene que la escuela atiende a una población estudiantil de “clase media”; no obstante, el valor de la matrícula y los datos sociofamiliares dan cuenta de una composición de sectores más acomodados⁹.

Brinda servicios educativos en los niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria y en su edificio se dictan, además, carreras terciarias. En el CO ofrece las especializaciones en “Ciencias Naturales” y en “Ciencias Sociales”. Su carácter laico no condice con la denominación institucional, pues la escuela lleva el nombre de un santo¹⁰, reflejando la herencia educativa desde la cual surgió.

2.2.1. El origen del colegio: expresión de demandas parentales y docentes

Esta institución comenzó a funcionar en 1971, producto de un trabajo colectivo y sucesivo de padres y docentes. Hacia fines de los años 60, un colegio jesuita que brindaba educación primaria y secundaria decidió suspender las actividades formativas del nivel medio por la instalación de la Universidad Católica en la ciudad, que comenzó a funcionar en el edificio escolar de la congregación. La infraestructura y los recursos humanos resultaron insuficientes para el desarrollo del proyecto educativo universitario, por lo que el colegio jesuita continuó ofreciendo solo el nivel primario y cerró el nivel medio, transfiriéndose sus alumnos a un colegio preuniversitario y a otro nacional de la ciudad de Córdoba.

Ante esta situación, un grupo de padres del 7° grado tomó la iniciativa de reabrirlo pero, una vez obtenida la aprobación de la Dirección de Institutos Privados de la Provincia (DIPE), decidieron no hacerse cargo, principalmente por la responsabilidad económica que ello implicaba. La iniciativa fue continuada por un grupo de docentes que había acompañado el proceso de reapertura impulsado por los padres. En 1971 inicia su funcionamiento el nivel secundario bajo dirección de la asesora pedagógica del nivel en la escuela religiosa, una de las fundadoras y dueñas del nuevo colegio.

La reapertura suponía iniciar un colegio diferente y sin orientación religiosa, por lo que el equipo a cargo decidió adherirse al programa educativo vigente en otra institución. La inicial preferencia de adoptar el programa educativo de los colegios preuniversitarios no pudo viabilizarse por motivos políticos, por lo que terminaron adscribiendo al de una escuela normal superior de la ciudad.

2.2.2. La arquitectura escolar: un mundo diseñado hacia el interior

El colegio funcionó inicialmente en las mismas instalaciones del colegio jesuita hasta que la propiedad pasó a manos del Arzobispado de Córdoba. A partir de ese momento debió trasladarse a otro lugar, momento en que se inauguraron los niveles inicial y primario, con la apertura de un nuevo grado por año. Por problemas edilicios debieron mudarse nuevamente, hasta que en 1995 compraron el terreno donde comenzaron el edificio actual.

Ubicada en un barrio cercano al centro de Córdoba, la vida institucional de este colegio se desarrolla puertas adentro de los muros escolares, a diferencia de la inserción y apertura barrial descripta respecto a la Institución 1. Visto desde afuera, el edificio escolar podría pasar desapercibido como tal pues no tiene cartel denominativo ni símbolo patrio alguno y las puertas se encuentran a toda hora cerradas. La escuela se abastece a sí misma con servicios internos de fotocopidora, kiosco y cantina donde los estudiantes compran insumos, colaciones y almuerzos.

En la arquitectura escolar de dos plantas predomina el hormigón, que contrasta con las aberturas coloridas. El ingreso a la escuela se realiza a través de una puerta enrejada que es abierta por un guardia de seguridad, quien también registra las llegadas tarde de estudiantes y docentes, atiende el teléfono, deriva llamadas y anuncia a los visitantes. En este hall puede observarse un escudo con el lema institucional, una placa conmemorativa de exalumnos con motivo de la inauguración del nuevo edificio y materiales (afiches, pinturas) que plasman el trabajo de los niños y jóvenes en fechas patrias o proyectos institucionales.

En este espacio confluyen la sala de profesores y otra de preceptores del CBU, un aula de clases, la biblioteca y, desde un pasillo, las salas de dirección y secretaría. En la planta alta se encuentran las aulas de 4º a 6º año, baños, la sala de informática, el laboratorio de ciencias, un aula de inglés y el espacio de preceptoría del CE. Continuando por la planta baja, hacia el interior, se encuentra un patio descubierto rodeado de dos galerías, a lo largo de las cuales se ubican las restantes aulas del CBU, los baños y la sala de portería. Al medio del terreno se ubica un salón donde funciona la fotocopidora-librería y la cantina, con mesas para almorzar; al lado, la cocina y al frente otra aula. Al fondo, un extenso patio de material con arcos de fútbol y aros de básquet, techado con un tinglado que lo cubre casi en su totalidad, que se usa como playón de deportes. Terminando el terreno se ubican las instalaciones del nivel inicial, con ingreso independiente.

Las actividades de enseñanza del nivel primario y secundario se desarrollan en las mismas aulas, a la tarde las primeras y por la mañana las segundas. Si bien no se trata de un colegio de doble escolaridad, en el nivel secundario se ofrecen actividades extracurriculares en contraturno (como inglés y educación física) que completan una propuesta educativa con mucha carga horaria y de fuerte intensidad para sus alumnos.

2.2.3. Paisajes cotidianos

Si bien hay un mástil al costado del pasillo central, los estudiantes no forman ni izan bandera al inicio del día, sino que se ubican allí hasta que cada docente a cargo los llama para ingresar a sus respectivas aulas. Durante el horario de clases, los jóvenes pueden ingresar y salir de las aulas, ubicarse en los pasillos para realizar actividades o estudiar para otras asignaturas.

Las interacciones entre jóvenes y adultos son, mayoritariamente, de carácter informal, familiar: directivos, preceptores y docentes son interceptados por jóvenes en los pasillos, los rodean y saludan, algunos con un beso, charlan con ellos para realizarles pedidos, consultas o avisos varios.

La presentación personal en la escuela no es objeto de estricto control institucional: los jóvenes pueden vestir alguna de las variantes del uniforme (buzos, polleras, jogging) y, ocasionalmente, utilizar jeans. Algo similar ocurre con las estéticas juveniles, pues está permitido el uso de piercings, rastas, crests estilo punk.

Expresiones de sociabilidad juvenil del orden de la amistad, noviazgos, erotismo, entre otras, ocurren bajo la mirada adulta: pueden verse parejas de novios besándose, chicos y chicas bailando o grupos haciendo “pogo”¹¹ al ritmo de algunas canciones que suenan en los parlantes de la radio estudiantil administrada por el CE que oficia, día de por medio, como espacio de entretenimiento y difusión de mensajes durante los recreos. Las tandas temáticas (rock, cuarteto, cumbia, electrónica, pop) se organizan según los pedidos que realizan compañeros del colegio a través de Facebook.

2.2.4. La población estudiantil: “los de siempre” y “los nuevos”

Al colegio asisten, en todos los niveles, alrededor de 850 alumnos, siendo unos 360 los del nivel secundario.

Una gran proporción del alumnado tiende a permanecer en la escuela: a diferencia de la Institución 1, aquí la renovación o cambio de estudiantes no es permanente. Esta característica es resaltada por los propios jóvenes que participaron de la investigación quienes, en su mayoría y al igual que sus hermanos, concurren desde el nivel primario y destacan haber transitado allí sus infancias y adolescencias en el marco de una escuela “familiar”.

La escuela es para mí como “un segundo hogar”. En mi vida paso gran parte del tiempo aquí y realmente no es un peso para mí venir acá porque es algo que realmente me gusta, ya sea por los compañeros que tengo, mis profesores, amigos, preceptores, etc. Es una escuela lo que se diría “familiar”, a la que vengo desde muy chica (4 años) (Mujer, 16 años, 5º S, actividad escrita individual, caso B).

La escuela es para mí como “otra” casa, “otro” hogar (...) Es muy importante ya que formó parte de mi infancia y adolescencia y es donde me divertí, lloré, reí y también donde aprendí parte de mi educación (Mujer, 16 años, 5º N, actividad escrita individual, caso B).

Algunos provienen del mismo barrio donde se ubica el colegio, otros de barrios aledaños o de la zona norte de la ciudad. Una minoría vive en las afueras de la capital, por ejemplo en Villa Carlos Paz o Villa Rivera Indarte.

El colegio se orienta hacia sectores de población específicos y, a la inversa que la Institución 1, es ella quien “elige” a su alumnado entre numerosos pedidos de inscripción: se tiende a priorizar a hijos de exalumnos y a miembros de un mismo grupo familiar.

2.2.5. Los adultos institucionales: entre académicos y agremiados

La planta funcional del colegio, en los tres niveles de enseñanza, está integrada por más de 100 personas organizadas en un Consejo Directivo Académico (directivos de todos los niveles, coordinadora pedagógica, profesionales del gabinete psicopedagógico) y el Plantel de Recursos Humanos (maestros y profesores, preceptores, personal administrativo, de portería y limpieza, bibliotecarios y técnicos de laboratorios).

El equipo directivo del nivel medio se conforma por un director, una vicedirectora y la coordinadora institucional¹². A los fines de nuestra problemática, nos detendremos en la figura del director por la relevancia de los proyectos gestionados bajo su gestión.

Proveniente de las Ciencias Biológicas, se desempeñó como docente del colegio durante unos 15 años y accedió por concurso al cargo directivo en el 2006 hasta su salida de la institución en el año 2011. Durante los años que ejerció sólo la docencia en el colegio, fue delegado gremial de sus colegas. Manifiesta que este cambio de funciones generó tensiones en el cuerpo docente, por el nuevo rol jerárquico de quien fuera entonces

representante de sus intereses y que se profundizó cuando desde el equipo directivo comenzaron a revisar las planificaciones y prácticas pedagógico-didácticas con miras a fortalecer el nivel académico institucional.

Concibiendo la educación como formación de ciudadanía crítica y herramienta de transformación social, el director reconoce haber orientado sus esfuerzos para generar espacios estudiantiles de participación en la vida institucional, en los cuales pudieran aprender a cuestionar, debatir, plantear disconformidades, proponer alternativas. Durante su gestión directiva, junto a la vicedirectora, se promovió la consolidación del CE, obteniendo reconocimiento institucional, como la destinación de un aula para realizar sus reuniones semanales de trabajo en horario escolar¹³.

Todos los docentes del colegio son profesionales universitarios y muchos de ellos combinan este ejercicio con cargos de docencia de grado y postgrado; en otros casos, con el desempeño de actividades profesionales. El nivel académico docente es relevante al momento de ser seleccionados, por concurso, para trabajar en el colegio. Un perfil similar es descrito por Poliak (2007) entre escuelas que atienden a sectores medios-altos y se orientan a formar una *élite* intelectual: se trata de universitarios que forman futuros universitarios.

Además, varios educadores participan de una agrupación docente de Córdoba que tiene como objetivos luchar por condiciones laborales y salariales dignas, así como promover la orientación de la educación al servicio de las necesidades sociales. Estas experiencias gremiales pudieron observarse en el constante acompañamiento de algunos docentes a diversas actividades organizadas por el CE.

2.2.6. Diseños curriculares y proyectos institucionales

Aprender a pensar, hacer, ser y convivir son los objetivos explícitos del proyecto institucional para todos sus niveles educativos. Las acciones pedagógicas cotidianas se dirigen hacia la enseñanza y el aprendizaje y la formación ciudadana; prioridades que se profundizan en los distintos proyectos obligatorios u optativos que se llevan a cabo, entre los que cabe mencionar:

El *Proyecto de Reflexión sobre la Práctica Docente* (desde nivel inicial al CBU) que se desarrolla con acompañamiento de los equipos directivos y del gabinete psicopedagógico, mediante dos modalidades de trabajo: la observación y registro de clases dictadas para su posterior análisis

con fines de perfeccionamiento, y la realización de talleres colectivos en los que se busca construir herramientas de análisis teórico sobre las prácticas de enseñanza y elaborar estrategias innovadoras.

En las clases de *Inglés intensivo obligatorio* (nueve horas cátedra en horario contraturno) se prepara a los estudiantes de 1º a 6º año para rendir exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge.

La formación en *Informática Educativa*, a la que asisten de 1º grado a 6º año del secundario, permite obtener certificados de “Operador de PC” y “Dactilografía” en el CBU y de “Operador avanzado de PC” en el CO.

El *Proyecto Viajes*, destinado a jóvenes de todos los años del secundario, consiste en visitas a diferentes lugares del país con los objetivos de profundizar vínculos intra e intergeneracionales, promover la puesta en práctica de valores (solidaridad, tolerancia, respeto, compromiso, toma de decisiones, autonomía), conocer otras realidades socioculturales que favorezcan la apertura a la diversidad y fomentar la comunicación de conocimientos y experiencias vividas.

Desde el *Centro de Actividades Culturales*, espacio de formación operativo, se organizan diversos talleres abiertos al público general, entre ellos teatro, percusión, construcción de instrumentos musicales, coro, acrobacia.

El *Proyecto de Convivencia* de nivel medio materializa un proceso de revisión, iniciado por el equipo directivo, del reglamento de convivencia por entonces vigente, que había sido consensuado por la comunidad educativa pero tenía un carácter eminentemente punitivo. La finalidad era abrir a la participación de los diversos estamentos de la escuela para consensuar regulaciones de la convivencia institucional y palear distintos modos de responder a los incumplimientos: acciones restaurativas, llamados de atención, amonestaciones. Se introdujeron así modificaciones al *Consejo de Convivencia* existente, que venía funcionando con un sentido punitivo: comenzó a pensarse como espacio de prevención de problemas disciplinarios y de ampliación de espacios participativos y horizontales, con instancias de discusión indirecta y representativa (delegados de cursos y representantes docentes), acercándose a un modelo de “socialización contractual” en el que se busca una interiorización normativa de estilo más horizontal (Dubet y Martuccelli, 1998). Los *Consejos de Aula* están conformados por todos los estudiantes de un curso, su receptor y un docente consejero (elegido por los jóve-

nes) y son definidos como organismos de deliberación, consulta y propuesta sobre lo que pasa en el aula, tanto en relación a los vínculos intra-institucionales como hacia afuera del colegio.

Desde el espacio del CE, con apoyo de los directivos, se comenzaron a organizar distintas actividades participativas para los jóvenes de la escuela y con apertura a la comunidad. Una vez al año se organiza un *festival de música* en el que participan bandas cordobesas junto a otras formadas por jóvenes del colegio. Mensualmente se realiza un ciclo de *Cine Debate*, en el que se proyectan películas y luego se intercambian lecturas acerca de aquellas. En fechas particulares, como la conmemoración del Bicentenario de la República Argentina, se realizan *Talleres de Debate*, algunos con proyecciones de documentales. Pudimos participar en uno sobre el protagonismo estudiantil del Cordobazo, con testimonio de quien fuera por entonces estudiante de derecho y militante de Córdoba, un profesor de historia del colegio y su director¹⁴.

2.2.7. Una escuela elegida y selectiva

Para muchos de sus jóvenes estudiantes, el colegio es un “segundo hogar”, por la cantidad de tiempo que pasan allí, las amistades que construyen, la contención que institucionalmente les ofrecen o que ellos mismos demandan y reciben:

Es muy satisfactorio para mí decir que esta es mi escuela. Pasa más allá de las materias, notas, etc., que personalmente no es tema de preocupación, sino por la contención que nos ofrecen o que nosotros mismos demandamos y recibimos. Es un espacio donde puedo decir que me siento cómoda (Mujer, 16 años, 5º S, actividad escrita individual, caso B).

La trayectoria escolar continuada desde el nivel inicial hasta el secundario, las características sociofamiliares (que ahondaremos en el siguiente capítulo) y el tipo de educación que brinda el colegio en lo académico y “humano” son señalados como fundamentos prioritarios de su elección por parte de sus padres¹⁵. Estas características les proveen “seguridad”, “satisfacción”, “comodidad” y les posibilitan “identificarse” con la institución, al tiempo que se conforma el colegio en parte de sus infancias y juventudes, como indicaron varios jóvenes en la actividad de “frases a completar”. En palabras de los jóvenes se trata de

Una escuela familiar que genera satisfacción por pertenecer más allá de lo académico. Hace 12 años que vengo a este colegio y es como una segunda casa, me identifico con esta institución (Mujer, 16 años, 5° N, actividad escrita individual, caso B).

[Mis padres piensan que] es parte de mi crianza y educación como ser humano. No sólo eligieron mi escuela para que aprenda, sino también por el grupo humano que se encuentra en la institución, por la dinámica y los temas que se tratan. Les gusta el humanismo que se encuentra acá (Mujer, 16 años, 5° S, actividad escrita individual, caso B).

[Mis padres] Recalcan que lo más importante no son los conocimientos académicos, sino también aquellos valores y aprendizajes que obtengo desde otro lugar del colegio. Por esto también elegimos este colegio (Mujer, 16 años, 5° S, actividad escrita individual, caso B).

Retomando las caracterizaciones institucionales realizadas por Tiramonti (2007), este colegio opera como un espacio para conservar las posiciones adquiridas: sus estudiantes, de sectores altos, transitan su adolescencia dentro de medios institucionalizados (escolares y recreativos), recayendo la elección escolar en manos de la familia con fundamento en el valor de la tradición escolar de los mayores y la posibilidad de controlar y regular la socialización de sus hijos, esto es, cómo y con quiénes se relacionan. Explica la autora que en su oferta encuentran adhesión las estrategias familiares orientadas a proveer a sus hijos una pertenencia grupal referencial que a futuro les facilite una articulación social y profesional que les permita conservar sus posiciones de privilegio. Bourdieu (2008) precisó que la inversión educativa que realizan las familias está íntimamente asociada al peso relativo de su capital cultural en relación a su capital económico. En el caso que analizamos, las expresiones juveniles de “escuela familiar”, “segunda casa”, “grupo humano” y “valores específicos” que les brinda su colegio, dan cuenta de una apuesta familiar por dar continuidad a sus capitales culturales y sus estilos de vida.

2.2.8. *Los esfuerzos orientados a la “construcción de un ser”¹⁶*

Considerando las acciones, prácticas y proyectos propios del nivel secundario que nos ocupa, nos interesa analizar las aristas del *ser* que en esta institución se proponen construir.

En primer lugar, se trata de un *ser académico*, esto es, aspiran a que sus destinatarios adquieran niveles formativos considerados de excelencia, que se traduzcan en un ingreso y desempeño exitoso en la universidad, como analizaremos en el Capítulo 4. En la presentación institucional se especifica

Nuestra Institución ofrece una propuesta de calidad con un histórico impacto en la comunidad que puede valorarse en el sostenimiento de la matrícula, los proyectos que implementamos y el alto nivel de promoción de nuestros alumnos, con escaso porcentaje de repitencia y/o deserción. Además el seguimiento de nuestros egresados permite visualizar que afrontan con éxito el ingreso a la universidad en una proporción que excede el 90% de los alumnos al mismo (Descripción institucional).

Como expresa Tiramonti respecto a las instituciones de *élite*, “posibilitar un ingreso exitoso a la universidad constituye la medida del valor de la prestación académica de la institución” (2007: 28). Esta prioridad institucional responde, a su vez, a las exigencias de las familias destinatarias pertenecientes a sectores medios-altos y cuyos perfiles, en una amplia mayoría, pueden describirse como *élites* académico-profesionales, económicas y, en algunos casos, político-administrativas¹⁷.

La aspiración de formar “seres para la academia” se refleja tanto en los mencionados proyectos institucionales, en el perfil requerido al cuerpo docente como en el diseño curricular. Los docentes, varios de los cuales trabajan en el nivel superior, tienen libertad de cátedra para decidir los contenidos de sus asignaturas. En los diseños curriculares del CO se priorizan contenidos propios de la formación académica universitaria de grado e, incluso, algunos de postgrado.

En segundo lugar, un *ser político participativo*, por cuanto otorgan también centralidad a la formación de ciudadanos “críticos”, “capaces de tomar y ejecutar decisiones”, es decir, futuros dirigentes, como ampliaremos en el Capítulo 5. La opinión de dos docentes de 6º año en ocasión del debate por la implementación de la LEN, resulta ilustrativa a este respecto:

creemos que lo que se propone en este nuevo anteproyecto podría ayudar a la formación de una mejor sociedad, creando sujetos éticos. Sin embargo, creemos que [en la ley] no se hace referencia a la forma-

ción de individuos como sujetos políticos que participen en elecciones, siendo activos en la toma de decisiones de la vida política del país (...) para participar en la vida social, económica y política de la nación (Documento docente, debate sobre la nueva Ley de Educación, 2006).

El proyecto de convivencia, los diseños curriculares, el reconocimiento institucional otorgado al CE, el apoyo para la organización de talleres de debate sobre hechos históricos y políticos, así como el acompañamiento a los estudiantes que tomaron el colegio como protesta por la sanción de la nueva ley de educación provincial, dan cuenta de esta construcción que propician.

Este último hecho merece unas líneas por su importancia en materia de protagonismo juvenil. Entre septiembre y octubre de 2010, unas 20 escuelas secundarias (16 públicas y 4 privadas, junto a otras 10 instituciones de nivel primario, terciario y universitario) fueron ocupadas por sus estudiantes en el marco de un “proceso de reclamo estudiantil organizado” que dio lugar a diversas actividades de protesta: asambleas por escuela e intercolegiales, marchas, cortes de calles y sentadas, presentaciones de reclamos en audiencias con funcionarios provinciales y del Ministerio de Educación (D’Aloisio y Bertarelli, 2012). Los estudiantes reclamaron por el deterioro edilicio de numerosos establecimientos educativos públicos y por la reforma educativa provincial (de la ley N° 8113) que consideraron impuesta e inconsulta. El anteproyecto de ley fue elaborado por el Consejo de Políticas Educativas (CFE), conformado por representantes del Consejo de Educación Católica, universidades de Córdoba (UCC, UNC, UES Siglo 21), fundaciones empresariales, dirigentes de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y de otros gremios docentes. Los miembros de las comunidades educativas tuvieron escasa participación en su debate.

Los puntos más criticados por los jóvenes estudiantes sobre la nueva propuesta educativa (aprobada como ley N° 8525 en diciembre de 2010) fueron: a) la inclusión optativa de la enseñanza religiosa en las escuelas, atentando contra el principio de laicidad de la escolaridad argentina decretado en 1884; b) la intromisión empresarial en la reforma educativa mediante la inclusión de prácticas curriculares y/o pasantías laborales en empresas privadas; c) la disminución de las horas curriculares de humanidades y artes; d) la supeditación del derecho a la agremiación estudiantil en las escuelas a la decisión discrecional de las respectivas gestiones

directivas, lo que supone un retroceso a la propuesta de la LEN de avanzar hacia modelos institucionales democráticos.

Notas

1 Los nombres de todos los participantes, jóvenes y adultos, fueron modificados a fin de preservar su anonimato y privacidad.

2 Las frases o fragmentos discursivos consignados entre comillas dobles a lo largo de la tesis son citas textuales extraídas de las distintas actividades de indagación realizadas al interior de cada caso en estudio. Utilizamos el entrecomillado simple para frases no textuales o para especificar, dentro de una frase o fragmento textual, cuando los sujetos citan discursos textuales de otros.

3 Sin embargo, estas prácticas recreativas juveniles se ven dificultadas por la baja frecuencia del transporte público (funciona desde las 5.30 a.m. hasta la medianoche). A menos que consigan auto prestado o que alguien los lleve, para salir a determinados boliches deben pagar elevadas tarifas de remises o taxis por la gran distancia.

4 Paicor es la sigla del “Programa de Asistencia Integral Córdoba” que funciona en los establecimientos educativos y provee desayuno, almuerzo o merienda a los niños y jóvenes inscriptos en el programa.

5 Que se caracterizan por condiciones habitacionales precarias y, generalmente, servicios públicos deficitarios (agua, cloacas, transporte, salud, entre otros).

6 Las problemáticas que en esta escuela intentan contener coinciden con los motivos principales que, según se indica en un estudio nacional, docentes de distintas regiones del país, de escuelas tanto públicas como privadas, atribuyen mayoritariamente al abandono juvenil de la secundaria: el “nivel de conflictividad familiar” y la “necesidad de salir a trabajar”, atributos que caracterizarían a los “alumnos en riesgo”, condensando características económicas, culturales, políticas e incluso morales (Dussel *et al.*, 2007).

7 Comenzó a funcionar en el 2008 y fue disuelto por decisión directiva en el 2010 por supuestas “faltas disciplinarias graves” de quien fuera su presidente.

8 Durante el período de trabajo de campo, quien estaba en el cargo de directora desde hacía seis años se había desempeñado como psicóloga del gabinete por 26 años hasta asumir la dirección institucional. Según la directora, “Los docentes dicen que sus alumnos se quejan de que son ‘pruebas, pruebas y más pruebas’, pero en realidad se trata de una posibilidad de seguimiento”.

9 La cuota mensual ascendía en el año 2012 a unos \$ 1.000 para el nivel medio (220 dólares aproximadamente).

Datos residenciales y ocupacionales de los progenitores provistos al inscribir a sus hijos anualmente, u obtenidos a partir de informantes claves, como secretarios y preceptores de curso.

10 Contradicción criticada por el centro de estudiantes en el proceso de la toma de la escuela durante la reforma provincial educativa (que se describe al final del presente ca-

pítulo), especialmente en lo referido al retroceso que la nueva legislación supuso respecto a la laicidad al proponer la enseñanza religiosa optativa en las escuelas.

11 “Hacer pogo” es un modo de bailar practicado grupalmente en presentaciones de grupos musicales (rock, punk, entre otros) consistente en movimientos, saltos y empujones realizados de forma exaltada.

12 El director del nivel secundario ocupó ese cargo hasta el último año de nuestro trabajo de campo (2008-2011), luego asumió como directora la por entonces coordinadora pedagógica. Profesora de Matemática desde hace más de 25 años en la escuela, la vicedirectora asumió al cargo en el 2005 por concurso de antecedentes y oposición. La Coordinadora Institucional, pedagoga, fue una de las fundadoras del colegio y su directora desde el inicio hasta mediados de los 80, dueña y accionista de esta sociedad educativa. En 2011, a raíz de la remoción del director, asume nuevamente la dirección del nivel medio.

13 Si bien el CE venía funcionando desde hace más de una década, algunos preceptores, docentes y jóvenes coinciden que desde el 2009, en el marco de las gestiones de este director, “cobró fuerza”.

14 En el folleto de invitación a esta actividad, el CE señalaba que “es imprescindible estudiar profundamente acontecimientos como éste y muchos otros, para así comprender y cuestionar nuestra situación política, económica y social como ciudadanos argentinos y latinoamericanos”.

15 En el Capítulo 4, al abordar los sentidos en torno a la escuela como espacio-tiempo de sociabilidad, profundizaremos en estos aspectos que, desde la mirada de algunos jóvenes, les garantizaría a las familias cierta homogeneidad en las experiencias y prácticas de sociabilidad de sus hijos.

16 Aspiración relativa al lema institucional.

17 Si bien desde la gestión directiva se especifica que el colegio atiende a “sectores medios”, como indicamos anteriormente, la demanda de matrícula por parte de familias económicamente acomodadas creció en los últimos años. En el capítulo siguiente se indican, para la muestra de jóvenes seleccionados al interior de este colegio, los niveles educativos y las actividades laborales de los padres.

Capítulo 3. Condiciones sociofamiliares y discursos que atraviesan las significaciones juveniles

Introducción

En el capítulo anterior, al describir los contextos institucionales en que se encuentran escolarizadas, adelantamos algunas de las características socioeconómicas familiares de ambas poblaciones juveniles. Profundizaremos ahora en el análisis de las disímiles condiciones de producción de sentido y de los discursos de los referentes significativos que se identifican imbricados en las significaciones juveniles reconstruidas al interior de cada caso en estudio.

3.1. Condiciones juveniles de producción de sentido: características de vida y escolaridad

Las condiciones sociofamiliares de vida y escolaridad que examinaremos a continuación fueron reconstruidas a partir de los datos proporcionados por los progenitores o tutores al momento de matricular o reinscribir a sus hijos en las respectivas instituciones educativas, algunos fueron obtenidos por medio de informantes claves (secretarios y preceptores) y otros provistos por los propios jóvenes participantes en las actividades de indagación.

3.1.1. Jóvenes y escuela secundaria: apuestas de diferenciación familiar (caso A)

3.1.1.1. Sobre los jóvenes que asisten a 5° año

Esta escuela tiene dos secciones en cada año. A la división A de 5° “Tu-

rismo y Hotelería” asisten 26 jóvenes, 13 varones y 13 mujeres, una de las cuales no participó en las actividades iniciales de indagación porque había tenido a su bebé recientemente. 5° B es el curso de “Gestión Administrativa”, al que asisten 35 jóvenes, 14 varones y 21 mujeres. Aldana (21 años) y Esteban (19), una pareja de novios que ese año había tenido un hijo y asistía regularmente, dejó la escuela el año posterior. Su compañera Sonia fue mamá al comenzar el siguiente año lectivo, pero continuó asistiendo hasta finalizar 6° año, como mostraremos en el Capítulo 8. Si se consideran las *edades teóricamente esperadas* para cursar 5° año, en estos cursos se registra un alto porcentaje de sobreedad, alcanzando el 48% de los jóvenes que participaron en las actividades de la primera etapa¹. Se trataba de 16 mujeres y 8 varones, cuyas edades oscilaban entre los 17 (9 chicas y 6 varones), 18 (5 chicas y 1 varón), 19 (1 chica y 1 varón) y 21 (1 chica).

De los 13 jóvenes con los que continuamos trabajando mediante grupos de discusión, pudimos reconstruir lo siguiente acerca de sus condiciones sociofamiliares de vida y escolarización²:

Atendiendo a su *trayectoria escolar*, podemos señalar que el 23% hizo allí la primaria (dos jóvenes que viven en el barrio hicieron el nivel primario completo y otro ingresó a la mitad del mismo) y el 77% restante cursó desde 1° año del CBU. Cinco de los participantes repitieron algún año del secundario (38,45%), tres de ellos dos o más veces: un varón de 19 años y dos mujeres de 19 y 21 años, una de las cuales ingresó luego de repetir 1° año en otra institución.

Respecto a los lugares de *residencia*, tres varones y una chica viven en el barrio donde está ubicada la institución, dos mujeres en un barrio localizado a unos 15 km (una de las cuales repitió años del secundario en dos ocasiones), dos mujeres viven en barrios precarios de una localidad cercana a Córdoba y a la escuela, un varón y dos chicas en barrios aledaños de “clase-media empobrecida” y dos varones en asentamientos precarios próximos a la escuela.

Considerando el *máximo nivel educativo* alcanzado por sus padres, podemos especificar que el 50% de ellos alcanzó el nivel primario, el 33,3% nivel secundario y un 16,6% estudios superiores. Salvo dos jóvenes, el resto de los participantes terminó el secundario el año posterior a las actividades, lo que supone para ocho de ellos (72,72%) haber superado el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de su padres (25%, dos jóvenes) o ambos (75%, seis jóvenes). Estos datos condicen

con los provistos por la investigadora mexicana Guerra Ramírez (2000) al identificar que, entre los sectores más desfavorecidos, las bajas expectativas familiares hacia la escuela (asociadas a bajos niveles de escolaridad parental y escaso apoyo a las tareas escolares) no impiden que los jóvenes asuman una actitud desafiante contra la cultura “antiescolar”. Afirma que esta disonancia, incluso, parece funcionar para tales jóvenes como estímulo hacia metas educativas más altas con las que esperan compensar sus limitaciones socioculturales de origen.

Sobre los *trabajos parentales* identificamos que entre quienes solo terminaron el nivel primario se cuentan algunas actividades que suelen realizarse bajo condiciones de precariedad o baja remuneración: cuatro madres como amas de casa, dos como empleadas domésticas y tres padres en actividades de la construcción y servicios para el hogar (albañil, gomero, plomero); mientras que otros tres padres se desempeñan en relación de dependencia (jubilado militar, empleados en comercio y fábrica) y una madre atiende su propio comercio (kiosco bar). No obstante, el empleo doméstico no se reduce a este subgrupo, pues dos madres que terminaron estudios secundarios se desempeñan como tales. Los restantes progenitores con estudios secundarios completos se desempeñan en relación de dependencia (madre enfermera, un padre empleado de seguridad, otro militar) o bien por cuenta propia (un padre maneja su gráfica y otro atiende su kiosco-bar). Quienes realizaron estudios superiores realizan trabajos tanto de forma independiente (una madre bioquímica y otra martillera pública) como en relación de dependencia (una madre enfermera militar y un padre profesor).

Entre los jóvenes participantes, aproximadamente el 53,85% *trabaja*: tres varones en actividades familiares (fábrica, gráfica, venta de empanadas), dos chicas y un varón en una actividad aprendida en una práctica generada por la escuela (mozas en salón de fiestas y mozo en resto-parrilla, respectivamente) y una chica en un local de comidas rápidas.

3.1.1.2. La doble condición de estudiantes y trabajadores

Para algunos de estos jóvenes, trabajar y estudiar al mismo tiempo es una experiencia vivida, pasada o actual. Al relatar sus experiencias como trabajadores describen vivencias de explotación y vulnerabilidad, relativas a la precariedad laboral, como la exposición a riesgos, la falta de

seguros y, en algunos casos, el desconocimiento de las dificultades o exigencias inherentes a las actividades a realizar

Emiliano: Yo de chico he trabajado y no sé lo que es que me hayan pagado en blanco (...) es una explotación bárbara. Trabajar en negro es burrear. Es burrear, es burrear y... laburar todo el día y que te paguen poco. Es agachar la cabeza, estirar la mano y agarrar las monedas que te dan.

Marcos: Es como que te explotan trabajando por nada. Porque es así. Podés trabajar todo el día completo y te van a pagar miseria. O sea, es...

Emiliano: Es feazo, porque si te cortás un dedo, te golpeás, no tenés seguro... no tenés nada.

(...)

Tamara: Yo por ejemplo estoy trabajando en McDonald's (...) cuando iba a comprar... eh... Yo lo veía como un trabajo fácil, porque vos decís 'bueno, es hacer hamburguesas y nada más'... No, lo que pasó la vez que entré... yo quería salir corriendo. La verdad entré y no, me iba llorando a mi casa. Porque la verdad que con 16 años, 17 (...) Te tienen súper a mil. Y una cosa que vos decís, no sé... te estás moviendo, estás haciendo rapidísimo, sos una luz, ¿pero qué pasa? Te exigen más y te exigen más [chasquea los dedos en señal de rapidez].

Emiliano: Mucha presión.

Tamara: Y a lo mejor para un adolescente con 17 años, 16, es como que es mucho. Mucha carga, mucho peso. Es un trabajo que yo la verdad no lo recomiendo... No (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A).

Revisaremos esta *doble condición de estudiantes y trabajadores* para señalar algunas de sus características más relevantes.

En su mayoría, estos jóvenes trabajan por la necesidad de colaborar con el sustento del grupo familiar. En este sentido, el trabajo de jóvenes en edad escolar puede considerarse, en sí mismo, evidencia y consecuencia de situaciones de precariedad que llevan a que los miembros más jóvenes de las familias se incorporen de manera temprana al mercado del trabajo como forma de aportar a los ingresos del grupo de origen. Otras veces, la posibilidad de proveerse de recursos que les permitan solventar sus gastos personales aparece como motivo inicial de la búsqueda de trabajo. Es el caso de Tamara (17 años) que trabaja en una cadena de comidas rápidas 'para darse sus gustos' sin tener que pedir dinero a sus padres, que están separados.

El resto de sus compañeros, aunque la colaboración con el grupo familiar es el motivo prioritario por el que trabajan, destinan parte del dinero que ganan a sus prácticas de consumo juvenil. Trabajar, advierten estos jóvenes, les provee soluciones a preocupaciones de su futuro inmediato, como garantizarles la realización de ciertas prácticas de consumo juvenil (ir los fines de semana al baile o al boliche, comprarse vestimenta, entre otras). Desde esta dimensión situacional, una condición, trabajar, favorece vivenciar otra condición, la juvenil. Es lo que Dayrell (2007) resalta que sucede entre buena parte de la población joven brasilera en edad escolar que no cuenta con una moratoria respecto al trabajo y para quienes trabajar constituye la única vía para experimentar su condición juvenil, puesto que les garantiza un mínimo de recursos para el consumo, el ocio o el enamoramiento. Afirma que “el trabajo también hace juventud” (p. 1109), pues aparece como mediación simbólica y afectiva en la experimentación de la condición juvenil.

Las posibilidades de satisfacer necesidades de recreación o consumo refuerzan la permanencia juvenil en esa doble condición o, en algunos casos, lleva al abandono de la escolaridad. Para algunos de sus referentes jóvenes (amigos, hermanos, excompañeros), trabajar e ir a la secundaria se tornaron en algún momento en “necesidades irreconciliables” (de tiempos, responsabilidades e intereses) y terminaron dejando la escuela:

Tengo amigos que trabajan y no terminaron el secundario y ahora están cursándolo en un acelerado o en otras instituciones de noche y muchos dicen estar arrepentidos (Mujer, 17 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Tengo amigos que trabajan no tan dignamente y que les pagan muy poco, también me aconsejan de seguir estudiando por el bien de mi futuro y para mi propia vida y yo también pienso lo mismo sobre ellos (Mujer, 17 años, 5º T, actividad escrita individual, caso A).

Que algunos jóvenes abandonen la escuela para dedicarse a trabajar es criticado por estos participantes argumentando que quienes lo hacen no piensan a largo plazo, sino que priorizan necesidades e intereses individuales inmediatos. Sostienen que la desventaja de no tener el secundario se notará cuando sean más grandes y tengan nuevas necesidades o mayores responsabilidades, como una familia propia que mantener³. La siguiente discusión es ilustrativa al respecto:

Viviana: Hay muchas personas que después... *'plata, trabajo... y colegio a un lado'*. Y después... *'¿Y seguís el colegio?'*, *'Sí, voy a seguir el colegio, cuando termine de trabajar'*. Bueno, confiás mucho en que vas a seguir el colegio y al final terminás dejándolo. Hay muchos chicos que hacen eso.

Maira: Claro, porque *'ja está, me centré en el trabajo'*, que ya ni ganas te dan de ir al colegio.

[Emiliano, Viviana, Tamara y Marcos manifiestan su acuerdo]

[Maira, Emiliano y Tamara trabajan actualmente]

Viviana: Y se olvidan. Dicen *'agarro plata y no voy más al colegio'*. Y un montón de chicos hacen eso. Y ese es el grave error.

Emiliano: ¡Claro! ¿Pero cuánto le va a durar el trabajo?

[Marcos, Viviana y Emiliano dicen: ¡Nada!]

Viviana: Más que todo los varones, que les gusta mucho salir, y les gusta gastar plata.

Emiliano: Sí, sí...

Viviana: [continúa] Dicen *'no, no voy más'*, y...

Marcos: Es que ganan poco y no se dan cuenta porque capaz que siguen viviendo con los padres, y los padres los mantienen en la casa.

Mauro: Claro, la plata... la plata para el gasto de uno.

Viviana: Sí, porque si vos dejás el colegio y trabajás de una cosa, te quedás estancado ahí. Y siempre vas a tener que trabajar de lo mismo.

Marcos: Y ahí te vas a dar cuenta que no ganás nada.

Viviana: Claro, cuando tengas los hijos, la mujer, todo eso, ¿qué haces con esa plata? (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A).

Como señalan estos jóvenes, a veces una de las condiciones (laboral) va en detrimento de la otra (estudiantil), restando tiempo a las actividades escolares. El hecho que muchos jóvenes dejen la escuela por trabajar, confirma el análisis realizado por Llomovate y Kaplan (2003) acerca de la mayor probabilidad que tienen estudiantes que trabajan de experimentar situaciones de fracaso en sus trayectorias educativas frente a aquellos que solo estudian. Respecto a los participantes en nuestros grupos de discusión que trabajan, tres repitieron más de una vez, pero iniciaron sus actividades laborales luego de que ello sucediera; el resto de los que trabajan está cursando con la edad esperada. Esto parece concordar con lo que Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004) señalaron respecto a bachilleres mexicanos que trabajan. Identificaron que el rendimiento escolar de los estudiantes no aparecía afectado por su condición de trabajadores, puesto que tanto en el bachillerato universitario como en la modalidad tecnológica encontraron casos de "estudiantes

sobresalientes” o que mantenían una “situación escolar regular”. Incluso, entre algunos jóvenes, la condición de trabajadores, lejos de ser un obstáculo aparecía como medio eficaz, en tanto recurso económico, para resistir la eliminación escolar y mantenerse escolarizados en el ciclo medio superior (obligatorio en ese país desde 2012).

En algunos casos, las actividades laborales que realizan los jóvenes estudiantes son posibilitadas por experiencias formativas realizadas en el ámbito escolar. Por ejemplo, luego de realizar el mencionado curso de mozos, coorganizado por la escuela y una institución terciaria en hostelería y gastronomía, tres de estos jóvenes consiguieron trabajo. Otras experiencias laborales provistas por la escuela no derivaron en inserción laboral. Tal el caso de la pasantía rentada en una empresa de tarjeta de crédito local que describimos en el Capítulo 2. Además de implicar una participación selectiva (la escuela eligió qué estudiantes enviar, según el promedio escolar), de limitarse al aprendizaje de tareas rutinarias que no requieren mayores calificaciones (como el archivo de papeles de oficina) y que su carácter pago se redujo a la cobertura del transporte urbano, ninguno de los pasantes fue contratado posteriormente por la empresa, ni en trabajos similares. Entendiendo con Goodson (1995) al currículum como portador y distribuidor de prioridades sociales, la primera experiencia formativa (curso de mozos) está orientada a los trabajos *a priori* “disponibles” para este grupo de jóvenes; en el caso de la segunda, la consideración de criterios de mérito académico da cuenta de una selección orientada a ajustarse al perfil de una empresa que, para los trabajos efectivos, tiende a seleccionar a otros jóvenes⁴.

A su vez, así como la escuela muchas veces propicia que los jóvenes trabajen, también cubre situaciones de dificultad generadas a partir del entrecruzamiento de las condiciones de estudiante y trabajador, como perdonar u omitir llegadas tardes o inasistencias. En palabras de Emiliano: “yo, por ejemplo, hay días que no puedo venir al colegio. Pero a mí los preceptores me entienden (...) Yo [trabajo] de jueves a domingo. Porque sé agarrar resto parrillas, eventos. Y todo gracias, así, al colegio”. En otros casos, las propuestas formativas extraescolares tensionan con la condición de estudiantes. Por ejemplo, en la mencionada pasantía en la empresa crediticia, los participantes debían cumplir horarios que se superponían con los escolares, favoreciendo la pérdida de días de clase.

Las vivencias de ciertas tensiones entre las condiciones de trabajadores y estudiantes son comunes a todos estos jóvenes que trabajan.

Mientras que aquellos que realizan actividades laborales familiares tienen posibilidades de negociar y acomodar sus obligaciones del trabajo a las escolares, para los demás se trata de trabajos que se interponen a su condición de estudiantes y suponen grandes presiones y responsabilidades para su edad. La mayoría de ellos reconoce que si pudieran elegir no trabajarían, por la precariedad de las condiciones laborales a las que acceden y por las dificultades que les genera en su escolarización. Así lo expresaba Tamara

Yo prefiero terminar el colegio. O sea, la verdad es que yo no recomiendo que hagan el secundario y trabajen a la vez. Porque la verdad es que yo lo estoy viviendo y es durísimo. Yo por ejemplo hay veces que me tengo que sentar a estudiar porque tengo un trabajo práctico que hacer o una evaluación. Y realmente no puedo, porque tengo que ir a trabajar (...) creo que a nadie le sobra. Pero si pueden vivir así, con lo justo y necesario, que vivan y que sigan estudiando y nada más. Después cuando terminen el colegio y se saquen de encima el colegio que... bueno... ahí estudien, trabajen, si quieren a la vez. Pero mientras tanto, los chicos que están en el secundario y... Que se dediquen solamente al secundario, para mí es así (Extracto de discusión, grupo N° 1, caso A).

Como hemos analizado, el trabajo les provee recursos para sus prácticas de consumo juvenil, una de las formas contemporáneas de subjetivación juvenil e integración social. Tomamos aquí las ideas de Catalán Marín (2010) quien plantea, desde una perspectiva analítica relacional, que los procesos de consumo juvenil (de bienes, objetos) pueden considerarse hoy tanto un mecanismo de mediación en la construcción y expresión de sus identidades como de integración a sus grupos de pares y a la sociedad en general. Pero, al mismo tiempo, la doble condición de estudiantes y trabajadores supone mayores responsabilidades que las que tienen quienes solo estudian. Otras rutinas y vínculos con la escuela, con las obligaciones escolares y los congéneres, por ejemplo, al acotarles los espacios y tiempos de sociabilidad juvenil, como veremos en el Capítulo 4.

3.1.1.3. El discurso parental aleccionador: el trabajo como obligación alternativa al abandono de la secundaria

Para otros de estos jóvenes, quienes actualmente no realizan ninguna actividad laboral, trabajar aparece como obligación alternativa a dejar

la escuela en el planteo de sus progenitores. Ante situaciones de dificultad escolar (riesgo de repetir de año, intenciones expresadas sobre abandonar su escolaridad), sus padres apuntalan la permanencia en la escuela anticipándoles la obligación de trabajar si eso sucediera. Señalan que esta postura parental no implica obligarlos de modo directo a ir a la escuela, sino que se trata más bien de un planteo disuasivo que opera desde las posibilidades alternativas que les presentan:

Luciano: A mí no me gusta trabajar, pero no pido plata. Si yo les digo que voy a dejar la escuela para laburar, ahí me tienen que dar, porque no quieren que deje.

Rafael: A mí no me dan plata porque yo trabajo hace mucho. Cuando tenía 11 años ya salía, me buscaba yo mismo unos trabajos. Me compré una bordeadora y corté el pasto. Después me fui a la vuelta de mi casa y trabajé de albañil en una obra. Y ahora con mi familia. Salvo días de semana, por ejemplo hoy, no fui a trabajar. Trabajo y estudio... algo. [Risas]

Luciano: A mí me dijeron que si dejo el colegio me tengo que poner a trabajar, no me dan más plata y tengo que pagar para vivir... para la comida (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso A).

Si bien en esta población juvenil no existieron referencias directas a un mandato familiar ('vengo porque me obligan') o jurídico ('vengo porque es obligatorio') para explicar su tránsito por la escuela, para algunos de ellos las expectativas parentales se expresan en este apuntalamiento parental a sostenerse en la condición de escolares⁵. Adelantarles la obligación de trabajar como alternativa a dejar la escuela ('si dejás la escuela te ponés a trabajar') o bien señalarles la experiencia laboral parental como ejemplificadora ('si no terminás la escuela vas a terminar como yo', haciendo trabajos precarizados) operaría como refuerzo de su escolaridad. Una táctica similar fue identificada por Glória (2003) en su investigación con familias de sectores populares brasileiros: como los padres entrevistados creían que sus hijos no comprendían debidamente la importancia social otorgada a la escuela, especialmente en su función de acceso al mercado del trabajo, ponían en práctica una estrategia de "amonestación moral" por medio de la cual alertaban sistemática e intensamente a sus hijos sobre la necesidad de valorar la escuela, esforzarse más, comportarse y obedecer a sus profesores.

En la mirada de los jóvenes de nuestro caso en análisis, este tipo de

discurso parental en que el trabajo juvenil aparece como *obligación disyuntiva* a la condición de escolaridad y a la manutención parental, resulta efectivo por la identificación de los trabajos detectados como posibles o al alcance, considerando la experiencia de congéneres y familiares, como limpiar casas, hacer changas de albañilería u otros:

[Mis padres me dicen sobre la escuela secundaria]

Que si yo dejo el cole sería lo peor para mi vida, que en vez de tener un trabajo como el que yo soñé tendré que ser niñera o empleada doméstica y ese no es el futuro que ellos quieren para mí, porque yo me merezco mucho más porque el día de mañana no quieren que yo pase necesidades (Mujer, 16 años, 5° T, actividad escrita individual, caso A).

Sonia: Y sí... te dicen *'bueno, si querés dejar el colegio dejálo, pero salí a trabajar, no te quiero al pedo acá'*. Y de qué vas a trabajar si... ¡Limpiando casas! [como su madre]

Coordinadora: ¿Y eso que te dicen sería como una forma de obligarte a que vengas a la escuela?

Sonia: ¡No! No te están obligando a que vengas al colegio, sino te están diciendo *'bueno, es esto o aquello'* y vos vas a elegir venir a la escuela (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso A).

En este planteo parental “aleccionador” puede advertirse la prescripción de lo que Margulis (2009) denomina “moratoria psicosocial”, plazo o estado de permisividad concedido a ciertos jóvenes por el cual gozan de menores exigencias que los adultos mientras terminan su formación, maduran físicamente y adquieren madurez social y económica. Si bien coincidimos con el autor en que este tiempo/espacio de moratoria no es un privilegio que alcance a todos los jóvenes, nuestro análisis nos lleva a proponer que no es correlativo únicamente a sectores favorecidos. Como analizamos anteriormente, también algunos jóvenes en condiciones de dificultad como las descritas cuentan con resguardo parental para posponer exigencias y responsabilidades de la vida adulta a condición de continuar escolarizados.

3.1.2. La prolongación de los estudios y la seguridad del resguardo parental (caso B)

3.1.2.1. Sobre los jóvenes que asisten a 5° año

Este colegio cuenta, en su CO, con dos especialidades. A 5° año de “Ciencias Naturales” asisten 30 jóvenes (19 mujeres y 11 varones) y al de “Ciencias Sociales”, 32 (17 mujeres y 15 varones). Al momento de las actividades iniciales, en ninguno de estos cursos se registraba sobreedad entre sus integrantes. A excepción de un varón que asistía a la escuela con integración escolar, el resto de los participantes tenían la edad esperada para cursar 5° año y finalizaron la escuela al año siguiente.

A continuación, analizamos las condiciones sociofamiliares de los 17 jóvenes (11 chicas y 6 varones) que participaron en los tres grupos de discusión realizados en este caso, dos mixtos y uno integrado por jóvenes mujeres participantes del CE.

Si consideramos su *escolaridad*, seis de ellos (35,29%) hicieron en este colegio la primaria completa, cinco de ellos concurren desde el nivel inicial (tres chicas, dos varones). Tres mujeres se incorporaron en los dos últimos años del nivel primario y, a excepción de una chica que se incorporó en 2° año, proveniente de una escuela preuniversitaria del centro de la ciudad, el resto realizó el secundario completo en esta escuela (16 jóvenes). Estos datos, sumado a que ninguno de estos jóvenes repitió años del primario o secundario, evidencian que se trata de trayectorias escolares ininterrumpidas.

En cuanto a las zonas de *residencia*, más de la mitad de estos jóvenes (58,82%, cinco chicas y cinco varones) vive en barrios aledaños al colegio, cuatro chicas y chicos en barrios localizados a una distancia entre 2 y 4 km y otro a 9 km de la escuela). Una chica vive en un barrio en el límite noroeste del ejido municipal y otra en una localidad a 40 km de la capital cordobesa. Teniendo en cuenta estos datos residenciales, si bien se trata de una población perteneciente a sectores medios-altos con características de *élite* (académica, económica y profesional) que persigue una socialización homogénea para sus hijos, estas familias no han seguido pautas homogéneas de segregación espacial (Svampa, 2001) o de socialización exclusiva en entornos *countries* (Del Cueto, 2007).

Una alta proporción de estos jóvenes (76,47%) provienen de familias en las que los estudios universitarios o superiores no universitarios

constituyen el *máximo nivel educativo* alcanzado por ambos progenitores. Los restantes padres tienen secundario completo y sus madres estudios superiores universitarios (dos chicas) y no universitarios (una chica). Solo una joven tiene ambos padres que únicamente completaron el nivel secundario.

Respecto a los *trabajos parentales*, cabe señalar que 11 trabajan en relación de dependencia en actividades afines a su formación superior⁶, 15 desempeñan sus profesiones de forma independiente⁷ y tres madres no desempeñan actualmente sus profesiones (dos madres amas de casa y una fallecida). Los padres que solo terminaron el nivel secundario se desempeñan por cuenta propia (un padre taxista y una madre peluquera) o bien en relación de dependencia (padre asesor de seguros y otro congresista).

Dos de los jóvenes participantes realizan algún *trabajo* o actividad para ganar dinero, un chico es disc jockey los fines de semana y una chica tiene un microemprendimiento de indumentaria con una amiga. Los padres de ambos son profesionales independientes y ellos destinan íntegramente lo que ganan a sus gastos personales.

3.1.2.2. *La condición garantida de jóvenes estudiantes*

Estos jóvenes reconocen que, por sus condiciones de vida, cuentan con una “moratoria psicosocial” (Margulis, 2009) extendida, es decir, un tiempo de prórroga para la asunción de presiones y exigencias propias de los adultos, que excede a la finalización del secundario. Para ellos, como profundizaremos en el Capítulo 6, su prioridad es seguir estudiando, con respaldo familiar asegurado. Saben garantido un apoyo tanto económico como simbólico, en tanto la gran mayoría de los padres realizó estudios superiores y trabaja en relación a sus profesiones.

Sin embargo, esta condición no los exime de ciertas presiones parentales para sacar provecho de este tiempo/espacio de moratoria garantizado. Así, varios jóvenes señalaron en las actividades iniciales (21 referencias) que sus padres les insisten que la secundaria es “una oportunidad que tienen”, “su única obligación, responsabilidad y deber”, por eso deben “asistir, cumplir y aprovecharla al máximo” y tener un “desempeño productivo y “útil”, especialmente en materias relacionadas con las carreras universitarias que elijan. Los jóvenes cuestionan a aquellos pares que se “acomodan” o “relajan” bajo ese respaldo familiar, porque

parecen haber internalizado que no deben desaprovechar posibilidades ampliamente garantidas ni retrasarse respecto a las trayectorias escolares típicas, cuyas edades son fijadas por el sistema educativo y social:

Martín: También es algo más personal, qué sé yo... Hay muchos que terminan el secundario y siguen siendo adolescentes, entre comillas, y que prefieren años al pedo.

[Ríen]

(...)

Alejandro: Es que hay como una inercia general de... Terminaste el secundario y hay mucha gente que dice '¡no! ¿Para qué seguir estudiando?'...

(...)

Joaquín: Y yo decía eso de que por ahí uno termina el secundario y dice 'bueno, me tomo un año y después empiezo la universidad'. Y al final ese año se te hacen 2 años, 3 años y nunca más empezaste la universidad y...

Gimena: Y después la posibilidad se te va...

Martín: Y también influye ahí el hecho de que no hay necesidad. Si vos tenés una familia que por ahora te banque, qué sé yo... (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

Destacan que en sus experiencias comparten más vivencias en común con sus compañeros del colegio que con amigos del barrio, argumentando que con los primeros los unen similares estilos de vida, comparten su cotidianeidad y van encontrando mayores semejanzas de "gustos y objetivos", que es lo que lleva a "sentirse amigos". Mientras que con los amigos del barrio o de la infancia, etapa en que creen las condiciones de vida no tendrían tanta importancia a la hora de establecer relaciones, puede irlos separando el reconocimiento paulatino de una brecha en este sentido:

Sabrina: Es que creo que es una posición difícil. ¡Claro! Porque en realidad vos te pensás a vos mismo pudiendo hacer algo que los demás por ahí no pueden llegar a hacer y como que, no sé... Para mí es difícil, bueno, no sé, las chicas saben un poco más de eso, pero...

Chicas: Sí, sí [ríen por lo bajo]

Sabrina: Es como una situación complicada. Por ahí no se te plantea, qué sé yo... Al estar con los amigos que no son del cole, por ahí no comparten esta realidad, como decir 'che, ¿vos qué vas a estudiar?'. Por

ahí es como que... *'no, yo no sé si voy a poder estudiar'*. (...) Es como una realidad que por ahí yo al menos empecé a darme cuenta que existía hace dos años, por ejemplo... (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Martín: Sacando el ámbito de la escuela, yo creo que generalmente las amistades se forman a partir de gustos en común. (...) Como también se forman amistades en el barrio que pueden ser solamente amistades de ir a tomar una coca y que capaz que [compañeros ríen por lo bajo] no tenés mucho en común, pero, bueno [ríe]. Lo que siempre me refuerza mi mamá, por ejemplo, es que las amistades se forman a partir de gustos en común y no por ir a tomar una coca.

Alejandro: Vivencias en común.

Coordinadora: Y sus amigos, mayoritariamente, ¿de dónde son? ¿Son del cole? ¿Del barrio? ¿Qué cosas comparten? ¿Cuáles son esas vivencias en común?

Joaquín: Yo tengo una opinión, los amigos con los que vas a compartir todo el día, salen del colegio, porque estás relacionado todos los días. De ahí salen los amigos.

Camila: Pero por ahí tus vecinos también, te estás relacionando todos los días.

Agustín: No, nada que ver.

Martín: [interrumpe] Lo que pasa es que cuando vas creciendo vos vas, capaz inconscientemente (...) empezando a conocer gente y siempre buscando una persona o que se asemeja a vos o que tiene los mismos objetivos, por decirlo así. Y se va dejando de lado otros amigos que capaz que toda la primera parte de tu vida los tuviste ahí muy cercanos.

Alejandro: Están viviendo cosas diferentes (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

En los fragmentos citados es posible identificar que, además de la tendencia hacia una sociabilidad escolar entre sujetos con similares condiciones de vida que veremos en el siguiente capítulo, estos jóvenes reconocen que la ideación de un proyecto a futuro en el que cobran centralidad los estudios universitarios, post-universitarios y el ejercicio profesional, se relaciona con las posibilidades garantizadas que tienen de concretarlo. Y que esto los distancia de aquellos que no pueden optar por seguir estudiando (por ejemplo algunos amigos del barrio que “no comparten esta realidad”), al tiempo que los acerca a sus compañeros de escuela con quienes comparten vivencias comunes y proyectan situa-

ciones afines. Como analizaremos en el siguiente capítulo, las expectativas propedéuticas seguras de concretarse participan en la construcción de la sociabilidad juvenil, en el marco de escolaridades elegidas y direccionadas por las familias y de una propuesta educativa orientada a ello.

3.1.2.3. *El discurso parental incorporado: la obligación de seguir estudios universitarios*

Como venimos mostrando, para estos participantes seguir estudios superiores es una idea de larga data, casi intrínseca a su condición de jóvenes provenientes de *esas* familias y escolarizados en *esa* escuela. Los siguientes fragmentos ilustran que, a menos que “hereden” una empresa solvente, “no estudiar en la universidad” no es tematizable ni pensable como posible:

Gisela: Terminás el secundario y si tenés suerte, bueno, por ahí heredaste la fábrica de tu papá (...) y no te hace falta estudiar. Pero si te hace falta, es como que no le veo posibilidad. Si te hace falta para conseguir un trabajo, para tener plata, para mantenerte a vos mismo, para el día de mañana tener tu familia. Me parece que sí, no existe entre las posibilidades *'no, no estudies'*... (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Coordinadora: Y ustedes ¿desde cuándo empiezan a pensar en los estudios universitarios?

Delfina: Por ejemplo yo nunca me lo pensé, incluso desde chiquita... Nunca pensé la posibilidad de no estudiar. Era más qué iba a estudiar. (...)

Sabrina: No, yo tampoco pensé... Nunca dije *'salgo del cole y a lo sumo hacés otras posibilidades... no estudiar, pero que es viajar'*... como que siempre está el estudiar presente. (...)

Mariana: A ninguna de nosotras se nos cruzó en algún momento la posibilidad de no estudiar. Siempre tuvimos esa chance, digamos. Está tan naturalizada esa posibilidad de estudiar y de que te mantengan mientras estudiamos, que no necesitamos empezar a trabajar, que nos cuesta ponernos en el lugar de las personas que no pueden, porque no... o ¿que no quieren! Porque ¡hay mucha gente que no quiere seguir estudiando! Porque no le interesa... por X motivo, digamos. Nos cuesta muchísimo ponernos en ese lugar y decir, bueno, *'de eso se trata la vida'*... (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Teniendo en cuenta que entre estos jóvenes al menos uno de sus progenitores completó estudios superiores, la formación profesional universitaria aparece como un legado familiar. Seguir estudios universitarios es una opción certera, un proyecto obligado y primero en sus aspiraciones a futuro que es vivenciado por ellos como “consecuencia natural” de su posición sociofamiliar, lo que Delfina grafica en su frase “nunca me pensé no estudiando”. Y, por tanto, renegar de esa posibilidad es impensable, inentendible y criticable, como ampliaremos en el Capítulo 6.

La generalidad de este *sentido propedéutico* es coincidente con lo ya señalado por Tiramonti (2007) respecto a estudiantes de sectores altos, quienes dan por sentado su inserción universitaria y se imaginan en puestos laborales de mando. Podemos pensar, siguiendo a Bourdieu (2008), que la sinergia entre expectativas familiares y la propuesta educativa se inscribe en sujetos cuyos *habitus* los orientarán efectivamente a ello.

3.2. Comentarios finales

El análisis presentado sobre estos discursos juveniles y los de sus referentes nos permite distinguir dos lógicas diferenciales que, en estrecha relación a las condiciones situacionales de vida y escolaridad ya especificadas, otorgan un matiz particular a las significaciones reconstruidas al interior de cada caso en estudio.

Atendiendo a todas las condiciones y discursos que rodean su escolarización, tanto familiares como institucionales⁸, y considerando que un alto porcentaje de los jóvenes del caso A son los primeros en asistir a la escuela secundaria y/o en finalizarla, estar transitando el último tramo de este nivel educativo constituye una experiencia novedosa dentro de sus grupos familiares.

Se trata de *trayectorias educativas disonantes* respecto a las parentales: muchos de estos jóvenes transitan la secundaria como superadores de la escolaridad de sus padres⁹. Además de suponer una distancia con la experiencia de sus progenitores, implica una ruptura con cierta predestinación en la trayectoria socioeducativa familiar, tal como retomaremos en el Capítulo 5 al analizar cómo la finalización de la escolaridad secundaria amplía los horizontes de expectativa de los jóvenes y sus familias. A pesar de crecer entre trayectorias educativas difíciles o truncas (a nivel personal, intrageneracional, familiar), pudieron sostenerse escolarizados, en el seno de una escuela que recepta y contiene, sorteando a

su vez diversos “obstáculos” escolares, como la repitencia, el abandono o la expulsión.

En este punto, resulta necesario considerar el alto nivel de desgramamiento que se produce entre el CBU y el CO del nivel secundario en Córdoba. Según datos educativos provinciales, la tasa de abandono interanual (porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente) es significativamente más elevada en 4º año (14,8% en 2007, 14,5% en 2008 y 12,8% en 2009) y disminuye notablemente hacia 5º año (8,6% en 2007 y 2008, 6,8% en 2009), evidenciando un aumento del nivel de retención en los últimos años en los cursos superiores del nivel¹⁰. Algo similar ocurre con la repitencia: siendo 2º año el curso donde se registra el mayor porcentaje de repetidores (un promedio de 17,76% entre 2007 y 2009), le siguen 1º año (un promedio de 14,26% para esos años), luego 3º (12,96%) y 4º año (12,1%) y disminuye considerablemente en 5º año (4,76%)¹¹.

Por ello, la preponderancia generalizada de valoraciones positivas sobre la secundaria entre estos jóvenes puede leerse en términos de ser quienes saben, por experiencias cercanas, qué destinos son posibles sin hacer la secundaria. Estaríamos frente a construcciones de sentido juveniles sobre la escuela secundaria ligadas a una *lógica de evitación-superación* pues estos jóvenes son, respecto a varios de sus referentes familiares y algunos congéneres, “quienes han podido con la escuela secundaria”¹². Desde esta lógica, varios enfatizan el valor de su voluntad y esfuerzo para el avance en sus trayectorias educativas, como lo ilustran las palabras de esta joven: “[La secundaria] Para mí es lo mejor, y gracias a dios estoy en quinto año poniendo todo mi esfuerzo para terminar el cole” (16 años, actividad escrita individual, 5º G, caso A).

En lo que refiere al caso B, como se infiere de modo incipiente en los fragmentos citados y como ahondaremos en los próximos capítulos, estos jóvenes se muestran cómodos en su experiencia escolar. En ella combinan la apropiación de una propuesta educativa orientada hacia los intereses de esa población escolar y la construcción de expectativas a futuro con la exploración de intereses, el desarrollo de potencialidades, las prácticas de sociabilidad y expresión juvenil, el despliegue de la creatividad, la crítica y la demanda.

Se trata, a grandes rasgos, de significaciones juveniles ligadas a una *lógica de consumo y continuidad*, asumiendo la preponderancia generalizada de valoraciones positivas dos lecturas complementarias.

En su análisis de la lógica social del consumo, Baudrillard (2009) precisa que no se trata de la satisfacción (apropiación individual del valor de uso de los bienes y servicios), sino de una “lógica de la producción y de la manipulación de los significantes sociales” (p. 55). Desde esta perspectiva, el proceso de consumo puede ser analizado en sus dos aspectos fundamentales: como proceso de significación y de intercambio comunicativo (equivale a un lenguaje, se basa en un código en el que se inscriben y adquieren sentido las prácticas de consumo) y como proceso de clasificación y de diferenciación social (el orden de los objetos/signos no solo refleja diferencias significativas dentro de un código, sino también su valor de posición al interior de una jerarquía). Desde estas precisiones, hablamos de *lógica de consumo* para ilustrar cómo, en este caso analizado, las prácticas educativas se van desarrollando al vaivén de un juego de demanda-oferta entre la población destinataria/consumidora y la institución escolar, que mientras da lugar a ajustes sucesivos entre vivencias y expectativas, ubica a la experiencia educativa como signo del estatus de la comunidad educativa misma. En otras palabras, la escolaridad que se ofrece institucionalmente se asemeja a la que los jóvenes y sus familias esperan, pues son sectores con capacidad de demanda, a partir de la cual van planteando una serie de requisitos para la adecuación del proyecto educativo y la cotidianidad escolar a sus necesidades y expectativas¹³. Como profundizaremos en capítulos venideros, les provee una preparación intensiva para la universidad, así como una socialización homogénea, en cuanto a vivencias, prácticas, valores y expectativas, con otros parecidos a sí mismos. Capacidad de plantear demandas que, en un contexto mayor de equilibración de derechos, también se muestra acrecentada para este grupo juvenil.

Una situación que ilustra la capacidad de enunciación de demandas políticas de esta población estudiantil pudo observarse durante la toma de su colegio en apoyo a estudiantes de escuelas públicas que reclamaban por deterioros edilicios y en protesta por la reforma a la ley provincial de educación N° 8113, que la comunidad educativa consideraba impuesta e inconsulta. Los jóvenes del colegio que participaban en este reclamo organizaron, con colaboración de algunos docentes, directivos y padres, un espacio de debate desde el cual interpelaron de forma directa a personalidades de la academia y legislatura que tenían injerencia en la reforma educativa en curso y las interrogaron críticamente sobre los puntos más controversiales. La dinámica del encuentro consistió en el

planteo de una serie de interrogantes por parte de los estudiantes hacia las profesionales invitadas acerca del modo en que este anteproyecto fue elaborado y estaba siendo tratado en la Legislatura, con preguntas acerca de los principales puntos que ellos rechazaban, detallados al finalizar el Capítulo 2.

En segundo lugar, la secundaria no es para estos jóvenes la experiencia educativa formal final, sino la base de una larga y asegurada educación. Sus procesos de significación sobre la escuela secundaria se construyen, por ende, desde la *lógica de una continuidad* educativa que con certeza anticipan concretar. Sus trayectorias y aspiraciones educativas son *consonantes y correlativas* a las de sus progenitores: los padres universitarios se erigen como modelos de formación a seguir y sus estatus de vida, devenidos del ejercicio de sus profesiones, una apuesta a mantener.

Notas

1 Como esta actividad era de participación voluntaria, del total de 61 jóvenes que cursaban ambas secciones de 5° año, 48 realizaron las actividades de “frases a completar”. Algunos optaron por no hacerla, otros se encontraban ausentes el día de la realización.

2 Tal como adelantamos en el apartado metodológico del Capítulo 1, esto pudo ser reconstruido a partir de los datos provistos por sus preceptores y los que los propios jóvenes consignaron en una ficha de datos al finalizar los grupos de discusión.

3 Este señalamiento juvenil se asemeja al análisis de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley realizado por Kessler (2007) quien advierte, retomando a Hirschi (1969), que la deserción escolar erosionaría el entramado vincular juvenil, debilitando su integración e interdependencia y reduciendo tanto las posibilidades de empleabilidad futura como las de construir un proyecto personal.

4 El currículum de 5° y 6° año, cursos a los que asistieron los jóvenes con que trabajamos durante la investigación, muestra un diseño de estilo enciclopedista, tanto en los espacios de la formación básica como en la formación orientada.

5 No obstante, la menor referencia explícita al mandato familiar puede deberse a su interiorización o al hecho de ser estudiantes que han alcanzado el último tramo de la secundaria sorteando las dificultades escolares más recurrentes (repetencia, abandono). Dabenigno, Austral, Goldenstein Jalif, Larripa y Otero (2010) encontraron en su investigación que la “asistencia obligada” aparece como motivo aislado de asistencia al secundario entre los jóvenes. Pero, advierten, que entre quienes están terminando la escuela ese motivo puede haberse disuelto o transformado en motivo de carácter positivo en el transcurso de la experiencia escolar.

6 Trabajos: dirección de institución educativa, docencia universitaria (2), capacitación profesional; coordinación de institución médica, profesionales de servicio de psicología municipal (1) y Ministerio de Educación (1), representación de empresas, coordinadores y profesionales de empresas de servicio (1) e industria privada (1).

7 Profesiones: arquitectura (2), abogacía (2), psicología (3), medicina (3), administración de empresas y servicios (3), artistas plásticos (2), contaduría, fonoaudiología, ingeniería civil.

8 En el Capítulo 3 del documento original de la tesis doctoral (CEA, 2015) detallamos nominalmente las *Líneas iniciales de significación juvenil y discursos referenciales que los atraviesan*. Allí nos detenemos en los sentidos juveniles reconstruidos inicialmente al interior de cada caso en estudio y en los discursos de referentes adultos (parentales y educadores) y congéneres que los atraviesan. Los de los referentes no se trata de discursos “directos”, sino que fueron recuperados a través de las voces de los propios jóvenes en la actividad de frases a completar: “Mis padres/tutores”, “Mis profesores” y “Mis amigos/as me dicen sobre la escuela secundaria...”. En términos de polifonía, nos interesaba, principalmente, conocer los discursos de referentes significativos que se pueden identificar, en continuidad o contraposición, en los discursos que los jóvenes construyen sobre la secundaria.

9 Se pueden consultar los trabajos de Foglino *et al.* (2008 y 2009) y de Meo y Dabenigno (2010) que abundan en las experiencias escolares y significaciones de “generaciones pioneras” en llegar a la escuela respecto a sus grupos familiares.

10 Según Informe del año 2011 “Educación común. Nivel Secundario. Síntesis Estadística Nro. 11. Años 2007 al 2011. Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Nacional y Provincial)”. Elaborado por la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

11 Cabe resaltar que, según las cifras disponibles para el año 2015 en el territorio provincial, desde el 1º año del CBU se registraron índices de sobreedad considerables (un promedio de 31,033% entre 2007 y 2009).

12 Foglino *et al.* (2008) precisan que los jóvenes de sectores urbanos en condiciones de pobreza y marginalidad son, mayoritariamente, los “últimos en llegar” a la escuela secundaria y los “primeros en llegar” a este nivel educativo dentro de sus grupos familiares y congéneres. Esta doble condición, señalan, supone una ruptura con las trayectorias prefiguradas ligadas al origen social a partir de la construcción de una doble diferencia, inter e intrageneracional, que implica para los jóvenes un alto costo subjetivo.

13 Para Kessler (2002), los estudiantes de escuelas que atienden a sectores medios-altos “se asemejan más a alumnos-consumidores de instituciones a las que ellos y sus padres contribuyen a dar forma adaptándolas –o intentando hacerlo– a sus demandas” (p. 31). Son jóvenes que afirman sentirse conformes y cómodos en sus escuelas (desde las más “contenedoras”, pasando por otras algo “anárquicas” y hasta las más “autoritarias”), comodidad que para el investigador se asocia al conocimiento de las reglas del juego institucional y a la certeza que sienten de poder modificar aquello que no les gusta de sus experiencias escolares.

Capítulo 4. La secundaria: un espacio-tiempo de experiencias y aprendizajes

Introducción

Como hemos mostrado en los datos y discursos analizados, ambas poblaciones de jóvenes construyen sentidos sobre la secundaria desde marcos sociofamiliares específicos: mientras que para unos jóvenes la familia aparece como respaldo personal y modelo a seguir (caso B), para los otros, la familia de origen se erige en modelo a evitar o superar (caso A).

No obstante, aún dentro de esas disímiles condiciones de vida y escolaridad y discursos referenciales como los considerados, identificamos núcleos de sentidos transversales entre ambas poblaciones juveniles. Se trata de sentidos vinculados a los presentes que los jóvenes vivencian o a sus anticipaciones de cara al porvenir: la secundaria como espacio-tiempo de construcción de conocimientos y de sociabilidad juvenil.

4.1. La secundaria como espacio-tiempo de construcción de conocimientos

4.1.1. *Más acá y más allá de la adquisición de conocimientos curriculares (caso A)*

En esta población juvenil, entre algunas chicas y varones, la escuela secundaria aparece significada como espacio de aprendizaje y adquisición de conocimientos. En este sentido, señalaban que es ‘un lugar de enseñanza en donde se brindan nuevos conocimientos’, ‘aparte de la casa, en la escuela se aprende de todo’, ‘todos los días se aprende algo nuevo’,

‘donde estudiar y comprender’, ‘ampliar’ y ‘llenarse de conocimientos’, ‘permite tener conocimientos de la vida cotidiana’ y ‘aprender muchas cosas que sirven para más adelante’.

Dada la generalidad de referencias entre estos jóvenes en torno a otros sentidos que iremos desarrollando a lo largo de este y los próximos capítulos, las que ligan a la escuela con la adquisición de conocimientos curriculares tienen una menor significatividad¹.

La pérdida del monopolio de la cultura legítima por parte de la institución escolar ha sido objeto de análisis sociológico (Tenti Fanfani, 2000 y 2003; Rigal, 2004) y, en investigaciones realizadas con jóvenes escolarizados en condiciones similares a las especificadas en este caso en estudio, se ha señalado también una menor relevancia de este sentido frente a otros ligados a la sociabilidad y a intereses instrumentales o propedéuticos (Glória, 2003; Duschatzky y Corea, 2007; Núñez, 2007; Meo y Dabenido, 2010; Molina Guiñazú, 2010).

Como resultado de su indagación sobre los problemas que surgen del encuentro entre la cultura *escolar modélica* (“hegemónica”) y la *cultura popular* propia de los estudiantes que llegaban a una institución educativa marginal de la provincia de Mendoza, Molina Guiñazú (2010) precisa que todos los entrevistados mostraron coincidencia en la importancia otorgada a la escuela para su futuro (principalmente para acceder al mundo del trabajo), pero ninguno dijo encontrarle utilidad a los conocimientos impartidos para su vida cotidiana: la calle supone para ellos el ámbito privilegiado de aprendizaje de lo “importante”, aquello que les sirve para “manejarse” en su vida. Un sentido similar es revelado por el trabajo de Glória (2003) con estudiantes de sectores populares brasileños que no perciben motivos para invertir en el cumplimiento de las tareas escolares, una actividad poco significativa para ellos, en un contexto en el que no cuentan con efectiva implicación de sus familias en sus procesos educativos. Pero, al tiempo que perciben la devaluación del certificado y la dificultad de la escuela para funcionar como mediadora en las exigencias impuestas por el mercado del trabajo, continúan buscando, vía la escuela, posibilidades de una vida mejor.

En nuestro caso, esta menor significatividad se torna aún más inteligible en el seno de una escuela que, como vimos en el Capítulo 2, se describe y ofrece a la población estudiantil como “contenedora e inclusiva”. Podemos pensar, junto a Gallart (2006), que para “contener” apuntan a sostener la matrícula disminuyendo los niveles de exigencia

respecto a la enseñanza y el aprendizaje, priorizando la contención por sobre el aprendizaje.

Charlot (2007) precisa que la relación que los sujetos pueden y desean (o no) establecer con el saber permite comprender numerosas historias del denominado fracaso o éxito escolar². La noción de relación con el (los) saber(es) remite tanto a la acción o acto de saber como a los saberes específicos que se adquieren o buscan adquirir, saberes escolares y académicos que se producen siempre en íntima relación con los de la vida cotidiana (Arcanio y Falavigna, 2011). Como resultado de sus investigaciones con estudiantes de sectores populares franceses, Charlot (2002) describió cuatro procesos de relación con el saber: 1) aquellos alumnos que, en sentido bourdiano, tienen *habitus* de estudio; 2) aquellos que realizan un trabajo de “conquista cotidiana” de las tareas escolares; 3) una gran mayoría de ellos (entre 75% a 80%) que estudia para obtener un diploma escolar que les provea un buen trabajo futuro y 4) aquellos que, estando matriculados y físicamente presentes en la escuela, nunca entraron en sus lógicas simbólicas.

En el caso de estos jóvenes, los procesos descritos por Charlot resultan fructíferos para pensar la menor significatividad del aprendizaje de conocimientos curriculares:

1. Insistimos aquí con un dato precisado en el Capítulo 3 que no es menor al momento de pensar esta línea de sentido: las trayectorias escolares de la gran mayoría de estos jóvenes es disonante, novedosa y superadora de las de sus progenitores. Esta diferencia puede implicar que, aunque hayamos identificado una coincidente valoración de la escuela secundaria para sus vidas entre los discursos parentales y los juveniles, muchos carezcan de experiencias de escolarización entre sus referentes familiares que ofician de ejemplo, acompañamiento y apuntalamiento de sus actuales procesos escolares³.

2. Desde su condición de jóvenes estudiantes que “pudieron con la secundaria”, muchas veces se vinculan con los aprendizajes escolares en relación al “hoy”, en términos de “paso a paso” o lo que urge hacer.

3. Al mismo tiempo, todos estos jóvenes valoran la secundaria por las posibilidades de conseguir trabajo digno vía la certificación escolar. Como aclara Charlot (2007), “Un enunciado que resulta posible invertir en una relación con el mundo que sea una relación de saber puede igualmente ser investido en otro tipo de relación con el mundo” (p. 104), ejemplificando que, por ello, un alumno puede aprender para evitar una

mala nota o ser reprendido, para pasar de año, para caerle bien a un docente de su agrado, para conseguir a futuro un buen trabajo. El problema, sugiere, es que hay una mayoría de alumnos de sectores populares estudiando solo para tener un buen empleo, sin encontrar el placer o sentido de saber (2002) y en estas situaciones la apropiación del saber es frágil (2007). Sin embargo, en nuestro caso analizado, este sentido no excluye otros, pues los jóvenes también encuentran significativos ciertos aprendizajes en términos de experiencias o vivencias presentes, que profundizaremos en el siguiente apartado de este capítulo.

4. Mientras los jóvenes participantes de la investigación son “quienes pudieron con la secundaria” (permanecer y, en su mayoría, egresar), el proceso que implica no ingresar simbólicamente en la escuela nos permite pensar por qué varios de sus congéneres ya no están en ella.

Si bien no es objeto de nuestra investigación ahondar en la problemática de la relación con el saber, apuntaremos algunas precisiones e interrogantes con el objeto de evitar una mirada que ligue la valoración juvenil de los aprendizajes curriculares y el éxito o fracaso escolar con el origen social de los sujetos.

En primer lugar, en las clases áulicas presenciadas, notamos el predominio de la siguiente secuencia de actividades: 1° apertura temática o dictado docente inicial; 2° trabajo individual de los estudiantes con fotocopias de guías o preguntas, generalmente se indicaba su realización de modo individual (para evitar ruidos y charlas entre compañeros), pero podían realizarse en pequeños grupos ante ausencia de material suficiente de trabajo; 3° visado posterior por parte del docente, consistente en un chequeo oral de las respuestas elaboradas. Las actividades requeridas a los estudiantes se reducían, generalmente, a la lectura e identificación de las respuestas en el mismo texto de trabajo y su transcripción a carpetas u hojas de guías. Desde una perspectiva psicogenética, podemos señalar que este tipo de actividades no favorecen la construcción de conocimientos a partir de una interacción dialéctica entre sujeto y objeto por conocer (Piaget, 1976). En un sentido socio-constructivista (Vigotsky, 1984), la aislada propuesta a trabajar en pares o grupos de estudiantes y la escasa intervención de los docentes guiando dichas actividades, dificultaba una construcción dialógica de conocimientos.

Segundo, observamos un recurrente ausentismo docente, por encontrarse con carpeta médica, sea de un mismo profesor durante distintas jornadas escolares o de varios de ellos en un mismo día de clase,

afectando diferentes asignaturas a un mismo curso de jóvenes. Cabe aquí preguntarnos acerca de las posibilidades y condiciones para establecer relaciones con el saber si las prácticas de enseñanza y de aprendizaje no cuentan con cierta continuidad cotidiana.

Tercero, tanto en nuestras observaciones en espacios áulicos como extra áulicos, percibimos entre los jóvenes una persistente oposición y resistencia al trabajo pedagógico y a estar en la escuela. Observamos a diario a los jóvenes buscando situaciones que les permitieran acortar la jornada escolar. Por ejemplo, en la primera hora, preguntaban a sus preceptores si tenían algún aviso de inasistencia de parte de los docentes a cargo de las asignaturas correspondientes al día, caso ante el cual solicitaban reiteradas veces que les adelantaran horas para poder retirarse antes. Este dato observacional contrastaba fuertemente con el plano del discurso juvenil, en el que la escuela secundaria es fuerte y ampliamente valorada en diversos sentidos, por ejemplo por las experiencias de aprendizaje que les provee para sus vidas y como apuesta a un futuro mejor⁴. Una contradicción similar es señalada por Charlot (2002) respecto a la frase encontrada en sus indagaciones “eu não gosto da escola, mas tudo isso graças a escola”, que remite al seno mismo de la relación con la escuela (2002: 20). “Todo eso”, repasa el autor, el ir pasando de año, concluir los estudios, obtener el diploma, estudiar y trabajar es, en la mirada juvenil, gracias a la escuela, aunque pueda no gustarse de ella. En palabras de los jóvenes de nuestro caso en estudio:

La escuela es para mí esencial, ayuda a formarte y te da conocimientos. No me gusta mucho pero sé que hoy en día es la enseñanza básica que hay que tener para un porvenir mejor. El obtener conocimientos ayuda mucho en la vida diaria ya que todo se basa en las matemáticas y lengua que son las materias más esenciales (Mujer, 18 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

Para mí la escuela es una institución en la que me enseñan para mi futuro. Es una obligación asistir a ella, a veces no quiero ir, pero seguro me va a servir para el día de mañana. Porque si no hago la escuela no puedo tener un trabajo digno y estable, me costaría más trabajar sin tener ningún estudio (Varón, 16 años, 5° T, actividad escrita individual, caso A).

Cabe preguntarnos, junto a Dubet (2006), si esa resistencia al tra-

bajo pedagógico y a permanecer en la escuela se vincula a que anticipan que sus diplomas no los llevarán donde ellos quieren. Al analizar la justicia escolar advierte que “Numerosos alumnos y estudiantes anticipan la escasa utilidad de su formación eligiendo no estudiar mucho para diplomas que, según ellos, no los llevarán a ninguna parte” (2006: 75).

También aventuramos que esa resistencia a estar y trabajar en la escuela se alimenta de las situaciones vitales que perciben en sus referentes cercanos, muchos de los cuales no han experimentado posibilidades concretas de mejorar su inclusión social, laboral y económica una vez finalizada la secundaria.

Elías (1994) señalaba que la violencia emerge como forma de escapar a la desilusión, el arrebataimiento de una meta o ideal que perseguir, la carencia de perspectivas y oportunidades para “llevar una vida con algún sentido” (p. 150), evidencia incluso del peligro de desclasamiento. Si bien esta reflexión forma parte de su lectura sobre los procesos de civilización y violencia, pueden derivarse elementos que permiten leer cierta similitud con la resistencia y el rechazo mencionados. La resistencia a trabajar y a permanecer en el espacio escolar puede estar emergiendo como respuesta de estos jóvenes ante cierta conciencia de la contradicción entre el discurso de sus referentes que valora la escuela secundaria como pasaporte a un futuro mejor y el conocimiento por las experiencias de los mismos que su finalización no lo garantiza. Pues, como precisa Charlot (2007), el proceso de educación requiere actividades y, para ello, es necesario que el sujeto se movilice, haga uso de sí como recurso desde móviles subjetivos. Es decir, para aprender, es preciso que haya movilización del sujeto y esto solo es posible si la situación presenta sentido y valor para él: la relación entre móvil (lo que moviliza) y fin (hacia donde se orienta) permiten comprender el sentido que una actividad tiene para un sujeto determinado. El autor también plantea una lectura similar a la elisiana al señalar la relevancia de la relación con la escuela y el saber para entender la violencia: “O fenômeno da violência não se encontra, ou pouco se encontra, numa escola em que as crianças têm o prazer de estudar, o prazer de aprender” (Charlot, 2002: 25).

Por último, aunque pocos jóvenes aludieron a la adquisición de conocimientos escolares o disciplinares específicos⁵, la escuela secundaria constituye para ellos un espacio-tiempo que alberga múltiples y diversas experiencias de aprendizajes para la vida juvenil actual y la que anticipan

a futuro, especialmente aquellos que posibilitan insertarse al mercado laboral. Y esto no es menor si acordamos con Charlot (2002) en que la cuestión del saber es central en la escuela, saber en un sentido amplio que incluye, entre otros aspectos, la imaginación, el ejercicio físico, la estética, los sueños. Apropiarse de un “saber-objeto”, un contenido intelectual, es solo una de las formas del aprender en la escuela, resalta el autor (2007). La secundaria como lugar de aprendizaje para estos jóvenes no se circunscribe, entonces, a la adquisición de conocimientos curriculares, sino que alude a una serie de experiencias de la que se derivan valiosos aprendizajes, como profundizaremos en los siguientes apartados del capítulo: saber relacionarse con otros, “saber quiénes son”, lidiar con situaciones problemáticas de la vida actual y ulterior; aprendizajes en tiempo presente y con beneficios a futuro.

4.1.2. *Relacionarse con el saber: sobre el aprendizaje “pre-para-universitario” (caso B)*

En combinación con otras significaciones, una amplia mayoría de los jóvenes de este caso comprenden a la secundaria como un espacio de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Aluden a la escuela como “lugar de encuentro con el conocimiento”, “de crítica, comprensión, interpretación e intercambio de nuevos conocimientos”, de ‘adquisición de conocimientos para la vida en general’ y otros específicos ‘relacionados con las especialidades elegidas’ del CO. Como sugiere Charlot, se trata de alumnos “para quienes el saber tiene, según parece, ‘sentido y valor en tanto que tal’ (...) confieren sentido y valor al saber-objeto bajo forma sustancializada, lo que supone relaciones de un tipo particular con el mundo, consigo mismo y con los otros” (2007: 105).

Pero, para la mayoría de estos jóvenes que están en los últimos años del secundario, el aprender y el “saber aprender” asume una forma específica: se vincula a *aprendizajes propedéuticos*⁶, como puede verse en las siguientes expresiones:

La escuela es para mí un proceso y un espacio de nuestras vidas adolescentes para adquirir conocimientos. Estos conocimientos no sólo son los que cada materia específica nos brinda sino también aprender a estudiar (Mujer, 16 años, 5º S, actividad escrita individual, caso B).

La escuela es un espacio en donde puedo aprender y obtener las he-

ramientas necesarias para poder estudiar una carrera en el futuro (Mujer, 16 años, 5º N, actividad escrita individual, caso B).

Sé que en un futuro me va a abrir las puertas a la universidad y estudiar Idioma, que es lo que me gusta y tengo pensado seguir. Para eso tengo que esforzarme y adquirir desde ya una forma de estudiar y aprender a estudiar, de hecho (Varón, 16 años, 5º N, actividad de frases a completar, caso B).

La escuela para mí es un medio para prepararme para la universidad en cuanto a conocimientos y métodos para expresarme tanto oral como escrito (Mujer, 16 años, 5º N, actividad escrita individual, caso B).

Como anticipamos en los capítulos anteriores, la progresiva formación propedéutica constituye uno de los ejes centrales del proyecto educativo institucional. ‘Propuesta de calidad’, ‘porcentajes elevados de egresados que ingresan exitosamente a la universidad’ y la ‘continua profesionalización de un plantel docente con alto nivel académico’ (universitarios para futuros universitarios) son cualidades que la propia institución resalta de su oferta educativa, siendo una de sus prioridades formar un *ser académico*. Cualidades que hacen eco entre familias pertenecientes a sectores medios-altos con características de *élites* académico-profesionales que buscan para sus hijos un espacio institucionalizado específico de socialización, en términos de los vínculos que allí pueden construirse, y un perfil académico que maximice las posibilidades de un ingreso y desempeño exitoso en el ámbito universitario.

Si los diseños curriculares expresan prioridades sociales específicas (Goodson, 1995), en este cobra protagonismo la formación para la universidad. Los diseños curriculares de ambas orientaciones del CO incluyen contenidos académicos de carreras universitarias de grado e, incluso, algunos de postgrado, que sus docentes incorporan amparados en la libertad de cátedra que garantiza la escuela. Siguiendo el planteo de algunos docentes y directivos, se priorizan contenidos que tienden a favorecer la construcción de pensamiento crítico en los jóvenes y a ofrecerles una formación acorde a los requerimientos universitarios:

Los chicos llegan al ciclo de especialización con cierto recorrido, sobre todo hábitos de estudio, de trabajo que te posibilitan sostener tipos de trabajo que se van acercando más a una lógica universitaria. Está bueno porque permite pensar en trabajar con contenidos o proble-

máticas más elevadas a veces para lo que está pensado para el nivel⁷ (Entrevista docente de literatura del CO, caso B).

Entre los discursos de padres y docentes que los jóvenes recuperaron, una amplia mayoría profesionales universitarios, identificamos numerosas referencias a aprovechar la formación que el colegio les brinda para aprender a desempeñarse de manera acorde a sus futuros estudios universitarios. En los discursos de los referentes docentes se aprecia el refuerzo por sacar provecho de una formación que les “brinda un buen nivel cultural”, les “ayuda a elegir carreras específicas según sus intereses o gustos”, les “genera hábitos de estudio” y les permite “construir un sentido de la dedicación y exigencia y universitaria” (15 referencias en actividad escrita individual). Estos discursos conciden con sus prácticas de docencia, puesto que varios de estos profesores tienen formación de postgrado y ejercen docencia en el ámbito universitario de grado y, algunos, de postgrado.

Considerando las características familiares y las trayectorias escolares juveniles descritas, así como el proyecto educativo institucional, los diseños curriculares y el perfil de la planta docente del colegio, los *aprendizajes pre-para-universitarios* cobran una importancia insoslayable para esta población juvenil: todo parece orientado a proveerles a estos estudiantes “herederos”, que sienten que “los estudios superiores son un destino banal y cotidiano” (Bourdieu y Passeron, 2009: 14), capitales específicos para un “desempeño exitoso” en los estudios superiores.

Como indican los autores,

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente (2009: 32).

Parece existir una confluencia de sentidos, discursos y prácticas familiares, escolares, docentes y juveniles que promueve relacionarse con el saber con un anclaje en *habitus* de estudio previos y generalizados, en el sentido bourdiano del proceso de vinculación con el saber que describe Charlot (2002). Así, diversas y paulatinas experiencias y prácticas les van posibilitando a estos jóvenes adquirir herramientas para “saber cómo” estudiar carreras superiores e, incluso, aprehender de modo anticipado contenidos específicamente universitarios.

4.2. Aprender a vivir con otros: la secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad

Los jóvenes construyen diversas prácticas y relaciones de sociabilidad en los espacios que transitan, como el barrio, la calle, las redes sociales de comunicación y otros lugares de encuentro y esparcimiento. El ámbito escolar no es ajeno a estas prácticas, que allí se desarrollan de modo cotidiano y bajo intercambios cara a cara.

Los orígenes del concepto de *sociabilidad* se ubican en los desarrollos sociológicos de Simmel (2002) sobre las interacciones sociales. Bajo el mismo, el autor destaca la “forma lúdica de la asociación” (p. 197), que puede asumir distintas formas de asociatividad, todas “acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (p. 195).

Desde fines de siglo pasado, diversas investigaciones socioeducativas vienen caracterizando a la escuela como un espacio de sociabilidad, de construcción y significación de experiencias juveniles con características peculiares que suelen pasar desapercibidos a la mirada adulta o entrar en confrontación con elementos propios de la cultura escolar (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2000; Dayrell, 2007; Weiss 2006 y 2012b).

Las relaciones juveniles de diferentes connotaciones (compañerismo, amistad, enfrentamiento) que pueden observarse en los escenarios escolares, no están dadas naturalmente ni se producen de modo espontáneo por el propio carácter gregario de los sujetos sociales (Maldonado, 2000; Paulín, 2013). Por el contrario, son producto de un complejo proceso de construcción en que los jóvenes participan activamente. En nuestra investigación, la posibilidad de relacionarse con otros en el espacio-tiempo de la secundaria aparece dotada de sentidos específicos, vinculados a aprendizajes que los jóvenes consideran importantes y que se producen en el seno de las relaciones generacionales e intergeneracionales que allí establecen.

4.2.1. Aprendizajes para compartir y aliviar vivencias de dificultad (caso A)

Los jóvenes aprecian la secundaria como espacio-tiempo de aprendizaje relacional y comunicativo, tanto generacional como intergeneracional,

por las posibilidades que allí tienen de aprender a tratarse y entablar vínculos con otros, compartir, escuchar/se, expresar/se, respetar y hacerse respetar. Como precisaban estas jóvenes:

Para mí la escuela significa el mejor lugar para formarse uno, no sólo en lo que es conocimientos sino también en las relaciones con las demás personas, aprendo a tener trato con la gente (Mujer, 15 años, 5º T, actividad escrita individual, caso A).

Me enseñaron no sólo mis padres sino en la escuela a compartir, expresarme sin ningún temor alguno, a escuchar a los demás, a respetarme, hacerme respetar y a respetar a los demás (Mujer, 16 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Tanto para las mujeres como para los varones con los que trabajamos, las relaciones y prácticas de sociabilidad que construyen en la escuela adquieren una especificidad propia, vinculada a sus particulares condiciones juveniles, y de ellas se derivan peculiares aprendizajes pues posibilitan: construir relaciones intersubjetivas que trasciendan las del espacio comunitario-barrial y tengan una referencia institucional, compartir vivencias cotidianas de dificultad y trasladar conocimientos para futuras relaciones en el mundo laboral.

Construir relaciones que trasciendan la sociabilidad barrial. Para varios de estos jóvenes, el espacio-tiempo de la secundaria aumenta las posibilidades de establecer relaciones de compañerismo y/o amistad respecto al espacio de sociabilidad barrial. Si bien indican que tanto en el barrio como en la escuela construyen relaciones con otros jóvenes con quienes comparten similares intereses, gustos y prácticas de consumo juvenil, señalan que aquellos que dejaron la escuela, pasada cierta edad, tienen dificultades para tener amigos. Desde sus experiencias, las relaciones de amistad que se construyen en la escuela se prolongan en el tiempo por la sistematicidad y el tipo de vivencias compartidas:

Rafael: Yo tengo amigos del barrio que tienen ya 25 años... y no hicieron el secundario y no tienen tantos amigos. En cambio vos, hacés el secundario y después cuando sos grande ya tenés un montón de amigos, para salir. (...) No salen nunca porque no tienen nadie para compartir para salir, nada... Entonces, están solos (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso A).

Incluso, para algunos que por su condición de estudiantes y trabajadores ven acotadas sus prácticas y espacios de sociabilidad, el espacio-tiempo escolar es el único del que disponen para hacer amigos, como enfatizaba Rafael en un grupo de discusión: “Lo que pasa es que hay algunos que vienen al colegio y son compañeros después se van a su casa y están todo el día en el barrio. En cambio yo, menos barrio y más trabajo”.

La posibilidad que brinda la escuela de ampliar los repertorios de sociabilidad es un aspecto que ha sido destacado por otras investigaciones que analizaron las experiencias escolares juveniles. Jóvenes de sectores populares del noreste brasileño valoran la escuela como un ambiente donde pueden desarrollar, a partir de ciertos espacios y actividades propicias, vínculos afectivos con pares y otros miembros de la escuela (Dos Santos *et al.*, 2012). En su trabajo con jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza, Foglino *et al.* (2008) subrayaron que los grupos de pares son un espacio valorado por los estudiantes porque les permiten tramitar dificultades y dilemas de la propia experiencia escolar. Por su parte, en la mirada de liceístas chilenos, la sociabilidad juvenil se convierte en una herramienta de adaptación y construcción de la experiencia escolar: los jóvenes perciben la necesidad de generar redes y grupos de confianza como mecanismos de sobrevivencia en un medio que se les presenta inicialmente como hostil (Cerdeira, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000).

Tener una “junta”⁸ con referencia escolar. La secundaria se ofrece para estos jóvenes como un espacio que permite entablar relaciones de compañerismo o amistad que la familia conoce y aprueba por desarrollarse en el ámbito y tiempo escolar. En su mirada, dentro y fuera de la escuela se conforman juntas “buenas” y juntas “malas” que tendrían mayor peso en la “modificación” subjetiva (sus opiniones, gustos y comportamientos) que los aprendizajes propios de la convivencia intrafamiliar. Por eso, insisten, tener una “buena junta” en la escuela tranquiliza a sus padres porque les acerca una idea de prácticas juveniles “no viciadas”, como estar en la calle, no hacer nada, consumir drogas:

Viviana: Tenés una cierta junta que tu mamá sabe que te juntás con los chicos que van al colegio (...) Que ella se queda tranquila porque dice ‘bueno, van al colegio, son chicos buenos’, qué sé yo. Porque si vos no vas al colegio a esta edad, ¿qué podés hacer? O te vas a trabajar, o vivís en la calle. Hay pibes que no van al colegio y están todo el día al vicio. Y ahí donde agarran la droga, agarran todas esas cosas.

Emiliano: Ojo, pero también hay algunos que vienen al colegio y...
Viviana: Sí, eso también es verdad. En el colegio también hay algunas juntas...

(...)

Maira: Porque los padres no cambian de opinión, sino la junta o los amigos de ellos son los que cambian a la persona... (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso A).

Aprender a compartir vivencias de dificultad. Para estos jóvenes, las relaciones con compañeros y amigos en la escuela conforman un vivenciar con otros que les permite compartir sus “momentos feos y momentos lindos”, les ayuda a “despejarse” cuando tienen problemas y a “relativizar” sus dificultades. Valoran aprendizajes que se suscitan del poder compartir experiencias de vida similares, intercambiar opiniones y modos de pensar, entender y ponderar la importancia de las situaciones que viven, como problemas, dudas o tristezas:

Coordinadora: ¿Se aprenden cosas de esas relaciones entre compañeros o amigos?

Marcos: Experiencias de vida.

Coordinadora: ¿Experiencias de vida?

Emiliano: Acá en el colegio es cuando decís ‘bueno, tengo mi grupo de compañeros y podemos salir, podemos... o compartimos muchas cosas’... se comparten cosas.

Viviana: Sí, y aprendés también de ellos.

Coordinadora: ¿Qué cosas aprenden de ellos?

Marcos: Cosas que ellos hayan vivido antes que te lo cuenten a vos.

Maira: [agrega] Y que a vos te quedan en la cabeza.

Viviana: O por ahí cosas que vos las ves muy graves y ellos te dicen ‘no, no es tan así’... Y es verdad, no es tan así.

Emiliano: Claro, cada uno se hace solo el quilombo en la cabeza. Están los amigos o compañeros para decir ‘eh, mirá, me pasó esto, no sé, ¿vos que pensás? ¿O te pasó los mismo?’ ¿entendés?

Marcos: Y te ayudan a liberarte un poco el lío en la cabeza.

(...)

Emiliano: Momentos feos y momentos lindos.

Maira: O por ahí los amigos te ayudan a despejarte de los problemas que tenés y te sentís bien con ellos, hablando.

Marcos: O hablando con ellos te desahogás de algo que vos te bancás siempre sin contarle a nadie. Porque es tu amigo, le contás y te hace bien saber que otra persona te...

Viviana: Te escucha y te entiende (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso A).

Contarse situaciones vividas difíciles, consultarse acerca de cómo pensar o actuar frente a ellas, desahogarse, compensar tensiones que atraviesan fuera de la escuela (en el trabajo, la familia, la pareja), son todas prácticas dialógicas que, producidas en el nivel del tiempo corto y sustentadas en la interacción cara a cara (Spink y Medrado, 2000) entre sujetos cuyas vivencias son similares, posibilita cierta comprensión hermenéutica de la propia experiencia. Se trata de situaciones donde el lenguaje posibilita exteriorizar parte de la experiencia subjetiva (el sentido, no la vivencia como tal) tornándola experiencia social por medio de la acción comunicativa (Ricoeur, 1999).

El análisis de las investigadoras mexicanas Guerra Ramírez (2000) y Guerrero Salinas (2000) permite comprender que la comunicación que se establece entre compañeros y amigos en la escuela se diferencia de aquella que mantienen con sus familias o “en la calle”, puesto que comparten lenguajes, códigos, temáticas y experiencias comunes que posibilitan abordar tópicos que en otros espacios se tornan difíciles de plantear, logrando un mayor entendimiento entre las partes. Esta actividad comunicativa frecuente le permite a los jóvenes recibir comprensión, apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos y pareja (Guerra Ramírez, 2000), generar un espacio afectivo en el cual desahogarse de sus problemas y “anular la soledad” (Guerrero Salinas, 2000). En suma, se conforma un “ámbito de tratamiento de los problemas juveniles”, espacio de vida juvenil que funciona, también, como ámbito de formación personal y espacio de solidaridad y apoyo frente a las exigencias académicas (Guerrero Salinas, 2000: 28). Un análisis similar realiza Reyes Juárez (2009) al considerar que el ámbito de esparcimiento y libertad que brinda la secundaria posibilita a los jóvenes un escape o desahogo de diversas situaciones que viven fuera de ella, como conflictos familiares, dificultades económicas o las cargas propias del trabajo.

Aprender a construir vínculos para el mundo laboral post-secundaria. Como línea de sentido emergente en nuestra investigación, establecer relaciones de compañerismo y amistad en la secundaria se convierte para estos jóvenes en un aprendizaje para futuras prácticas de sociabilidad, principalmente como capacidad para establecer relaciones de compañerismo dentro del futuro ámbito laboral:

Marcos: Lo que te socializaste acá en el colegio te sirve también más tarde en tu trabajo. Socializarte con tus compañeros de trabajo, que algún día tengas que... No sé, que tengas algo, no sé, una cita con el médico. Y vos agarrás y si te puede cubrir, bueno... Cuando te llevás bien, te cubre, te hace el aguante. Eso también sirve lo de socializarse.

Emiliano: Claro, no solamente decir '*bueno, hago mi profesión, pum, corto, me voy a mi casa*'. No, te tomarás 5 minutos tomándote un café o un mate y charlás dos palabras con otros más, y ya ahí socializás.

Marcos: Además para no sentirte solo en el trabajo, porque creo que si vos te sentís solo en el trabajo te aburrís, la pasás mal.

Emiliano: Claro, ¡sos esclavo del trabajo!

Maira: ¡Y no pasan más las horas para irte a tu casa!

Viviana: Aparte, tenés una vida mejor, se te hace todo más tranqui, mejor.

Marcos: Si tenés un amigo te entretenés un poco más y no se te hace tan cansador y rutinario, algo así (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso A).

Estos jóvenes anticipan que la construcción de relaciones de sociabilidad en el futuro ámbito laboral constituirá un plus para tolerar las rutinas y exigencias laborales, así como para establecer intercambios solidarios entre pares ante dificultades que puedan presentarse⁹. Para hacer que ese nuevo tiempo-espacio de experiencia sea más ameno, para sortear el aburrimiento y malestar, poder cubrirse ante necesidades o urgencias y compensar la sensación de sometimiento al trabajo ("esclavo"), rompiendo con la alternancia rutinaria "casa-trabajo-casa".

Un "amigo-amigo" es difícil encontrar. Algunos de estos jóvenes consideran que en la escuela priman las relaciones de compañerismo y aunque indican que allí tienen amigos, sienten que es difícil construir relaciones caracterizadas por la incondicionalidad y la perduración en el tiempo, a diferencia de "antes que había una amistad de años". Los "amigos-amigos" que anhelan son aquellos que son "amigos pase lo que pase", que "están y van a estar siempre", "en las buenas y en las malas", quienes se "aguantan en todo", quienes se "conocen y aceptan como son", con sus cambios de humor y sus problemas, quienes son "sinceros y se respetan" (fragmentos de discusión, grupo N° 1). Como señala Paulín (2013) en su abordaje sobre los conflictos en la sociabilidad juvenil cordobesa, la connotación de "amigos-amigos" se reserva a aquellos vínculos entre iguales contruidos sobre la base de acuerdos y la experimentación de confianza y reciprocidad: "Contar y confiar, aprender los

límites de la intimidad, reconocer los estados emocionales del otro y ayudarlo, saber escuchar y aconsejar, son significados en acción, remitidos a prácticas intersubjetivas que han construido acuerdos sobre cómo convivir con el otro” (p. 231).

Muchos de estos jóvenes, que viven a diario situaciones familiares o laborales difíciles, anhelan poder contar con otros en el ámbito escolar con quienes entablar vínculos que posibiliten la confianza. Valoran especialmente el sentimiento de “apoyo moral” y el poder “bancarse” en situaciones difíciles o de desprotección (Paulín, 2013).

Señalan a las “faltas de código” como las dificultades más comunes en sus relaciones juveniles en la escuela, entre ellos:

- “Ser falso”: cuando alguien “considerado amigo o que te cae bien habla mal a espaldas de uno”, como estrategia “para quedar bien con otros”.

- “Ser creído” o “forro”: aquellos que “se creen superiores y quieren demostrarse llamando la atención o a la fuerza” y que “tratan de tontitos a otros porque no se hacen respetar” o “que no son vivos como ellos” (generalmente compañeros que se caracterizan por ser más tímidos, callados o estar “en su mundo”).

- “Ser chusma”: el “llevar y traer información” entre distintos jóvenes, práctica recurrente en las relaciones entre mujeres y entre varones, que genera ocasionales conflictos.

Siendo la expresión de preocupaciones e inquietudes de sus vidas más íntimas uno de los aspectos más valorados por estos jóvenes de las relaciones de sociabilidad en la escuela, se comprende que estas dificultades significadas como “faltas de código” sean las menos toleradas de la convivencia intrageneracional, pues estas se configuran en la antítesis del *mostrarse auténticos*. Como distingue Hernández González (2008) en su estudio sobre sociabilidad juvenil mexicana, la amistad es significada desde componentes morales entre los que se destacan el poder mostrarse de manera completa ante el otro (confianza), revelar cualidades y defectos personales, comprender y expresar sentimientos íntimos.

Más allá de las dificultades específicas de la convivencia intrageneracional mencionadas, los sentidos analizados sobre la sociabilidad no se circunscriben, para estos jóvenes, al estar juntos, compartir bromas y divertirse, sino que trascienden los aspectos meramente festivos, estéticos y lúdicos de un “vibrar juntos” (Weiss, 2012b)¹⁰. Hipotetizamos que esto se deriva de las específicas condiciones juveniles de los sujetos con

los que trabajamos, varios con situaciones difíciles de vida, la mayoría “sobrevivientes” a trayectorias escolares de dificultad y abandono, tanto parentales-familiares como congeneracionales.

Estas construcciones de sentidos respecto a la sociabilidad juvenil en la escuela se relacionan, por una parte, con el poder construir relaciones y contar con ellas para *aliviar dificultades*, en tanto posibilidad de compartir con “otros parecidos” situaciones y vivencias similares de dificultad y preocupación. El “otro hermenéutico” es una denominación utilizada por Weiss (2012b) para dar cuenta de un interés juvenil común: el poder compartir y dialogar de modo íntimo con otros semejantes para conocer sus puntos de vista y, a través de su comprensión, conocerse mejor a sí mismos.

Por otra, con el poder *afrontar riesgos presentes*, en tanto la escuela oficia de espacio de “resguardo” que aleja en cierta forma de dificultades potenciales y peligros característicos de otros espacios de sociabilidad (como la calle y el barrio) y por las “juntas” con referencia institucional que allí pueden construirse, como *anticipados*, por los aprendizajes que podrán aprovecharse en futuros espacios de sociabilidad para contrarrestar las dificultades y conflictos que allí puedan experimentarse, por ejemplo en el ámbito laboral¹¹. Este sentido del resguardo que brinda el espacio-tiempo escolar y las relaciones de sociabilidad puede estar oficiando, siguiendo a Hopenhayn (2004), como estrategia ante el desamparo, una vivencia inherente a las biografías de numerosos sujetos nacidos en los años 90 en Latinoamérica:

La misma sensación de precariedad obliga a conjurarla a través de un orden compartido en que se crea un imaginario de protección recíproca. Juntos, somos menos vulnerables. Esto tanto en lo práctico como en el imaginario. De una parte, la comunidad que protege, con sus murallas reales e intangibles de la agresión externa. (...) El desamparo no se borra y el riesgo físico o psicológico siempre acecha a la vuelta de la esquina. Pero pareciera estar muy lejos y eso nos permite vivir (p. 13).

De este modo, en una solapada denuncia de situaciones de precariedad actuales o anticipadas como posibles, los sentidos asociados a la secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad entre estos jóvenes se vinculan a aprendizajes considerados importantes para una *gestión solidaria, colectiva e intergeneracional de los riesgos* que pueden experimentar en sus vidas. Como manifestaba esta joven:

La escuela para mí es importante y terminarla es más importante (...) Me sirve en mi vida demasiado. Porque cuando pase el tiempo y no se me presente ninguna oportunidad en la vida voy a saber a quién recurrir, adónde ir, qué hacer, con quién debo estar acompañada y todo eso (Mujer, 15 años, 5º T, actividad escrita individual).

Asimismo, estas valoraciones juveniles de la secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad pueden vincularse con los discursos parentales que los apuntalan a permanecer en la escuela y finalizarla o, en su defecto, a trabajar en caso de abandonarla, como especificamos en el Capítulo 3. A diferencia del caso B, estos jóvenes no recuperaron referencias parentales acerca de aprovechar la escuela en su dimensión de vida juvenil (amistades, adolescencia, etc.). Sin embargo, en la exhortación de sus padres de “sacar provecho” al estar en la escuela en lugar de trabajando, se incluye una valoración de la vida escolar como *refugio*, tanto en un sentido físico y simbólico (como lugar que preserva de la calle y las “malas juntas”), como en un sentido de experiencia vital que conviene aprovechar ante un futuro que “puede ser peor”.

4.2.2. *El encuentro y la convivencia con otros similares: una sociabilidad elegida por las familias (caso B)*

Aprender a relacionarse, convivir y compartir con otros, ocupa el primer orden de significaciones tanto para las chicas como los varones de esta población estudiantil (36 de 51 referencias en la actividad inicial escrita e individual).

En el caso de los varones, el aprendizaje de la sociabilidad se vincula, por una parte, con aspectos propios de la *socialización*, en el sentido clásico del término, en tanto la secundaria es significada un “espacio de educación” donde “integrarse socialmente”, “aprender reglas o normas sociales” y “estrategias para la interacción social”, “saber cómo vincularse con compañeros”, “compartir opiniones, discutir”, “relacionarse afuera de la escuela” así como “aprender a dirigirse hacia un adulto de manera correcta”. Asimismo, la escuela es ligada al intercambio comunicativo con otros, dentro de un espacio donde pueden “conocer y relacionarse con diferentes personas”. Para las chicas, la secundaria supone un espacio donde “poder socializarse con gente de la misma edad”, en el que se “aprende a convivir y relacionarse con otros”, a “respetar, escucharse”, a “resolver problemas” conjuntamente. Un “lugar donde conocer a los ver-

daderos amigos”, “encontrarse y compartir momentos” con ellos y “aprender de las situaciones que se van dando en el entorno con pares y autoridades” (frases textuales de la actividad inicial escrita e individual).

Al igual que en la población del caso A, estos jóvenes consideran que el espacio-tiempo de sociabilidad en la escuela es esencial, porque posibilita diversos aprendizajes: establecer vínculos de amistad que permitan disfrutar la vida juvenil en el marco de una rutina escolar exigente; compartir similares modos de vivir y ser joven; construir relaciones con referencia institucional y similitud socioeconómica y cultural; potenciar el valor de la palabra, la participación y expresión juvenil y aprender a relacionarse con otros para la futura vida universitaria.

Construir lazos de amistad para disfrutar la vida juvenil en el marco de una rutina escolar con elevadas exigencias. La escolaridad extendida, sumada al hecho de haber realizado mayoritariamente tanto la primaria como la secundaria en este colegio, confluyen en la connotación afectiva particular que realizan estos jóvenes sobre los vínculos intergeneracionales que allí construyen. Para las chicas y los varones, la secundaria es “el mejor lugar para hacer amigos y compañeros de la vida”, “donde se crean los lazos más fuertes” y se “comparten vivencias” en común:

Gisela: Terminar la secundaria es muy importante por esto de que aprendés a convivir con otras personas. Aprendo a resolver problemas con ellas, aprendo a escucharlos a todos.

(...)

Emilia: Claro, es un espacio justamente para que nosotros podamos desarrollar esas capacidades más allá de las matemáticas (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso B).

[Plantean que su colegio prioriza aspectos de la sociabilidad juvenil]

Gimena: Claro, porque son personas con las que convivís ¡desde las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde!

Andrea: Yo, por ejemplo, tengo una amiga que es mi amiga desde que entré a la primaria acá, y sigue siendo mi mejor amiga, siempre lo fue.

(...)

Camila: La secundaria, en sí, es el tiempo donde vos en realidad ves quiénes son tus amigos. Porque vivís tantas [énfasis en tantas] cosas juntos, y todos los días vivís las mismas cosas (...) Son las vivencias que vivís todos los días. Cómo te levantás a la mañana, lo que te pasó la noche anterior, o cosas así. Cómo te ayudan, además (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

A diferencia de los jóvenes del caso A, entre estos jóvenes se identifica la valoración de las amistades juveniles construidas en la escuela en términos de disfrute y diversión, del “vibrar juntos” con el que Maffesoli (1990) conceptualiza la “socialidad”: un disfrute hedonista y lúdico del presente entre quienes conforman un grupo de afines. En sus palabras, la secundaria es también un espacio donde “pasar tiempo con amigos y gente que quiero”, “un espacio donde recrearme”, “donde disfrutás el tiempo libre con tus amigos”, “una segunda casa donde la mayor parte del tiempo, hacemos nuevas amistades y nos divertimos” (frases textuales de la actividad inicial escrita e individual).

Estos aspectos que destacan de las relaciones juveniles en la escuela son también significativos para ellos porque les permiten aliviar no las dificultades de vida, como a los jóvenes del caso A, sino las exigencias propias de su escolaridad. En una escuela donde la formación académica tiene un peso central, las exigencias escolares insumen un tiempo considerable de sus vidas juveniles. Además de tener actividades contra turno, habitualmente deben realizar numerosas tareas en sus hogares, estudiar para lecciones y evaluaciones semanales, como lo expresa esta joven de 16 años:

Es un lugar donde disfruto venir a pesar de levantarme temprano y tener mil cosas que hacer, está bueno que podamos ayudar a la mente a desarrollarse, tener nuevas experiencias de las clases y sobre todo estar con los amigos, no fuera de la escuela, sino adentro (Actividad inicial escrita individual).

No obstante, el análisis del escenario institucional donde se encuentran escolarizados estos jóvenes nos permite indicar que, en un marco de exigencia académica, su escuela aloja la sociabilidad juvenil, por lo que diversos intereses de los jóvenes (relacionales, recreativos, de participación) encuentran expresión en el seno de un mismo espacio y tiempo, el escolar. Como describimos en el Capítulo 2, en su colegio cuentan con una radio administrada por jóvenes del centro de estudiantes que funciona durante algunos recreos diarios, mediante la cual pueden difundir mensajes así como escuchar música que ellos mismos solicitan, elecciones que son celebradas bailando o haciendo “pogo” en grupo.

Potenciar el valor de la palabra, la expresión y participación juvenil. Otra de las características destacadas por estos jóvenes sobre la sociabilidad en el escenario es la existencia de diversos espacios y prácticas en

las cuales pueden expresar sus formas de pensar, gustos e intereses. El intercambio con otros es valorado porque les posibilita aprender a expresar sus opiniones, argumentar y discutir particulares puntos de vista, plantear inquietudes y quejas (de modo directo o por medio de las prácticas de representación estudiantil), realizar propuestas y resolver problemas con quienes comparten su cotidianeidad. Prácticas y aprendizajes que ellos vinculan al lugar que tienen en esta escuela la palabra y la participación juvenil, elementos que gravitan y particularizan la construcción de sus experiencias escolares y relaciones de sociabilidad:

[Sobre los aspectos que consideran su colegio enfatiza]

Camila: Lo que tiene este cole es que nuestra opinión vale mucho. O sea, nosotros podemos... quejarnos, no sé si sería la palabra. Pero podemos proponer y hacer un montón de cosas.

Gimena: Claro, eso abre a muchas opiniones, cosas así que te relacionan con otros.

Coordinadora: ¿Creen que eso incide en las relaciones que pueden establecer entre ustedes?

Andrea: Para mí sí. Porque uno puede encontrarse con la otra persona tanto con visiones encontradas, como si tenés la misma visión acerca de algo, como que lograrás relacionarte con las personas de una u otra forma (...) además, como que te vas acostumbrando a lo que pasa en la vida, digamos, te vas a encontrar con gente con la que no te vas a llevar bien y que te vas a tener que llevar igual, por ejemplo, en un trabajo. Pasa en el cole también.

(...)

Martín: Acá en el colegio este, por lo que yo veo, es que con nuestra libre expresión, con el hecho de que se pueda decir lo que cada uno piensa (...) Y con esa diversidad de opiniones y gente diferente, se puede, se permite el hecho de formar amistades también más allá del hecho de lo que piense cada uno. Yo creo que es más libre todo.

(...)

Andrea: Como que si no pasa por las materias, que a lo mejor nosotros sí tenemos en Sociales mucho debate, el colegio siempre trata de agarrarlo por otro lado. Para mí siempre te da el espacio para que vos aprendas a escuchar a los demás.

Joaquín: Sí, la opinión de uno, lo que es relacionarse con los otros. Lo que no lo tienen las materias, uno aprende a dialogar con otros, a formarse uno mismo en espacios de debate y terminás siempre relacionándote con todos [Hablan varios a la vez y ríen] (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

A esta caracterización del espacio-tiempo de sociabilidad que pueden construir en su colegio, contraponen la de aquellas instituciones que describen como “más rígidas”, donde algunas temáticas no se abordan y se controlan o prohíben ciertas expresiones juveniles (como las manifestaciones afectivas en los noviazgos o las prácticas de esparcimiento y diversión), lo que llevaría a esos jóvenes a generar sus prácticas de sociabilidad fuera de la escuela:

Camila: Hay coles que son católicos y esas cosas capaz que no pasan... poder discutir, quejarse, hacer propuestas. Bueno, yo tengo una amiga que nunca supo de la dictadura, nunca supo de esas cosas que nosotros acá las hablamos así.

Alejandro: Eso también depende del colegio. Este colegio te da el espacio ese, pero hay otros colegios que son mucho más rígidos y que los espacios de socialización son mucho más acotados (...) no te dejan darle la mano una chica, o no te dejan relacionarte o gritar (...) el espacio de socialización te lo sacan un poco. El compañerismo puede estar, pero el espacio de socialización se crea afuera de la escuela, ¿entendés? Vos te hacés amigo de las personas (...) pero a la hora de hacer cosas vos las hacés afuera porque te tienen mucho más reprimido (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

Construir relaciones con referencia institucional y similitud socioeconómica y cultural. Resaltan que con sus compañeros del colegio tienen más vivencias en común que con amigos del barrio puesto que, al poder compartir con los primeros su cotidianeidad, van encontrando entre sí mayores “semejanzas de gustos y objetivos”, que es lo que lleva a “sentirse amigos”. Como especificamos en el Capítulo 3, si bien se trata de una población perteneciente a sectores medios-altos con características de *élite* (económica, académico-profesional y política) que elige esta institución, en gran medida, por la sociabilidad homogénea que brinda a sus hijos, no se trata de familias que hayan seguido pautas de segregación espacial (Svampa, 2001) o de socialización exclusiva en entornos *countries* (Del Cueto, 2007), lo que nos permite pensar que algunos lugares donde residen varios de ellos son habitados por jóvenes con distintas condiciones de vida y escolarización. Poder compartir, dentro de un mismo ámbito institucional, similares modos de vivir y ser joven adquiere relevancia en la construcción de las amistades juveniles escolares que devienen, para ellos, en “los lazos más fuertes” y “verdaderos”.

Martín: Yo creo que las amistades también se forman en base de las realidades de cada uno, ¿no? O sea, buscás... Yo creo que las amistades más fuertes capaz son las que se viven en el colegio porque más o menos las realidades son las mismas. Y no así con las amistades que uno puede llegar a tener en el barrio que ahí sí, pueden, qué sé yo... Capaz que cuando sos más chico lo único que te importa es ir a jugar al fútbol todos los días, entonces la amistad puede ser constante, todo el verano juntos, todo el año juntos. Pero ya cuando vas creciendo se van buscando otros aspectos de las personas... (Fragmentos de discusión, Grupo N° 2, caso B).

Hemos apuntado en el Capítulo 2 que el tipo relaciones posibles de establecer con sujetos pares y adultos con determinado “perfil” gravita en la elección institucional de estas familias: “[Mis padres] No sólo eligieron mi escuela para que aprenda, sino también por el grupo humano que se encuentra en la institución”, ilustraba esta joven de 16 años en la actividad escrita individual. Algunos de los aprendizajes reseñados hasta aquí, derivados del tipo de sociabilidad que posibilita la escuela es, según lo que algunos de estos jóvenes reconocen explícitamente, el fundamento último de la elección educativa que realizan sus padres:

Sabrina: La persona que me trata de formar mi colegio no es la misma que en otros colegios. Y justamente, mis viejos sabían a qué colegio me estaban mandando y a qué clase de persona me querían direccionar.

Verónica: ¡Eso! Depende del colegio, de la persona y también de su familia. (...) No significa que porque todos vengamos a este colegio vamos a salir pensando igual o con el mismo tipo de personalidad, ¡para nada!

Valeria: Al contrario, pero creo que te forma en ciertos valores.

Delfina: Pero sí un eje, una tendencia. Digamos, más allá de la persona en frente, el supuesto “formador”, también el hecho de que, bueno, elegir a ese o a esos formadores hace que tus compañeros tengan, a la vez, el mismo perfil (...) Digo, la formación de la escuela secundaria no es únicamente de los docentes sino también del entorno. Armarte un grupo de amigos, las actividades que hacés en común (...) no es el mismo el perfil del chico del * [colegio preuniversitario] que el del * [colegio privado confesional de la zona norte de la ciudad], más allá de los docentes. Aunque cambiaran los docentes hoy sería el mismo tipo.

Mariana: Y aunque tuvieran los mismos docentes.

Valeria: Incluso el barrio en el que está metido cada colegio, me parece que...

Verónica: ¡Obvio!

Sabrina: Es que creo que justamente por eso se eligen ciertos colegios y ciertos no. Mis viejos, más allá de que en el ** [colegio bilingüe de la zona norte] pueda tener una educación mil veces mejor, tener computadoras del mejor nivel, una educación tipo '*los profesores fueron a estudiar a Cambridge*', o lo que sea, como que analizan que este colegio tiene una educación de los pares, el tipo de... por ahí nivel social con el que quieren que yo me... no suena muy bien, suena mal... pero con quiénes quieren que me relacione. Como que es el colegio más balanceado: que tiene la educación del tipo '*el profesor tal, que te va a enseñar bien matemática, lengua*' y también como la relación con la gente. Yo podría tener tres profesores particulares. Sí, como se tenía antes, institutrices. Pero mi mamá dice que te perdés justamente esto (...) me faltaría todo lo que es la inteligencia interpersonal [Mariana ríe] (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Se trata, entonces, de una sociabilidad que es preconcebida y dirigida por los padres tanto en función del tipo de relaciones intersubjetivas que sus hijos pueden establecer en el colegio, como por el hecho de poder ejercer cierto control sobre las mismas:

Valeria: Yo creo que acá se genera mucho el '*no te juntes con ese*'...

[Discuten y hablan entre ellas]

(...)

Valeria: Hay muchos padres que venían y después de lo que pasó [alude a la toma estudiantil del colegio] Cumplía años un chico. Va una compañera a la casa y el padre del cumpleaños le dice '*me caías bien cuando no eras zurda... andate*'...

Delfina: Y la echó de la casa. Un desubicado (Fragmentos de discusión, Grupo N° 3, caso B).

Tiramonti (2007) apunta que la posibilidad de elegir y controlar cómo y con quiénes socializan sus hijos es una estrategia de familias de *élite* que procura proveerles una pertenencia grupal referencial que a futuro les permita mantener sus posiciones privilegiadas. Por su parte, Ziegler (2007) destacó que la posibilidad de establecer relaciones con jóvenes socialmente similares, la organización de un mundo escolar afín al mundo familiar, la provisión de una fuerte pertenencia institucional (a través de jornadas escolares extendidas y la organización de diversas

actividades extracurriculares) y una formación académica sistemática y rigurosa son las características institucionales de las escuelas que priorizan quienes ocupan posiciones de privilegio o aspiran a hacerlo. Estas estrategias familiares y educativas selectivas, precisa la autora, les garantizan a las familias una reproducción del *habitus* o patrones de clase no azarosa, lo que lleva a una mayor homogeneización interna de sus miembros, a la vez que profundiza la fragmentación del sistema educativo.

Siguiendo a Chaves (2010), al enviar a los hijos a un establecimiento educativo donde no tengan contacto con jóvenes de otros sectores sociales y culturales, la reproducción queda asegurada como “estamentalización”, esto es, como reproducción del “lugar relativo de los individuos de un mismo origen con referencia a sus coetáneos de otro origen” (Braslavsky, 1985: 145, citada en Chaves, 2010: 127). Además de las similitudes con estos estudios, nos interesa destacar, en nuestro caso analizado, la presencia de una conciencia reflexiva en los jóvenes sobre esta selectividad familiar en lo que respecta a sus lazos y prácticas de sociabilidad.

Convivir con la alteridad en un ámbito que privilegia la homogeneidad. El “encuentro con los otros diferentes” es considerado por estos jóvenes como un aspecto nodal de la sociabilidad escolar que posibilita y enriquece la formación personal. Sin embargo, algunos reconocen que el encuentro con “otros diferentes” no implica necesariamente aceptar al otro, sino solo escucharlo en sus diferencias (diversas opiniones y/o visiones de mundo).

Asimismo, algunos parecen advertir que estas diferencias a las que aluden son relativas, en el contexto de la sustantiva homogeneidad socioeconómica y cultural característica de la población estudiantil. El encuentro con el “otro diferente” sería, en parte, un ideal rastreable en el discurso de esta población juvenil, pues se trata, en realidad, de una convivencia con “diferencias aparentes”:

Alejandro: [en este colegio] Se acepta al diferente. Se acepta que el otro piense diferente a vos y se lo toma, ¿entendés? O sea, vos pensás diferente y lo podés plantear y te escuchan. Hay otras colegios...

Agustín: Claro, es el hecho de relacionarse con un montón de opiniones diferentes y de realidades diferentes que en otros coles no pasa. (...)

Andrea: Lo que vos decís de que son diferencias en cuanto a cómo pensamos (...) acá me parece que hay diferencias pero no es la brecha

que puede haber en el * [colegio preuniversitario], de gente que... Acá hay que pagar una cuota. Por eso a lo mejor no es tan grande esa brecha de... de las clases sociales donde cada uno está. A lo mejor eso también cambia un poco las cosas (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

Verónica: Ver que el otro tiene ideales diferentes, concepciones diferentes con respecto a un par de cosas y, en base a eso formarme a mí, en base a las diferencias que tengo con el otro, y poder relacionarme con ella aceptando que tenemos diferencias.

Mariana: Lo rico para mí es eso. La posibilidad que te da en algún punto de poder construir desde las diferencias... Que en realidad es una posibilidad, pero también está acotada a su vez por el colegio. Porque, tampoco es que dentro de este colegio, digamos, no tenemos mente distinta en muchas cuestiones.

Sabrina: [Acota] No tenés tantas diferencias.

Mariana: [continúa] Tampoco es que tenemos una variedad de alumnos que decís, '*Bueno, puede venir el chico que vive en Villa Siburu [asentamiento precario] y viene al colegio * [su colegio] porque tiene la posibilidad*', porque es así. Tampoco la juguemos a que construimos desde las re diferencias porque tampoco es así [Sabrina, Valeria y Delfina acuerdan] (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Aprender a relacionarse con otros para la futura vida universitaria. De manera similar a los jóvenes del caso A, un aspecto indicado como esencial de la sociabilidad tanto generacional como intergeneracional en el escenario escolar es la preparación para el mundo relacional post-secundaria: "uno aprende acerca del mundo donde vive y cómo relacionarse con las personas que viven en dicho lugar. Es muy importante ya que prepara a las personas para convivir en el 'mundo exterior', en lo que viene después de la escuela", manifestaba una joven de 15 años en la actividad escrita individual.

Valoran especialmente estos aprendizajes relacionales por considerar que gravitan en el modo en que se relacionarán con otros en sus futuros estudios universitarios o en el espacio laboral; incluso, consideran que pueden facilitarles el desempeño en esos ámbitos:

[Consultados acerca de aquellos aspectos que consideran su colegio enfatiza]

Andrea: Para mí aprender a relacionarse con otras personas. Que es

necesario porque vivimos en una sociedad y necesitamos relacionarnos con las personas. Y eso también se relaciona con el trabajo, con...

Martín: Es que esas vivencias y esos valores que vos podés llegar a aprender, van a estar presentes en todo momento de tu vida, en todo ámbito, no solamente en la escuela, sino también cuando estés en la facultad, o para relacionarte en un trabajo con tus compañeros.

Camila: (...) Principalmente, la secundaria está para eso. Para enseñarte cómo te vas a relacionar después, cómo vas a actuar en distintos hechos y, bueno, principalmente para que eso te abra la puerta a una universidad o a tener un título en el futuro (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

Aprender a convivir con otros, a relacionarse con pares y adultos en un contexto de formación académica, a construir relaciones de compañerismo y amistad, poder intercambiar diversas opiniones, discutir y argumentar ideas, son señalados por estos jóvenes como prácticas comunicativas y de sociabilidad esenciales que provee la escuela secundaria (y su colegio de modo específico); aprendizajes que consideran centrales para un desempeño adecuado en su futura formación profesional.

4.3. Comentarios finales

El análisis de las significaciones reseñadas en ambas poblaciones juveniles nos permite señalar, siguiendo a Weiss (2012b), que las relaciones de sociabilidad intrageneracional en el espacio-tiempo escolar, aunque puedan incluirlo, exceden el mero divertirse y pasarla bien y se constituyen en oportunidades de aprendizajes diversos y relevantes para sus vidas actuales y futuras¹².

Asimismo, atendiendo a los sentidos desplegados, las relaciones de sociabilidad juvenil analizadas no parecen cumplir con los criterios con que Simmel (2002) las caracterizaba. Para el autor, en la sociabilidad no debía intervenir ningún aspecto que diera cuenta de la importancia objetiva de la personalidad (riquezas, posición social, instrucción, méritos del individuo), o solo otorgarles cierto matiz, como tampoco las cualidades profundamente personales e íntimas (el humor o el carácter). Considerando las significaciones juveniles del caso A, en las relaciones de sociabilidad que construyen en la escuela no quedan por fuera las cualidades más íntimas y personales sino que, por el contrario, poder expresarlas y compartirlas constituye un aspecto nodal de esos vínculos.

Mientras que, en la mirada juvenil del caso B, las cualidades objetivas (condiciones juveniles-familiares) lejos de quedar por fuera, son consideradas origen y fundamento de las relaciones de sociabilidad en el ámbito escolar, las más “fuertes” y “verdaderas” en sus vidas juveniles.

Los sentidos juveniles sobre la escuela secundaria como espacio-tiempo donde se construyen diversos aprendizajes para la vida juvenil actual se vinculan, a su vez, al poder aprender quiénes son y cómo son. La escuela secundaria, con estas experiencias y aprendizajes que posibilita en su seno, se constituye también en un *espacio-tiempo de construcción de sí mismos*.

La secundaria como ámbito de aprendizaje, de sociabilidad y de subjetivación no supone sentidos juveniles “nuevos” puesto que fueron evidenciados por investigaciones precedentes y contemporáneas realizadas tanto en nuestro país (Maldonado, 2000; Kessler, 2002; Dussel *et al.*, 2007; Foglino *et al.*, 2008; Núñez, 2008; Di Leo, 2009; Llinás, 2009; Paulín, 2013) como en otros países latinoamericanos (Dayrell, 1996 y 2007; Cerda, *et al.*, 2000; Guerra Ramírez, 2000; Guerrero Salinas, 2000; Hernández González, 2008; Reyes Juárez, 2009; Weiss, 2009 y 2012a; Dos Santos *et al.*, 2012; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012). En nuestro caso, aparecen como sentidos clave al interior de ambas poblaciones juveniles, cuyas condiciones de vida y escolaridad difieren de modo notable.

Otro rasgo a destacar es la presencia, en el caso de la población juvenil del caso B, de una marcada conciencia juvenil acerca de las estrategias familiares e institucionales de agrupación social a través de la escuela con miras a perpetuar sus condiciones actuales de existencia.

Asimismo, estos no son sentidos excluyentes ni independientes entre sí, sino que coexisten al interior de los universos de significación en ambas poblaciones juveniles conformando una trama de experiencia global para sus vidas.

Por último, si bien estas significaciones suponen aprendizajes para sus vivencias y experiencias actuales, también trascienden el “aquí y ahora” del espacio-tiempo de la escolaridad actual para constituirse en “herramientas” o “habilitaciones” para la etapa post-secundaria y la vida adulta, como veremos en los siguientes capítulos.

Notas

1 Con “menor significatividad” nos referimos a que la escuela como espacio de aprendizaje y adquisición de conocimientos no se identificó de modo generalizado al interior del recorte poblacional especificado (12 referencias de chicas y 6 de varones sobre 48 jóvenes que realizaron la actividad individual de frases a completar), a diferencia tanto de otros núcleos de significación al interior de este mismo caso y de la alta recurrencia que tuvo entre los jóvenes del caso B. Asimismo, como especificamos en el Capítulo 3, resulta significativo que ninguno de estos jóvenes recuperó, en esa actividad escrita, discursos adultos (padres ni docentes) o de congéneres que aludieran a ello.

2 En su concepción de sujeto (enraizada en elementos de la sociología, antropología y psicología), el autor incorpora el deseo, criticando que la sociología descuidó esta dimensión, cayendo “en los obstáculos de un psiquismo sin sujeto” (Charlot, 2007: 78). Precisa que el proceso de educación, movimiento a través del cual el sujeto se construye y es construido por otros, es sostenido por el deseo en tanto “fuerza de impulso” que, a su vez, requiere de una “fuerza de atracción”: el objeto de deseo es siempre el otro (el mundo, otros sujetos, el saber, que son objetos deseables).

3 Experiencias similares se reseñan en los trabajos de Glória (2003), Foglino *et al.* (2008 y 2009).

4 Incluso, como especificamos en el Capítulo 3, cuando recuperaron miradas “negativas” propias o de referentes pares sobre la secundaria (‘no me gusta’, ‘es aburrida’, etc.), fueron criticadas por los propios jóvenes, señalando que con esos juicios mostraban desconocer el valor de la misma para sus vidas futuras.

5 Resulta interesante considerar que, en su estudio realizado a nivel nacional con estudiantes de distintas jurisdicciones que asisten a establecimientos públicos y privados de perfiles institucionales muy diversos, Dussel *et al.* (2007) encontraron que en torno a la importancia de los aprendizajes adquiridos en la escuela los jóvenes rescatan, en primer lugar, las “relaciones o disposiciones sociales” (31%), luego los “contenidos vinculados a disciplinas escolares” (25,2%), los “valores y actitudes” (23,9%) y, por último, las “herramientas intelectuales” (17,3%).

6 Identificamos 51 referencias específicas en la actividad escrita individual: 28 entre las chicas (10 ref. propias, 3 del discurso parental, 10 del de docentes y 5 de congéneres) y 23 entre los varones (13 ref. propias, 5 del discurso parental y 5 del de docentes).

7 En el caso de la orientación en Ciencias Sociales, por ejemplo, diversos contenidos curriculares se organizan como problemáticas históricas y contemporáneas en el marco del país, América Latina y el orden mundial.

8 En la jerga juvenil, la “junta” alude a aquellos sujetos con quienes se pasa el tiempo y se comparten actividades, charlas y/o intereses comunes, en distintos espacios de sociabilidad (el barrio, la escuela, otros).

9 En un estudio exploratorio sobre la relación entre niveles de estrés laboral y cultura organizacional entre empleados de empresas de servicio, comercio e industria de Río Cuarto (Córdoba), Mignaco, Bongiovanni y Soler (2011) identificaron que las culturas organizacionales que propician mayores niveles de estrés laboral son aquellas de tipo “fragmentada”, en contraposición con las de estilo “comunal”, caracterizadas por altos

niveles de solidaridad y sociabilidad entre sus miembros, que se da principalmente en organizaciones pequeñas.

10 Weiss (2012b) critica la mirada de Maffesoli (1990) sobre las relaciones grupales, quien retoma el concepto de “sociabilidad” propuesto originalmente por Simmel (2002), pero enfatizando su realización en el presente, la necesidad de estar juntos por el simple hecho de estarlo y el predominio de excesos festivos dionisiacos. En las diversas investigaciones del equipo que dirige Weiss (2012b), se subraya que si bien estos aspectos caracterizan buena parte de las relaciones juveniles, la convivencia cotidiana no se agota en ellos.

11 El análisis de Dos Santos *et al.* (2012) entre jóvenes asistentes a establecimientos públicos de sectores populares del noreste brasileño resalta que a pesar que desean una escuela mejorada (en infraestructura, organización, disciplina y convivencia) con la cual poder identificarse y en la que se reconozcan sus necesidades e intereses, la consideran un soporte para enfrentar las dificultades de la vida y del mundo del trabajo.

12 Esta apreciación del sentido de los aspectos vinculares como aprendizaje y valor en sí mismo (no como aspecto “residual” ante la ausencia de otros sentidos), fue destacado también por Llinás (2009) en su trabajo con jóvenes estudiantes de distintas jurisdicciones, niveles socioeconómicos y modalidades educativas.

Capítulo 5. Expectativas juveniles sobre el certificado de estudios secundarios

Introducción

En torno a las certificaciones educativas, identificamos diversos sentidos que condensan expectativas sobre los porvenires que los jóvenes de cada caso en estudio anticipan como posibles. Para unos, es el caso del título secundario que están por alcanzar, luego de sortear diversas dificultades asociadas a condiciones de vida y escolaridad muchas veces adversas. Para otros, ese certificado es una base para futuras credenciales educativas cuya adquisición saben garantizada.

5.1. Habilitaciones para el “haber” y el “hacer”: expectativas laborales y anhelo de reconocimiento sociofamiliar (caso A)

Entre estos jóvenes identificamos diversos sentidos asociados al certificado de estudios secundarios que están prontos a adquirir. Esta credencial educativa es valorada como: amuleto contra la precariedad laboral, elemento que los distingue en la competencia laboral, recurso ante potenciales dificultades en el trabajo, aval de “persona culta”, logro que confiere estima y orgullo familiar, reaseguro del grupo familiar de origen.

El título secundario como amuleto contra la precariedad laboral. Concomitante a una exigencia social, estos jóvenes comprenden principalmente al título secundario como habilitador para el mundo del trabajo. Al constituir el certificado un extendido requisito en el mundo del trabajo, para ellos se torna un elemento que potencialmente puede incluirlos en la formalidad laboral y alejarlos de ocupaciones precarias.

Este sentido instrumental de la secundaria también es preponderante entre jóvenes de sectores populares franceses. Charlot (2002) pre-

cisa que entre un 75% y un 80% de ellos estudia para obtener un diploma escolar que les provea un buen trabajo futuro lo que, a su criterio, evidencia una cuestión realista ya que para tener empleo se requiere el título escolar y para alcanzar este se requiere culminar los estudios. Criticando aquellos trabajos que desde la misma sociología señalan que estos jóvenes no tienen proyectos, enfatiza lo contrario: sí tienen un proyecto, que no es el mismo de la clase media, sino que aspiran a “tener una vida normal”, que para ellos no es una cosa dada de nacimiento, sino una “conquista” en el que la escuela colabora:

Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido a escola e as famílias sabem disso (...) as famílias populares (...) dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida (2002: 27).

Para los jóvenes del caso que estamos considerando, la tenencia de este certificado de estudios habilita y aumenta las posibilidades de conquistar aquello que anhelan: un trabajo digno y estable, es decir, aquel que permita satisfacer necesidades, mantenerse a sí mismos y a sus familias (actuales y futuras) y mejorar sus actuales condiciones de vida.

El tipo del trabajo al que se aspira fue identificado por Tiramonti (2007) como uno de los nuevos factores de estratificación que fragmentan y demarcan fronteras al interior del universo del alumnado de escuelas secundarias. Distingue que los sectores de elite y las clases medias dinámicas organizan sus relaciones con el trabajo desde la estética del consumo, por su capacidad de generar experiencias placenteras, como medio de realización personal y como fuente de autoestima, éxito y notoriedad. Mientras que los sectores bajos lo hacen desde los principios de la tradicional ética del trabajo, fundamento de la organización de la sociedad industrial que proclamaba la superioridad moral de cualquier tipo de vida sustentada en el salario adquirido por el propio trabajo. “Se trata de referencias propias de una sociedad donde los individuos se integran a través del trabajo y donde esta incorporación marca la divisoria de aguas entre los dignos trabajadores e indignos ‘vagos’” (p. 39). Por eso, puntualiza, en estos sectores el trabajo aparece como único medio posible para vivir dignamente y la inserción laboral es pensada como la forma de asignación de lugares sociales de diferente prestigio: “el trabajo y la familia se constituyen en el anclaje en una vida ‘digna’ y ‘respetable’” (p. 40).

Revisando sus experiencias y las de referentes cercanos, estos jóvenes saben que sin el secundario se accede a determinados trabajos signados generalmente por condiciones de precariedad que, en el caso de quienes estudian y trabajan, tienden a agudizarse por la condición de minoridad:

Luciano: Yo cuando fui a buscar laburo me dijeron que nadie me iba a dar laburo. 'Sos chico', me dijeron, '*vos tenés que tener la escuela... y sin el coso de secundario completo menos*'. Ya de entrada te piden eso [silencio]. Sí laburé con un chabón en una carpintería, pero me daban monedas nomás.

(...)

Coordinadora: ¿Tener el título del secundario permitiría ganar más, por ejemplo?

Luciano: Mmm... no sé. En ese laburo no creo, pero capaz que podés conseguir otro laburo mejor. Laburo en blanco, todo. Yo conozco una chabona que fue a pedir trabajo a McDonald's el otro día. No estaba en el colegio, dejó hace tres años. Tiene como 17 y está trabajando. Pero la explotan, porque ¡está una banda de horas metida ahí!

Andrés: Aparte es menor, o sea... no se puede quejar en nada.

Luciano: ¡Claro!

[Silencio]

Coordinadora: Pasa mucho eso, ¿no?

Luciano: ¡Sí! Cuando sos menor siempre es así.

Andrés: Y más si no tienen estudios.

Coordinadora: ¿Y qué diferencia habría Andrés entre tener y no tener estudios secundarios en ese caso?

Andrés: Porque, en ese caso tenés una experiencia, podés conseguir otro, o sea, un puesto más alto todavía que el que tendrías.

Sonia: Bueno, pero si la chica esa hubiera tenido el secundario completo y hubiera entrado a McDonald's a lo mejor le hubieran hecho lo mismo que le están haciendo ahora. Hubiera estado las mismas horas que está ahora (...) no le cambió nada.

Luciano: Está bien. Lo que pasa es que capaz vos con el título del secundario, en vez de ir a buscar un trabajo en McDonald's te vas a otro lado, seguro.

Sonia: Sí, pero ¿qué otro trabajo podés buscar con la escuela secundaria? (...) ¿Qué vas a hacer? ¡No sé qué podés hacer! En McDonald's, un Walmart, no sé... Más de eso no se va a poder llegar con el secundario. Porque tampoco ya con tener el secundario completo ya vas a entrar a trabajar en un banco, no.

[Silencio]

Andrés: Sí, pero mientras vos tengas más estudios hay que...
Sonia: [Levantando la voz] ¡Pero estamos hablando del secundario,
Andrés! [ríe] Bueno, sí, más estudio, pero...
Andrés: [Continúa] Podés tener más experiencia que otra gente que
no lo hizo (...) Si vos terminaste el secundario y la otra persona no,
tenés más experiencia que la otra persona (Fragmentos de discusión,
grupo N° 1, caso A).

En la precedente discusión grupal se advierte que si bien consideran que el certificado educativo probablemente no modificaría las condiciones en determinados tipos de trabajos (habitualmente poco remunerados, con mucha carga horaria), tenerlo permitiría evitar ciertos trabajos que sienten “predestinados” y alejarse de la precariedad laboral que observan entre quienes no realizaron o finalizaron estudios medios. Algunos de sus referentes cercanos (padres, congéneres) sin estudios se desempeñan en trabajos que consideran “indignos”, que habitualmente requieren baja calificación (como actividades de la construcción, servicio doméstico o “changas”) y que conllevan altas probabilidades de explotación y precariedad. El discurso parental por ellos recuperado hace hincapié, muchas veces, en la necesidad de contar con dicha credencial para evitar esos trabajos indeseados:

[Mis padres me dicen sobre la secundaria]
Que no siga su mal ejemplo de trabajar y dejar de lado el colegio porque después me arrepentiría, no podría trabajar en algo digno (Mujer, 16 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

Que si no la tengo hecha el día de mañana no voy a tener un empleo digno o que paguen bien (Varón, 17 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

Que vaya porque ahora en cualquier lado te piden el secundario completo para trabajar en cualquier cosa, porque si no voy a trabajar de albañil y eso es lo que no quieren mis padres (Varón, 16 años, 5° T, actividad escrita individual, caso A).

Que si yo dejo el cole sería lo peor para mi vida, que en vez de tener un trabajo como el que yo soñé tendré que ser niñera o empleada doméstica y ese no es el futuro que ellos quieren para mí porque yo me merezco mucho más porque el día de mañana no quieren que yo pase necesidades (Mujer, 16 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

Desde los aportes de Demazière (2005), podemos pensar que esos trabajos para ellos disponibles conllevan condiciones de vida negativas o estigmatizantes que se contraponen al empleo formal como situación de referencia, es decir, aquella permite a un sujeto vivir de su salario, ser reconocido como miembro completo de la sociedad, sentirse útil, que tiene algo para aportar a su sociedad: “el empleo procura un reconocimiento, un valor y la autoestima” (p. 168).

El certificado escolar como elemento de distinción en la competencia laboral. Siguiendo el planteo juvenil, quienes terminan el secundario quedan mejor posicionados y preparados para disputar puestos de trabajo respecto a los que no lo hicieron. Además, como vimos anteriormente, completar los estudios secundarios marcaría una diferencia no solo en el acceso al mundo laboral, sino también en la posibilidad de conseguir mejores empleos: el certificado aparece como herramienta para evitar trabajos “no predestinados”. Reconocen, también, que si al título secundario se le añaden estudios especializados, aumenta la diferenciación en términos de acceso a mejores condiciones laborales.

En el caso de haber tenido experiencias laborales-formativas durante su escolaridad, al certificado se le agrega la acreditación de capacidades construidas para el empleo; idea reforzada por aquellos jóvenes que luego consiguieron trabajo: “¿ven? la otra vez hicimos el curso de mozas y a ellas las llamaron ‘ah, ustedes tienen curso, listo’, ya está”, ejemplificaba Viviana en el espacio de devolución.

Jóvenes de la ciudad de México finalizando el bachillerato universitario o tecnológico también valoran el título escolar como elemento de distinción en la competencia laboral: percibiendo un escenario económico crítico en el que tienen restringidas o limitadas sus oportunidades de inserción laboral, reconocen que un documento que avale sus estudios los coloca objetivamente en mejores posibilidades de conseguir algún empleo, mientras que carecer de este los condena al desempeño de empleos no deseados y bajo condiciones precarias (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012). Dussel *et al.* (2007) pusieron de relieve que los estudios medios como forma de mejorar las oportunidades en el mercado laboral es una convicción que muestra un significativo consenso entre estudiantes argentinos de distintas regiones, géneros y sectores socioeconómicos. Y, aunque los jóvenes no creen que les permita movilidad social, aclaran que “eso no quiere decir que no la valoren. La combinación de movilidad educativa sin posibilida-

des de ascenso social no implica que el paso por las aulas pierda sentido” (p. 114).

En el caso que estamos analizando, la apuesta de los jóvenes a conseguir mejores trabajos, respecto a familiares y congéneres, haciendo valer sus certificados educativos, da cuenta de una expectativa de “movilidad ocupacional intergeneracional” (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012) que se combina con un anhelo de movilidad social y económica¹.

No obstante, aunque valoran el certificado escolar porque aumenta las posibilidades de conseguir trabajo y en condiciones dignas, algunos reconocen que este suele ser insuficiente en la competencia laboral:

Viviana: Hoy en día también hay trabajos que no te valoran el título [secundario]. O sea, vos decís ‘*bueno, quiero conseguir algo bueno*’. Pero por ahí con el secundario solo... ¡hasta con el secundario te cuesta! Mi hermano, por ejemplo, trabaja en el interior. Y por ejemplo te dan trabajo bueno, pero cuesta conseguirlo. Yo tengo una amiga que exige. Que hace un año terminó, la llamaron de un montón de negocios, así, y ella les dice ‘*no, porque quiero algo mejor*’... Pero hay veces que ¡hasta con el secundario te siguen exigiendo más cosas! Nosotros decimos ‘*Uy, ¡terminamos el secundario! Listo, ¡ya está!*’... ¡No! Te siguen exigiendo. Por ahí te siguen... ‘*no, pero tenés que saber inglés, o tal cosa*’. En el casino, a ella la llamaron y le dijeron que tenía que tener como un traductorado, no sé qué de inglés, idiomas... O sea, en un trabajo bueno a veces te piden el secundario y ¡cosas hechas aparte!
[Otros agregan: Sí, otros cursos] (Fragmento espacio de devolución, caso A).

La pregunta de Sonia “¿qué otro trabajo podés buscar con la escuela secundaria? (...) Más de eso [en un hipermercado o local de comidas rápidas] no se va a poder llegar”, y el señalamiento de Andrés: “Así como vos tenés mayor capacidad de los que no terminaron el colegio, hay otros que siguieron estudiando, tienen mayor capacidad, están más preparados de lo que vos estás”, ejemplifican la devaluación del título secundario que algunos anticipan respecto a otras credenciales educativas en la búsqueda de mejores empleos, más allá de aquellos asequibles. Anticipación que es reforzada por sus referentes:

[Mis amigos me dicen sobre la escuela secundaria]
Que es una pérdida de tiempo, que si estudiás es como si no estudiaras

porque lo mismo no tenés mucha posibilidad de trabajo y que hay cosas que te enseñan que a veces no te sirven para los trabajos más comunes que podés obtener. Y otros dicen que si no terminás el secundario no puedo hacer nada (Varón, 17 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

[Mis padres me dicen sobre la escuela secundaria]

Que el colegio y la enseñanza es muy importante, y que si quiero una vida con un trabajo que no sea forzoso necesito como mínimo la secundaria completa. Pero quizás también ya no es suficiente la enseñanza media, ahora para una mejor paga se necesitan especializaciones (Mujer, 18 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

En esta misma línea, Tenti Fanfani (2003) advertía que la llegada de los sujetos antes excluidos a la escolaridad media se ve acompañada de conflictos y desencantos al descubrir que no hay correspondencia entre escolaridad, título escolar y “premios” materiales específicos, como puestos de trabajo y salarios. Según el autor, tampoco devengarían “premios simbólicos”, pero en nuestro caso los jóvenes sí abrigan expectativas en esta línea.

El título secundario como recurso ante potenciales dificultades laborales. Desde la mirada de estos jóvenes, la carencia de título secundario condena a situaciones de precariedad laboral que, como adelantamos en el Capítulo 3, algunos de ellos ya han experimentado. En un grupo de discusión, Emiliano ilustraba la explotación del trabajo en negro como “burrear”, “agachar la cabeza, estirar la mano y agarrar las monedas que te dan”, algo “feazo”, porque conlleva la carencia de amparo ante posibles riesgos: “si te cortás un dedo, te golpeás, no tenés seguro, no tenés nada”, “Te quedás callado, te vas de urgencia y nada más”. Contar con el título escolar en cualquier desempeño funciona para ellos como respaldo u objeto protector ante posibles situaciones de dificultad (despidos, accidentes, baja remuneración); en suma, un sostén desde el cual reivindicar sus derechos como trabajadores: presentar quejas, denunciar arbitrariedades, reclamar mejoras salariales o demandar medidas de cuidado y protección (salud, seguros, indemnizaciones).

El certificado escolar como aval de “persona culta”. El título que adquieren al finalizar este nivel educativo deviene, para estos jóvenes, una vía de reconocimiento social, especialmente para aquellos cuya trayectoria escolar es *disonante* respecto a las parentales o familiares². “O sea,

el título secundario es... es decir ‘*mirá, él estudió y bueno, mirá... no ha hecho la universidad, pero él ya pasó, hizo todos los años y no tiene [adeuda] materias (...)* Es una persona culta, aunque sea en lo básico’”, expresaba Emiliano en un grupo de discusión. Como idea complementaria, realizar estudios secundarios y obtener el título también avala la condición de *no ignorante*. Para ellos, la tenencia del título prueba ser alguien que puede darse cuenta de las intenciones de ciertas acciones, que no se deja ningunear, pisotear o sobrepasar, que puede elegir lo que quiere, sin presiones, ni persuadidos por favores:

La escuela es para mí una etapa donde se forman los adolescentes (...) y lo mejor uno se llena de información muy valiosa para el día de mañana, todo para no ser ignorante ni dejar que nos pasen por arriba (Varón, 19 años, 5º T, actividad escrita individual, caso A).

Viviana: La escuela te sirve para ser uno mejor también y para saber uno más también, no solo para tener trabajo.

[Silencio]

Emiliano: Para no ser ignorante...

E: No ser ignorante...

Viviana: [Lo interrumpo] ¡Claro, eso!

Emiliano: [Continúa] No dejarse pisotear por nadie. Porque hoy en día hay algunos que son más vivos que otros... y no saben bien cómo va la mano (...) y si yo tuve una formación en la escuela yo no voy a ser... no voy a ser cualquier ignorante (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso A).

En este sentido, poseer el certificado escolar distingue diferencialmente de aquellas personas que estos jóvenes señalan como *ignorantes*: alguien que ‘desconoce lo que pasa en la realidad’, que ‘es manipulable, manejable’, ‘de quien se aprovechan las personas con poder’, que ‘puede ser persuadido con facilidad’ (por ejemplo ante ciertas prácticas político-partidarias de sugerencia o “compra de votos”), que ‘no puede elegir’.

El título como un logro que confiere orgullo y estima familiar. Si otrora los estudios universitarios de los hijos condensaban aspiraciones educativas con expectativas de ascenso y reconocimiento social (reflejada en la famosa frase “mi hijo el doctor”), entre estos jóvenes y sus familias este anhelo se traslada actualmente a la educación secundaria:

Marcos: Creo que para muchas personas, para muchos alumnos,

terminar el colegio es como un gran logro... A ver si me puedo explicar...

Mariela: Más en la familia, porque por ejemplo en la mía...

Marcos: En lo que vos pensés, en general, a lo largo de todos estos años de estudio, lo que vos aprendiste dentro del colegio. No solamente las materias, sino como en lo personal, lo que vos vas aprendiendo en el día a día.

Mariela: Por ejemplo yo en mi casa voy a ser la única que va a terminar el secundario.

Sofía: En mi casa también.

Mariela: ¿Entendés? Como que eso te da un... mmm

Coordinadora: ¿Y qué te dicen en tu casa?

Sonia: ¡Me aman!

[Risas]

Mariela: Se ponen contentos porque voy a ser la única que va a terminar.

Sonia: ¡A mí me aman!

Andrés: Están orgullosos.

Sonia: ¡Claro! Yo le digo a mi mamá *'yo soy un orgullo tuyo'*...

Mariela: Yo también le dije eso a mi mamá, porque soy la única que terminó la secundaria. No sé si me van a dar el analítico [ríe], pero bueno... [Sonia la mira y se ríen] Pero como que por lo menos llegué... Llegué, llegué... Más con la edad que tengo, ¡llegué!

Andrés: ¿Cuántos?

Sonia: Y, ¡después de 23 años!

[Ríen todos a carcajadas, ya que Mariela tiene 21 años] (Fragmento espacio de devolución, caso A).

En este intercambio puede observarse que varios de estos jóvenes son los primeros integrantes en sus familias que terminarán la escuela, muchos con sobriedad producto de expulsiones escolares y repitencias. Incluso desde el reconocimiento que estar finalizando 6º año no implica necesariamente culminar sus estudios secundarios (“no sé si voy a tener el analítico (...) Pero como que por lo menos llegué”), sienten que este logro es objeto de orgullo entre los integrantes de sus familias, muchos de los cuales no lograron alcanzarlo (“soy la única que terminó el secundario”), lo que los hace más “meritorios” de la estima y reconocimiento parental (“Están orgullosos”, “¡A mí me aman!”).

Podemos pensar que, en el escenario contemporáneo de obligatoriedad educativa, entre familias con escasa escolarización, que un hijo culmine estudios secundarios conlleva expectativas de ampliación de

horizontes, inclusión y reconocimiento social para todo el grupo familiar. Algo similar ocurrió con las reformas en el nivel medio y la consolidación de la nueva modalidad de enseñanza en el trabajo durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). Como consecuencia de la apertura educativa hacia adolescentes y jóvenes de sectores obreros a fines de la década del 40, estos comenzaron a adquirir un contacto con la vida social que incluía un horizonte de expectativas temporales inéditas, que sus padres no habían conocido o lo habían hecho aisladamente, por lo que la articulación de los sentidos de la vida cotidiana se fue desligando lentamente del control de la familia extensa (Gagliano, 2003). Tal como describimos en el capítulo introductorio, la inserción educativa en el nivel secundario en esta nueva modalidad educativa de *aprendizaje en y para el trabajo*³, acercó a los jóvenes de sectores populares novedosos horizontes de expectativas sociales y temporales.

En algunos discursos parentales parecen reactualizarse significaciones asociadas ya no a la profesionalización universitaria, sino a los estudios secundarios como horizonte educativo que otorga prestigio y reconocimiento social. Al mismo tiempo, coloca a estos jóvenes en un estatus subjetivo o respetabilidad social que los dignifica también dentro de su grupo familiar. En este sentido, Núñez (2008) advierte que, para muchos jóvenes, la idea que confiere el haber transitado la escuela secundaria da cuenta de un sentido ligado más a una dimensión personal que a aspectos estructurales.

La búsqueda de valoración social por parte de los otros significativos también aparece entre jóvenes mexicanos a punto de egresar del bachillerato, para quienes el certificado asume un valor simbólico similar, en el marco de su pertenencia a grupos sociales en los que son, por lo general, los primeros de sus familias en alcanzar este nivel educativo (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004 y 2012; Tapia García, 2012). “Desde este punto de vista, el certificado o título ostenta una competencia cultural que confiere a su portador un valor socialmente acordado, jurídicamente aceptado y, por lo tanto, legítimo” (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012: 48). Para el contexto argentino, un valor sobre el que se ha erigido una *doble obligatoriedad*, tanto social (Tenti Fanfani, 2007) como legal.

De este modo, al alcanzar el título secundario (tener el título en el “haber”), se obtiene un elemento que *distingue, diferencia y distancia* de aquellos que no lo tienen, no solo en el plano laboral sino también per-

sonal. Y, una vez adquirido, el título se constituye en un bien que nadie ni nada (ninguna circunstancia o situación) puede quitar. Por el contrario, para ellos, al no obtener el título del secundario, por abandono o por adeudar materias al finalizar el 6º año, se pierde una oportunidad de acceder a ese bien y se iguala a otros de los que quieren diferenciarse, incluso sus propios padres y familiares. Percepciones similares fueron resaltadas por Dussel *et al.* (2007) al señalar que, aunque quizás de manera más frágil que antes, la secundaria sigue teniendo un valor simbólico fundamental en las nuevas generaciones juveniles:

la escuela representa la posibilidad de “ser alguien”, la búsqueda de un espacio de superación, una frontera que diferencia entre quien tiene estudios de aquel que debe abandonarlos, pero también aquella instancia que promete, y quizás brinde a muchos, la sensación de ser igual al otro (p. 109).

Los procesos familiares y subjetivos que se dan a partir de la escolaridad de los hijos, muchas veces heterogénea o distinta a la de sus padres, fueron analizados por Charlot (2002). El autor señala que, tanto para los padres como para los hijos de familias populares, el éxito escolar de los jóvenes es a la vez una fuente de *orgullo* (los hijos pueden alcanzar una mejor situación social gracias a su escolarización) como de *sufrimiento* (al devenir los hijos diferentes a ellos, sus vidas, intereses y visiones de mundo dejan de ser comunes). El sufrimiento por sentir que se traiciona a la familia al tornarse alguien diferente vía la escolarización (por ejemplo, ante padres analfabetos o compañeros que fueron excluidos de la escuela) es una de las implicaciones psíquicas con las que entienden deben lidiar los jóvenes en esas situaciones.

El certificado de estudios secundarios como reaseguro del grupo familiar de origen. De modo inverso a los jóvenes del caso B, en que los logros económicos y laborales familiares respaldan y sostienen sus elecciones y proyectos juveniles, un sentido peculiar entre estos jóvenes es la valoración de esta credencial educativa como reaseguro del grupo familiar de origen ante potenciales dificultades económicas: desempleo, altibajos o quiebras de actividades laborales independientes de sus padres y/o situaciones de enfermedad de quienes ofician de sostén familiar (D’Aloisio, 2011).

Como analizamos en el Capítulo 3, los jóvenes reconocen que la eficacia del discurso alentador (insistencia en la finalización de la secun-

daria como vía de inserción socioeconómica) se sustenta en las vivencias parentales de dificultad que observan, especialmente, entre progenitores que no realizaron estos estudios.

Rafael: [Menciona que terminar la secundaria posibilita conseguir un trabajo digno] Porque mis viejos ninguno de los dos terminó el secundario. Ninguno de los dos.

Coordinadora: ¿Y tienen trabajo?

Rafael: [Sí] Pero porque mi papá trabajaba de los 13 años en un colegio y mi abuelo tenía una fábrica y empezó a trabajar para él (...) mi papá quiere que yo termine para que por las dudas si él se llega a fundir algún día que yo pueda seguir trabajando y tener algún sueldo (...) yo podría ayudarlos.

(...)

Sonia: Y te lo dicen porque ellos ya lo pasaron y no quieren que los hijos sigan haciendo lo mismo.

[Silencio] (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso A).

Terminar la secundaria y “conquistar” esa credencial educativa es, para algunos, una apuesta para contar con un recurso que, de ser necesario, les permitirá sostener a sus familias de origen. Sentido de correspondencia hacia sus padres que Tapia García (2012) denomina “recurso para la solidaridad familiar”: en su estudio, jóvenes de comunidades rurales del Bajío mexicano manifestaron estudiar el bachillerato para apoyar a sus padres “cuando estén viejitos” o “cuando ellos ya no puedan mantenerse”.

En nuestro caso, nos preguntamos si esta expectativa de constituirse en reaseguro del grupo familiar de origen no se construye, también, como un modo de compensar las implicancias subjetivas de la diferenciación intrafamiliar por haberse escolarizado cuando sus progenitores no lo pudieron hacer, en el sentido de la ambivalencia de sentimientos planteada por Charlot (2002).

5.2. Título secundario: requisito laboral y base de futuras credenciales educativas (caso B)

Para estos jóvenes, el certificado de estudios secundarios no adquiere relevancia central como en caso anteriormente analizado puesto que, como veremos en el siguiente capítulo, en sus horizontes de futuro se avizoran,

garantidos y “obligados”, los estudios universitarios: la secundaria no constituye para ellos un punto de llegada, sino un primer piso o estación necesaria dentro de una prolongada y asegurada trayectoria educativa.

El certificado del secundario es un *primer eslabón* hacia las credenciales educativas que consideran válidas: las de nivel universitario, para ellos la base educativa obligatoria, y las de postgrado (especialidades, maestrías y doctorados)⁴, que operan como verdadero criterio de diferenciación:

Agustín: [refiriéndose a una hipotética selección laboral] Siendo un jefe, te traen dos [aspirantes al empleo] Ponele los dos son ingenieros, uno con un postgrado y vos decís ‘no, voy a elegir el del postgrado’, más allá de que el ingeniero que no tiene ningún postgrado capaz que sea mucho más capaz que el otro, pero vos viendo el curriculum decís ‘no, el del postgrado’, porque tiene como un nivel superior al otro, porque eso te va a favorecer a vos. Entonces, en las sociedades está establecido así. O sea, puede ser que existan empresas que hagan pruebas (...) pero más allá de las pruebas que le hagan, el que tiene el postgrado tiene un nivel superior, ¡mucho más que el otro! Entonces lo van a elegir a él (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

No obstante, aunque no se vincule directamente con sus expectativas a futuro, consideran que el certificado del secundario es un *requisito actual obligatorio para el desempeño laboral*. Al igual que los jóvenes del caso A, creen que aunque el certificado en sí mismo no garantiza el empleo, quienes lo poseen quedan mejor ubicados en la competencia laboral que aquellos que no hicieron este nivel educativo.

Gimena: [sin terminar el secundario] Es como más difícil conseguir trabajo, porque hay mucha gente buscando trabajo.

Alejandro: Bueno, por eso te estoy diciendo, vas a tener más posibilidades (...) si vos vas a pedir un trabajo con un secundario terminado (...) estás mejor visto y tenés más posibilidades de entrar a un trabajo que una persona que no hizo ni la primaria, ¿entendés? Entonces, a la hora de vos buscar trabajo, vos presentás tu curriculum y terminaste aunque sea la secundaria, te van a elegir a una persona que no terminó eso, que no tiene los estudios básicos hechos.

Martín: Esos son los parámetros sociales.

Gimena: Claro, la competencia al conseguir un trabajo.

Alejandro: Esas son las puertas que te va abriendo el estudio. Tampoco te asegura ser exitoso (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

Ser exitoso, construcción vinculada al desempeño de las profesiones elegidas junto a otras prioridades que analizaremos en el Capítulo 6, ocupa un lugar central dentro de las expectativas a futuro de estos jóvenes, por lo que la entrada inmediata al mercado laboral al culminar la secundaria no es para ellos una necesidad ni posibilidad frecuente.

Además, en esa competencia laboral, el título secundario es para ellos un *elemento que acredita el tipo de educación recibida*. Al certificar a qué escuela fue quien lo posee, da referencias explícitas sobre la formación académica recibida y el desarrollo personal de los sujetos.

Francisco: Cuando uno va a tomar un trabajo y le hacen entrevistas, vos tenés que presentar el currículum, entonces todos, el gerente, el que te tome la entrevista... esa persona se va a fijar, primero, cómo es la persona, el pensamiento, todo. Eso medio despectivo de *'no, ese tiene medio cara de ladrón...'* [Soledad lo interrumpe diciendo que no acuerda] ¡Es así!

Ulises: Si sos medio morochito.

Francisco: *'No, este terminó en el * [escuela de gestión pública con orientación comercial cercana a su colegio]. No, las personas del * son malas'* O *'No, ¿en el ** [su colegio]? ¡Ese tiene trabajo asegurado!'* Y por ahí una muy buena persona del * puede ser que sea más capaz que una que terminó el ** [su colegio]. Es muy relativo. Lamentablemente sí se está tomando si uno terminó el secundario o no y dónde.

Gastón: Y también tiene que ver con el barrio donde uno vive. (...) por ejemplo, en la empresa que está trabajando mi viejo, que es la empresa X de Buenos Aires, de acuerdo al barrio en el que estés viviendo en Córdoba dice si es, por ejemplo... (...) Si mi viejo dice *'Villa del Nailon⁵*, la empresa dice *'No, ese barrio es así'*, por así decirlo, *'medio fulero, medio negro'*. No sé si es evidente, pero sabés que es donde va la droga y viene. También tiene que ver con eso de que se discrimina a la persona no tanto físicamente sino por el ámbito en que está viviendo.

Francisco: Sí, eso se marca mucho. Y donde hizo la escuela también. Bueno, antes si vos tenías el 3º año podías trabajar... bueno, ahora la secundaria. Y muy pocas personas consiguen un trabajo estable y digno donde no trabaje 20 horas por 3 pesos. Sí, eso [la escuela de la que egresó] se marca mucho (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso B).

Camila: Supongamos que van tres personas, las tres con secundarios de colegios privados. Como que eso también influye mucho, digamos.

En dónde estudiaste. O depende de tu currículum qué cosas estudiaste y qué cosas no (...) y, en ciertos casos y para ciertos trabajos, también influye mucho tu imagen. La imagen que les das a los demás. Y así le saca la oportunidad a una persona que por ejemplo se rompió el lomo estudiando y otra que viene de...

[Se calla, los demás compañeros están en silencio]

Coordinadora: Cuando te referís a imagen, ¿qué sería?

Camila: No, bueno, por ejemplo, para darte un ejemplo cercano. En un local del [shopping céntrico] le dan trabajo a chicas que son... que tienen cierta onda. Vos entrás a ese local y todo el tiempo lo que te están mostrando es que tenés que ser así, que todas sean así, tener cierta onda, la onda del local. Y capaz que a otra chica que nada que ver no la contratan por eso y por ahí es mucho más capaz (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

De los fragmentos precedentes se desprende que, para estos jóvenes, las credenciales escolares y el tipo de educación que acreditan, junto al lugar de residencia y rasgos físicos o de personalidad, operan como criterios jerarquizadores entre quienes buscan empleo y fundamento de selección o rechazo de los mismos. Reconocen explícitamente que en el mercado laboral los criterios educativos, criterios sociales y hasta criterios fenotípicos priman sobre el “mérito personal” (Araujo y Martuccelli, 2012). Pero, además, en sus argumentaciones puede identificarse que la escuela secundaria asume una función selectiva que opera como un filtro previo a la selección laboral: aunque el diploma no indique sobre las competencias reales de un sujeto requeridas por determinada actividad, se elegirá a quien tenga mejor título (Dubet, 2006).

Siguiendo sus planteos, el certificado del secundario distinguiría entre “buenas” y “malas” experiencias formativas, lo que demuestra que estos jóvenes no ignoran que ante la devaluación del título escolar, correlativa a la expansión educativa, lo que marca una diferencia “no es el título en sí mismo sino el lugar de obtención... y la red que lo acompaña” (Araujo y Martuccelli, 2012: 88), que lo que vale es “tener las verdaderas ‘buenas’ credenciales y poder ‘tejer’ las cosas como se debe” (p. 94). Además, este señalamiento juvenil advierte sobre la convergencia de una fragmentación *educativa* y la fragmentación de los *mercados de trabajo*, evidenciada en la generación de muy heterogéneos destinos laborales para quienes egresan de la secundaria (Tiramonti y Minteguía, 2007).

Si el valor del certificado escolar se particulariza según la institución emisora, el que ellos están por adquirir valida una educación orientada hacia un buen desempeño universitario y la construcción de un ejercicio profesional exitoso mediante el que puedan desarrollar su “vocación”: una construcción que incluye de *mismidad* (“sentís que es lo tuyo”), *completud* (“lo que a uno lo hace sentir completo”), *bienestar* (“sentirse bien con lo que hacés”), *placer y disfrute* (“sentir que realmente disfrutás de eso que estás haciendo”), así como una dimensión de *trascendencia* (“cuando se tiene placer de hacer algo que va más allá de uno”) y *servicio* (“ayudar a los demás”, “brindar algo a la sociedad”), entre otras expresiones compartidas en los grupos de discusión.

La construcción sobre el ejercicio profesional como medio para desarrollar su “vocación”, ubica las expectativas laborales de estos jóvenes en las antípodas del trabajo significado como apuesta para evitar una subsistencia precaria y poder vivir dignamente que analizáramos en el caso A.

De acuerdo al análisis que realiza Tiramonti desde la estética del consumo (2007), el sentido del trabajo como vocación, como medio de realización y crecimiento personal, como fuente de notoriedad y autoestima son expresiones que dan cuenta de la organización de las relaciones que establecen con el trabajo estudiantes de las clases medias dinámicas (que buscan diseñar trayectorias innovadoras para mantenerse en el polo superior de la estructura social, combinando análisis racional de oportunidades con gratificación) y otros pertenecientes a algunas fracciones de la *elite* (para quienes el trabajo se asocia a un estilo de vida exitoso en el que desplegar deseos y vivencias placenteras como ejes de sentido existencial).

5.3. Comentarios finales

Como hemos mostrado, el título secundario aparece significado de forma diferencial en ambas poblaciones juveniles.

Entre los jóvenes del caso B, adquiere menor relevancia frente a otras credenciales educativas que saben obtendrán, consideradas por ellos más necesarias en la competencia laboral y en la construcción de un ejercicio profesional que les permita desplegar su “vocación”.

No obstante, aunque el título secundario sea un eslabón necesario hacia las “verdaderas y valederas” credenciales educativas que adquirirán, saben que su certificado escolar no carece de valor y sí hace diferencia:

acredita el tipo de formación recibida (para el trabajo y, principalmente, para la universidad) y brinda información sobre el tipo de sujetos que son capaces de adquirirlo (estatus social, económico y cultural de las familias). Encontramos aquí otro punto de similitud con el planteo de Ziegler (2007) a partir de su trabajo con estudiantes y familias que ocupan o aspiran a posiciones de privilegio. Además de las elecciones educativas que priorizan la “excelencia académica”, la “formación tradicional” y el “prestigio” en pos de desempeños universitarios-laborales favorables, su análisis dio cuenta de la existencia de otras motivaciones más veladas, ligadas a la búsqueda de certificados escolares que permitan dar cuenta de los rasgos de distinción ligados a su posición de privilegio.

Para los jóvenes del caso A, en cambio, el título secundario condensa diversos sentidos en los que se entran aspectos subjetivos, sociales, culturales, familiares y laborales, tras los cuales pueden identificarse expectativas comunes.

Por una parte, el certificado escolar se constituye en un *potencial dinamizador de sus horizontes de expectativas*: anhelan que les posibilite evitar ciertas experiencias observadas en congéneres y familiares, como la precariedad y explotación laboral. Aspiración que, como precisamos en el Capítulo 3, es compartida por sus padres, muchos de los cuales finalizaron el secundario y realizan trabajos que los jóvenes quieren evitar.

Podemos pensar que esta expectativa sobre el certificado como herramienta para evitar la precariedad laboral da cuenta de una valoración de la secundaria como *apuesta de afiliación social*. Parafraseando el concepto de “desafiliación” de Castel (2005), esta apuesta conjuga la confianza de poder “anclar socialmente” mediante trabajos asalariados dignos y protegidos y de evitar repetir experiencias cercanas de expulsión del entramado institucional⁶. Si consideramos, además, el sentido que vincula a los estudios secundarios con un trabajo digno que oficie de reaseguro para progenitores y/o familiares ante potenciales dificultades económicas, también se trata de una apuesta de *reafiliación social* para la familia de origen.

A su vez, esperan que el certificado por obtener los diferencie de aquellos que no lo tienen, tanto en lo laboral como en lo personal, al acreditar mayores conocimientos, experiencias y un estatus cultural legitimado. En este sentido, para muchos de ellos, alcanzar este certificado abre un espacio de posibilidad trans-generacional desde el cual generar una diferencia entre experiencias pasadas (de sus padres), presentes (per-

sonales, parentales y con-generacionales) y aquellas que anticipan hacia el porvenir.

Asimismo, de la mano del certificado escolar, anhelan obtener orgullo y estima familiar, tanto como alcanzar reconocimiento y respetabilidad social. En este sentido, la educación secundaria, objetivada en el título escolar, se erige significativamente como *apuesta de visibilización y reconocimiento* en el entramado social.

Notas

1 La “movilidad ocupacional intergeneracional” implica el ascenso o descenso de la posición del hijo en relación a la de sus progenitores, tomando como referencia un momento determinado en sus vidas (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012). La conjunción de expectativas de movilidad ocupacional intergeneracional y de movilidad social y económica también impregna la valoración de la escuela media entre estudiantes mexicanos de comunidades rurales (Tapia García, 2012) y de quienes asisten al bachillerato tecnológico de la ciudad de México, a diferencia de los jóvenes que realizan la modalidad universitaria que lo consideran un medio para proseguir estudios superiores (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012).

2 Como precisáramos en el Capítulo 3, los estudios primarios son el máximo nivel educativo alcanzado por el 50% de los padres de los participantes en los grupos de discusión.

3 Esta modalidad educativa consolidada por las reformas de los primeros gobiernos peronistas, se constituyó, por primera vez, en una opción válida para los sectores populares y medios que vieron en ella una puerta de acceso al trabajo estable y la posibilidad de concretar anhelos de movilidad social ascendente (Gagliano y Cao, 1995; Dussel y Pineau, 2003). Siguiendo a estos autores, una nueva valoración del trabajo, la efectiva promoción social de sus egresados (trabajadores manuales y técnicos), la posibilidad real de acceso a puestos de dirigencia y a posiciones de poder, la obtención de beneficios laborales, aportó nuevos matices de significado a la educación secundaria entre los sectores populares.

4 La anticipación a “tener que realizar estudios de postgrado” de distinto nivel (especializaciones, maestrías y doctorados), fue referida por varios de estos jóvenes en diversas actividades de indagación.

5 Villa de emergencia ubicada entre un barrio residencial de la zona pericéntrica norte y otro de la zona noroeste de Córdoba Capital.

6 Para Castel (2005), “Los que no poseen estas protecciones y derechos corren el riesgo de perder pie, de venirse abajo y ser llevados en un proceso de ‘fragilización’ Es lo que yo había propuesto llamar ‘desafiliación’, es decir, la pérdida de estos sistemas de protección que habían constituido la base de una identidad social fuerte para la mayor parte de los trabajadores” (p. 34).

Capítulo 6. La escuela secundaria en las anticipaciones juveniles del porvenir

Introducción

En el presente capítulo analizaremos los sentidos que adquiere la secundaria para cada grupo de jóvenes de cara al futuro que imaginan, contruados en el marco de condiciones sociofamiliares y educativas específicas ya descriptas.

En ambas poblaciones juveniles, la secundaria adquiere considerable significatividad en términos de sus “horizontes de expectativas”, esto es, el futuro que se hace presente en las experiencias que los jóvenes esperan vivir (Koselleck, 1993). En relación a ello nos preguntamos ¿qué proyectos a futuro construyen y qué horizontes de expectativas avizoran los sujetos de cada población juvenil?, ¿cómo ingresa la experiencia de sus referentes significativos en tales anticipaciones? y ¿qué ideas de futuro ayudan a construir las instituciones educativas donde se encuentran escolarizados?

Los jóvenes del caso B, además de valorar la secundaria en términos de un entrenamiento propedéutico, aluden a la preparación que les brinda para desenvolverse en otros aspectos de “la vida próxima”. Entre las chicas y los varones, la secundaria es referenciada como “un medio para nutrirse para salir afuera”, “para el resto de la vida”; espacio en el cual prepararse “para convivir en el mundo exterior” y “afrontar la vida como adulto”, ya que los “forma como seres racionales que pueden desenvolverse en el mundo actual” y “da herramientas para enfrentar y resolver problemas que puedan surgir en la vida” (frases actividad inicial individual y escrita).

Las significaciones juveniles al interior del caso A muestran una diferencia entre varones y mujeres. Una considerable mayoría de los dis-

cursos de los varones, en las distintas actividades de indagación, vinculan la secundaria con sus vidas futuras, remarcando aquello que les posibilitará haberla terminado, como se observa en las siguientes expresiones: es un “lugar muy importante porque te ayuda a instruirte para el futuro y conseguir trabajo”, “te ayuda a formarte y te da conocimientos que te sirven para más adelante”, “es la enseñanza básica que hay que tener para un porvenir mejor”. Entre las chicas, en general, las significaciones que ligan a la secundaria con el porvenir se acompañan de otros sentidos ligados a sus vidas actuales y su formación personal, como manifestaba esta joven:

Para mí la escuela significa el mejor lugar para formarse uno, no sólo en lo que es conocimientos sino también en las relaciones con las demás personas, aprendo a tener trato con la gente. Significa también el comienzo de mi futuro y más ahora que para poder lograr algo te piden como básico la escuela completa (Mujer, 16 años, 5° T, actividad frases a completar, caso A).

La preponderancia de sentidos ligados al futuro en esta población juvenil es coincidente con los resultados de trabajos nacionales que muestran que la escuela secundaria es apreciada como vía para superar las condiciones de vida actual y expandir los horizontes de futuro (Fogliano *et al.*, 2009; Meo y Dabenigno, 2010).

El valor de realizar la secundaria en función del futuro se identifica, también, en el discurso que ambas poblaciones juveniles recuperan de sus referentes adultos, en la mayoría de los cuales se enfatiza la contemporánea “obligatoriedad social” (Tenti Fanfani, 2007) de los estudios para desenvolverse en diferentes aspectos de la vida ulterior, como el trabajo o nuevos estudios. Casi la totalidad de las referencias parentales del caso A, así como la mayoría de los discursos de sus docentes, se concentran en los beneficios que se derivan de los estudios secundarios para sus vidas futuras o en las dificultades que encontrarán en caso de no finalizarla. En el caso B, los discursos adultos recuperados vinculan a la secundaria no solo con el porvenir sino también con las vidas actuales de los jóvenes, en tanto etapa “única” que “debe ser disfrutada”.

6.1. La expectativa propedéutica: escuela secundaria y estudios superiores

6.1.1. Seguir estudios superiores: un proyecto en tensión con las condiciones sociofamiliares de vida (caso A)

La secundaria como base para estudios superiores aparece referenciada con aislada recurrencia en esta población juvenil. Mientras el título secundario es valorado como una herramienta que amplía las posibilidades de conseguir trabajo, los estudios superiores, además de requisito para actividades laborales especializadas, son vistos como un medio que asegura empleos no precarizados y que les permitan mantenerse.

La cosa es tener un título para asegurarte. Con un título se te hace mucho más fácil conseguir un trabajo. Con un título universitario, ¿no? Ya sabés que podés conseguir trabajo (...) Tenés ya trabajo asegurado, ya no hay necesidad de ir buscando otros trabajos que sean temporarios para poder mantenerse (Marcos, grupo de discusión N° 2, caso A).

Sin embargo, aparecen escasas referencias a proyectos personales en relación a ello: a semanas de finalizar la escuela, solo tres de los jóvenes que participaron en los grupos de discusión tenía pensado seguir estudiando. El resto de los jóvenes explicó la ausencia de expectativas propedéuticas en términos de limitaciones económicas o ganas personales.

El fundamento económico apareció esgrimido solo entre aquellos jóvenes con experiencias de repitencia reiterada. Entienden que continuar estudios superiores no es para ellos una posibilidad porque requiere una inversión económica sostenida que por su sobreedad no puede ser requerida a sus padres, así como una inversión de tiempo que no se puede destinar a trabajar para aportar a la manutención familiar ni a solventar gastos personales. Así lo expresaba Sonia, de 19 años, en un grupo de discusión: “Es que ya sos grande, ¡ya no da para que te mantenga tu mamá! Si vas a estudiar necesitás plata, ¿y de dónde sacás plata si estás estudiando? ¡No da para que te banque tu mamá!”. Los demás, aunque las tengan, no reconocen limitaciones de esta índole, sino que manifiestan no continuar estudiando por falta de “ganas” o “voluntad individual”, construcción justificativa que analizaremos en el Capítulo 7.

Por otra parte, y a pesar de una aislada ideación al respecto, la ma-

yoría de estos jóvenes considera que seguir estudios superiores posibilitaría una ruptura de sus mundos de subjetivación y sociabilidad “homogénea” a partir del encuentro con otros diferentes: ir a la universidad supone una modificación subjetiva, dejar de ser quienes son.

Emiliano: Claro, dejás de ser esa persona que... O sea, dejás de ser una persona cualquiera. Porque vos ya al estar en la universidad te mezclás con gente de... gente de clase... No de clase... clase social... O sea, personas traba... que hacen...

Viviana: ¡Ah, largá! Porque vos decís *‘clase no, no tiene nada que ver...’*

Emiliano: No, la clase social no. Clase social no. Gente de clase... gente que... que sea normal, que no sea ignorante.

Marcos: Que sea madura y responsable, eso quiso decir.

Emiliano: ¡Claro! Por lo menos...

Marcos: Claro, que sabe cómo están las cosas [que sabe que] tenés que lucharla, que todo cuesta y que tenés que poner voluntad para poder hacer algo (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso A).

En este intercambio juvenil se observa que la idea de una condición de “otra clase” alude a que la universidad supone un ambiente diferente al propio, con sujetos que tienen otros intereses, como el de convertirse en profesionales, lo que es vivido por ellos como un *empuje* a devenir otro: dejar de ser “cualquiera” para ser alguien “de clase”. Para ellos la “gente de clase” es la gente “normal”, “trabajadora”, “no ignorante”, “madura y responsable”. Pero además, en una valoración que no considera los condicionantes ligados al origen social, la “gente de clase” que transita por el contexto universitario hizo mérito personal, hizo valer su esfuerzo, su lucha y su voluntad para estar ahí.

Por otra parte, aunque la mayoría considera que realizar estudios universitarios abre otro horizonte de expectativas, algunos anticipan que es un espacio que les (re)marca una distancia socioeconómica y cultural con quienes habitualmente lo habitan:

Tamara: Yo por ejemplo, la otra vez fui a la facultad de mi hermana a acompañarla... y me ahogué. Me ahogué en la facultad de mi hermana. (...) entré así y *‘chau! ¡Me voy a la bosta! me voy, me voy!’*. Y, bueno, y sí, me sentí mal, me ahogué. No sé, me fui.

Jesica: ¿A qué facultad fuiste?

Tamara: Abogacía, ¡imaginate! (...) Mi hermana se relaciona con una chica que no sé de dónde es. Pero me contó que estaba mal porque

no le pudo hacer entender que... Porque esta chica va a estudiar y por ahí no tiene los medios para comprarse, qué sé yo, la ropa que a ella le gusta o vestirse realmente como la otra gente. Porque realmente la facultad de abogacía es... la verdad que... yo por eso me sentí mal. Y es re feo por ahí las miradas (...) esta chica no quiere seguir estudiando ni nada porque no tiene medios, ni nada para comprarse y vestirse mejor. O como ella quiere, no sé. Y por ahí mi hermana le decía que (...) la ropa es secundario... es todo secundario. Porque ella va a poder terminar y tener su título y que realmente lo que piensen los demás... Viviana: No le importe...

Tamara: Pero la verdad son pocas las personas que lo que piensen los demás les importa muy poco. La mayoría...

Marcos: Les interesa la opinión del otro.

Tamara: Sí, y eso te hace mal porque eso...

Marcos: Te afecta en lo que vos estás haciendo porque... en el ejemplo ese que decías vos, la amiga de tu hermana se siente como diferente porque no va bien vestida o porque los otros van con traje, qué sé yo... Y ella no tiene...

Tamara: Hay otras personas que tienen la ropa, que tienen la plata... pero no pudieron pensar.

Viviana: Pero no tienen la cabeza.

Tamara: [Sigue] No pudieron entrar. Y tienen que esperar hasta el año que viene. Y esta chica que realmente no podrá tener los medios, no tiene lo que ella quiere, pero ¿qué pasa? Tiene la oportunidad de entrar y puede seguir estudiando, pero, no sé, se...

Emiliano: Claro, se deprime por eso, pero... ¡Mal hecho! Porque a pesar de que ella como es pudo entrar, lo que vale por ahora es eso... Se ve que, bueno, ella no lo ve de esa forma (...) Quiere estar como todas las otras personas... Era lo que yo te quiero decir. Si yo me junto con personas que van al colegio y yo nunca fui, me van a dar ganas de ir al colegio, ¿entendés? Va por el lado también de eso. Sería lo mejor sentirse cómodo como ella es, con lo que tiene... (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso A).

Mientras las palabras de Emiliano “Si vos si te juntás con personas que van a la universidad, vos vas a querer ir a la universidad” denotan una expectativa de movilidad social por la posibilidad de relacionarse con sectores vistos favorablemente, el relato de Tatiana denuncia la distancia existente entre sus experiencias vitales, sus mundos de escolarización y el mundo universitario. Este es, para la mayoría de estos jóvenes y sus familias¹, un mundo extraño o desconocido: ahogarse, sentirse

mal, mirados y evaluados en sus prácticas y costumbres que conciben especularmente como ajenas y diferentes, emergen como posibles sensaciones de malestar por la distancia de ese ámbito con el de sus propias experiencias. Y para aquellos que a pesar de cómo son pueden entrar, es decir, quienes desde condiciones existenciales adversas logran franquear la brecha entre ambos mundos por mérito personal (“pudieron pensar”), recae la obligación de “sentirse cómodos”, aunque allí las diferencias se hagan más vívidas.

A su vez, consideran que los estudios superiores se diferencian de la secundaria en varios aspectos ligados a la elección, la habilitación y la seguridad: a) al suponer la búsqueda de una formación profesional, un *hacer algo* que garantiza trabajo, manutención, seguridad y satisfacción; b) al poder elegir qué estudiar, poniendo en juego deseos, expectativas e intereses personales, que minimizarán el desgaste y la rutina del posterior desempeño laboral, como expresaba Tamara en un grupo de discusión “el que estudió quiso seguir lo que le gusta. Un abogado, por ejemplo, en vez de trabajar en algún trabajo que no le guste, que esté con presión, va a trabajar en la profesión que él quiso. ¿Entonces qué? Va a trabajar con gusto, no se va a cansar”; c) al requerir mayor responsabilidad y esfuerzo personal (para adecuarse a las exigencias académicas, por ejemplo); d) al limitar las actividades de ocio y diversión (como salir todo el fin de semana); d) al supeditar su desarrollo y resultados al esfuerzo personal, porque “*ahí todo depende de tu voluntad*”, en palabras de Mauro en un grupo de discusión; e) al suponer una inversión (de tiempo, esfuerzo) que genera una ganancia (tranquilidad, seguridad laboral).

Así, al interior de este caso, el trabajo y los estudios superiores aparecen mayoritariamente como *disyuntivos*, evidenciando que la ideación de proyectos a futuro entre estos jóvenes se ve limitada a lo que desde sus condiciones vitales anticipan como posible. En contraposición, el análisis de Llinás (2009) pone de relieve que, más allá de poder materializarla o no, la esperanza de seguir estudiando aparece como motivación transversal principal para asistir a la secundaria entre estudiantes de distintas jurisdicciones educativas, sectores socioeconómicos y modalidades educativas. No obstante, detrás de esta motivación propedéutica común, al interior de cada sector social identificó una gama de expectativas que van de las más “atenuadas” (no acompañadas por acciones de las familias o escuelas y siendo los estudiantes conscientes de la posibilidad de que estas expectativas no se realicen a futuro) a las más

“fuertes” (sostenidas por acciones familiares y de las instituciones educativas que facilitan a los jóvenes el tránsito al nivel superior).

De este modo, entre los jóvenes de esta población y a diferencia de lo que veremos para los del caso B, más que deseo, intención y/o elección de seguir estudiando como proyecto de vida, cobra centralidad la evaluación de opciones que se tienen frente a sí por sobre aquellas que no ven materialmente asequibles o que pugnan con otros intereses y preocupaciones mediatas e inmediatas.

Rafael: Lo que pasa es que cuando vos trabajás y empezás a ver el billete y después ya no tenés ganas.

Sonia: Y si estás estudiando no tenés plata para ir al baile y... ¿con qué plata salís? Si no tenés ¡no da para pedirle a tu mamá! En cambio, si vos trabajás, salís para allá, podés salir todos los sábados, cuando quieras, no dependés de nadie.

[Silencio]

(Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A).

Coordinadora: Muchas veces se dice que los jóvenes solo piensan en el hoy, que no piensan en el futuro. Muchos adultos, también los medios de comunicación suelen decir eso... ¿Qué opinan? ¿Piensan o no en el futuro?

Aldana: Yo ya no puedo decir lo mismo [en alusión a que tiene 21 años y es madre de un bebé de meses]

Sonia: Y sí. Pensás de una... ¿qué vas a hacer el sábado, ¿entendés? Pensás lo que vas a hacer el sábado, no te importa lo que va a pasar de acá a un año.

Coordinadora: Están preocupados por cosas de un futuro más cercano.

Andrés: [Murmura] Las dos cosas pensamos.

[Silencio]

Coordinadora: Y cuando piensan en un futuro un poco más allá del fin de semana o el mes que viene, ¿qué cosas piensan?

Sonia: De dónde voy a sacar plata [ríe bajo]

Aldana: En pensar en buscar un trabajo. Y en pensar en seguir algo así estudiando... Y decir *'bueno, puedo dar tal cosa a mi hijo... o ayudarme a mí misma o en mi casa'*.

[Silencio prolongado, unos 30 segundos]

Sonia: O sea, ella tiene su punto de vista porque ella ya es madre, ¿entendés? Pero hay chicos que no tienen hijos y no piensan casi así. Ella piensa que cómo va a hacer para mantener al hijo y toda la historia.

En cambio ellos, a lo mejor, piensan en otra cosa... en la joda, ¿entendés? Están pensando en eso² (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A).

Como se desprende de los fragmentos precedentes, entre sus expectativas y preocupaciones aparecen también las referidas al futuro inmediato, donde el trabajo cobra relevancia al ampliar sus márgenes de independencia con el grupo familiar y proveerles medios para ciertas prácticas de sociabilidad y de consumo que les permiten experimentar su condición juvenil (Dayrell, 2007).

6.1.2. *Escuela secundaria: la “primera estación” de una trayectoria educativa larga y asegurada (caso B)*

En términos prospectivos, la secundaria es significada por estos jóvenes, principalmente, como entrenamiento paulatino para la universidad. Así como señalábamos que para los jóvenes del caso A las experiencias formativas que les brinda la escuela secundaria les anticipan ciertos “mundos posibles”, en este caso se trata de una formación que prepara para un “mundo certero”, un mundo que se prevé garantizado en sus trayectorias socioeducativas.

Las experiencias formativas y de sociabilidad les proveen una base para un desempeño “exitoso” en la universidad: estudiar aquello que desean o les gusta, convertirse en profesionales y desempeñarse laboralmente en ello. Lo que para ellos adquiere valor no es el certificado de estudios medios, sino la experiencia escolarizada que este acredita: la escuela secundaria supone para ellos una base mínima y obligatoria de formación para los estudios superiores, una etapa de entrenamiento progresivo tanto en aspectos académicos como de sociabilidad

Coordinadora: Otra cuestión que surge comúnmente es que la escuela es la base para realizar otros estudios después, ¿ustedes que piensan?

[Varios dicen “sí”]

Gastón: Sí, eso sí.

Gisela: Para mí sí es así.

Soledad: No en totalidad. Podés llegar a estudiar algo sin tener una buena base de estudios, pero al tener una buena base de estudios te asegura mucho más, tenés capacidades mucho más desarrolladas.

Francisco: Te da más elementos, no te lo asegura.

Coordinadora: Te da más elementos... ¿Podrían explicar un poco más esta idea? ¿Cuáles serían esos elementos?

Soledad: Poder desarrollarse mejor. Por ejemplo, tomar notas...

Gisela: [Ríe] ¡Claro! Te ayuda a estudiar muchísimo más.

Soledad: ¡Claro! O saber organizarte cuando tenés que estudiar una materia, cómo resumir... Todas esas cosas que, visto así desde afuera son como pequeñas, pero que ayudan mucho mejor en el desarrollo (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Martín: La secundaria te da una herramienta para poder estudiar después lo que uno quiera.

Coordinadora: ¿Y cuál sería la herramienta? ¿El certificado?

[Varios responden "no"]

Camila: No, lo que te enseñan.

Martín: Claro, no tanto a nivel académico sino a nivel metodológico, de cómo estudiar (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso B).

Por una parte, en su tránsito por la escuela aprenden y desarrollan estrategias de estudio como otras habilidades necesarias para el desempeño en el espacio universitario: a tomar notas, leer y resumir, a organizarse y administrar los tiempos de estudio, a expresarse argumentando sus ideas. La escolaridad secundaria supone, de este modo, una progresiva preparación estratégico-metodológica y de predisposición particular para los estudios superiores. Como señalamos en el Capítulo 2, esta formación "pre-para-universitaria" es un aspecto nodal de sus experiencias escolares: el proyecto educativo institucional, las prácticas y discursos docentes y las expectativas familiares se orientan de modo especial hacia ello. En sus miradas, lo que su escuela les provee es una formación integral en la que no solo construyen una relación con el saber académico, sino que aprenden de modo adelantado qué tipos de exigencias les depara la "condición de estudiantes universitarios" así como también se aproximan a contenidos propios de las carreras que podrían elegir a futuro:

Sabrina: Hay escuelas que te guían más al, no a trabajar, sino a estudiar. Yo sé que viniendo a esta escuela las posibilidades que me dan es para el desarrollo de... no directamente para ir a trabajar. O sea, sí... pero más para el estudio, me dan para tener técnicas de lectura, para saber estudiar y eso me va a servir después para directamente ir a estudiar a la facultad.

Mariana: O sea, está hasta en el discurso mismo de los profes que mu-

chas veces nos dicen *'bueno, cuando vayan a la universidad ustedes tal cosa'...*

Verónica: O... *'les doy esta actividad para que se preparen'...*

Sabrina: *'En la facu van a leer más que esto'...*

Valeria: Incluso la mayoría da clases en la facultad. Y también tienen otra concepción digamos de lo que es...

Coordinadora: ¿Y desde cuándo empiezan a escuchar a los profesores decir esto?

Verónica: ¡De siempre!

[Risas]

Mariana: Sobre todo desde 3º año, me parece. Cuando empiezan a hablar de la especialidad, de cuando vayamos a la especialidad, que tiene que ver mucho más con la universidad, cuando los profes ya no están encima de uno.

Valeria: Yo creo que en 3º, sobre todo. Por ejemplo, nosotras teníamos al ** [docente investigador universitario] y como que daba con un estilo las clases que antes no teníamos.

Sabrina: Sí, que eran como re-universitarias (Fragmento de discusión, grupo N° 3, caso B).

No obstante esta preparación anticipada, prevén diferencias entre ambos espacios y experiencias educativas en lo que atañe al reconocimiento de los sujetos: la contemplación de sus tiempos y necesidades característica de su escolaridad se opone a la masividad, el anonimato, la desatención de procesos de aprendizaje en términos particulares que prima en el ámbito universitario: “tengo amigos un poco más grandes que yo que me dijeron que la secundaria no es nada que ver con la facultad. Acá te dan mucho tiempo, como que te comprenden. En la facultad son miles y miles... entonces *'tal día es el examen, explico y listo'...*” (Fragmento grupo de discusión N° 1).

Por otra parte, consideran que la escuela secundaria también los prepara para el mundo universitario en términos de las relaciones y prácticas de convivencia intra e intergeneracional. Como vimos en el Capítulo 4, el aprendizaje de la sociabilidad en la etapa escolar se constituye para ellos en un elemento facilitador del “mundo relacional post-secundaria”. En este sentido, rescatan distintas experiencias de sociabilidad que les van permitiendo interiorizar ciertos “valores” y construir ciertas “capacidades o competencias” para desempeñarse de modo exitoso en el ámbito universitario, entre ellos: construir relaciones con pares y adultos, compartir vivencias, dialogar e intercambiar argumentativamente

sus puntos de vista, trabajar colaborativamente con otros, construir acuerdos de convivencia, organizarse colectivamente para cumplir ciertos objetivos o buscar respuesta a necesidades comunes.

Camila: Lo que me pasa todos los años [ríe] Es como que vos terminás 5º año, pasás a 6º y capaz que no te acordás de muchas cosas que viste en 5º. (...) Por eso, las cosas más importantes son las que te enseñan pero de la vida cotidiana.

Coordinadora: ¿Cómo qué por ejemplo?

Camila: Lo que aprendiste vos, en tu maduración, durante el secundario. Los valores que aprendiste, que te enseñaron capaz los profes, o las vivencias que tuviste con tus compañeros, o cosas, no sé... Por ejemplo, lo que estuvo, fue muy interesante este año, fue todo esto de la reforma que pudimos nosotros³ (...) Capaz que eso después nos deja marcas en nosotros, pero en nuestra maduración. Y son cosas que después te van a servir en adelante, cuando tengas que hacer una carrera. Son cosas que...

Alejandro: Y que los libros no te lo dan.

Andrea: Cosas simples... a lo mejor de saber escuchar al otro, digamos.

Camila: Son cosas que vas aprendiendo, porque también la secundaria se da en una etapa de chicos, la adolescencia, que viene con un montón de cosas. Es donde madurás o estás en una etapa como muy crítica, por así decirlo. Y la ayuda que tenés de los demás y cómo te vas a relacionar vos con los otros, de la forma que te relaciones, te van a marcar mucho después en cómo [enumera] vas a tomar el estudio, cómo vas a tomar en serio tu vida... Como vas a tomar en serio la vida después (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso B).

Considerando las características familiares (pertenecientes a sectores medios-altos con características de *élites* académico-profesionales), las trayectorias escolares juveniles (continuas en la misma escuela), el proyecto educativo institucional (una escuela que apunta a “formar un ser académico”, con una ‘propuesta de calidad’ ‘reflejada en porcentajes elevados de egresados que ingresen exitosamente a la universidad’), los diseños curriculares (asignaturas del Ciclo Orientado incluyen contenidos académicos de carreras de grado e, incluso, de postgrado) y el perfil de la planta docente del colegio (varios docentes universitarios ‘con alto nivel académico’), los *aprendizajes pre-para-universitarios* cobran una importancia insoslayable para esta población juvenil. Todo parece orientado a proveerles a estos estudiantes “herederos”, que sienten que “los

estudios superiores son un destino banal y cotidiano” (Bourdieu y Passeron, 2009: 14), capitales específicos para un “desempeño exitoso” en los estudios superiores. Parece existir una confluencia de sentidos, discursos y prácticas familiares, escolares, docentes y juveniles que promueve relacionarse con el saber con un anclaje en *habitus* de estudio previos y generalizados, en el sentido bourdiano del proceso de vinculación con el saber que describe Charlot (2002).

Así, diversas y paulatinas experiencias y prácticas les van posibilitando a estos jóvenes adquirir herramientas para “saber cómo” estudiar carreras superiores e, incluso, aprehender de modo anticipado contenidos específicamente universitarios. El reconocimiento de la importancia de todas estas experiencias preparatorias para el desempeño de la vida académico-universitaria (aspectos curriculares, metodológico y de sociabilidad), da cuenta de la estrecha relación entre origen social, prácticas institucionalizadas (familiares y escolares) y ventajas educativas que plantean Bourdieu y Passeron en *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura*:

Usuarios de la enseñanza, los estudiantes son también su producto (...) es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social (...) la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (...) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en “su lugar” o “desplazado” en la institución y lo que se percibe como tal determinan, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales... (2009: 28).

Como anticipamos en el Capítulo 3, para estos jóvenes seguir estudios superiores es un proyecto certero y “natural”, una opción “obligada” y primera en sus proyectos a futuro, así como la no continuidad de estudios es impensable, no tematizable, inentendible y criticable: sus planes juveniles pasan por *el qué estudiar*.

Coordinadora: El tema de seguir estudiando después del colegio, ¿cómo ven que lo piensen el resto de sus compañeros y compañeras?
Mariana: En general, el pensamiento es como más o menos... bastante homogéneo (...) siempre que preguntamos lo que quieren es-

tudiar, qué sé yo, como que muy pocos... creo que una sola persona respondió que no sabía si iba a seguir estudiando.

Sabrina: O es como ese planteamiento *'aunque no sepa lo que quiero estudiar, voy a estudiar algo'*...

Valeria: Sí, sí.

Verónica: Igual hay muchos que dicen que les gustaría estudiar, no sé, Bellas Artes, Filosofía... y que con eso [ríe] (...) *'si voy a cagarme de hambre... entonces no, por eso no. Prefiero por ahí trabajar'*... y no trabajar con respecto a eso, pero estudiando a la vez, mientras hacés tu trabajo. Como para saber lo que...

Valeria: Bueno, pero el estudio está siempre presente.

Verónica: ¡Por eso!

Sabrina: Creo que en general... ¡bah! Al menos a mí me pasa que a mí me gusta Filosofía. Y lo voy a estudiar de todas formas. Como que el estudio me lo planteo más allá del hecho de que me va a ser una herramienta en el futuro para yo tener un trabajo (...) Si me gusta Letras, por ejemplo, sé que no tengo muchas posibilidades laborales después. O me las voy a tener que rebuscar mucho y es, creo que es en general, aunque suena mal, pero es el amor al est... a aprender, o sea, a educarte (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Emilia: Si vos estás estudiando es porque vos querés realmente y vos querés en tu futuro llegar a ser el profesional de... psicólogo o (...) Pero en la escuela a veces capaz que lo ven como diciendo *'ohhh, ya quiero terminar'*. Como que vos desde chiquito estás yendo a la escuela. Y vos sabés que no vas a dejar de ir a la escuela, pero es como decir *'ohhh, me están obligando a ir al cole...'* Pero una vez que vos dejás el cole, vos tenés que decir *'estudio o no estudio?'* y si hay que estudiar es tu responsabilidad ponerte las pilas.

Soledad: Y sí, ya es tu decisión. Si lo hacés es porque querés hacerlo, entonces eso como que también te incentiva a hacerlo bien. Porque no hay nadie que te esté obligando a estudiar.

Emilia: Lo estás haciendo por vos (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso B).

Mientras la secundaria es una experiencia que supone una obligación, la universidad es un espacio elegido, algo que "hacés por vos". Sin embargo, esta elección se produce dentro de los límites de determinadas expectativas parentales que, a veces, dejan poco margen a los intereses y gustos más personales. La elección de una carrera universitaria aparece tensionada entre la razón epistemofílica, concerniente a la entrega en

algún modo incondicional al saber (Tenti Fanfani, 2000), y la certeza laboral profesional, relativa a expectativas personales y demandas familiares. Las presiones parentales operan recurrentemente en sus elecciones propedéuticas y profesionales, planteándose este momento como una instancia de tensión entre lo que desean estudiar y el peso de la salida laboral:

Gastón: Yo conozco personas que los padres los obligan a hacer una carrera (...) por ejemplo él quiere estudiar abogado, por así decirlo. Pero los padres necesitan que sea contador, le exigen, lo mandan así. Y después, digamos, se recibió... ehh... pero como que no aprendió nada porque no es lo que le gustaba (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Sabrina: La familia obviamente que influye, por la salida laboral.

Mariana: ¡Sí! Muchas veces. Yo creo que sí. Sobre todo en la gente que está entre varias carreras. Es un punto a tener en cuenta, digamos.

Sabrina: Sí, es una variable para decidir.

Mariana: Muy importante.

Delfina: Creo que todos terminamos dándole más o menos importancia.

Mariana: Sí, todos lo consideramos, digamos... Porque ninguno creo que tiene la situación económica como para decir '*bueno, me mantengo con dinero de mis papás ¡hasta que me muera...!*' [ríe]

Verónica: ¡Y no sé si todos quieren que los mantengan toda la vida los padres!

Sabrina: No, tampoco... Sí, o sea, a mí mis viejos me podrían mantener [de por vida]

Verónica: Sí, bueno, pero...

Delfina: ¡Hay elecciones!

Sabrina: ¡No! O sea, ¡porque me lo han dicho! Pero a mí la verdad que no me interesa, o sea, como persona ¡tengo ganas de trabajar y ganar mi plata! No es cuestión de andar viviendo de los otros. Más allá de que los otros ganen la plata que ganen.

Verónica: A mí, por ejemplo, no me incidiría en nada, no sé, sentir que no voy a tener salida laboral o que va a ser muy difícil. Pero después es como que hablando así con otros que sí pensaron en eso, como que uno empieza a entrar en duda. Yo, en realidad, entro en duda por eso.

Mariana: A mí tampoco me incidió pero porque las carreras entre las que estaba tenía bastante en claro lo que quería hacer y eso no era un problema. Sí a lo mejor si hubiera dicho '*estoy entre estudiar, qué se yo,*

Bellas Artes y Psicología. A lo mejor sí hubiera sido un tema más... Valeria: A mí personalmente me pasa que a la hora de elegir una carrera sí me pesa el hecho de pensar en la salida laboral en el sentido de... Por ejemplo, a mí me gusta Magisterio. Y como veo yo la educación de ahora y como veo los docentes de ahora, me doy cuenta de que cuando yo salga me va a costar tener un trabajo y tener un salario (...). Los mismos docentes te dicen *'bueno, ¿te vas a cagar de hambre! Pero si te gusta, hazcelo'*. Yo por lo menos sí lo pienso, yo quiero tener... Mi ideal de familia, tener hijos, qué sé yo... Quiero que mis hijos vivan como yo estoy viviendo hoy, digamos. Y eso, a la hora de decidir la carrera y si estoy entre una u otra, ¡juega! (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Más allá del reconocimiento de contar con respaldo socioeconómico familiar para la realización de estudios universitarios e, incluso en algunos casos, la manutención personal de “larga vida”, indican que esta tensión que deviene de mandatos o expectativas familiares se reproduce en la línea de sus referentes pares y termina siendo una variable de peso en la opción entre una o varias posibles carreras universitarias. A nivel subjetivo, el peso de esta tensión se relacionaría con la posibilidad futura de dar continuidad al estatus de vida actual, tanto para sí mismos como para sus futuras familias.

6.2. Expectativas sobre la preparación para la vida post-secundaria

Al inicio del capítulo adelantamos que, en ambas poblaciones juveniles, la escuela secundaria adquiere una importante significatividad en términos de formación personal para la vida futura. A continuación analizaremos este sentido que adquiere matices diferenciales en cada caso en estudio en íntima ligazón a sus condiciones de vida y escolaridad.

6.2.1. “Ser digno de ser”: la secundaria como vía para “ser alguien en la vida” (caso A)

Para estos jóvenes, la escuela secundaria también se erige como una institución que, a través de diversas experiencias y aprendizajes, les permite ir adquiriendo herramientas y construyendo atributos personales que consideran necesarios para sus vidas actuales y adultas. En relación a

este último aspecto, se identifica un horizonte de expectativa centrado en lo que la secundaria les provee para ser o dejar de ser.

Me encanta estudiar para ser lo que quiero, ser alguien, gente... no tener que depender de nadie. Por eso yo quiero ese futuro para mi vida! (Mujer, 16 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

Si no estudiamos no somos nadie y más en esta época, el que no tiene estudios se la tiene que arreglar con monedas y nada más. Por eso hay que tener estudio si queremos progresar en la vida (Varón, 17 años, 5° G, actividad escrita individual, caso A).

Consideran que hacer y terminar la escuela secundaria les ayuda en esta construcción de “ser algo o alguien en la vida”. Por una parte, al incrementarles las posibilidades de independencia laboral y económica o, al menos, como desarrollamos previamente, evitar ciertos trabajos precarios que de lo contrario aparecen como predestinados. Por otra, hacer el secundario posibilita saber más y “ser mejor persona”. La convicción de que el título acredita una condición de persona no ignorante, que tiene ciertos conocimientos, que sabe, que es culto, se torna un elemento valorado en la construcción de sí mismos y en la gestión de su trayectoria biográfica. Como señalábamos en el Capítulo 5, la secundaria se constituye, desde la experiencia de estos jóvenes, en un bien que los diferencia y distancia de quienes no lo tienen, tanto en aspectos laborales como personales. Y que, por tanto, es un “bien” que no deben desaprovechar o malgastar (por ejemplo, al repetir varias veces, abandonar) puesto que, de lo contrario, perderían ese efecto de distinción.

La escuela como vía para ser alguien en la vida también aparece recurrentemente en los discursos de referentes adultos que los jóvenes recuperan, muchas veces bajo la forma de expresiones que anticipan horizontes negativos en caso de no finalizar su escolaridad:

[Mis padres me dicen]

Que si no estudio no puedo llegar a ser alguien (Varón, 17 años, 5° T, actividad escrita individual, caso A).

Me dicen que es algo importante, que es un bien para mí y como sea que la termine porque ellos no pudieron y ya que yo tengo la posibilidad de estudiar que siga adelante y trate de triunfar y ser alguien el

día de mañana, algo que ellos no pudieron por diferentes ocasiones (Mujer, 17 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Que si no estudio me cago de hambre y no puedo ser nadie el día de mañana (Varón, 18 años, 5º T, actividad escrita individual, caso A).

Que quieren que sea alguien y no una ignorante; sé que tienen razón porque conozco personas que no lo terminaron y no saben qué hacer de su vida! (Mujer, 18 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Que tengo que hacer el cole para que el día de mañana no me falte nada y que pueda ser alguien y que ellos estén orgullosos y contentos de la hija que tienen que gracias al estudio pueda ser alguien y pueda tener nuevas responsabilidades (Mujer, 16 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

[Mis docentes me dicen]

Que la secundaria es muy importante para nosotros porque si no terminamos los estudios más adelante no vamos a ser nadie en la vida (Varón, 17 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Que hay que estudiar para ser alguien (Varón, 17 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Que es muy importante hacer la secundaria para que el día de mañana seamos algo, consigamos un trabajo digno (Mujer, 18 años, 5º T, actividad escrita individual, caso A).

Desde la mirada juvenil, estos señalamientos operan como empuje o sostenimiento en su escolaridad, especialmente en momentos de dificultad o cansancio. Proviendo de progenitores que, en muchos casos, tienen escasos estudios, esta expresión puede pensarse como un modo de plantearles a sus hijos un horizonte diferente al de ellos.

Coordinadora: En algunas de las actividades escritas se indicó que los padres les dicen '*Si no terminás la secundaria no vas a poder llegar a ser algo o no vas a hacer nada*', ¿alguna vez escucharon esta frase?

[Sonia, Luciano y Rafael responden "Sí"]

Coordinadora: ¿Y qué creen que les quieren decir con eso?

Sonia: Mis viejos siempre me lo dicen.

Aldana: A mí también. Por ejemplo, mi mamá me dice que... O sea,

está bien, yo tengo 21 años y estoy en 5º año. Y yo he intentado dejar el colegio, pero mi mamá siempre me dice que no lo deje porque es para el bien mío. Para yo tener algo el día de mañana y... Por ejemplo, ella es ama de casa [baja la voz] limpia las casas, así... Y ella no quiere que yo termine igual que ella [trabajando como empleada doméstica]. Por eso ella me incentiva que yo termine. Yo estoy tratando [ríe] de terminarla.

Coordinadora: Entonces, las veces que vos habías pensado en dejar la escuela, ¿tuviste en cuenta lo que ella te decía?

Aldana: Ahá...

[Silencio]

Coordinadora: Eso tuvo un peso en tu decisión...

Aldana: Sí, y más ahora que ya tengo un hijo. O sea, mucho más...

Tengo que pensar ahora en él también.

[Silencio] (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A).

Tanto en los discursos juveniles como en el de sus referentes adultos, “ser alguien en la vida” se vincula a *hacer algo en la vida* y *hacer algo diferente de la vida de uno*. Diferente en relación a las experiencias de algunos congéneres y familiares que no hicieron el secundario: tener un trabajo digno, ser reconocidos como sujetos, mantenerse a sí y sus familias. De este modo, la experiencia de referentes cercanos (familiares, congéneres) juega un papel central en la construcción de este sentido de la escolaridad secundaria.

6.2.2. Ser “digno y exitoso” (caso B)

Como hemos venido señalando, estos jóvenes dan por sentada la concreción de sus aspiraciones a futuro. Vinculada a esta seguridad, a diferencia de los jóvenes del caso A, para ellos la escuela secundaria no garantiza ni define sus vidas futuras, sino que estas se construyen a partir de lo que ellos elijan hacer en el marco de ciertas condiciones sociofamiliares de existencia. Pero no desconocen los aportes de su escolaridad, puesto que entienden que la secundaria les provee un abanico de experiencias mediante las cuales explorar y ensayar distintos aspectos de las vidas que a futuro construirán. En este sentido, señalan: “La escuela es un espacio para educarnos para poder ser ‘alguien’ en un futuro, donde orientarnos para saber qué va a ser de nosotros”, “te ayuda a encaminarte, a saber qué vas a querer estudiar en un futuro”.

La apreciación de la secundaria como uno de los medios para ser alguien en la vida aparece asimismo en el discurso de algunos progenitores:

[Mis padres me dicen sobre la secundaria]

Que es necesaria para ser “ALGUIEN”, es todo lo que he escuchado. Si quiero ser “alguien” en la vida tengo que estudiar. Eso es lo que quiero de todos modos, estudiar, ser alguien, hacer lo que me gusta y el día de mañana tener una familia, mis hijos, etc., y no tener problemas (yo con problemas me refiero a monetarios) (Mujer, 15 años, 5º N, actividad escrita individual, caso B).

Que es importante estudiar para después ser alguien en el mundo y poder tener una buena calidad de vida (Varón, 16 años, 5º N, actividad escrita individual, caso B).

Dicen que la educación te enseña a ser alguien y a entender cuestiones de la vida más allá de las asignaturas que enseñan (...) La escuela te ayuda a interactuar en la vida y si uno no pasa por acá en la vida va a ser un desprestigiado (Varón, 16 años, 5º S, actividad escrita individual, caso B).

Dicen que para poder ser alguien en la vida hay que tener un estudio y yo pienso lo mismo. Eso no quiere decir que si no estudiás no sos nadie, pero con estudio uno puede elegir su destino. Sin estudio no hay opciones (Mujer, 16 años, 5º N, actividad escrita individual, caso B).

Mientras que, en la mirada de algunos docentes, el “ser alguien en la vida” alcanza un matiz político en términos de “un medio para pelear con fundamentos por mis intereses y lograr un cambio en las cosas que nos perjudican”, “una formación que nos va a ayudar en experiencias de vida y a elegir bien, o en la mejor opción cuando se nos presente la hora de elegir sobre algo”.

Ampliar los márgenes de posibilidad y de toma de decisiones es señalado también por los jóvenes como un aspecto central en tanto posibilidad de construirse como alguien no ignorante, que cuenta con estrategias para afrontar distintas situaciones vitales:

[La secundaria para mí]

Es la posibilidad de acceder a una educación que me permita ser alguien, insertarme en la sociedad y tener la seguridad de poder dialogar

con cualquiera sobre cualquier tema, no sentirme “ignorante”. Es la puerta y herramienta que me permitirá cumplir mis objetivos (Mujer, 16 años, 5° S, actividad escrita individual, caso A).

Creo que si no tenemos a la escuela en un futuro no podríamos ser nadie, porque se necesita en la sociedad tener medios por el cual enfrentar las situaciones tanto de trabajo como personales y para ello considero indispensable hacer la secundaria (Mujer, 16 años, 5° N, actividad escrita individual, caso A).

Como los proyectos a futuro suponen opciones a su alcance, para ellos “tener” el secundario debe ser aprovechado para concretarlos de manera exitosa. En este sentido, diversas y consecutivas experiencias en el ámbito escolar les permiten explorar, poner en práctica y ponderar sus intereses; experiencias mediante las cuales van definiendo lo que les gusta y lo que quieren hacer en el futuro, principalmente, en relación a los estudios superiores. Así lo expresaba una de las jóvenes:

La escuela es para mí algo muy importante porque define nuestro futuro. Nos permite llegar a ser personas con un título que eso para mí es muy importante porque de eso depende la vida que yo pueda llegar a tener. Creo que todos buscamos ser exitosos y tener un estudio y nosotros que tenemos la posibilidad me parece muy importante valorarla (16 años, 5° N, actividad escrita individual, caso B).

Al igual que para los jóvenes del caso A, no terminar el secundario para ellos también supone una restricción de posibilidades a futuro. Limitaciones que, para muchos, pueden ser compensadas por condiciones socioeconómicas familiares que operan como colchón y plataforma desde la cual garantizarse una vida futura satisfactoria. Así lo manifestaba Francisco en un grupo de discusión: “Como que también depende de la parte en la sociedad en que estés vos. Vos podés no hacer la secundaria pero tenés un padre con poder y te acomoda en algún lado”, reconociendo el menor valor de los estudios medios frente a las redes de vínculos como recursos efectivos, aunque no suficientes, de integración social y laboral (Araujo y Martuccelli, 2012).

“Ser alguien en la vida” supone para ellos una definición del orden personal, en íntima relación con las expectativas de sus grupos de pertenencia, ligada a una amplia gama de contenidos:

Coordinadora: Y para ustedes, si pudieran describirlo, ¿qué sería “ser alguien en la vida”?

[Ríen]

Verónica: ¡Ser famoso, ser feliz! Ahhh... [Ríen]

Sabrina: Yo lo considero ser lo que... o sea, vivir de lo que a mí me gusta. Y también poder brindarle a mis hijos lo que yo considero educación, por ejemplo. Ser alguien en la vida es justamente tratar de educarte para tu familia y de...

Delfina: ¡Para todos!

(...)

Mariana: Pero a la vez a mí me parece complicado... en general, en la vida, ¿no? Poder aceptar que el otro no tiene muchas veces los mismos intereses que uno. Entonces sería complicado, por ejemplo, si yo tuviese un hijo que me dijera (...) *‘quiero ser técnico en... yo quiero trabajar en Arcor’*, qué sé yo... Me parece difícil poder aceptarlo, por lo menos para mí. En general nuestra vida es así.

Sabrina: No, obvio. Pero, bueno, en realidad eso también lo estoy considerando. Poder enseñarles a mis hijos ciertos valores que los puedan ayudar en la vida a guiarse. Más allá de que ellos decidan que quieren ser... taxistas (Fragmento de discusión, grupo N° 3, caso B).

Martín: Ser alguien se asocia más a cumplir los objetivos teniendo en cuenta los parámetros que cada uno se pone a sí mismo.

Joaquín: [Interrumpe] Por eso, ser alguien no solo pasa por la parte de uno mismo sino por la opinión de todos los otros y los modelos que son disponibles, también eso influye (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso B).

Emilia: Yo lo veo desde ese sentido: de ser alguien, de poder llegar a tus objetivos, de llegar a lo que vos querés. No como persona, ¡porque eso obviamente que no!

Francisco: [Interrumpe] Sí, también lo podés ver desde esa parte... ser alguien en la sociedad, ser parte.

Emilia: [Continúa] Si vos no terminaste tu secundario, como que vos tenés muy limitadas tus puertas para hacer cosas. Es como que cada vez se te reducen más las posibilidades de hacer algo por vos. En cambio, si vos terminaste el secundario tenés como una gran posibilidad, una gran gama para elegir. Si vos no podés elegir y viene alguien y elige por vos... O sea, ponele, en el momento de clasificar mano de obra, ¿por qué se dice mano de obra barata? Lo están clasificando como alguien mucho menos superior que vos, ¿me entendés? Enton-

ces, me parece que es por ese lado que lo dicen, no por el lado de lo personal, de personas, de cómo ser.

Francisco: Para mí ser alguien es... depende de lo que vos dijiste [le dice a Emilia] de los objetivos. Para mí ser alguien es estar bien en mi vida, conforme con lo que yo hago y a gusto con mi trabajo y mi familia.

Emilia: Pero nadie creo que va a estar de acuerdo... nadie va a estar conforme en tener que pedir monedas en un semáforo para alimentarse... Entonces, en ese sentido, no podés llegar a ser alguien para tu propia vida, para tus propios objetivos.

Francisco: ¡Claro! (Fragmento de discusión, Grupo N° 1, caso B).

En los fragmentos anteriores y otros precedentemente citados, identificamos diversos elementos que se van concatenando en la definición de lo que para estos jóvenes supone “ser alguien en la vida”:

Desempeño y éxito profesional: elegir una carrera que les gusta, llegar a desempeñarse en lo que cada uno quiere, cumplir sus objetivos o expectativas laborales y consolidarse, así, como profesionales exitosos.

Estado de (auto)conformidad y aceptación: incluye el poder hacer lo que les gusta, desean y eligen; poder sentirse bien y conformes, a futuro, con las vidas que llevan tanto en lo laboral como en lo familiar. Para ellos, el poder de elegir es sustancial en la posibilidad de sentirse conformes con quienes lleguen a ser; por el contrario, consideran que quienes no pueden cumplir sus propios objetivos de vida no llegan a “ser alguien”.

Encontrar su “misión en la vida”: supone hacer lo que les gusta o sienten “es lo suyo” y poder vivir de ello. Esta es una parte que consideran dificultosa de la definición de “ser alguien”, porque incluye a la “vocación” como construcción que implica diversas sensaciones y sentimientos, como especificamos en el punto 5.1.2., y poder aceptar las diferencias intersubjetivas en esa construcción (respecto a la familia, a futuros hijos).

Independencia económica y afectiva que permita dar continuidad a su experiencia de vida sociofamiliar: esto implica poder educarse y alcanzar, a través del desempeño profesional, una solvencia económica que les permita mantenerse a sí mismos y a sus familias, dando continuidad a sus actuales estatus de vida. También supone poder brindarles a sus hijos la educación que consideran adecuada, educación no solo formal sino también en término de vivencias y valores a transmitirles como ayudas para guiarse en la vida. La secundaria aparece aquí como apuesta de pre-

servación y acumulación de capitales sociales y culturales (Bourdieu, 2008).

Así, para estos jóvenes, la idea de “ser alguien en la vida” supone, por una parte, una construcción progresiva y paulatinamente individualizada, pues se liga a la posibilidad de poner en juego sus propios intereses, deseos y capacidades para alcanzar lo que eligen y aspiran *ser*. Por otra, reconocen que la capacidad para plantearse y cumplir los objetivos que definen *quiénes quieren ser* se asienta en “cualidades personales” construidas dentro de los límites de ciertas condiciones de vida.

Al comparar sus experiencias con las de los *otros*⁴, contraponen aquellas situaciones de vida entre quienes *llegan a ser alguien por mérito propio* (que logran cumplir objetivos personales por su esfuerzo y voluntad más allá de condiciones de vida adversas), quienes *son alguien por beneficio de herencia* (por recibir como “bien de familia” ciertos estándares y/o facilidades para cumplir sus objetivos de vida) y quienes *llegan a ser alguien por arrebatos de suerte o fama repentina* (situaciones en donde el azar interviene propiciando éxito). Siguiendo estas distinciones juveniles, realizan una lectura sobre la construcción de sí mismos y la concreción de objetivos personales de vida en clave binaria de “in-natismo” o “adquisición”.

6.2.3. La secundaria como instancia “des-ignorante” y de apertura al mundo (caso A)

En íntima relación con el sentido de “ser alguien en la vida”, la posibilidad de obtener estima y reconocimiento social es otro matiz significativo que emerge en el discurso de los jóvenes del caso A en torno a la formación personal que posibilita la escuela secundaria. Como vimos en el Capítulo 5.1., la experiencia de haberse escolarizado y el título secundario que esperan alcanzar, acredita para ellos una condición personal (de sujetos cultos, no ignorantes) que ya nada ni nadie se la puede quitar.

Aldana: Para mí no es lo mismo tener el secundario que no tenerlo. Porque el secundario no solamente que tenés posibilidades de trabajar sino para sentirte bien vos. En cambio, sin el secundario... vos te ponés a pensar y decís ‘¡úh!’... O sea, está bien, tenés trabajo y todo bien pero decir ‘cómo me hubiera gustado terminar’ y decir ‘bueno, tengo un título... [tengo] algo, soy algo’ (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A).

La escolaridad es valorada también en términos de “apertura mental”, porque ayuda a no dejarse manejar, maltratar o humillar. Así lo expresaba una joven, de 16 años, al recuperar el discurso de sus docentes:

Los profes nos dicen que no la dejemos, que nos pongamos las pilas. Es casi lo mismo que nos dicen nuestros padres... nos dicen que el día de mañana nos van a pasar por encima... Nos van a estafar y esas cosas si no terminamos el cole.

En este sentido, la secundaria permite construir aprendizajes que ayudan a reconocer o “captar” cuando los quieren “tratar de ignorantes”, manejar o “pasar por encima”. Estas son situaciones que les molestan y enojan, pues colocan a los sujetos en situación de enajenación: la manipulación, el engaño y el pisoteo los niega como sujetos, desconoce sus saberes y achica sus márgenes de acción. Varios de estos jóvenes creen que su escuela secundaria prioriza aspectos de la socialización, concebida por ellos en términos de formarse como personas no ignorantes y que no se “automarginan”, sino que pueden incluirse socialmente porque entienden algunas lógicas propias de los ámbitos sociopolítico, económico y laboral actual. Es decir, para ellos, haberse escolarizado es significativo porque les posibilita conocerse a sí mismos, valorar y validar sus opiniones y abrirse al mundo:

Viviana: Y yendo al colegio te das cuenta que nosotros sabemos algo, que no somos ignorantes.

Marcos: Yo creo que lo que tiene la escuela... te hace abrir más la mente... y como que te hace razonar más un poco las cosas. Por eso hay gente que no tiene estudios y te dice sí a todo. Quizás no se dan cuenta...

(...)

Viviana: [Preguntados sobre lo que significa para ellos “ser alguien”] La socialización tiene mucho que ver también (...) Porque por hay gente que no entiende mucho y dice *‘bueno, no voy a hacer tal cosa por tal otra’*. Como que se sienten marginados de la sociedad, discriminados se sienten (...) Entonces no se integran. Están ellos, su familia y ahí se les termina el mundo. Su familia, su trabajo y nada más (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso A).

Señalan tres alternativas posibles para evitar ser tratados como ignorantes: a) terminar la secundaria, pues el certificado les acredita una

condición de persona culta, que sabe; b) la necesidad de involucrarse y participar en el reclamo de mejores condiciones de vida; y c) tener una profesión, en tanto posibilita independencia y entrar en relación con otros diferentes que tienen otras costumbres e intereses, una suerte de “efecto de contagio de aspiraciones”.

De este modo, terminar el secundario para “ser alguien en la vida” conforma una significación que condensa diversos anhelos inherentes a aspectos tanto subjetivos, como sociales, culturales, familiares y laborales: superar las condiciones de vida actual (que reactualiza significaciones de la promesa moderna de ascenso social); evitar la precariedad inherente a actividades laborales asequibles y sortear dificultades que pudieran surgir; evitar ser ninguneados o manipulados y adquirir reconocimiento social⁵.

6.2.4. Devenir “ciudadano con capacidad de decidir” (caso B)

En el seno de las experiencias escolares de estos jóvenes, la construcción de sí mismo asume otro sentido particular que amerita ser analizado, pues marca una diferencia con las significaciones de la otra población juvenil. Mientras los jóvenes del caso A valoraban la educación como medio para evitar la manipulación y dominación, estos participantes enfatizan que la formación personal que propicia su colegio se vincula a una *ciudadanía crítica y participativa*, al “poder formar un pensamiento crítico y elegir estrategias para poder encarar situaciones en la vida”, en palabras de una joven de 16 años.

Coordinadora: Y su colegio, ¿en cuál de los aspectos discutidos hoy creen ustedes que los prepara más?

Valeria: Yo creo que la formación de ciudadanos críticos.

Sofía: Sí, eso es lo que da el * [su colegio]

[Hablan todas juntas]

Valeria: Yo creo que eso es una de las características del * [su colegio].

El poder crear... fomentar eso de cuestionarse varias veces si está bien esto o no, si...

Verónica: Y poder tener también una cierta capacidad para decidir ciertas cosas como *‘quiero seguir estudiando o no’*... O, no sé...

Valeria: No, ¡decidir en un montón de cosas! El hecho de decidir algo.

Sofía: Aprender a discernir.

Verónica: Eso de poder votar dentro del colegio, también me parece que tiene que ver.

Mariana: Yo creo que la formación de ciudadanos. Porque yo creo que la verdadera definición de ciudadano no es solamente el que va a votar, sino que tiene una serie de decisiones que se toman todo el tiempo (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Ulises: A mí me parece que el cole nuestro te ayuda a formarte como persona es por la participación que da a los alumnos en decisiones importantes que toma el colegio, principalmente...

Gisela: [Interrumpe] Sí, como que todo te forma un pensamiento crítico.

Ulises: Para mí el secundario te abre y te da un abanico de posibilidades a partir de las materias que te da, de los contenidos que te da... de que vos formes una... ¿cómo se dice? Una mentalidad o una idea propia (...) Entonces uno puede ahí formarse como ciudadano, pensante, el cual puede decir *'conozco este abanico de posibilidades, quiero una parte de este y una parte de este, pero me quedo con la de este'*, ¿entendés? Entonces, uno al tener todas esas posibilidades, puede elegir lo que te gusta, porque por ahí, si uno no tiene el secundario, no tiene la formación como persona, solo tiene una opinión, entonces va a salir con eso de una (Fragmento de discusión, Grupo N° 1, caso B).

Las ideas de educación como poder y formación de pensamiento crítico son recurrentes en los discursos adultos que recuperan, principalmente de sus referentes docentes⁶. Estos les recalcan que la secundaria “es totalmente necesaria en la vida de cualquier persona porque es la primera ayuda para empezar a ver el mundo con nuestro propio criterio”, “es vital para el desarrollo del pensamiento crítico”, “es el pilar de la vida para poder ser una buena persona pensante”, “es poder, básicamente”, “porque al saber, tener conocimiento, podemos luchar por lo que queremos o no”; “una instancia en la que nos alejamos del dominio por parte del poder, donde generamos nuestras propias decisiones y adquirimos autonomía”, “es poder porque también se puede intentar cambiar algo siendo profesional, enseñando a pensar, razonar”.

Estos sentidos asociados a la construcción de ciudadanía participativa, especialmente el de la toma de decisiones, suponen reactualizaciones de uno de los objetivos originarios de la educación secundaria argentina. Con carácter selectivo y vocación dirigencial, la educación secundaria se orientaba a formar personalidades capaces de gobernar tanto los proyectos político-económicos de las últimas décadas del siglo XIX como la población, caracterizada por su heterogeneidad de orígenes

y costumbres⁷. A través de la educación se buscó no solo inculcar ciertos valores morales, sino principalmente formar personas aptas para desempeñar funciones políticas, por lo que la enseñanza media se convirtió en patrimonio de una *élite*, un grupo reducido admisible en aquel sistema oligárquico (Lionetti, 2005).

En sus miradas, su colegio prioriza la formación de un pensamiento crítico desde prácticas y contenidos curriculares concretos que les permiten construir su pensamiento o modo de ver el mundo y consolidar su capacidad de tomar decisiones. Indican que la formación como ciudadanos “pensantes, críticos y participativos” se construye en el seno de su experiencia educativa a partir de los siguientes contenidos y/o experiencias:

- las diversas experiencias de participación en decisiones de la vida institucional, como la revisión del proyecto de convivencia institucional que implica modalidades de representación estudiantil;
- los proyectos educativos especiales, como el proyecto “viajes”, que les permite conocer diferentes realidades sociales y culturales;
- la formación curricular, como los contenidos sobre políticas estatales, procesos históricos y contemporáneos de colonización en el contexto nacional y latinoamericano, entre otros;
- las prácticas de representación estudiantil en la escuela que implican, entre otras cuestiones, poder agruparse por afinidad de ideas, conformar listas, proponer proyectos y votar para la conformación del centro de estudiantes sin delimitaciones por parte de adultos educativos.

Consideran que estas prácticas y experiencias les permitirán construir y defender sus convicciones y creencias, plantear y reclamar por sus necesidades, reivindicar sus derechos, construir una (su) visión crítica de la realidad y aprender a tomar decisiones para la vida en otros espacios institucionales.

6.3. Comentarios finales

Lo desarrollado en el presente capítulo nos revela, para los casos analizados, la íntima relación entre la escuela media y las proyecciones juveniles hacia el porvenir. Hacer el secundario no solo adquiere diversos sentidos en relación a sus vivencias actuales, las experiencias y aprendizajes que cada población construye en el marco de sus particulares condiciones de vida y escolaridad, sino que su significatividad se extiende hacia un espacio temporal aún por vivir.

Al desplegar las significaciones que asume la secundaria pudimos ver cómo, en la construcción de expectativas juveniles, el futuro se hace presente bajo la forma de anticipaciones sustentadas en elementos de experiencias pasadas o presentes, tanto personales como ajenas (generacionales, intergeneracionales, institucionales), que van ampliando o acotando el horizonte de aquello que se espera o imagina pero que aún no puede experimentarse (Koselleck, 1993).

La escuela secundaria participa, con diversos sentidos y gradientes, en la construcción de expectativas juveniles sobre el porvenir. Para ambos grupos de jóvenes, pensar en la secundaria supone, en gran medida, mirar al futuro. Y pensar sus proyectos o expectativas sobre sus vidas futuras –sea en términos laborales, propedéuticos o personales– implica remitirse a la escuela. Para unos jóvenes (caso A), hacer la secundaria dinamiza sus horizontes de expectativas, tanto en términos de subjetivación como de inserción laboral. Para otros (caso B), adquiere relevancia por una serie de experiencias y aprendizajes que les van a permitir optimizar el desarrollo de sus proyectos bajo condiciones ya aseguradas.

Para ambas poblaciones juveniles, la secundaria posibilita ser “alguien en la vida”, es decir, devenir alguien digno, aunque con sentidos distintos al interior de cada grupo. Para los jóvenes de sectores populares, la realización de estudios secundarios permitiría dinamizar sus horizontes de expectativas, superando condiciones adversas de existencia (escasa escolaridad familiar, dificultades económicas, precariedad laboral). Terminar la secundaria vehiculiza una expectativa de dignificación de sus condiciones de vida (por medio de un trabajo no precario) y de validación subjetiva (ser vistos como sujetos que “valen” pues, a diferencia de otros, se educaron). Mientras que, para los jóvenes de sectores medios-altos, el carácter digno del ser supone perpetuar sus favorables condiciones de vida actual, expectativa que ven materializada por medio del éxito profesional. Anhelos y metas que su escuela coadyuva a preparar, al posibilitarle experiencias y aprendizajes para el desarrollo de sus proyectos futuros dentro de ciertas garantías familiares de seguridad (convertirse en profesionales universitarios, participar políticamente, entre otros). Por otra parte, para ambos grupos juveniles, la escolarización es una experiencia de educación ciudadana en tanto los forma como personas que deberán desenvolverse en diferentes ámbitos vitales que adquieren características epocales y coyunturales específicas. Para los jóvenes de sectores populares (caso A), la escuela constituye una instan-

cia “básica” de formación ciudadana en el sentido de ayudarlos tanto a develar ciertos condicionamientos estructurales que operan en sus ámbitos de desempeño así como a abrirse e integrarse al mundo por haber alcanzado una formación cultural común. Para los del caso B, la secundaria conforma un espacio-tiempo de formación más pleno como sujetos críticos y activos tanto al dotarlos de herramientas para criticar las condiciones existentes (desde una mirada situada en sus condiciones vitales y escolares favorables) como al brindarles prácticas de participación colectiva en las que aprenden a reivindicar sus necesidades y derechos.

Sin embargo, el reconocimiento de la devaluación de las credenciales educativas identificado en ambos casos (analizado en el Capítulo 5) parece dar cuenta también del reconocimiento juvenil de que el futuro es más provisorio cuanto mejores sean las condiciones actuales, tanto económicas como simbólicas –entre ellas el valor específico de cada certificado de estudios secundarios– para concretar sus proyecciones.

Dado que en los procesos de significación se imbrican diversas vivencias y experiencias, es esperable que los sentidos que estos jóvenes le otorgan a la secundaria sean resignificados, en un sentido de crítica o refuerzo, a la luz de lo que efectivamente vivan a futuro.

Notas

1 Como especificamos en el Capítulo 3, solo un 16,6% de sus progenitores realizó estudios de nivel superior.

2 Cuando realizamos los grupos de discusión, Sonia estaba embarazada de tres meses y tuvo a su hija iniciado el siguiente año lectivo, experiencia que, como veremos en el Capítulo 8, connotó de modo especial la finalización de la secundaria.

3 Alusión a la participación en el reclamo estudiantil por la reforma de la ley provincial de educación. Por una lectura sobre este proceso ver D’Aloisio y Bertarelli (2012).

4 Cuando aluden a otros diferentes lo hacen recurriendo a descripciones ubicadas en las antípodas de sí mismos, como los jóvenes que viven en asentamientos precarios o “villeros”, quienes limpian vidrios en la calle, entre otros.

5 En un análisis similar, Llinás (2009) identifica que en las expresiones “la secundaria sirve para: ser alguien en la vida, progresar en la vida, salir adelante, no quedarse” se ponen en juego las tradicionales ideas de progreso y construcción identitaria que posibilitaba la educación moderna. Especifica que los jóvenes estudiantes esperan que la educación les permita reconocerse y ser reconocidos como sujetos respetados, así como integrarse socialmente.

6 Discursos recuperados mayoritariamente entre jóvenes que asisten a la orientación en Ciencias Sociales, integrada por numerosos profesores que forman parte de colectivos docentes de militancia gremial y política.

7 Los sujetos de interés de la socialización política eran quienes accedían a la educación media y universitaria y el poder central orientó su formación hacia contenidos enciclopedistas-humanistas afines para el ulterior desempeño de funciones políticas: se buscaba conformar una clase política homogénea (Tedesco, 1993).

Capítulo 7. El “después” de la secundaria: concretar proyectos personales por medio de la voluntad individual

Introducción

Como especificamos en el Capítulo 1, incluimos en los grupos de discusión una estrategia de contradicción o contra-argumentación de los sentidos juveniles reconstruidos en la primera etapa de indagación que eran, en amplia mayoría, valoraciones elogiosas o “positivas” sobre la escuela. Al presentarles diversas situaciones o experiencias de dificultad que viven numerosos jóvenes tras su paso por el secundario (en lo laboral, en la continuidad de estudios superiores, en la posibilidad de un futuro mejor), casi la totalidad de los jóvenes apeló a la *voluntad individual* para explicar la concreción o no de ciertos intereses o proyectos que imaginan para su futuro una vez finalizada su escolaridad secundaria, considerada esta una base social común.

En ambos grupos de jóvenes subyace, con diversos fundamentos y fines explicativos, una convicción en torno a la “igualdad meritocrática de oportunidades”, modelo que supone que todos los sujetos tienen iguales oportunidades y sus éxitos o fracasos dependen, en gran medida, de la voluntad y el esfuerzo que cada uno ha puesto en juego (Dubet, 2006).

No es objeto aquí de discusión que, dadas ciertas condiciones de posibilidad, poder consumir intereses o proyectos, en cualquier ámbito de la vida humana, requiere de los sujetos cierta cuota de voluntad y esfuerzo. Sin embargo, nos preguntamos qué sucede cuando no están dadas las condiciones mínimas que hagan de un proyecto, un interés o expectativa, una circunstancia posible, realizable. Si las experiencias mencionadas (conseguir un trabajo digno y estable, seguir estudios superiores, entre otras) remiten a la articulación –y sus dificultades– entre sujeto y sistema social, ¿qué lugar viene a ocupar entre estos jóvenes la

idea meritocrática del esfuerzo y la voluntad en su anticipación de horizontes de expectativas e ideación de proyectos a futuro? El presente capítulo busca responder este interrogante.

7.1. “Si quiero, puedo”. La voluntad individual como único recurso al que apelar (caso A)

Los jóvenes de esta población sostienen una creencia generalizada en los beneficios del secundario para sus vidas futuras. Al serles presentados datos que muestran que algunas oportunidades y la concreción de ciertos proyectos no son universales, como trabajar en lo que les gusta o estudiar lo que les interesa, apelaron a las ideas de valoración, voluntad y esfuerzo individual, o su falta, como reducto explicativo de tales diferencias.

Coordinadora: Ustedes decían que quienes terminan la escuela y no pueden conseguir un trabajo en blanco, un trabajo digno, es porque no le ponen voluntad.

Marcos: Yo creo que es así.

Viviana: Sí, es así.

Coordinadora: ¿Es así?

Tamara: Sí.

Coordinadora: ¿Cómo lo ven los demás?

Marcos: Yo creo que si uno pone voluntad, puede. Si te quedaste en 4º, si te quedaste y dijiste ‘no, no lo hago más’... Si vos ponés voluntad lo podés volver a hacer. Y pasar y seguir (...) Yo creo que es de uno solo la cosa.

Mariela: Bueno, yo en 5º año cuando me quedé, yo empecé a ir a la tarde, porque yo no quería venir más. Porque ya me había quedado y no daba. Después me puse a pensar y como que... ‘bueno, si me quedé en 4º y lo hice, ¿cómo no lo voy a hacer en 5º?’. Aparte, trabajar no tenía ganas de trabajar. Y estar en mi casa, al vicio, no me daba (...) Me anoté en el colegio de nuevo y como que dieron otra oportunidad acá. Porque ya por la edad que tengo [ríe despacio] ¡Bah! No era tan grande, tenía 18.

(...)

Coordinadora: Por ejemplo, en uno de los grupos plantearon que entre lo que uno quiera hacer de su vida y el poder hacerlo lo único que está en el medio es la voluntad personal.

Viviana: Y sí, ¡la voluntad es una virtud muy grande! ¡Hay mucha gente que con la voluntad logra un montón de cosas! Mi papá, por ejemplo, terminó el colegio, después estudió, y mientras estudiaba

trabajaba. O sea, hacía todo junto. Y desde chico empezó a trabajar, desde los 7, 8 años... ¡y terminó el colegio! Y hay mucha gente que dice '*no, yo no pude terminar por tal cosa*'.... Quizás por eso y quizás también porque ellos no quisieron. Porque hay veces que hay gente que tiene una vida muy dura y puede, y lo logra y lo consigue. Es la voluntad, para mí.

Coordinadora: Señalaban la voluntad y el esfuerzo...

Marcos: Sí.

Viviana: Y sí, porque para lograr algo siempre hay que hacer algún esfuerzo.

Andrés: Es así (Fragmento espacio de devolución, caso A).

La voluntad es leída en clave personal, como intentan reflejar en los casos con que ejemplifican que quienes quieren pueden o consiguen lo que se proponen, aun teniendo vidas duras. Pero entienden que se construye también en relación a las experiencias de escolarización que, en su caso, se construyen en una escuela "contenedora" que les brinda oportunidades a los jóvenes cuando otras instituciones no lo hacen, como precisamos en el Capítulo 2. En este sentido, creen que la secundaria les enseña a valorar la voluntad y el esfuerzo personal como medio para lograr lo que se propongan:

Viviana: La escuela te enseña a ser responsable también. A ser un poquito más responsable.

Marcos: Y que si no las hacés vos... que las cosas las tenés que hacer vos y no esperar a que te las hagan. [enseña a lograr las cosas] Por tu propia cuenta... que eso cuando seas grande no creo que haya siempre alguien que te esté ayudando, ni tus padres, ni tus profesores.

Maira: Claro, no hay nadie que te esté diciendo lo que tenés que hacer.

Marcos: Claro, te enseña a tener voluntad y decir '*si no lo hago yo, no lo hace nadie*'...

[Silencio] (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso A).

Sobre las dificultades para mejorar a futuro sus condiciones de vida creen que, en algunos jóvenes, inciden características personales que explican una escasa voluntad puesta en juego. Así lo señalaba Rafael: "Yo tengo un primo que entra [a un trabajo] y a las dos semanas se va. No le gusta y se va. Y por eso mi papá siempre me da ese ejemplo para no llegar a lo mismo. Tiene una hija, ¡y no trabaja!".

Analizamos a continuación las argumentaciones esgrimidas por estos jóvenes ante las situaciones o experiencias que contradicen sus

ponderaciones elogiosas sobre la secundaria en relación al futuro que imaginan.

7.1.1. *El trabajo digno como vía para mejorar sus vidas: “Vos terminaste el colegio, algo mejor tenés que conseguir”*

En el Capítulo 5 precisamos que estos jóvenes aprecian el título escolar como un elemento que los deja en mejor posición en la competencia laboral: al certificar que se escolarizaron frente a otros sujetos que no, esta credencial educativa funcionaría como herramienta para disputar mejores trabajos que aquellos asequibles “predestinados”, que se caracterizan generalmente por desarrollarse en condiciones de precariedad.

Quienes finalizaron este nivel educativo y se encuentran trabajando son señalados como “muestras fehacientes” de ello en dos sentidos: como *prueba del valor del secundario* (que el secundario es necesario y posibilita trabajar) y como *prueba del esfuerzo y voluntad individual* (“el que quiere, puede trabajar”). Araujo y Martuccelli (2012) plantean que para muchos, los certificados escolares constituyen “la posibilidad de acceder a mejores posiciones sociales gracias al reconocimiento del mérito de los que éstos serían prueba” (p. 67).

Coordinadora: Sobre quienes terminan el secundario y no consiguen trabajo o tienen trabajos precarios, señalaban que esas personas no valoran el haber hecho el secundario, que es algo que ya nadie les saca.
Viviana: A mi hermano le pasó eso, que lo tenía [al certificado secundario] y no le pagaban en blanco. Y él terminó el colegio y todo. [Silencio] Eso pasa por uno. Yo le dije *‘vos terminaste el colegio, algo mejor tenés que conseguir’*. Eso también pasa por uno.

Mariela: Sí, como la hermana de mi amiga que terminó la secundaria y anda limpiando casa de familia.

Sonia: ¡Claro! Hay algunos que tienen el secundario y...

Viviana: Hay mucha gente que no aprovecha. Sí, hay muchos que no aprovechan el título.

Sonia: Terminó y no debe ninguna materia.

Mariela: Y depende de cada uno también.

Sonia: Si tiene suerte....

Tamara: No, la suerte no, [depende] de las ganas. Porque tranquilamente la chabona esa puede ir y anotarse como policía, qué sé yo... También depende de la personalidad. Saliste del secundario, no debés

ninguna materia, ¿podés aspirar a un trabajo mucho mejor! ¡Es porque no tiene ganas, tampoco!

Coordinadora: Bueno, pero Andrés recién traía un ejemplo de que a veces no se trata solo de ganas, sino de las circunstancias o condiciones que uno esté atravesando. Que a veces quisieran otra cosa, pero tienen que salir a laburar de lo que sea.

Andrés: Y sí. Por más bueno que sea uno, puede llegar a haber alguien mejor. Alguien que, o sea...

Tamara: Vaya a saber también el tiempo que esa chica hace que está trabajando. Si hace, no sé, dos, tres años que está trabajando de lo mismo ¿Y en dos o tres años no vas a encontrar algo mejor? Porque también...

Andrés: Pero es que hay algunos trabajos que te piden renunciar para ver si te pueden contratar.

Sonia: ¡Ay, Andrés! Si querés trabajar de algo mejor ¡tenés que ir, salir, buscar!

Tamara: Claro, ¡a eso voy yo! (Fragmentos espacio de devolución, caso A).

Desde la mirada de varios de estos jóvenes que se sostuvieron en la escuela sorteando diversas dificultades, quienes terminaron el secundario y no consiguen empleo, o realizan trabajos precarios y considerados poco dignos, son percibidos como sujetos con escasa capacidad para apreciar y hacer valer de modo suficiente esa credencial educativa en su “haber”.

Además, sostienen que quienes desacreditan a la secundaria como vía para tener un futuro mejor, no valoran que esta es, además, un bien en sí mismo que les posibilita instruirse al tiempo que participa en la formación personal. Las palabras de un joven de 19 años: [hay algunos que] “terminaron el colegio no piensan... ‘Claro, por hacer el colegio yo soy mejor persona’. ¡No, eso no lo piensan!”), expresan una crítica a sus congéneres que, ante dificultades de inclusión sociolaboral, no valoran otros aspectos de la formación recibida en la escuela.

7.1.2. Seguir estudiando después de la secundaria: entre las dificultades de manutención y la ajenidad del mundo universitario

Los participantes esgrimieron dos explicaciones relacionadas sobre la frecuente situación de los jóvenes que, en condiciones similares a las suyas, no siguen estudios superiores al finalizar la escuela.

Por una parte, consideran que tales jóvenes están cansados de estudiar (porque “ya son grandes” o el secundario fue “muy pesado” para

ellos), por tanto no quieren hacer mayores esfuerzos como requieren los estudios superiores, lo que implicaría movilizar “dosis extra” de voluntad individual. La no continuidad propedéutica es leída, aquí, como expresión de una falta de deseos y ganas personales, porque “aquellos que quieren, pueden seguir estudiando”, es decir, ponen en juego la voluntad necesaria para hacerlo:

Coordinadora: Hace un rato, ustedes vinculaban también a la secundaria con seguir estudiando porque eso facilitaría más conseguir trabajo.

Maira: Sí. Mucho más.

Coordinadora: Pero, según las estadísticas, hay un gran porcentaje de chicas y chicos que terminan la escuela y directamente comienzan a trabajar, que no tienen la posibilidad de seguir estudiando. ¿Cómo ven esto?

Viviana: Y bueno, así les va también... Ohhh... [ríe]

Marcos: Lo que pasa es que... uno sale del secundario y dice '*Oh! Me liberé del secundario*'. Pero no, nada que ver. Sí es más estudio y más pesado [seguir estudios superiores]. Eso es lo que piensan ellos y dicen '*no, ¡no quiero seguir estudiando más! ¡Estoy podrido!*'

Viviana: Y bueno, también cada uno hace lo que puede. Algunos terminarán y trabajarán porque no quieren.

Marcos: Es como que se cansan de estudiar.

Coordinadora: ¿Pasa por una cuestión de las ganas que uno le ponga?

Marcos: Es de voluntad (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso A).

Otros reconocen la incidencia de motivos económicos para no continuar estudios superiores, sumado a experiencias escolares difíciles y la sobreedad. En este sentido, como vimos en el capítulo anterior, entienden que seguir estudiando al terminar la escuela requiere una inversión tanto económica, que por su sobreedad ya no puede ser requerida a los padres, como de tiempo que, caso contrario, se podría destinar a trabajar para aportar a la manutención familiar y/o personal.

Sonia: Depende de cada uno... Yo pienso así.

[Varones dicen “Sí”. Silencio prolongado]

Coordinadora: ¿Lo que vos planteás, Sonia, es que si uno quisiera sí podría seguir estudiando, porque la escuela supuestamente los prepara para eso?

Sonia: ¡Sí no es obligación seguir estudiando después del secundario! Si vos querés seguir estudiando, estudiás. Si no, no.

Coordinadora: Pero entonces, ¿el que quiere termina la secundaria y puede

seguir estudiando? Aunque tenga dificultades de dinero u otras necesidades que atender...

Sonia: Sí.

Luciano: Si vos tenés ganas de seguir una carrera, de ponerle ganas a los libros y todo, sí.

Aldana: O sea, está en la persona si quiere seguir.

Sonia: Claro, está en cada uno. A mí si viene alguien y me dice *'después de la secundaria te vas a estudiar'*, les digo *'¡volá!'*¹. [Risas] Eso depende de cada uno.

[Silencio] (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso A)

No obstante el reconocimiento de los condicionantes socioeconómicos en la continuidad de estudios superiores, sugieren que la voluntad y el esfuerzo personal podrían contrarrestar dichas limitaciones si mediara el deseo o las ganas de hacerlo.

7.1.3. "El que quiere, puede": una creencia con raigambre sociofamiliar

Como mostramos en el Capítulo 3, varios de estos jóvenes lograron permanecer y concluir la secundaria a pesar de escolarizarse en condiciones de adversidad.

Por una parte, superaron un tramo escolar que puede considerarse en sí mismo dificultoso, puesto que los primeros años de la secundaria son los más críticos en términos de posibilidad de abandono y repitencia.

Asimismo, un alto porcentaje de los participantes son los primeros de su familia en asistir a la escuela secundaria y/o en finalizarla, lo que constituye una experiencia novedosa dentro de y para el núcleo familiar: muchos transitan la secundaria como superadores de la escolaridad de sus padres². De este modo, las trayectorias educativas de varios de ellos son *disonantes* respecto a las de padres y congéneres: han podido sortear diversas dificultades escolares (repitencia, abandono, expulsión) y sostenerse escolarizados en el seno de una escuela que los contiene y egresar.

Al mismo tiempo, la creencia en *'el que quiere, puede'* es, muchas veces, fortalecida desde el discurso adulto, como lo ejemplifica la siguiente expresión de una joven al recuperar el discurso parental sobre la secundaria:

Me dicen que siga mi corazón y aprenda de las equivocaciones, pero siempre pensando en positivo y yo, aunque me cueste, me voy y me

esfuerzo para no caer, sigo adelante con mi voluntad para demostrar que si uno quiere siempre puede hacerlo, y esto depende de uno mismo no de los padres, profesores, sino de la voluntad que uno mismo le pone para que todo sea lo mejor y salga bien (Mujer, 16 años, 5º G, actividad escrita individual, caso A).

Podemos pensar que, junto a discursos parentales de esta índole, la “sobrevivencia” escolar puede estar potenciando la convicción en la voluntad individual. Ellos mismos parecen erigirse como prueba de que “se puede a pesar de todo”. Lo que nos permite comprender mejor el énfasis, dado por varios de ellos, a la finalización de los estudios secundarios y adquisición del certificado escolar como demostración de un logro personal que confiere orgullo y estima familiar, así como reconocimiento social, tal como analizamos en el Capítulo 5.

7.1.4. Valerse por sí mismo: un modo de tolerar la incertidumbre y autogestionar el proyecto biográfico

La creencia en la voluntad individual, el valerse por sí mismo, asume distintas lecturas en clave social y antropológica.

Por una parte, puede entenderse como un resabio del repliegue individualista del neoliberalismo en el que se fragmentaron los lazos sociales y se negaron los condicionantes estructurales de las dificultades individuales. Al respecto, resulta pertinente el análisis de Reguillo (2007) sobre el crecimiento de las ofertas de autoayuda o de sanación en la época neoliberal. Retomando a Bauman (2001), la autora plantea que el neoliberalismo propició la emergencia de narrativas biográficas precarizadas junto a la sensación de ser personalmente responsable de los problemas que se vivencian (pobreza, dificultad para acceder a la educación, desempleo), lo que favoreció el desplazamiento de la responsabilidad de las instituciones y el depósito del peso de la crisis en los individuos.

Parafraseando a Reguillo, hipotetizamos que la férrea creencia juvenil en el poder de la voluntad individual remite al esfuerzo por transformar la propia biografía ante un mundo que ha perdido, para ellos, la condición de transformable. Apelar a la voluntad de sí mismo aludiría a la gestión del yo que, en términos de la autora, supone un modo de gestionar la propia sobrevivencia en contextos de precarización y exclusión.

Por otra parte, puede pensarse que este recurso a la voluntad indi-

vidual responde a una particularidad del proceso de individuación actual en América Latina por la cual,

los individuos sienten que tienen que hacerse activamente cargo de un conjunto de aspectos que, en otras sociedades (...) en otros momentos de su historia, fueron responsabilidad de las instituciones o aseguradas estructuralmente por el hecho de pertenecer a un estrato social (Araujo, 2009, en Araujo y Martuccelli, 2011: 176).

Los autores denominan “inconsistencia posicional” a la experiencia, presente en distintos estratos de la sociedad chilena, cuyo núcleo consiste en un sentimiento de que todo, y en cualquier momento, puede cambiar, lo que se traduce en una preocupación o inquietud que plantea desafíos en sus vidas cotidianas. Precisan que, a nivel subjetivo, la inconsistencia posicional tiene una doble consecuencia:

Por una parte, induce a los actores a tejer redes sociales para protegerse de los riesgos. Por otra, ante la conciencia que estos tienen de sus límites, dado el carácter estructural, plural y permanente de la inconsistencia, se refuerza el sentimiento —en verdad, la filosofía— de que en la vida hay que arreglárselas solo. (...) Un sentimiento que en su raíz, cualquiera sea el peso inequívoco que le corresponde a los procesos económicos, no puede en absoluto reducirse a esta sola dimensión. La estabilidad posicional que ayer era transmitida por la alcurnia o el apellido, por la “decencia” mesocrática, y para otros por ciertas formas de protección salarial y comunitaria, es percibida cada vez más como una realidad globalmente inconsistente y que requiere, de manera constante, el despliegue de estrategias indisociablemente personales, familiares y sociales (Araujo y Martuccelli, 2011: 177).

A partir de este planteo, se puede considerar que la construcción de este discurso de convicción en torno a la propia voluntad parece operar como recurso último ante ciertas experiencias de referentes cercanos (familiares, padres, congéneres) que evidencian que no todos los sujetos pueden insertarse en ámbitos de la vida social y concretar del mismo modo sus proyectos personales. La voluntad individual se erige entre estos jóvenes como último recurso disponible y legítimo al que apelar ante la falta de condiciones que les posibiliten concretar ciertos proyectos personales a futuro.

Se podría esbozar, como crítica, que desde la escuela no se propicia la deconstrucción de estas miradas que reducen a la voluntad y el interés personal el porvenir. Por ejemplo, al ofrecer a sus estudiantes avanzados prácticas de entrenamiento, como el curso de mozos, en tareas muchas veces precarizadas y desgastantes que coinciden con trabajos habitualmente disponibles para ellos a edades tempranas.

No obstante, nos preguntamos si no es dable esperar que la escuela colabore a consolidar la creencia en el poder de la voluntad individual que, en este caso, se asienta en la ampliación del derecho educativo hacia las poblaciones jóvenes y se vincula también a las expectativas sociofamiliares sobre el valor de los estudios como vía de promoción social. Al decir de Dubet (2006), si bien la igualdad meritocrática de oportunidades no es realista ni perfectamente realizable, constituye una ficción necesaria

porque moviliza principios de justicia y postulados morales fundamentales en una sociedad democrática. Se funda en la idea esencial de que existe algo igual en todos: la capacidad de cada uno de manejar su vida y su destino, de ejercer cierto poder sobre sí mismo (p. 40).

Entre estos jóvenes que construyen sus trayectorias vitales y educativas en condiciones adversas como las ya consideradas, “haber podido con la escuela” y estar por egresar de ella refuerza la creencia en sí mismos como recurso para construir la idea de un porvenir mejor al tiempo que ayuda a soslayar un futuro que anticipan no promisorio. Una mirada optimista sobre el futuro junto a la fuerte confianza en su propio esfuerzo y voluntad como medio para concretar proyectos, actuarían para ellos como modos de contrarrestar experiencias actuales y potencialmente futuras, como lo es la precariedad laboral que algunos han experimentado y que muchos observan en familiares y congéneres.

7.2. La voluntad individual como explicación justificadora de las diferencias (caso B)

Como hemos visto en los capítulos previos, estos jóvenes dan por sentada la concreción de sus expectativas a futuro, principalmente estudiar en la universidad y desempeñarse profesionalmente, un proyecto para ellos certero y respaldado. Ante las situaciones que contradicen sus ex-

perencias y sus proyecciones, la idea de la voluntad individual aparece esgrimida también entre los jóvenes de este caso asumiendo distintos fines explicativos y/o justificativos.

7.2.1. *La vida post secundaria “depende mucho de cada uno”*

Entre estos jóvenes, la voluntad y el esfuerzo individual como recursos que permiten concretar ciertos proyectos se tornan elementos explicativos en relación a diferentes experiencias de los sujetos al finalizar su escolaridad secundaria.

Algunos consideran que *la posibilidad de tener una vida futura mejor recae en la esfera individual*. En la mirada de estos jóvenes, además de ser un requisito necesario para el mundo laboral o universitario, los estudios secundarios les abren puertas o un abanico de posibilidades de cara al futuro. Oportunidades para ellos aprovechables en la medida en que los sujetos pongan de sí motivación y voluntad (“ganás”).

Alejandro: Me parece que el secundario y la universidad más allá de... o sea, te abren puertas. Nada te asegura el éxito o el progreso de cada uno por *‘si hacés esto, te va a ir bien’*, sino que te abre puertas para en el futuro tener más posibilidades de mejorar.

Joaquín: Por más de que tengas todos los conocimientos, si vos no tenés ganas de hacer algo...

Alejandro: Claro.

Joaquín: [sigue] Te puede abrir puertas, pero si vos no ponés las ganas... obviamente...

(...)

Andrea: A lo mejor sí, bueno, ahora sí, sea más difícil conseguir un trabajo si no terminaste la secundaria. Igual, hay gente que logra salir adelante a partir de... no sé... de una situación a lo mejor de pobreza en la que no puede después llegar a ser alguien (...) Obviamente es mucho más difícil, porque todo esto te lo determina la clase social, tu alrededor, digamos... pero con mucho esfuerzo de voluntad probablemente puedas salir adelante.

(...)

Joaquín: También uno que no haya terminado la escuela también puede llegar a ser alguien porque ahora... Por ejemplo, la Mole Moli... no terminó el secundario, no sé si la primaria, y está... tiene la plata, está con Tinelli, se lo reconoce.

Gimena: Sí, claro, como que todo depende mucho de cada uno, del

esfuerzo que uno ponga. Y cómo aprovechan las oportunidades que se le van dando. (...) me parece que una persona que deja el secundario porque no quiere ir más, o no sé, no le interesa, no le pone interés, es como que está dejando, como que... Es la oportunidad que se te dio y vos la dejaste porque no tenés interés (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

Del análisis de los fragmentos anteriores se desprende que estos jóvenes consideran que, aún en condiciones socioeconómicas adversas o sin terminar el secundario, es posible construir un futuro mejor si median ganas o motivación personal para aprovechar una supuesta base común de oportunidades para todos, o bien, por ciertos márgenes de “suerte” o éxito/fama repentina.

Sin embargo, aunque los menos, otros compañeros realizan una lectura de la voluntad personal en términos de origen social, al vincularla con la educación familiar, el contexto de crecimiento (“los que te rodean”), la secundaria a la que asisten y el tipo de enseñanza que esta les brinda, con calidad diferencial según tipo de gestión educativa:

Camila: [Tener un futuro mejor] Para mí depende mucho de cada uno, la educación que uno tiene en casa, y también depende de... digamos, de los que te rodean y de qué tipo de enseñanza recibiste en el colegio. Hoy en día es como que marca mucho si vas a un colegio público o a un colegio privado. Y aparte, por otro lado, la secundaria a veces no alcanza... Y sí, porque hay trabajos que sí, es necesario únicamente el secundario completo, pero para poder subsistir y, hasta ahí nomás, porque hoy en día las cosas se ponen cada vez más complicadas... (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso B).

Gisela: Por ejemplo mis abuelos no fueron nunca a la secundaria, no tuvieron secundaria, eran re pobres, pero ahora tienen... O sea, tuvieron un futuro buenísimo, una agencia de viajes... me parece que no depende de la educación... sino de la persona.

(...)

Emilia: Pero más allá de que dependa de la persona, creo que antes de que dependa de uno hay como otro nivel. Porque vos no tenés el mismo incentivo que un chico que está viviendo en una villa o que tiene que salir todos los días a juntar monedas para comer. Está pendiente en poder comer esa noche algo (...) Entonces, obviamente que el incentivo nuestro... Yo tengo la posibilidad de venir al colegio todos los días, es mucho más amplio. Y aparte estás medianamente asegu-

rado que tenés un futuro, de decir, más allá de... Ponele que si no estudiamos una carrera, tenemos una familia que nos puede ayudar a conseguir un trabajo, cosas así.

(...)

Ulises: También está la cuestión de la voluntad de cada chico, porque no es una cuestión de clase (...) ¿Vos de qué clase te sentís? O sea, yo lo veo como que somos todos los chicos de la misma edad y con la misma capacidad para aprender unos que otros...

Emilia: Pero no todos tienen el mismo incentivo. Por ahí hay colegios que...

Ulises: [la interrumpe] Pero por ahí vos pensalo así: por ejemplo uno puede tener el mismo incentivo en una escuela pública o en una escuela privada, o en una escuela de “mayor nivel” ponele que en una de “menor” nivel. Porque si vos querés aprender para, como empezó la discusión, tener un futuro mejor, le vas a poner las mismas ganas estés en un escolón o en una escolucha, ¿entendés? Entonces como que pasa todo por eso, en las posibilidades de cada uno. Porque por ahí vos tenés un desastre [enfatisa palabra desastre] que sale de un colegio privado y un desastre que sale de un colegio público. Podés tener un genio que sale de un colegio privado y tenés un genio, por ahí pasa, que sale de un colegio público. Es depende de cómo lo toma y lo relaciona el chico, o sea... (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso B).

Como se observa en los fragmentos citados, confrontando con el argumento de homogeneidad de “capacidades y posibilidades” esgrimido por Ulises (“somos todos los chicos de la misma edad y con la misma capacidad para aprender”), algunas jóvenes señalaron que, mientras sus preocupaciones –al tener futuro asegurado– giran en torno a la elección de carrera y al buen desempeño universitario, otros jóvenes conviven diariamente con preocupaciones de subsistencia. Por eso resaltaron que, además de la voluntad personal, la concreción de proyectos a futuro está sujeta a incentivos y preocupaciones vitales desiguales. Con su expresión “*por ahí pasa*”, Ulises parece reconocer –de forma solapada– que aún bajo una supuesta igualdad de condiciones y oportunidades, por más voluntad y esfuerzo puesto en juego, los resultados en la concreción de ciertos proyectos vitales no siempre son los mismos para todos los jóvenes.

La incidencia de la voluntad individual en la inserción al mundo laboral forma parte de la mirada de algunos de estos jóvenes, bajo el supuesto de que, al existir posibilidades de trabajo, ‘si realmente hay interés

en trabajar' se requiere 'voluntad para hacer cualquier trabajo', aún sean estos precarizados. Emilia, que antes había postulado la incidencia de diferentes preocupaciones juveniles asociadas a las condiciones de existencia, expresaba luego que el desempleo entre los jóvenes que viven en condiciones desfavorables obedece a una falta de voluntad personal:

Capaz que no consigue lo que quiere, porque trabajo hay mucho... más allá de que haya trabajos en que te hacen laburar 10 horas, 12 horas (...)
O sea, si realmente querés trabajar y tenés la voluntad de hacerlo, vas a conseguir trabajo. Capaz que podés empezar a trabajar... 1 hora, 10 centavos, pero... Si vos le ponés un poco de voluntad, sí podés conseguir trabajo (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Retomando el análisis realizado en el punto 5.2., sea por su "voluntad", sus datos residenciales o escolares u otras características individuales (físicas, de personalidad), la responsabilidad sobre las restricciones en el acceso al mundo laboral recae para estos jóvenes en los propios sujetos que aspiran a trabajar. Lectura que desliga las diferencias del contexto sociocultural y económico en que se producen y evidencia sinonimias con las representaciones negativas sobre los jóvenes según su origen social (Bacher, 2009).

Otras diferencias que observan en el acceso al mundo del trabajo y a ciertas posiciones laborales fueron explicadas por ellos en términos de *predestinación*. Por ejemplo, de forma similar al reconocimiento que realizan los jóvenes del caso A, consideran que aquellos congéneres en condiciones desfavorables de escolarización y vida tienen un futuro laboral "predeterminado", circunscripto a trabajos en condiciones de precariedad:

Soledad: No es lo mismo la calidad que tenés en los colegios privados que tenés en los públicos. Eso también hace que gente que va a colegios públicos tenga mucho menos posibilidades para un mejor futuro.
Gisela: Un trabajo digno... todo.

Soledad: Como que ya están predeterminados a cierto futuro los que van a colegios públicos. O sea, por decir, la mano de obra barata. O sea que están como destinados. Y los privados, bueno, si vos te ponés a fijar, la mayoría de los privados pueden ser abogados.

Emilia: No, [no solo abogacía] estudian, siguen una carrera... (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Se observa en este planteo, además, el reconocimiento de la relación

entre segmentación educativa, calidad educativa diferencial y destinos laborales de los egresados. Como señala Dubet (2006), la educación ofrece una utilidad individual, los diplomas tienen beneficios, pero cuando aparecen grandes desigualdades entre esas utilidades estamos frente a un problema de justicia escolar. Desde su análisis de la igualdad meritocrática de oportunidades, el autor indica que el problema de si son justos los efectos sociales de las desigualdades escolares, se relaciona con la utilidad de los diplomas y formaciones como “bien” escolar, es decir, lo que la educación escolarizada permitirá adquirir en términos de estatus, ingresos, prestigio, protección. Utilidad que depende en gran medida de las relaciones entre la estructura de los empleos y la de las formaciones. Pero la escuela cumple también un papel en esta relación: debemos preguntarnos, por ejemplo, qué papel tiene en la distribución de los individuos en el mercado de trabajo.

La lectura en términos de predestinación también surge al pensar sus propias posibilidades de acceso al mundo laboral que, entre ellos, se asocia mayoritariamente al ejercicio de profesiones tradicionales o con prestigio social. Algunos resaltan que, en ciertos puestos laborales a los que ellos pueden aspirar (por ejemplo, en gestión pública o en el ámbito judicial), hay lugares familiarmente asignados a los que se accede no solo por la tenencia de credenciales educativas sino por ser “hijo o familiar de”:

Gastón: Por ejemplo, cuando vos sos el nieto de un abogado... no sé si sigue siendo ahora (...) son papeles que te dicen *‘el sr tanto tiene un número tanto’*. Te identifica. Te sirve... si vos pasás de generación en generación haciendo la carrera de abogado, vos vas a ocupar la banca del padre de tu abuelo que la abandonó.

(...)

Ulises: Sí, pero también tenés la otra cara, por ejemplo, con la reforma estudiantil... Porque antes la designación de los cargos se hacía directamente a dedo, *‘vos sos hijo de tal, vení subí’*. Ahora se hacen concursos. Pero también puede tener complicaciones.

[Hablan varios juntos]

Francisco: Sí, antes... no hablemos de tan antes. Ahora sigue pasando, el que tiene poder de decir...

Emilia: Se hacen concursos pero esos concursos terminan eligiendo...

Francisco: Como en todo... el hijo entra.

Gastón: Lamentablemente es así.

(...)

Gisela: Claro, siempre están los que son elegidos a dedo (Fragmentos de discusión, grupo N° 1, caso B).

El acceso a determinados trabajos por la “portación de apellido” sería otro efecto de predestinación ligado, aquí, a los títulos de familia. Ambas lecturas, tanto la que asocia la formación en colegios privados con el desempeño de profesiones tradicionales (al contrario de la escolaridad pública que entienden orienta a trabajos precarizados) como la que liga el acceso a puestos laborales por la pertenencia familiar, da cuenta de la equivalencia, advertida por Bourdieu (2008), entre los títulos escolares y los de nobleza. El autor precisó que ambos títulos proveen reconocimiento a quienes los portan al tiempo que validan capitales culturales heredados por la vía familiar. De este modo, advierte, quienes obtienen de antemano, por medio de la familia u otras relaciones, información sobre el rendimiento diferencial (actual y potencial) de los circuitos formativos, pueden ubicar de mejor modo sus inversiones educativas y sacar mayor rédito de su capital cultural.

Siguiendo a Dubet (2006), la igualdad meritocrática de oportunidades es minada no solo por ofertas escolares desiguales, sino también por competencias diferenciales de las familias que saben utilizar de mejor o peor modo esa oferta. Precisa que la movilización de los padres es un factor exitoso o eficaz si se sustenta en un buen conocimiento de las expectativas y exigencias escolares y que existe mayor acompañamiento asertivo parental cuanto mejor haya sido su escolaridad.

Sobre la *continuidad de estudios superiores* reconocen que, además de motivaciones personales, inciden condicionantes económicos, lo que puede implicar otras preocupaciones y prioridades para los jóvenes ligadas a la subsistencia cotidiana:

Coordinadora: Según las estadísticas, muchos chicos y chicas, jóvenes como ustedes, terminan la secundaria y no piensan ni imaginan seguir estudiando, ¿qué opinan?

Emilia: Depende del incentivo, digamos. Capaz que... Bah, yo lo veo del lado de mis viejos, como que me están alentando a eso y es lo que yo quiero para mi persona. Estudiar, seguir una carrera, recibirme, y si puedo estudiar otra cosa también. Es como que es por mí [énfasis en “por mí”]. Capaz que no todo el mundo lo ve así porque no recibe un incentivo, por así decirlo, una visión sobre la carrera, sobre lo que podés lograr con tu carrera. Lograr tener un trabajo, lograr tener...

Entonces, si no todos reciben ese incentivo, su primer cosa, por decirlo de alguna forma, no va a ser estudiar, sino capaz que trabajar o hacer otras cosas.

Francisco: Para mí depende de los objetivos de uno... Yo veo por ejemplo, mi hermano, empezó a estudiar pero después se quiso ir de viaje. Dejó la facultad, se fue de viaje.

(...)

Emilia: No, aparte me parece que hay que tener en cuenta el tema de lo económico. Porque nosotros sabemos que vamos a poder estudiar, que nuestros viejos nos van a poder pagar una carrera, no para la mayoría de las sociedades pasa eso. Capaz que al momento de recibirse, las personas tienen que decidir entre comer arroz todos los días y estudiar, o... ¿me entienden a los que me refero? (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Gimena: Por ahí se les complica seguir. A cierta gente, no digo a todos (...) Yo por ahí no me tengo que preocupar si me tengo que ir de mi casa, dónde vivir. Por ahí hay gente que llega una edad y se tiene que ir de su casa o... no sé, tiene otros problemas. Hay gente que tiene hijos adentro de la escuela, sin embargo tiene que seguir con todo eso. Entonces, ir a la facultad... Les conviene conseguirse un trabajo, mantener a la familia y, no sé...

Alejandro: Claro, depende mucho de las necesidades (...) Y de la realidad misma de la familia, del entorno en el que uno está. (...) siendo una familia que no tenga la posibilidad de bancarte, tampoco te están dando la posibilidad a vos de relajarte y de dedicarte 6 años de tu vida a estudiar. Entonces, se terminan quedando en eso (Fragmento de discusión, grupo N° 2, caso B).

Advierten, así, diferencias entre quienes tienen, como ellos, condiciones aseguradas para dedicarse a estudiar y aquellos jóvenes que deben trabajar porque tienen otras prioridades (mantener a sí mismos o a sus familias e hijos). No obstante, algunos creen que en situaciones adversas esto puede revertirse en función del interés y voluntad que posibilitarían aprovechar oportunidades educativas que están al “alcance de todos”, como la universidad pública. Continuar estudios superiores en situaciones de adversidad y falta de incentivo familiar, hace para ellos aún más loable a quienes lo logran.

Ulises: [A sus compañeras que plantearon que no todos cuentan con las mismas posibilidades económicas] Bueno, pero piensen que no-

sotros tenemos una universidad nacional que es muy buena, para lo que es en general es muy buena, y es barata. Lo que te salen más o menos caros son los apuntes. Pero si juntás un poco los podés llegar a comprar. Porque te dan, qué sé yo, uno por materia. Por lo menos para nosotros se nos van a disminuir un montón porque ponele que salen 20 pesos los apuntes. Capaz que para otros sea difícil [remarca “difícil”] pero no va a ser imposible [remarca “imposible”] (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Otros sugieren que aquellos jóvenes en condiciones de vida adversas, aun pudiendo subordinar ciertas necesidades a la prioridad de estudiar, guiados por interés y voluntad personal, no siempre contarán con un plus que consideran indispensable para el desempeño universitario: la experiencia derivada del aprendizaje de la convivencia y la construcción de sociabilidad en la escuela, que entienden les permite adquirir habilidades comunicativas, de acción y de interrelación necesarias para un desempeño “exitoso” en los estudios superiores:

Francisco: Además [de aspectos económicos], hay toda una vida detrás. No es solo estudio y estudio. Tienen que saber, para mí, diferenciar las cosas. Porque para mí se preocupan mucho por el colegio pero no es lo único, tenés toda una vida atrás que por ahí... Como se decía en la toma [de la escuela], que no solo es agarrar el libro y aprender matemática, estudiar y aprender, sino con situaciones de convivencia y todo eso... Te hacen, no sé si mejor persona, pero te dan mayores elementos, experiencias que por ahí...

Gisela: Que es otro tipo de aprendizaje que te sirve para cuando estés en la universidad (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

Como hemos mostrado en capítulos precedentes, para ellos seguir estudios universitarios es un proyecto incuestionable y no hacerlo algo impensable y criticable, por cuanto se desaprovecha el respaldo familiar garantizado para hacerlo. La idea de *poder* y *querer* aparece también como una explicación ante el contradiscurso presentado.

Delfina: Más allá de las posibilidades económicas, que obviamente están ligadas, porque para estudiar tenés que tener algún tipo de forma de bancar aunque sea algo... También eso, te das cuenta que hay gente que puede económicamente estudiar y que no quiere...

Sabrina: ¡Eso es chocante! Para mí como que shoquea un poco decir

'che, vos que tenés todas las posibilidades, hay gente que no las tiene, tenés que aprovecharlas'...

(...)

Mariana: El que no tiene plata está perdonado para no estudiar, digamos. (...) nosotros lo vemos como diciendo *'bueno, nos parece mucho menos pérdida el que no tiene plata no estudie, que al que sí tiene no lo haga...'* (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Crean que la no continuidad propedéutica de aquellos jóvenes con similares condiciones de vida a las suyas se debe a la falta de incentivos familiares, a una limitación de las elecciones de sus hijos o una escasa confianza parental en la capacidad para concretar tales elecciones; escasez de confianza y apoyo que, a su vez, hacen mella en la voluntad personal: “el incentivo de los padres tiene, para mí, muchísimo que ver. (...) se ha reducido ese incentivo... Entonces, una persona que dice *'quiero estudiar arquitectura'* y la madre le dice *'no, mirá si vos vas a ser arquitecto'*... O sea, como que lo traba, no le da confianza”, explicaba Soledad en un grupo de discusión.

7.2.2. Explicaciones de las desigualdades en términos de responsabilidad estatal

Respecto a las diferencias que encuentran entre sus preocupaciones e incentivos, teniendo un futuro asegurado, y la de otros jóvenes, ligados a condiciones de subsistencia, algunos esgrimen explicaciones en términos de la responsabilidad que tiene el Estado de garantizar a todos los jóvenes aquello que estipula como requisito común. Siendo la educación secundaria legalmente obligatoria y el certificado escolar un requisito *sine qua non* para el mundo laboral, para ellos le corresponde al Estado asegurar que todos puedan concluirarla:

Ulises: A mí me parece que ahora con la nueva ley de educación que hay, lo que es nacional, que te obliga a tener el secundario hecho, el mismo Estado te tiene que garantizar que vos, a cierta edad tengas el secundario hecho. (...) me parece que si desde arriba dicen que para trabajar dignamente vos tenés que tener el secundario hecho, tienen que garantizar que vos puedas llegar a tener un secundario hecho (Fragmento de discusión, grupo N° 1, caso B).

El planteo de Ulises pone de relieve que la doble obligatoriedad de la educación media (social y legal) requiere que estatalmente se arbitren las condiciones de igualdad para que todos los jóvenes puedan ingresar y egresar del secundario.

Para otras jóvenes, participantes del centro de estudiantes, la posibilidad de concretar ciertos proyectos a futuro también se explica en términos de responsabilidad estatal pero con un sentido diverso al recién considerado. Si bien la participación en prácticas de agremiación estudiantil muestra potencia para modificar los sentidos concernientes al vínculo juvenil con la escuela y las relaciones intersubjetivas intra e intergeneracionales que allí se construyen (D'Aloisio y Bertarelli, 2012), no necesariamente transforma sus lecturas ligadas a una lógica meritocrática.

Aunque estas jóvenes no aludieron únicamente a una responsabilidad individual del sujeto por el devenir de su vida futura, entienden que es la escuela secundaria, leída en clave institución-sistema, la que debería proveer a todos los jóvenes la capacidad de poder elegir y concretar aquello que proyectan hacer una vez finalizada su escolaridad.

Valentina: Yo creo que la educación secundaria tendría que brindar eso de uno poder elegir entre *'salgo y decido irme a trabajar porque realmente lo decido yo'* o *'yo decido irme a estudiar lo que se me cante'* (...) Que realmente uno tenga la elección de hacerlo y no porque no le queda otra *'que tengo que ir a trabajar porque tengo que llevar plata, porque tengo que aportar a casa'*. (...) Yo veo a la secundaria, la educación secundaria, desde ese punto de vista. Que tendría que brindar todas las puertas.

Mariana: Yo creo que, igual, la educación secundaria está inserta en un sistema que va más allá de este nivel, del nivel secundario. Vos a lo mejor tuviste una educación secundaria en la que pudiste ver arte, pudiste ver historia, tecnología, qué se yo... muchísimas cosas. Ahora vos saliste de esa secundaria que tuviste muchísimas posibilidades después no podés estudiar en una universidad, no podés hacer lo que querés.

[Discuten y hablan todas juntas]

Verónica: Si dentro de la secundaria tuviste todas las puertas, todas las posibilidades y todo a lo que podrías seguir después... Hay carreras que...

Valentina: No visto solo desde que... sino que te dé las puertas para poder elegir.

Sabrina: Pero el secundario no te puede dar la plata para que vos puedas vivir.

Verónica: ¡Claro! No te puede dar plata para que te pagues una universidad.

Valentina: Pero sí te puede dar herramientas para poder vivir.

Mariana: Pero no siempre hay, esto que decía Verónica recién... No siempre la persona que hizo todos sus esfuerzos para poder terminar el secundario puede terminar teniendo su futuro propio, elegir lo que quiere hacer (...) Entonces es consecuencia de... no sé si tanto del secundario.

Sabrina: No, es del sistema en sí... que hay que tratar de modificarlo.

Mariana: La educación secundaria de hoy es parte de un sistema... O ese sistema corresponde, digamos, a ese orden (Fragmentos de discusión, grupo N° 3, caso B).

Consideran que es responsabilidad estatal y del sistema educativo proveer a todos los jóvenes oportunidades escolares de calidad que redunden en mejores condiciones de vida futura, escolaridad privada como modelo de una “buena educación”: “esta cuestión del sistema educativo (...) de que hay chicos que no puedan ingresar, que no puedan acceder a la posibilidad de venir a esta escuela, como a otras escuelas privadas”, expresaba una de las jóvenes. La educación privada y, dentro de ella, la propuesta educativa del colegio al que asisten, se erige para estas jóvenes en parámetro desde el cual piensan la igualdad de oportunidades. Es decir, si bien construyen cierto sentido crítico en relación a las condiciones desiguales de escolarización y vida de los jóvenes, y del papel del Estado en esa inequitativa distribución, no ponen en cuestión las propias condiciones desde las cuales construyen esos sentidos: la igualdad de oportunidades entre estas chicas es pensada en términos de responsabilidad estatal de proveer a todos los jóvenes el acceso a experiencias socioeducativas como las que ellos vivencian.

Tanto en la mirada que entiende al Estado como garante de la terminalidad educativa del nivel secundario legal y socialmente obligatorio, como en la que lo concibe garante de proveer a todos el acceso a colegios privados en tanto educación de calidad, subyace una lectura que considera su papel como responsable de las posibilidades o dificultades para concretar proyectos de vida. De este modo, la provisión estatal de desiguales ofertas educativas tiene para ellos efecto de predestinación en la vida futura de los jóvenes: entre quienes reciben educación pública, la

explotación y precariedad laboral; para aquellos en la escolaridad privada, la formación profesional universitaria bajo condiciones sociofamiliares garantes de este destino.

7.2.3. Usos explicativos y justificativos de la voluntad individual

Como hemos desarrollado, las situaciones que contradicen sus experiencias y sus proyecciones son leídas por estos jóvenes desde una lógica meritocrática en la que la voluntad individual asume diversos fines explicativos y/o justificativos:

La voluntad individual, un recurso para aprovechar supuestas posibilidades universales. La mayor o menor voluntad individual daría cuenta para ellos de las diferencias observables en las experiencias y trayectos juveniles post secundaria. Voluntad entendida como aprovechamiento de una supuesta igualdad universal de condiciones y posibilidades, como la disponibilidad de una universidad pública local en la que todos pueden realizar una formación de nivel superior.

La voluntad individual, una explicación que exige de reconocer las diferencias. La voluntad y el esfuerzo personal funcionan, al mismo tiempo, como elementos justificativos que los exige de reconocer las desiguales condiciones sociofamiliares y juveniles de partida. El recurso a estos elementos explicativos opera, en este caso, como expresión contraria al de la experiencia de “inconsistencia posicional” analizada para el caso A. Entre estos jóvenes no existe un sentimiento de que todo puede cambiar sino que se perciben como sujetos que tienen asegurada su inserción laboral y económica futura. La escuela secundaria les brinda la posibilidad de experimentar ampliamente sus vivencias del presente, así como explorar y ampliar sus intereses, deseos y habilidades en relación a lo que quieren ser y cómo hacerlo en ese lugar pre-reservado a futuro. El esfuerzo y voluntad individual explica lo que puede llegar a concretarse o no, al tiempo que niega las diferentes posibilidades que tienen otros jóvenes en virtud de condiciones socioeconómicas, culturales y familiares diversas, mientras a ellos los salvaguarda en su posición de privilegio.

La voluntad individual, un deber posicional. Mientras la falta de voluntad y esfuerzo individual explica las dificultades que tienen otros jóvenes, sujetos a condiciones diferentes y adversas, para concretar sus expectativas o proyectos a futuro, algunos de estos jóvenes refieren que

“deben” triunfar, pues tienen todo garantido. El recurso a sí mismo alude aquí a una obligación o deber ligado a sus posiciones de privilegio. A modo de ejemplo, reconociendo que han naturalizado el hecho de seguir estudios universitarios bajo la certera manutención familiar, critican a aquellos congéneres que desaprovechan esa posibilidad y se “acomodan” o “relajan” bajo esa moratoria: “Está tan naturalizada esa posibilidad de estudiar y de que te mantengan mientras estudiamos (...) que nos cuesta ponernos en el lugar de las personas que no pueden, porque no... ¡o que no quieren! ¡Porque hay mucha gente que no quiere seguir estudiando!”.

La voluntad individual, un modo de perpetuar sus posiciones intentando construir sus propios recorridos. Ligado a las anteriores lecturas, estos jóvenes consideran que el respaldo familiar garantido junto a la voluntad personal son los recursos que les permitirán, mediante la concreción de sus proyectos a futuro, perpetuar sus estatus de vida. No obstante, consideran que existe una diferencia sustancial entre las trayectorias de sus padres y abuelos y las que anticipan para sí mismos. Entienden que las biografías de las generaciones anteriores se encontraban delineadas de antemano dentro de ciertos límites sociales pre-fijados. Parámetros que aseguraban que las generaciones jóvenes, al terminar la escuela, continuarán trayectos laborales o bien de formación superior, sumado a la formación familiar a una edad considerada, por ellos, temprana:

Camila: [antes] Los chicos, por ejemplo, terminaban el secundario y ahí empezaban una carrera y vos de la carrera que elegías... o capaz que no terminabas el secundario y tenías trabajo. O terminabas el secundario y ya tenías un trabajo pero digno, bien. (...) Y los chicos salían del secundario ya con la idea de tener una familia, de tener un buen trabajo y todas esas cosas... (Fragmentos de discusión, grupo N° 2, caso B).

En la actualidad, atendiendo a estos señalamientos juveniles, la transición de la juventud a la adultez se da en trayectos que, a diferencia de la generación de sus padres: a) son más heterogéneos; b) pueden o no presentarse como “binomios” (profesión-familia, trabajo-familia); c) están sujetos a las condiciones familiares que pueden posibilitar o restringir su desarrollo; d) se correlacionan también con determinados parámetros socioculturales que a veces exceden aquellos de los espacios

tradicionales de subjetivación (trabajo, familia, escuela), como la fama, el éxito y el consumo.

Weiss (2012b), a partir de la revisión del concepto de “transiciones estatutarias modernas”³, opta por caracterizar las biografías juveniles contemporáneas bajo la figura de “recorrido” o “caminos”, metáfora que le permite dar cuenta tanto de las estructuras socialmente dadas o por darse en determinado momento histórico como de la agencia de los sujetos que optan entre diferentes alternativas –dotados diferencialmente de recursos económicos, sociales y culturales– para alcanzar una meta, “vagar por los caminos” o “disfrutar de la experiencia de andar”. La idea de recorridos parece acercarse más a la heterogeneidad que los jóvenes del caso analizado adjudican a las trayectorias hacia la adultez que avizoran para sí. No obstante, el “hacer su recorrido” descrito por Weiss (2012b) para las biografías juveniles contemporáneas se ve acompañado, en la experiencia de algunos de estos jóvenes, por vivencias de malestar. Como analizamos en el punto 6.1.2., para muchos jóvenes la sensación de seguridad por el respaldo parental que garantiza realizar estudios superiores tensiona con la posibilidad que sienten de ampliar sus márgenes de libertad en las elecciones vitales que realicen. Tensiones derivadas, por ejemplo, de elegir lo que quieren estudiar al finalizar la secundaria, considerar lo que es avalado parentalmente o tomar como opción aquello que garantiza continuidad de estatus de vida. La potencia de la voluntad personal puede erigirse allí como salida a la tirantez entre los polos libertad-seguridad que describe Bauman (2005) como característicos de los tiempos de incertidumbre.

7.3. Comentarios finales

A lo largo del capítulo hemos intentado mostrar cómo la denominada “lógica meritocrática”, desde la cual se continúa organizando la matriz escolar, estructura las construcciones de sentido de ambas poblaciones juveniles acerca de la relación entre educación secundaria y porvenir. Edificada sobre una norma de justicia, “de distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad”, el modelo de “igualdad meritocrática de oportunidades” supone que todos los sujetos tienen iguales oportunidades y sus éxitos o fracasos dependen, en gran medida, de la voluntad y el esfuerzo que cada uno ha puesto en juego (Dubet, 2006: 41).

En este sentido, en ambas poblaciones juveniles, la eficacia de la creencia meritocrática se visibiliza en la apelación a la voluntad individual como explicación acerca de la concreción o no de ciertos proyectos e intereses que imaginan y desean para sus futuros al finalizar la secundaria. Voluntad entendida como aprovechamiento personal de una supuesta base igualitaria de condiciones, aptitudes y posibilidades: de seguir estudios superiores, tener un trabajo digno y estable.

Las explicaciones juveniles en torno al porvenir parecen construirse desde lógicas específicas para cada caso analizado: una de “inseguridad y riesgos” (caso A) y otra de “certezas-seguridad” (caso B), que dan cuenta de su anclaje en recorridos biográficos *inciertos y asegurados*, respectivamente.

De modo generalizado, en ambas poblaciones juveniles existe una creencia en que viabilizar sus proyectos biográficos es posible o bien únicamente (caso A) o en última instancia (caso B), por vía de la voluntad individual. En el primer caso, relacionado a sus condiciones juveniles de “sobrevivientes”, el recurso a sí mismo es lo único certero: en el marco de recorridos biográficos inciertos, ante la sensación de estar “solos contra el mundo”, la interiorización juvenil de la lógica meritocrática se traduce, a modo de amuleto y salvaguarda, en “sí quiero, puedo”, esto es, puedo valerme por mí mismo/a. En el otro caso, evita reconocer las diferencias existentes entre sus condiciones sociofamiliares y educativas y las de otros jóvenes, justificando y salvaguardando su status.

Esto no quita que, entre los jóvenes en condiciones de adversidad no existan anticipaciones de “seguridad”, ni que entre jóvenes en condiciones privilegiadas no existan tensiones o inseguridades. Como hemos mostrado anteriormente, en ambas poblaciones juveniles pudimos identificar tensiones y sufrimientos actuales y potenciales.

Notas

1 Expresión común entre jóvenes cordobeses para referir “salí de acá”, “no me vengas con eso”.

2 En el Capítulo 3 indicamos que de los 13 participantes en los grupos de discusión, 11 terminaron el secundario el año posterior a las actividades, lo que supone para 8 de ellos (72,72%) haber superado el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de su padres (25%, 2 jóvenes) o ambos (75%, 6 jóvenes). Los trabajos de Foglino *et al.* (2009) y de

Meo y Dabenigno (2010) ahondan en las experiencias escolares y significaciones de “generaciones pioneras” en llegar a la escuela.

3 Para Tuirán y Zúñiga (2000) las “transiciones estatutarias modernas” estaban marcadas por: la salida de los estudios y entrada a la vida laboral activa; la salida de la familia de origen y la entrada a la vida independiente (vivienda propia); la formación de pareja estable, familia y procreación de hijos (en Weiss, 2012b).

Capítulo 8. La escuela secundaria: recorridos en clave biográfica

Introducción

En este último capítulo, nos detendremos en los sentidos que adquiere la secundaria para jóvenes particulares que se encuentran finalizando su escolaridad, reconstruidos a partir de entrevistas abiertas individuales (Alonso, 1994) realizadas con algunos participantes en las etapas previas del trabajo de campo y que accedieron voluntariamente a ser entrevistados¹.

A los fines de añadir nuevos elementos a la comprensión de las significaciones juveniles analizadas, buscamos reconstruir cómo miran algunos jóvenes su escolaridad en tensión con el mundo familiar, el mundo institucional y el mundo social, en este momento biográfico particular. ¿Qué sentidos adquiere la escuela secundaria en la construcción de “recorridos” biográficos juveniles particulares?, fue nuestra pregunta directriz en las entrevistas individuales. Preguntarnos por la significatividad biográfica de la secundaria para los jóvenes remite a las formas contemporáneas que asume la articulación sujeto-sociedad, por cuanto finalizar la secundaria puede considerarse un momento de transición biográfica, en que la inserción al mundo social y laboral están en juego. Aunque para varios de estos jóvenes, compelidos por condiciones desfavorables de vida, trabajar haya sido una experiencia correlativa a sus escolaridades, también se expresa en este momento biográfico una expectativa de poder orientar su búsqueda, de la mano de las credenciales educativas alcanzadas, hacia mejores trabajos.

En las entrevistas, en tanto procesos narrativos (Brunner, 1991), invitamos a los jóvenes a compartir momentos significativos de su historia familiar y escolar, las expectativas socioeducativas parentales, las propias

resignificaciones sobre su escolaridad y las proyecciones o expectativas a futuro (educativas, laborales, familiares) al momento de finalizar los estudios de nivel medio. Buscamos propiciar que los sujetos construyeran narraciones en las que enlazaran su vida presente en el horizonte del pasado vivido y el futuro anticipado (Guerra Ramírez, 2008). Trabajamos con un guion común de entrevista estructurado en torno a una dimensión temporal (pasado-presente-futuro) y una relativa a la biografía personal y la trayectoria socioeducativa familiar.

A continuación, presentamos cuatro recorridos en los cuales reconstruimos la significatividad biográfica de la escuela secundaria, desde la singularidad de cada joven: Sonia y Marcos, asistentes a la escuela del caso A, Camila y Delfina, estudiantes del colegio del caso B. Estos recorridos biográficos fueron reconstruidos considerando los sentidos particulares de la escuela secundaria en función de las experiencias escolares juveniles y sus proyecciones al porvenir, los discursos de referentes significativos (juveniles y adultos) que se entraman en los sentidos que estos jóvenes construyen sobre la secundaria y las experiencias socioeducativas familiares y las expectativas parentales en torno a la educación media y el porvenir de sus hijos jóvenes.

8.1. “Yo me siento feliz de haber llegado hasta acá”. Egresar, entre la maternidad y el trabajo²

Sonia está terminando la secundaria a pesar de ser una “candidata ideal” a engrosar las listas de abandono escolar: tiene 20 años, repitió en dos ocasiones, trabaja, es mamá de una bebé de ocho meses y sus modos de expresión lingüística distan de aquellos avalados por la mirada escolar para una joven, estudiante y madre.

Este año estuvo cerca de abandonar. Cuando finalizó 5° año, embarazada de cinco meses, y especialmente luego de tener a su bebé, Sonia quiso dejar la escuela, “estaba cansada” y “faltaba seguido”, argumenta. Pero su madre, que dejó de trabajar como empleada doméstica para abocarse al cuidado de su bebé, la instó a continuar asistiendo para no echar a perder “todo el esfuerzo que había hecho para terminarlo”.

La llegada de Azul a su vida no fue fácil. “Estuve todos los nueve meses sola”, dice Sonia que, al quedar embarazada, tuvo dudas respecto a qué hacer, “si tenerlo, no tenerlo”. Pero la postura del padre de su hija, que “no quería tenerla y desapareció”, la ayudó a decidir continuar con

el embarazo y hacerse cargo sola de ella. Deja traslucir su enojo al contar con un dejo de orgullo que nunca lo dejó conocerla ni que se hiciera cargo de ella. De su familia, la única respuesta que le importaba era la de su madre de quien, si bien sabía podía esperar acompañamiento, aún la sorprende su inicial comprensión: “yo me esperaba otra cosa (...) como toda madre, que me empezara a gritar, a decir *‘sos una pelotuda’...*”. Su padre tuvo una postura similar, pero a ella su respuesta no le importa porque el vínculo con él no es fácil, por su forma de ser que liga a su condición de ex combatiente de Malvinas.

Unos días antes de la entrevista, en el espacio de devolución grupal, compartió ante sus compañeros que le recalca a su madre “*yo soy un orgullo tuyo*”: será la primera de su familia que completará este nivel educativo, porque su madre (ama de casa) y su padre (transportista) hicieron solo la primaria, sus hermanos mayores (25 y 24 años) y el menor (17 años) cursaron la secundaria pero no la finalizaron³. Que termine la secundaria es también una apuesta de sus padres, que no solo reacomodaron algunas pautas de organización familiar para que ella continúe escolarizada, sino que es el único pedido concreto que le realizan, para que “no termine como ellos”: “me decían *‘sí, tenés que ir, Sonia’* (...) Ellos lo único que quieren es que termine el secundario” y que lo ‘termine bien’, obteniendo el certificado de estudios, “*porque ¿de qué sirvió todo si por dos o tres materias no vas a terminar?*”⁴. La experiencia laboral de sus padres oficia también reforzando la permanencia escolar porque “cuando pensás en el mañana, ahí decís *‘no quiero trabajar limpiando casas... entonces me quedo en el colegio...’*”.

Además de cuidar a su hija, Sonia trabaja los fines de semana como moza en un salón de fiestas. Empezó en 5°, tras hacer el curso de mozos ofrecido como práctica por su escuela, dejó en los últimos meses de embarazo y retomó un mes después del nacimiento de su hija. Cuenta que no empezó a trabajar ni por “ganas” ni por “necesidad”, sino para compartir tiempo con sus amigas con quienes “nos hartamos de joder”⁵. Pero que, luego del primer cobro, decidió continuar trabajando porque le gustó tener su propia plata. Si bien pueden elegir cuántas noches trabajar, generalmente se trata de jornadas mayores a 12 horas y, en la época de fiestas de fin de curso, esta actividad se superpone a la escolar ya que deben ir de jueves a domingo. Al llegar a su casa, descansa menos de cuatro horas porque debe ocuparse de su hija que queda al cuidado de sus abuelos cuando ella trabaja en el salón.

La contención encontrada en esta institución educativa (caso A) ha sido otro bastión para continuar sus estudios. Luego de repetir 1º año y “perder banco” en otra institución, esta escuela le permitió ingresar al promediar 2º año, que luego debió recurrir tras repetir nuevamente. Apoyo y comprensión que han sido claves también durante su embarazo y puerperio, principalmente, de parte de la directora, figura en la que siempre encontró escucha y atención a sus dificultades: “Nosotras viste que siempre vamos y hablamos con ella. Y no hablamos cosas del colegio, hablamos cosas nuestras”. Lo mismo de parte de la psicóloga del gabinete, quien solicitó a los profesores que la ayuden.

Sonia contrapone este acompañamiento al trato que dice haber recibido de otros adultos de la institución, pues algunos docentes desacreditaban sus comportamientos y modos de expresión bajo el argumento de su impertinencia a la postura e imagen materna que debía adoptar:

Viste que yo tengo una boca terrible... por ahí venían y me decían *‘esa boca sujetátela ahora que vas a ser madre’* (...) *‘¿con esa boca vas a criar a tu hija?’* (...) *‘¿de qué vas a vivir?’* (...) *‘ahora que vas a ser madre tenés que ponerte a pensar un poco más, tenés que ser más responsable y vas a tener que madurar un poco más’*.

La indicación de tener que devenir más ‘responsable, madura y educada’ por el hecho de convertirse en madre es un aspecto que resalta con molestia del vínculo con sus docentes, porque siente que eso desconoce que ‘sí le cambió la vida tener un hijo’ y que ella ‘sí se siente responsable’. Señalamientos que, a lo largo del secundario y profundizados durante su embarazo, motivaron “choques” frecuentes con todos los docentes:

Que me digan *‘tenés que estudiar’*, esas cosas sí, decímelas, no tengo problema y no te voy a decir nada. Pero (...) No me gusta que me digan lo que yo tengo que hacer con mis cosas (...) Agarraba y les decía *‘no se preocupe, usted preocúpese por cuidar a los suyos que yo voy a cuidar a mi hija’*...

“Yo no le doy bola a nadie”, “no me importa lo que digan”, “no pinchan ni cortan”, son frases que dice para describirse a sí misma en toda la entrevista. Las distintas dificultades que atravesó en su escolaridad son connotadas por ella como decisiones personales: “Yo quise cambiarme de colegio, fueron [sus padres] y me cambiaron. Me quedé de

año porque no me gustaba el colegio, fui me quedé de año y me cambiaron de colegio. Es como que siempre hice lo que quise”.

Mirando su paso por la secundaria, dice haberse sentido cómoda en general en esta escuela, tanto en relación a la propuesta formativa, a la que ‘no le encontró defectos’, como en cuanto a la relación con sus compañeros. Y a pesar de haberse sentido descalificada en sus modos de expresión por algunos docentes, también rescata que la relación es “buena” cuando encuentra en ellos “tolerancia” a su forma de ser:

Yo me iba al carajo (...) si vos me hacés la contra a mí es como que yo me enojo y empiezo a putear, a putear, a putear y a putear (...) los profesores que tengo desde 2° año saben cómo soy (...) Entonces es como que no dicen nada, porque ya saben cómo voy a reaccionar, qué voy a decir.

Tras repetir en dos oportunidades y al verse complicada su asistencia escolar luego de tener a su hija, Sonia está a seis semanas y cuatro materias de finalizar la secundaria. “Feliz” es la palabra que elige al ser invitada a pensar qué le genera estar viviendo este momento:

Porque, ¿cuánto falta para terminar? ¡Nada! (...) en algún momento lo iba a tener que terminar (...) Si yo pasaba una semana sin ir al colegio es como que me faltaba algo, ¿entendés? Entonces, yo pensaba, *‘si lo dejo, ¿qué voy a hacer?’...*

El hecho de haberse escolarizado es lo primero que indica le gustaría transmitirle de su vida a su hija, a quien también instaría a terminar la escuela:

Le diría que vaya al colegio, que lo termine (...) que yo fui al secundario, que me quedaba de año, que no estudiaba... y que la única que se cagaba era yo. Porque al final tenía 20 años y todavía estaba en el colegio.

Al hablar de lo que imagina o quiere para su futuro, expresa que ‘no le gusta planificar sino vivir al día’ y ‘que en su momento se verá’. Sin embargo, independizarse de su familia de origen aparece como una necesidad que en algún momento siente será ineludible (“va a llegar un momento que voy a tener que hacer mi vida”) y se expresa también

como un deseo de independencia tanto material (tener un lugar propio donde vivir con su hija) como afectivo, pues “ahora hay una persona que depende de mí, ¿entendés?”.

8.2. “Si no te exigen no aprendés”. El aspirante a cadete militar que esperaba de la secundaria una formación más estricta

Con un pie fuera de la escuela pública a la que asiste desde 1° año y con miras a ingresar a la Fuerza Aérea (FA), Marcos se pregunta “*si no aprendés, ¿para qué viniste al colegio?*”, un interrogante que sintetiza su crítica al nivel académico y las exigencias escolares. Aspectos que, para este joven de 17 años proveniente de una familia ligada a la vida militar⁶ y en virtud de la carrera que proyecta realizar, son centrales en la educación escolar que esperaba recibir:

Nunca me gustó la enseñanza del colegio. Como que es muy baja, digamos. Será raro, pero siempre quise que me exijan más (...) Es como que no te enseñan, te enseñan lo justo y necesario. Y no te exigen. Entonces, si no te exigen no aprendés.

Además de estos aspectos que critica, la preparación propedéutica le permitió advertir la fragmentación de las experiencias educativas propias de un sistema educativo fuertemente segmentado en calidad: “ahora veo el gran abismo que hay entre un colegio público y uno privado, que es diferente”; diferencias que radican, en su mirada, en las exigencias escolares, el nivel de enseñanza, el alcance y la profundidad de los contenidos.

Mirando su escolaridad, cuenta que siempre la ‘pasó bien’ tanto en la escuela como con sus compañeros y que algunos docentes lo “tenían como ejemplo” de cumplimiento y comportamiento, lo que lo “favorecía porque recibía más ayuda”. Llevarse materias desde 3° año es la única dificultad que identifica y, si bien la primera vez que tuvo que estudiar para un coloquio se ‘arrepintió’, cree que ‘ahora le sirve’ para preparar el ingreso a la FA. Como también dentro de su familia tiene “buen concepto”, sus padres ‘lo dejaban en sus manos’, respaldando su capacidad para resolverlo: “Yo toda mi vida fui correcto, siempre hice caso (...) Me tenían confianza y sabían que las podía sacar”.

Su escolaridad estuvo apuntalada por consejos parentales que Marcos

‘siempre escucha y trata de poner en práctica’ pues entiende que lo hacen ‘para su bien’ y para que ‘evite repetir sus experiencias’: “Mi papá siempre me dijo que jamás abandone el colegio (...) que es muy útil y ellos lo vivieron en carne propia”⁷. Acompañamiento que otros jóvenes significan diferente, como su mejor amigo, un compañero de curso a quien

le parece enfermante que sus padres le estén hablando (...) Todo lo contrario a mí. Yo prefiero que mis papás me aconsejen y me digan algo antes que echarme un moco⁸ (...) jamás mi papá te va a decir algo que sea para mal. Por eso yo siempre lo escuché y nunca le llevé la contra.

Marcos habla con orgullo de su padre al que describe como un “hombre muy fuerte” que “tuvo una vida muy dura”:

Él fue el que formó la familia, digamos, moralmente. Siempre nos dio todo, nos dio consejos. Además que él era el que trabajaba para alimentar la familia (...) siempre fue así, luchador. Yo lo veo como un ejemplo a seguir para mí. Como algo que resalta en la familia.

A esto lo expresa visiblemente emocionado al erigirlo como su modelo de vida y sostén de todo el grupo familiar. También destaca de él su capacidad de adaptación, esfuerzo y voluntad puesto que “Construyó su vida (...) Todo lo que se propone lo logra”⁹. La fuerza de voluntad es un rasgo muy estimado por Marcos y sobre el cual espera modelar su vida; su ausencia, una marca de fragilidad, como lo describe en su madre, quien “es más débil en ese sentido” y si “no le sale algo, se traba, se pone terca y no lo intenta más, lo deja ahí”.

Su anhelo de ser cadete de la FA se fue construyendo al conocer, por su padre, el estilo de vida que supone toda carrera militar. Su preferencia por la rama de la aviación se sustenta en la estricta formación personal que brinda y la imagen distintiva que sus miembros proyectan: “la vida de cadete es respetable, como más valorable, se distingue de los demás. Te enseñan a ser educado y un montón de otras cosas que a mí me gustaría ser en un futuro. Es lo que voy tratando, siempre”¹⁰.

“Ser educado”, formarse “como un señorcito”, características para él deficitarias de su escolaridad pero inculcadas en su familia, sustentan su expectativa de ingresar a la Escuela Militar de Aviación (EAM), donde se dicta una carrera de cuatro años integrada por las áreas académica, militar

y deportiva. La alta demanda de resistencia y rendimiento físico también fundamentan su elección, porque siempre le gustó “todo lo que requiera fuerza física” y “lo extremo”. Desde abril dedica sus sábados completos a prepararse para rendir este ingreso en una academia privada, donde se percató que está aprendiendo contenidos que “debería haber tenido en la escuela” pero que no le dieron. Y a pesar que le “ayudó a entender temas y aprobar materias de 6° año”, cree que buscar apoyo extraescolar “para aprender lo que no aprendiste en el colegio es medio tonto”. Además de un mayor nivel de enseñanza académica, Marcos desearía que se enfatizara la formación de aspectos personales de los alumnos, como el respeto hacia los adultos, desde el inicio mismo de la secundaria ya que “si no se empieza desde ahí, después ya son indomables”.

Este proyecto de ingresar a la carrera militar marcó un giro en su biografía juvenil, delineando fuertemente sus vivencias del tiempo (“no trabajo... ¡no me alcanzaría el tiempo!”) y su rutina de actividades, puesto que dedica algunas tardes de la semana a entrenar físicamente o a preparar tareas de la academia privada junto a otras escolares (“tengo que lidiar ahí, se me mezcla”). Sus momentos de ocio y descanso también se vieron modificados y, como los exámenes serán en febrero, anticipa que no tendrá vacaciones: “Por eso trato de disfrutar también durante el año, ¡pero mucho no puedo!”, cuenta resignado y ejemplifica que el cansancio también lo sufre al salir con amigos los fines de semana: “con esto del estudio siempre estoy cansado. Tres, tres y media ya me quiero volver a casa, me estoy durmiendo parado”.

Querer ingresar a la FA es para él un proyecto significativo, además, por el cambio generado en el vínculo con su padre ya que, desde entonces, la comunicación entre ellos se volvió más fluida: “Cuando le dije que quería entrar a la Fuerza Aérea como que se abrió más el diálogo. Él me contaba cosas de chico, experiencias de vida que tuvo”. Por eso, su expectativa se refuerza también por su deseo de “cumplir” con su padre que “Desde el primer día que le dije me apoyó, me buscó y me paga la academia. Sale \$ 300 por mes. Es mucho. Yo... espero no defraudarlo”.

A futuro se imagina egresado de la EAM y trabajando en los destinos que le sean asignados, pero también asentado en un lugar, formando pareja y su propia familia. Pensándose como padre, Marcos se describe imitando al suyo, tratando “de llevar la misma línea, como me crió él”. Acompañando a sus hijos con consejos, límites y, de ser necesarios,

“retos para que aprendan”. Brindándoles una educación basada en el respeto y la obediencia, principios para él esenciales: “Más que todo, a mis hijos, les enseñaría a respetar y a ser obedientes, porque a la persona que es obediente siempre le va a ir bien en la vida”. Especialmente, desearía que sus hijos tengan la voluntad que admira de su padre, “que se propongan hacer algo y que lo hagan, que no se den por vencidos tan rápido”. Asimismo, le gustaría acompañarlos y ayudarlos en su escolaridad, recordándoles el valor que el estudio tiene para sus vidas y para la estima familiar:

Les diría que no sean tontos y que la hagan. Y que si se pone duro que pregunten, que yo lo pasé a eso y los podría aconsejar (...) Les pediría que terminen el colegio, que es necesario. Obvio que no los voy a obligar. Si ellos no quieren, bueno... Si es así me decepcionarían mucho.

La fe es para Marcos otro norte en la vida y, si bien se describe como alguien al que no le “convence mucho la religión”, considera que “tendría que volver a confiar en algo (...) porque si uno no cree en algo como que ya empieza a perder sentido a algunas cosas, y eso es lo que me pasó a mí”. Además, agrega, recuperarla le serviría dentro de la FA, porque allí “son todos muy creyentes, cosa que si yo no lo soy me va a ir muy mal”. A la pérdida de fe religiosa contraponen la fe que tiene en sí mismo: “Más que todo, creo en mí... creo que soy responsable, que si yo digo lo voy a hacer, lo hago, no lo dejo por la mitad. Me tengo confianza”. La práctica del catolicismo, una herencia de su madre que “es muy religiosa” y lo insta permanentemente a retornar a la iglesia, constituye otro aspecto que le gustaría transmitir a sus hijos: “introducirlos en ese pensamiento también, de tener fe, de que crean en algo”.

8.3. “¡Estoy harta del colegio!”. La estudiante de Sociología que ansía terminar el secundario

Egresar de este colegio privado es, para Delfina, un “legado” de su madre fallecida que, tras separarse de su padre, decidió mudarse a un barrio, eligiendo “dónde comprar la casa en base a donde estaba el colegio”. Confiesa que odió a su madre por tener que dejar su escuela primaria y sus compañeros, pero ahora lo considera uno de los momentos más sig-

nificativos de su vida porque marcó un giro entre “quien hubiera sido” y “quien llegó a ser”:

al toque enganché re bien con la gente de acá. Veo ahora la gente de 6° año del * [ex colegio] que sería mi año y creo que yo hubiera adoptado un perfil totalmente distinto al que tengo hoy por hoy, tiene que ver mucho con el cole y con la gente que te relacionás ahí.

Afirma esto reconociendo que la sociabilidad estudiantil constituye uno de los fundamentos de las elecciones educativas familiares; elección que, en su caso, fue seguida de una estrategia residencial.

“Hoy soy como soy, el perfil que tomé, por mi vieja”, dice al hablar de sí misma y confiesa que actualmente comparte “de acá a la China” esa decisión de su madre, quien “tenía que ver bastante” con su escolaridad, seguía a diario sus tareas escolares y participaba en instancias institucionales donde fueran convocadas las familias. Su padre, en cambio, deja que se “arregle sola” con los requerimientos escolares, en una postura que ella connota como de confianza y fomento a su autonomía.

La muerte de su madre, ocurrida cuando ella tenía 15 años, es otro de los momentos biográficos más significativos para Delfina, no solo por el dolor que le trajo aparejado, sino porque modificó completamente su vida, al punto de pensar que “no sería lo que soy ahora”. Entonces debió mudarse con su abuela y su padre, “un tipo muy complejo”. Comenzar a vivir con él, que “estaba bastante borrado” y “de repente le cayó una hija de 15 años”, le abrió un marco de libertades sin las cuales “muchas cosas hoy no serían igual probablemente”. Consciente de las responsabilidades y riesgos que conlleva manejarse “tan libremente” a esa edad, cree que “podría haber terminado en cualquiera en su momento, pasé a hacer lo que quise, como quise, donde quise”, pero siente ‘que no se colgó’ porque su madre le “había puesto límites súper coherentes” que ella había incorporado porque tenían sentido. “Tener libertad absoluta” es una consecuencia de la pérdida de su mamá que valora: “Estoy segura que hubiera preferido que no pasara, pero sin embargo es como que también le veo la parte buena, no estaría de novia con el chico que estoy ahora”, un tesista de Letras Modernas con el que sale desde principios de año. Al tener ambos numerosas actividades, les resulta difícil “compaginar horarios”, pero como en su casa puede “desaparecer sin tener que rendir cuentas”, comparten los días libres, “si no, no podría haber tenido una relación con él”.

Los horarios “maratónicos” atraviesan la descripción de su cotidianidad que carece de un “día típico”. Durante la semana, la mitad del día lo pasa en la escuela y vuelve a su casa a altas horas de la noche, después de hacer alguna actividad que le gusta (danza, fotografía, ver teatro, cine o recitales) o de juntarse con amigos: “Pero siempre a las corridas, duermo muy poco en la época de clase, prefiero eso”. Viernes y sábados los reparte entre su novio y salidas con compañeros o amigos, el domingo lo destina a estudiar.

Terminar la escuela no es algo que la haya preocupado a lo largo de su escolarización, como sí lo fue qué carrera estudiar, inquietud que la acompaña “desde chica”. Como rindió el ingreso anticipado a sociología, ya es estudiante universitaria antes de egresar del secundario. “Lo hice durante el año para poder hacer uno o dos ahora tranquila”, dice Delfina que, además, planea hacer el ingreso a Historia y Letras. Cree que convertirse en profesional coincide con lo que sus padres desearon para ella, aunque en la decisión sobre qué estudiar no hayan tenido peso. Su novio, en cambio, fue de gran ayuda en su decisión. Sus elecciones se alejan de las carreras “más tradicionales” que prefiere su padre, ingeniero civil, pero para ella, en esta como en otras decisiones, él “no pincha ni corta”. En cambio, siente que su madre, que terminó siendo abogada porque su familia se opuso a que estudiara Filosofía, “estaría chocha que yo estudie algo de esto (...) Igual no tendría drama con que estudie nada”.

“¡Estoy harta del colegio!”, dijo al acordar nuestra entrevista y hoy, en un momento en que la mayoría de sus compañeros “no quieren irse”, ella ansía terminar el secundario: “¡Estoy chocha! No me vuelvo a levantar a las 6 de la mañana, no me vuelvo a poner uniforme, no vuelvo a ver gente que no tengo ganas de ver, estudio lo que tengo ganas”. Reconoce que su entusiasmo por cerrar esta “etapa cumplida que estuvo bien en su momento” se relaciona con la posibilidad de transitar un mundo en común con su novio:

Yo empecé a salir con este chico en marzo, y sí, empecé a notar la diferencia de edad que a él siempre le jodió muchísimo (...) Para mí también tiene que ver con eso, con decir *'bueno, ya está, no voy más al cole'*... Más allá de la diferencia de edades, es como el cambio de etapas.

Asegura no tener temores respecto al futuro, salvo a “desilusionarse” de la vida universitaria a la que le puso “muchas fichas”, pero sabe que “probablemente eso pase” porque tiene “súper idealizada la vida de la

facu". Al pensar en esta transición, considera que su colegio les provee "una muy buena base para la universidad", los forma "como una persona que pueda leer, entender, ser crítica... y se nota la diferencia con otros coles". Pero tiene críticas puntuales ya que, al prepararse para rendir, se encontró con contenidos que si bien integraban la currícula no habían sido desarrollados.

Salvo "envenenarse" con algún docente, no tuvo otras dificultades a lo largo del secundario. "Después todo normal, el año pasado fue el quiebre", dice en alusión a la toma estudiantil de la escuela en la que participó activamente. Para ella, eso marcó un "antes y un después" en su experiencia escolar y en la organización institucional misma que, desde el posterior cambio de directivos, es "otro cole". Habiendo participado de manera constante en el CE los dos últimos años, se va "desilusionada" por los "manejos" institucionales que, en este "nuevo colegio", ciñeron las prácticas de agremiación estudiantil. La renuncia de algunos docentes "buenos y con perfil crítico", no poder trabajar fuera del aula durante las horas de clase, la cancelación de la radio estudiantil con la que fomentaba actividades juveniles, los enfrentamientos políticos entre estudiantes que antes convivían en un clima de distensión y diversión, son aspectos que para ella cambiaron.

De acá a unos años, se ve a sí misma profesional, tensionada entre la inserción laboral y la necesidad de continuar formándose, aquí o en el exterior, para ampliar sus posibilidades de desarrollo, un mandato paterno que ha incorporado: "Mi papá en realidad cree que debería hacer un postgrado cuando termine, porque hoy en día (...) necesitás hacer algo más, con un grado estás jodida para entrar en un montón de cosas". La solvencia económica que le posibilite el ejercicio profesional "es algo que le da bastante miedo", pero intenta no preocuparse "demasiado por eso" y no hacerse eco de una expectativa "contradictoria" de su padre que "quiere que haga un postgrado pero a la vez supone que no voy a poder vivir ni trabajar de lo que voy a estudiar".

Formar una familia es otro aspecto sobre el porvenir que ha comenzado a ver como posibilidad: "Hasta hace un tiempo decía *'no, ¡ni a palos! Desde ningún punto de vista'*, pero ahora...". Imaginándose madre, se ve a sí misma "poniendo más límites" que los que recibió de su padre porque, evaluando su experiencia, no "está bueno que una chica de 15 años tenga libertad absoluta":

Yo incluso creo que en algunas cosas sí quemé etapas, en el sentido de que hoy por hoy me manejo como quiero, sola. Lo re disfruto, pero no sé si para mis hijos querría eso, preferiría que fueran más acordes a lo que hace la mayoría de la gente de su edad.

Asimismo, cree que, al igual que su madre, estaría “bastante metida” en la escolaridad de sus hijos, aconsejándoles aprovechar el secundario que “se pasa rápido y es súper disfrutable”, “saber qué hacen en la escuela y ayudarlos” y “ver quiénes son sus amigos”, es decir, monitoreando tanto sus desempeños escolares como sus relaciones de sociabilidad.

8.4. “Un desafío. A mí el colegio me dejó eso”. Aprendizajes e intensidades de una vida estudiantil

“Terminar este ciclo es raro”, explica Camila sobre un momento que “veía re lejos, pero pasó rápido” y que le genera “mucho felicidad junta y a la vez tristeza, nostalgia (...) ahora que estamos por terminar se hace más intenso”.

Intensa es también la vida cotidiana de esta joven de 17 años que generalmente anda “volando de acá para allá”:

Te levantás muy temprano y es hasta lo último del día leyendo algo y estás re cansado. Es muy desgastante, pero no podés dejar de hacerlo porque es una obligación, capaz que al día siguiente tenés una prueba y tenés que estudiar sin ganas.

La valoración del fin del secundario incluye, también, sentimientos ambivalentes respecto a aspectos que “sufre”, como la rutina escolar que ‘no le gusta pero siente que va a extrañar porque la escuela es su segundo hogar’. Es que Camila creció acostumbrándose a este nivel de exigencias escolares, pues asiste desde primer grado de primaria a este colegio del que resalta no solo lo “académico” (“es un buen cole para aprender y formarte”), sino también experiencias que les permiten acercarse a “situaciones reales que se viven afuera del cole”, algunas ajenas a las que ellos vivencian. “El que quiere interesarse y comprometerse para ver esas cosas están las posibilidades, yo aprendí mucho de eso”, dice en relación a las actividades solidarias (“ir a un jardín a donar comida, ropa, juguetes”) a “poblaciones que necesitan ayuda”.

De su escolaridad le gusta también “la unión que hay entre todos”

y, aunque para ella quedó “resentida” luego de la toma estudiantil del colegio, por las posiciones estudiantiles y adultas a favor o en contra, con su grupo de compañeros lo siguen viviendo ‘porque se conocen de años’. No obstante, una de las dificultades que identifica en su escolaridad son las tensiones entre compañeros desde que “empezamos a relacionarnos con otra gente y empezaron a salir los gustos nuevos (...) escuchar otro tipo de música, pensar distinto”. La aceptación de estas diferencias que venían a romper esa imagen idílica del curso como un todo unido y homogéneo no fue fácil de afrontar y muchos “querían que vuelva a ser lo mismo que antes”. Pero, para ella, “era un cambio que tenía que pasar, son cosas que te van formando” y siente que fue el paso del tiempo, el “madurar”, lo que posibilitó que ahora puedan “verlo, asimilarlo y asumirlo más fácil, más tranquilo”.

Cuenta que “le gusta meterse en proyectos que llevan un compromiso bastante fuerte”, como el CE. Ubica el inicio de su interés por la agremiación estudiantil en un taller realizado por una agrupación docente del que varios de sus profesores formaban parte: “el cole fue el único colegio que dio el espacio para que vayan alumnos, era cuando recién estaba saliendo el proyecto de ley provincial”. Si bien formó parte del CE desde sus inicios, al principio “no estaba tan comprometida” sino que se involucró “con todo en la época de las tomas porque empecé a darme cuenta cómo eran ciertas cosas que antes no las comprendía capaz”. Participó activamente en la toma estudiantil del colegio y, mientras “algunos padres cambiaron a sus hijos de colegio” tras esta experiencia, los suyos la apoyaron los 10 días que durmió en la escuela porque “vieron que aprendí mucho (...) Creo que si no hubiera estado yo no sería la misma persona”. Camila siguió participando en la nueva conducción del CE y, a diferencia de Delfina, cree que los condicionamientos de las nuevas autoridades del colegio los estimularon a perseverar y esforzarse: “Muchas veces nos pusieron un montón de trabas y lo terminamos haciendo por el hecho de que nosotros siempre insistimos en hacerlo y no bajar nunca los brazos”. Para ella, el CE es un espacio fundamental de aprendizaje y construcción de la experiencia escolar. Cree que quienes ya se están yendo del colegio, deben “dejarle el lugar a otros”, “buscar el interés de los más chicos” y transmitirles que “el centro es un espacio más para hacerte escuchar como estudiante”, en “donde corren las necesidades de los estudiantes”. Además de esta construcción política hacia el interior de la escuela, menciona que tu-

vieron posibilidad de ayudar a otros jóvenes a construir sus propios espacios de agremiación:

Este año nos hicieron un contacto con un IPEM que estaba queriendo formar un centro de estudiantes y nos habían visto. Nosotros estructuralmente estamos bien formados, viene hace mucho funcionando el centro, sabemos (...) Era para transmitirles de qué se trata.

Salvo llevarse dos materias en una ocasión, no tuvo otras dificultades en su escolaridad y valora especialmente la formación curricular de los últimos dos años del Ciclo Orientado, cuando las diferentes asignaturas “se conectan en un punto. Entonces le encontrás todo un sentido y está buenísimo”. También destaca que el vínculo con la mayoría de los profesores es “bastante bueno” y, si bien señala que la mayoría siempre les llevan “alguna propuesta nueva para hacer”, advierte una diferencia en la enseñanza que les brindan quienes también se desempeñan como docentes universitarios, porque tienen con sus estudiantes “otro tipo de relación”, dan “otro tipo de clases” y les hacen conocer “textos que son muy buenos”.

Al interior de su familia, ha recibido un acompañamiento parental diferente al de su hermano que necesitó más ayuda porque “no le dio tanta importancia al cole, no lo sintió tanto (...) Cuando mi mamá estaba estudiando con él, yo estaba haciendo la primaria prácticamente sola (...) Nunca fue *‘ponete a estudiar’*, no”. Dice que sus padres “están orgullosos” de cómo lleva su escolaridad, su autonomía e interés por involucrarse en todo lo nuevo que el colegio puede brindarle. A su papá, que cree que terminó la secundaria pero “no tuvo la oportunidad de seguir estudiando” y actualmente es taxista, ‘le interesa más ella en la escuela’:

Él siempre me dice que le gusta que yo estudie, que me meta en esas cosas como los proyectos que sirven para aprender muchísimo. Está orgulloso porque nunca se me va algo para hacer, siempre trato de aprovechar lo que me da el cole.

Su madre, que estudió Óptica, compara su experiencia estudiantil con la de su hija, enfatizando que entonces “era mucho más exigente, no había tantos espacios para que uno se comunicara, era más ir a estudiar, ir a aprender”. Sin embargo, para Camila a su escolaridad “exigencias no le faltan”, porque “todo lo que te dan para hacer, leer, estudiar”

implica “un ritmo que desgasta mucho” y atenta contra “las ganas de hacer lo otro que te gusta”, como matear o salir con amigos de la escuela y el barrio, cocinar y tocar el piano.

Sabe que seguirá estudiando al terminar la escuela, “algo relacionado con lo social y seguro empezar a trabajar”. Y aunque no ha decidido aún qué carrera hará, tiene en claro que quiere “salir del secundario y hacer un cambio total. Quiero cerrar esta etapa y empezar a abrir una nueva”. Dentro de unos años se ve a sí misma trabajando, “transmitiendo conocimientos, que es lo que me gusta. Me veo al frente de muchas personas y yo explicando, ayudando a que aprendan algo nuevo”. En esta proyección, cree que hacer la secundaria en este colegio le habrá dejado “el desafío a lo nuevo”, tanto en relación a “los textos que va a tener la carrera que estudie”, como a “saber cómo interactuar con otras personas, es una herramienta que me va a servir muchísimo”. Ejemplifica que sus profesores, con quienes han tenido “una relación muy grande”, le transmiten no solo conocimientos, sino “entusiasmo”, “te cuentan ciertas cosas que por ahí te dan ganas de hacerlo”.

En esto de aventurarse a los desafíos de su vida futura, Camila se sabe respaldada por sus padres, que aunque les parece “triste” que ella crezca y “quedarse sin su hijita”, la apoyan en todo: “Siempre me dijeron que me imaginaban siendo muy independiente, que me veían perseverando”. Respaldo que, en términos educativos, se figura brindándole también a los hijos que proyecta tener:

Creo que los apoyaría mucho. Les diría que lo aprovechen en todo sentido. Que vivan intensamente cada momento que pasa. En cualquier momento de sus vidas, pero en este momento más (...) les daría el espacio para que me cuenten lo que sea, sea algún tipo de problema, alguna inquietud que tenga... Ayudarlos, colaborar en lo que sea.

8.5. La secundaria en las biografías juveniles: evaluaciones, ideales y soportes

Tras habernos detenido en la significatividad biográfica de la escuela secundaria para estos cuatro jóvenes, analizaremos a continuación aspectos que, en un momento de transición como lo es la finalización de este nivel educativo, identificamos como transversales en estos singulares recorridos juveniles.

8.5.1. Una evaluación retrospectiva y crítica de la escolaridad secundaria

En las narraciones presentadas es posible advertir que estos jóvenes, al momento de finalizar la secundaria, construyendo evaluaciones más “realistas” sobre sus experiencias escolares que aquellas miradas extendidamente “positivas”, o valoradas socialmente, reconstruidas en las etapas previas de indagación, tanto individuales como grupales. En virtud de sus respectivos proyectos propedéuticos, Marcos y Delfina, escolarizados en condiciones muy disímiles entre sí, critican la formación recibida en la secundaria, sea en términos de aspectos curriculares, de exigencias escolares o ambos. Aunque Delfina, que ya atravesó la experiencia de ingresar a la universidad, valora que su colegio les provee, en comparación a otras escuelas, una base para desempeñarse adecuadamente en los estudios superiores.

En la mirada de Camila, la formación recibida a lo largo de estos años en su colegio le permitirá, en lo que sea que elija seguir estudiando, saber trabajar con conocimientos académicos o cómo vincularse con otros sujetos.

Sonia, la única que criticaba las valoraciones positivas sobre la secundaria que sus compañeros compartían en los grupos de discusión, egresando de ella tiene una mirada con más reproches hacia su propio vínculo con la escuela: “a mi hija le diría (...) que no estudiaba... y que la única que se cagaba era yo”. Pero, además, la secundaria es connotada ahora por ella como una herramienta esencial para evitar a futuro determinadas experiencias que observa entre referentes cercanos, como el trabajo doméstico que hasta hace meses realizaba su madre. No obstante, sigue sosteniendo su descontento con la postura docente que la insta a modificar sus modos característicos de expresión y a adoptar otros que, desde la mirada escolar, se consideran acordes a su condición de joven mujer y madre.

8.5.2. Las experiencias parentales como referencias ideales en las anticipaciones del porvenir

En tanto futuro que se hace presente, las expectativas suponen anticipaciones del porvenir sustentadas y delimitadas por experiencias pasadas y presentes, tanto personales como ajenas (Koselleck, 1993). Como

ejemplo a evitar o modelo a seguir, las experiencias educativas y laborales de sus progenitores ingresan como elemento significativo en la evaluación que estos jóvenes realizan de sus experiencias educativas y, especialmente, de sus proyecciones a futuro.

El arrepentimiento de la madre de Marcos por no terminar la primaria y continuar estudiando, es uno de los fundamentos que él señala para finalizar la secundaria. La carrera militar de su padre, que “construyó su propia vida”, un ejemplo de esfuerzo, sacrificio y voluntad que Marcos espera repetir al convertirse en cadete de la Fuerza Aérea, un ser “educado”, “distinguido” y “respetable”.

Luego de estar varias veces en riesgo de abandonar la escuela (al repetir, quedar embarazada y tener a su hija), Sonia será la primera dentro de su familia en terminar el secundario. Sus padres, que solo realizaron estudios primarios, se erigen como ejemplo a evitar al pedirle tanto a ella como a sus hermanos que no abandonen el colegio “para no terminar como ellos”.

Delfina proviene de una familia de varias generaciones de profesionales (padres y abuelos) y ella, que rindió anticipadamente el ingreso a Sociología, ya está encaminada a convertirse en una. Desoyendo la expectativa paterna de seguir una carrera tradicional, sus elecciones responden a su “perfil de siempre”, ligado a las ciencias sociales. Desafío que su madre fallecida no hubiera reprobado, porque constreñida por sus padres, ella misma tuvo que seguir una carrera (abogacía) que no era la elegida (filosofía). Y, aunque para ella su padre no incide en sus decisiones (“no pincha ni corta”), adelanta que realizará estudios de postgrado, siguiendo su advertencia sobre la devaluación de los títulos de grado.

8.5.3. Soportes afectivos para seguir en la escuela y proyectarse a futuro

En los recorridos biográficos presentados, pueden identificarse vínculos afectivos que funcionaron como sostenes de las experiencias escolares juveniles y de sus proyectos al porvenir, principalmente figuras adultas, parentales o educativas. Todos los entrevistados ponderan positivamente el acompañamiento parental a la escolarización de sus hijos. Esto se vislumbra tanto en lo que rescatan de sus propias experiencias vividas como en lo que, en un juego de proyección hipotética, se imaginan ofreciendo a sus futuros hijos.

En su propuesta de una sociología de la individuación, Martuccelli (2007) introduce la noción de “soporte” para aludir a aquellos elementos (materiales, simbólicos, afectivos) que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a su mundo existencial. Diversas actividades, objetos, vínculos o consumos culturales pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que soporta las experiencias vitales específicas. Los soportes pueden ser movilizados consciente y activamente por el sujeto o bien presentarse de forma no consciente, como efecto de su entramado social y existencial (Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013).

En el Capítulo 3 señalamos que, de cara al futuro, varios jóvenes del caso A significan la educación secundaria como una experiencia que les posibilitará constituirse en reaseguro de la familia de origen y sostén de la propia que proyectan constituir. Revisando las narraciones juveniles a la luz de la noción de “soporte”, podemos identificar figuras adultas que operaron sosteniendo la escolaridad de los jóvenes, con mayor o menor conciencia por parte de ellos.

La madre de Sonia, que dejó su trabajo (e ingresos) para cuidar a su nieta, fue un sustento esencial para que ella pueda terminar la escuela. También la sostuvieron algunos vínculos significativos con adultos de esta escuela que la albergó cuando otras la “expulsaron”: la directora y la psicóloga que la acompañaron, con contención y acciones específicas, durante toda su escolaridad y especialmente durante su embarazo y puerperio. Di Leo (2009) plantea que, con un carácter dinámico y menor recurrencia que entre pares, la emergencia de relaciones de confianza con directivos y docentes, basadas en una disposición hacia la escuela y el vínculo intersubjetivo, es significada por los jóvenes “como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela” (p. 79). Podemos pensar, retomando el caso de Sonia, que la profundización de las acciones de sostenimiento por parte de estos adultos para ella significativos, ayudaron a matizar su mirada crítica sobre la institución y a modificar su vínculo con la escuela.

La escolaridad de Marcos fue sostenida por sus padres, que confían en su manejo autónomo y responsable de las exigencias escolares y lo respaldan –económica y subjetivamente– en su proyecto de ingresar a la FA. De modo especial, aparecen en su narración dos organizadores de sentido biográfico que funcionan como pilares fundamentales de la

confianza que deposita en su voluntad para concretar lo que se proponga en la vida. Por una parte, su padre, al que erige como ejemplo de esfuerzo y férrea voluntad, modelo en el que proyectarse como hombre y padre de familia. Por otra parte, la fe o creencia en sí mismo y en algo más allá de la propia voluntad, que tiene raíz en la religión católica que profesa su madre.

La madre de Delfina, eligió a qué colegio enviarla, modificando desde allí su contexto de sociabilidad y construcción identitaria. Además, se involucró en la educación de su hija, acompañándola en sus tareas y actividades escolares o bajo la forma de límites y consejos contruidos con sentido que para Delfina continúan sosteniendo su escolaridad y proyectos a futuro.

Para Camila, su madre y su padre apuntalan tanto su escolaridad, caracterizada por un “aprovechamiento intenso” de distintas experiencias a su alcance, como su futuro, fomentándola a perseverar en sus proyectos y a ser independiente en su vida futura. También fueron sostenes significativos varios de sus docentes con quienes construyó un vínculo “muy fuerte” y de quienes se lleva el “desafío” y las “ganas” de hacer cosas nuevas.

Fuera de las figuras de los padres o educadores, aunque en menor orden, aparecen otros vínculos afectivos que sostienen a estos jóvenes en la escuela o en sus proyectos a futuro. Como el noviazgo de Delfina, por el que ansía terminar el secundario y comenzar a transitar un mundo en común con su pareja, el de la formación universitaria. O las relaciones de compañerismo y amistad, pilares del bienestar que Camila sintió en su escolaridad. Sonia encuentra en su hija, una “persona que ahora depende” de ella, el fundamento central de su anhelo por independizarse de su familia de origen.

8.6. Comentarios finales

El análisis de estas narrativas biográficas nos revela que la continuidad y la permanencia en la escuela secundaria se nutre de referencias ideales y de prácticas relacionales afectivas (familiares y escolares), presentes y anticipadas, que operan como sostenes de procesos de escolarización situados en condiciones juveniles muy diversas.

Mientras que en otro tramo de la escolaridad de estos jóvenes identificamos la incidencia de diversos referentes significativos, nos interesa

destacar que, en este momento de transición biográfica, adquieren predominio las prácticas y discursos adultos a la hora de evaluar sus experiencias escolares y la relación de estas con sus proyecciones a futuro. En los recorridos biográficos presentados, identificamos la presencia de diversas formas de presencia de figuras adultas (parentales principalmente y también docentes) que se expresan como expectativas educativas vehiculizadas en los discursos juveniles así como mediante prácticas puntuales de acompañamiento y sostén de sus procesos escolares. Esto nos permite, por una parte, alejarnos de la visión homogénea que predomina desde la lógica escolar sobre el acompañamiento familiar de los procesos escolares juveniles. Y, por otra parte, disentir con los discursos de sentido común que postulan la presencia de brechas intergeneracionales insalvables o, directamente, la ausencia de figuras adultas que acompañen las experiencias escolares juveniles.

Nos interesa recalcar, por último, que en los singulares recorridos entre el mundo familiar, el mundo escolar y el mundo social, estos jóvenes parecen construir sus proyecciones biográficas no solo en relación a sus experiencias vividas (escolares, familiares, laborales), sino también en referencia a expectativas de lo que esperan vivir, como la familia que anhelan constituir, sus posibles inserciones laborales y nuevos estudios que proyectan realizar.

Notas

1 Al inicio de las entrevistas les explicitamos la finalidad de estas instancias individuales de trabajo, que los datos personales o familiares quedarían resguardados bajo anonimato y que podían optar por no responder aquellas preguntas que no quisieran.

2 Sonia no participó en las actividades iniciales de nuestro trabajo de campo, porque 'no tenía ganas' y en los grupos de discusión criticaba la mirada positiva de sus compañeros/as sobre la escuela. Al año siguiente, en la devolución grupal, participó interviniendo en numerosas ocasiones, compartiendo miradas con los demás jóvenes presentes. Invitados a participar en entrevistas individuales, fue la primera en ofrecerse para coordinar un encuentro.

3 Uno "*nunca llegó ni a 5º año*" y el más grande hizo hasta 6º, pero como trabajaba "*se cansó y dejó el colegio*", lo que refleja tensiones entre su condición de trabajador y de estudiante.

4 Medio año después de nuestra entrevista, vimos a Sonia tramitando el certificado analítico en la escuela, con su hija en brazos, tras rendir las últimas previas que le quedaban.

5 Sonia aquí da cuenta de la línea de significación emergente que presentamos en el punto 4.2.: el aprendizaje de la sociabilidad juvenil en el espacio-tiempo escolar deviene, para estos jóvenes (caso A) en herramienta para construir relaciones de compañerismo en el futuro espacio laboral que les posibilitarán tolerar la rutina laboral, posibles malestares y establecer intercambios solidarios entre pares ante dificultades que allí se presenten.

6 Es el hijo más chico de una familia de seis integrantes, vive en un barrio cercano a la escuela con su madre, ama de casa, y su padre, militar retirado.

7 Su madre hizo hasta 6° grado de primaria y “se arrepiente de no haber terminado el colegio. Siempre quiso comenzar de nuevo, pero nunca pudo”. Su padre terminó 3° año del secundario cuando este no era obligatorio completo y sus hermanas (de 35, 30 y 26 años), que viven con sus respectivas familias, finalizaron el secundario y una de ellas realizó estudios universitarios.

8 Expresión común entre jóvenes cordobeses que significa cometer errores, equivocarse.

9 Marcos ilustra el sacrificio y la lucha de su padre por su familia contando que, antes de retirarse del ejército y para compensar la disminución de sus ingresos, comenzó a trabajar como seguridad barrial nocturno: “Trabajaba todo el día. Casi ni dormía. Y eso es un esfuerzo gigante que se valora mucho”.

10 En nuestro encuentro de entrevista, Marcos rehusó tutearme a pesar de mi sugerencia y en muchas ocasiones me pidió disculpas por las palabras que enunciaba.

Capítulo 9. Reflexiones finales y nuevos interrogantes

Introducción

En este trabajo nos propusimos dar cuenta del interrogante, *¿qué es la escuela para sus jóvenes?*, desde un diseño de investigación situado y comparativo entre casos disímiles.

En este apartado de cierre, sintetizaremos las interpretaciones realizadas a lo largo de la investigación, señalando, en primer lugar, algunas convergencias y discrepancias con investigaciones afines. Destacaremos, luego, particularidades y coincidencias en los núcleos de significación reconstruidos en ambas poblaciones de jóvenes escolarizados. Haremos hincapié en los sentidos juveniles que aparecen como reactualización de contenidos sociohistóricos, así como en aquellos que emergen como novedosos. Presentaremos, además, reflexiones elaboradas a lo largo de nuestro trabajo acerca de los procesos juveniles de construcción de sentidos sobre la escuela secundaria. Señalaremos, por último, qué otros ejes de análisis o interrogantes se abren como nuevas problemáticas para futuras líneas de investigación.

9.1. La problemática del sentido de la escuela secundaria en clave de investigación latinoamericana

En el apartado introductorio puntualizábamos que la problemática del sentido de este nivel educativo conforma una agenda investigativa común en varios países de América Latina. A modo sintético, nos interesa revisar nuestras proposiciones analíticas a la luz de resultados provistos por diversos estudios de los últimos años.

A diferencia de los estudios que señalaron la crisis de sentido de este

nivel educativo (Tenti Fanfani, 2003), la supremacía de significaciones que valoran positivamente a la escuela secundaria en ambos casos analizados es coincidente con trabajos más recientes realizados con muestras juveniles extensas, pertenecientes a distintas regiones, sectores sociales y modalidades educativas (Dussel *et al.*, 2007; Llinás, 2009).

La enérgica y generalizada confianza que muestran los jóvenes de sectores populares, así como sus familias (caso A), en el potencial de la escuela como medio de inclusión y promoción laboral, social y económica ha sido señalada, respecto a poblaciones similares, por trabajos tanto nacionales (Dussel *et al.*, 2007; Foglino *et al.*, 2009; Llinás, 2009; Meo y Dabenigno, 2010; Molina Guíñazú, 2010) como extranjeros (Glória, 2003; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004 y 2012; Dos Santos *et al.*, 2012; Tapia García, 2012). La apreciación de estos jóvenes por la escuela en tanto espacio-tiempo de construcción de sí mismos nos permite inferir que la secundaria constituye para ellos una experiencia subjetivamente significativa, a diferencia del fuerte desencanche subjetivo con la escuela que vivencian estudiantes de sectores medios-bajos bonaerenses en el marco de experiencias escolares de “baja intensidad” (Kessler, 2002) y de la pérdida del estatuto subjetivante diferencial de la escuela entre jóvenes cordobeses que crecen en contextos de franca expulsión social (Duschatsky y Corea, 2007). En concordancia con lo ya señalado por quienes investigan la educación de las *élites* en nuestro país (Tiramonti, 2007; Ziegler, 2007), los jóvenes de sectores medios-altos (caso B) ponderan especialmente diversos aprendizajes que podrán capitalizar a futuro en su pretensión de perpetuar sus posiciones privilegiadas.

Los jóvenes de sectores medios-altos parecen sacar provecho de la segmentación y fragmentación educativa, demandando adecuaciones institucionales en función de sus intereses y necesidades (ver lógica de construcción de sentidos en el Capítulo 3), lo que les garantiza una educación que, en calidad y objetivos, les resulta “satisfactoria” y les redundará en beneficios futuros. Los jóvenes de sectores populares con los que trabajamos, si bien resultan “beneficiados” por la ampliación educativa y la obligatoriedad legal de los estudios medios respecto a varios congéneres y familiares, también la “sufren”: al “abrirse a todos”, la escuela secundaria pasa a ser una base común, corriéndose el efecto de selección hacia posteriores credenciales educativas, porque cuanto más numerosos los diplomas, más indispensables se vuelven (Dubet, 2006). A pesar de ello, comparten con sus referentes familiares e institucionales la expec-

tativa de que realizar estudios secundarios facilite la inclusión y promoción laboral y social.

9.2. Pensar los sentidos juveniles desde una perspectiva sociohistórica

En el Capítulo 1, planteamos que la significatividad de la escuela secundaria es una problemática que requiere ser pensada en clave sociohistórica, situada e interdiscursiva. Las construcciones de sentido juveniles, antes que meras “reproducciones”, aparecen como resignificaciones de contenidos sociales e históricos de un tiempo largo, que preceden a las experiencias y vivencias actuales.

Si bien existen significaciones juveniles que, como destacaremos más adelante, emergieron como novedosas, el análisis realizado en nuestro trabajo nos permite afirmar que los significados históricos sobre la escuela secundaria (aquellos mandatos o expectativas que permitieron originar, consolidar y ampliar este nivel educativo) siguen teniendo vigencia como fuerzas dotadoras de sentidos de la escolaridad entre poblaciones juveniles disímiles como las de estos casos en estudio.

Entre los jóvenes de sectores populares, que pueden corresponderse a los destinatarios de la ampliación educativa de los primeros gobiernos peronistas (Capítulo 1) y que se encuentran escolarizados en una institución que anhela volver a ofrecer su propuesta fundacional basada en una preparación integral y técnica para el mundo del trabajo (Capítulo 2), identificamos una predominancia del sentido instrumental de la escuela; resignificación que adquiere algunas particularidades. En primer lugar, considerando características de sus grupos familiares, a diferencia de la época peronista, no todos provienen de hogares donde el trabajo formal sea la norma. Por el contrario, varios de ellos son hijos de padres o madres cuyas experiencias laborales –presumimos– se caracterizan por la precariedad de las condiciones en que se desarrollan (trabajo doméstico, albañilería, changas diversas), por lo que no cuentan con los derechos y beneficios de la formalidad laboral. En segundo lugar, por características propias de la educación secundaria contemporánea, como la obligatoriedad legal y social (Capítulo 1), mientras que la mayoría de estos jóvenes, al igual que en los períodos peronistas, son superadores del nivel educativo alcanzado por sus padres, otros cuentan con algún progenitor que completó este nivel educativo y unos pocos que realiza-

ron estudios superiores (Capítulo 4). No obstante, y a pesar de no haber indagado en prácticas efectivas de acompañamiento escolar, a nivel discursivo pudimos identificar que todos los progenitores ponderan fuertemente los estudios secundarios para la vida de sus hijos, independientemente del nivel educativo por ellos alcanzado; y entre familias de escasa escolaridad fue recurrente el discurso de aliento a finalizar la escuela para evitar las dificultades que sus padres tienen y que vinculan a su falta de estudios. Este discurso parental aleccionador, sumado a prácticas institucionales específicas de esta escuela que recepta y “contiene” estudiantes no aceptados o expulsados de otros establecimientos educativos, posibilita que varios de estos jóvenes se sostengan escolarizados y concluyan sus estudios secundarios, rompiendo así con una suerte de predestinación entre congéneres y padres.

Nos interesa destacar que, más allá de las específicas trayectorias educativas y laborales de sus padres, para todos estos jóvenes se reactualizan antiguas expectativas de movilidad social ascendente y reconocimiento social (Capítulo 5). Ellos, que al decir de Tenti Fanfani (2003) “llegaron tarde” a la educación media, se encuentran a punto de egresar con consolidadas expectativas de mejorar sus vidas futuras gracias a ella. Para la mayoría de estos jóvenes, la realización de estudios secundarios vehiculiza una expectativa de dignificación de sus condiciones de vida (por medio de un trabajo no precario) y de validación subjetiva (ser vistos como sujetos que “valen” pues, a diferencia de otros, se educaron). Además, siendo jóvenes que afrontan o pueden llegar a vivenciar dificultades, haberse escolarizado y tener el certificado escolar es un bien “imperecedero”, “perpetuo”, que ninguna circunstancia, persona o situación les puede arrebatar (Capítulo 5).

Entre los jóvenes del otro caso, hijos de familias pertenecientes a sectores medios-altos con características de *élites* (académico-profesionales, económicas y político-administrativas), la confluencia entre las expectativas familiares y las prácticas educativas se asienta sobre la reactualización de una función originaria de la educación secundaria argentina, la socialización dirigencial, así como de otra finalidad coadyuvante de la primera, la preparación para estudios superiores.

Mirando a la escuela desde las expectativas que las respectivas poblaciones juveniles le otorgan como medio para obtener dignidad (laboral y social) y éxito (académico y ciudadano), podemos pensar que vuelven a escena aquellas condiciones que décadas atrás garantizaban

un mínimo de identificación nacional: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado (Sarlo, 2001) y que se erosionaron durante la época neoliberal.

Atendiendo a estos sentidos que aparecen como reactualizaciones de mandatos históricos, podemos indicar que la escuela secundaria, incluso la educación pública fuertemente criticada bajo la figura de la devaluación, sigue teniendo sentido en tanto espacio de construcción de sujetos sociales. Es decir, junto a la familia, el trabajo o nuevos estudios, la escuela secundaria tiene un papel importante en los procesos de subjetivación juvenil. Procesos de construcción de sí mismos en el que participan diversas experiencias sociales, institucionales, familiares, juveniles y en los que también se entran y/o tensionan los sentidos asignados social, familiar e institucionalmente a la escuela secundaria.

Pero, además, la escuela secundaria parece seguir jugando un papel clave en la producción de subjetividades que sostienen determinado orden social. Apuntamos en el apartado introductorio que la expansión matricular del nivel secundario en nuestro país, profundizada por la doble obligatoriedad educativa (social y legal), se vio acompañada por los procesos de segmentación y fragmentación educativa que dieron lugar a la construcción de itinerarios, experiencias y sentidos escolares particulares al interior de escuelas secundarias muy diversas. Podemos señalar que, como expresión de estos procesos, cada una de las escuelas de los casos analizados distribuye saberes diferentes y específicos a sus poblaciones estudiantiles. Los jóvenes de sectores populares son encaminados principalmente hacia el trabajo: la escuela les provee experiencias de entrenamiento laboral y, además, a raíz de una serie de características y prácticas institucionales descriptas (prioridad a la contención por sobre los aprendizajes, ausentismo docente recurrente, organización curricular enciclopedista, entre otros) colabora en la construcción de una relación con el saber (Charlot, 2007) más lável entre sus estudiantes, que podría ir en detrimento de expectativas propedéuticas. Los jóvenes de sectores medios-altos son orientados tanto hacia los estudios superiores (con una progresiva y exigente formación curricular y metodológica que les posibilite un desempeño exitoso en la universidad) como hacia la participación en la toma y ejecución de decisiones políticas.

Junto a esta reactualización de significados sociohistóricos, identificamos la emergencia de “nuevos” sentidos juveniles. Por ejemplo, en

los casos analizados, la secundaria en tanto espacio-tiempo de sociabilidad se vincula a vivencias y prácticas vinculares del mundo juvenil que se expresa en los escenarios escolares. Eso va dando cuerpo a distintos aprendizajes, como poder construir relaciones con otros semejantes a sí mismos con quienes compartir experiencias, distenderse y aliviar dificultades vitales (caso A) o disfrutar la etapa que transitan en un marco de exigencias académicas (caso B). Pero también se derivan aprendizajes que constituyen herramientas potenciales para la vida ulterior: en un sentido que emerge como novedoso en nuestra investigación, para los jóvenes con los que trabajamos, saber relacionarse con otros supone un aprendizaje central para desenvolverse en futuros ámbitos laborales o formativos (ver Capítulo 4). La preeminencia de este orden de significaciones entre los jóvenes de sectores populares puede ser entendida, en parte, como efecto de la pérdida del monopolio cultural propia del dispositivo escolar, que viene siendo enfatizada por el análisis sociológico (Tenti Fanfani, 2003 y Rigal, 2004); por otra, como protección ante la “inconsistencia posicional” característica de los procesos de subjetivación contemporáneos: la posibilidad de construir vínculos parece aumentar la certidumbre de poder contar con la ayuda de otros (Araujo y Martuccelli, 2012) para afrontar dificultades, compensar malestares y establecer intercambios solidarios en un marco de horizontalidad en futuros desempeños laborales.

También emerge como significado novedoso de nuestro trabajo, la apuesta de los jóvenes de sectores populares, varios de ellos superadores del nivel educativo alcanzado por sus padres, a que el certificado escolar (y las experiencias y condiciones personales que acredita) se constituya en una herramienta que les permita oficiar de sostén de la familia de origen (Capítulo 5); expectativa que conlleva una apuesta de reafiliación social para el grupo familiar de origen.

En suma, para todos los jóvenes con los que trabajamos, ir a la escuela secundaria se vincula a una multiplicidad de sentidos que va desde los más tradicionales a otros que emergen como signos de esta época y que se entrelazan conformando un entramado significativo. Sentidos que se enlazan al “aquí y ahora” de la vida juvenil y se extienden a la vida futura que desean, imaginan o anticipan.

9.3. Las construcciones de sentidos juveniles: procesos situados e interdiscursivos

Bajo la pretensión de no recortar a los sujetos por un rol (alumno) y una función (aprendizaje), abordamos la problemática del sentido de la secundaria concibiendo a los participantes desde su doble condición de jóvenes y estudiantes, lo que nos permitió considerar un abanico de elementos (sociales, culturales, económicos, familiares, institucionales y biográficos) que se amalgaman conformando condiciones de significación específicas, como precisamos en los Capítulos 2 y 3.

Ello nos permitió reconstruir y analizar construcciones de sentido *situadas*, antes que significaciones universales. Como puntualizamos en el punto 1.2., entendemos las construcciones de sentido como un proceso anclado *multi-temporalmente* (en el devenir histórico-social, en experiencias y vivencias pasadas y presentes tanto propias como familiares y generacionales, así como en el futuro en tanto tiempo de posibilidad), *multi-referencialmente* (se construye en relación con discursos de diversos referentes familiares, institucionales, generacionales, sociomediáticos) y *multi-experencialmente* (las experiencias educativas no adquieren sentido de forma aislada, referida en sí misma, sino en relación con otras experiencias como las familiares, juveniles, laborales, entre otras).

El análisis construido por medio de actividades de indagación diversas (en cuanto a cantidad de participantes, tipo y profundidad de los discursos producidos) nos permite indicar que estos jóvenes escolarizados construyen sentidos sobre la secundaria:

1) Desde *marcos intersubjetivos de referencia*. A lo largo de los capítulos, dimos cuenta que los discursos, prácticas y experiencias (familiares, laborales, políticas, entre otras) de sus referentes significativos (padres, familiares, compañeros o amigos, docentes) constituyen “materiales” desde los cuales los jóvenes construyen sentido sobre lo que para ellos implica educarse en este nivel educativo y lo que presumen les habilitará para sus vidas futuras. La escuela secundaria tiene sentido no solo en tanto experiencia personal sino también por lo que posibilita en relación a experiencias que incluyen a otros sujetos, sea como emulación, como superación o como sostén.

2) Desde *particulares trayectorias socioeducativas-laborales familiares*. Las prácticas y discursos familiares-parentales cobran centralidad en las significaciones juveniles sobre la secundaria y tienen particular incidencia

en las anticipaciones del porvenir. Para los jóvenes de sectores populares, la educación secundaria se erige como experiencia que posibilitará superar las condiciones de vida actuales a la vez que constituirse en reaseguro del grupo familiar de origen y sostén de la propia familia. Haberse escolarizado constituye una apuesta a dinamizar sus horizontes de expectativa y modificar sus condiciones de existencia (expectativa de vivir mañana mejor de lo que hoy viven sus familias). Para los jóvenes de sectores medios-altos, la familia de origen aparece como modelo a seguir y respaldo personal de sus proyecciones a futuro, que incluyen una trayectoria educativa a largo plazo y el ejercicio profesional. Su escolarización supone una apuesta a consumir sucesivas experiencias y aprendizajes que les posibiliten a futuro perpetuar sus condiciones actuales de vida.

3) Desde *marcos educativo-institucionales específicos*. La escolarización de estos jóvenes se construye en el contexto de instituciones educativas que, a través de proyectos, acciones y discursos específicos, también bañan sus construcciones de sentido. Y que, como precisamos anteriormente, connotan de manera específica su función educativa en relación a la constitución de sujetos sociales. Para varios jóvenes del caso A, la institución a la que asisten suele implicar la última opción educativa (es la escuela que “les dio banco”) pero que les posibilita concretar la primera escolarización exitosa dentro de su grupo familiar: es una escuela que “contiene y sostiene” y que prioriza la formación para el trabajo. Para los jóvenes del caso B, el colegio al que asisten se va conformando, por un juego de ofertas y demandas, en un espacio-tiempo de preparación (académica, de sociabilidad) que da continuidad a los perfiles sociofamiliares y que se orienta a formar a los jóvenes hacia proyecciones específicas: la continuidad propedéutica y la ciudadanía participativa.

4) Y en virtud de una *trayectoria biográfica virtual* de cara al porvenir que los jóvenes imaginan o anticipan. Recalamos en el Capítulo 6 que los procesos de construcción de sentido sobre la escuela no se circunscriben al tiempo vital presente, sino que están *abiertos a e insertos en un horizonte de expectativas*: lo que para ellos significa la secundaria se prolonga hacia un espacio-tiempo de experiencia aún no vivenciado que se avizora virtualmente como aquello por-venir.

El análisis de la participación de las significaciones de la escuela secundaria en las anticipaciones juveniles sobre el porvenir nos remite a la relación sujeto-sociedad, pues a ellas se anudan expectativas sobre su inserción laboral y social en un momento de transición biográfica como lo

es la culminación de los estudios medios. Como parte de una trayectoria biográfica virtual, las preguntas ¿qué quiero? y ¿hacia dónde voy? surgen, para las poblaciones juveniles con las que trabajamos, en el marco de trayectorias sociales no lineales como en las generaciones previas, cuando los parámetros de subjetivación estaban mayoritariamente preestablecidos: se alcanzaba la adultez por medio del trabajo, la independencia económica del grupo familiar de origen y el comienzo de una familia propia. En la población del caso A, mientras varios jóvenes se escolarizan al mismo tiempo que trabajan para colaborar con la manutención personal y familiar, muchos se ven a futuro respaldando a su familia de origen y la mayoría se anticipa lidiando con los avatares de la inserción, permanencia o mejora laboral. Así, estos jóvenes esbozan proyecciones en el marco de incertidumbres sobre la propia trayectoria biográfica futura.

Las proyecciones juveniles dentro del caso B, si bien se construyen desde condiciones sociofamiliares que aseguran su concreción, aparecen delimitadas por dos tensiones: 'lo que quiero' y 'lo que quieren mis padres'. Poder elegir entre lo que quieren seguir estudiando tensiona con las aprobaciones/reprobaciones familiares y con el nivel de éxito que el ejercicio profesional les posibilite para, entre otros aspectos, sostener a futuro el estatus de vida actual. Es decir, aún dentro de condiciones que dan certeza a sus proyecciones, sus recorridos biográficos hacia el futuro se construyen en la tensión entre afianzar una singularización subjetiva y responder a ciertos parámetros que, desde las posiciones sociofamiliares, se imponen como expectativas.

Las precisiones precedentes nos permiten destacar que, en las construcciones de sentido juveniles sobre la escuela secundaria, se articulan elementos estructurales (relativos a sus condiciones de vida y escolarización), aspectos intersubjetivos (experiencias y discursos de múltiples referentes) y de la dimensión biográfica presente y por-venir.

9.4. La convicción juvenil en la voluntad individual: una clave de lectura sobre la articulación sujeto-sociedad

A lo largo de los Capítulos 5 y 6 mostramos que las significaciones juveniles sobre la escuela se vinculan a proyecciones hacia un futuro marcado por incertidumbres o certezas y que operan como reducción o consolidación de las mismas.

Nos interesa resaltar, así, que la significación de la escuela secundaria

se interpreta desde la proyección que los jóvenes escolarizados realizan sobre su propio futuro. Lo que para cada joven implica la escuela secundaria (sus experiencias, aprendizajes, expectativas) se va construyendo en el marco de procesos intersubjetivos de significación desde un *recorrido biográfico vivido* (en virtud de sus condicionamientos históricos, sociales, culturales, familiares y escolares) hacia un *recorrido biográfico virtual* (anticipación de horizontes de posibilidad educativa, laboral, familiar, socio-cultural). Es decir, no se trata de una significación autónoma de la escuela, sino que los jóvenes construyen sentido sobre la secundaria en términos de proyecciones hacia el porvenir y en el marco de las experiencias de sus referentes, dentro de su contexto social, familiar, escolar particular.

A su vez, los recorridos biográficos que estos jóvenes anticipan hacia el porvenir (en términos laborales, propedéuticos, sociales, familiares) se enmarcan de modo más amplio en una *trayectoria social futura o virtual* que las significaciones de la secundaria nos permiten vislumbrar. Reconocemos que este movimiento biográfico se engloba en una “singularización de las trayectorias sociales” (Di Leo *et al.*, 2013) que, en nuestra investigación, se vio reflejada en los sentimientos de incertidumbres y tensiones juveniles mencionados. Pero que también es reconocida por los propios jóvenes en las diversas condiciones especificadas, al anticipar que los resultados de sus proyecciones biográficas recaen en la esfera individual: esgrimen su capacidad personal para concretar sus proyecciones a futuro en factor explicativo o justificativo de sus futuros éxitos o fracasos.

La inclusión de una estrategia de “contradicción” o “contraposición” en los grupos de discusión, nos permitió ingresar en un terreno donde poner en cuestión sus discursos y prácticas así como las visiones positivas generalizadas sobre la secundaria basadas en discursos más adultocéntricos o aceptados socialmente. Creemos que esta estrategia, si bien no condujo a los jóvenes a cuestionar de modo directo sus propios discursos, fue fructífera por las explicaciones, aclaraciones o ejemplificaciones a las que recurrieron para desmentir los elementos contra-argumentativos presentados y defender sus miradas elogiosas sobre la secundaria. Lo novedoso es que ambas poblaciones juveniles esgrimieron la voluntad individual como elemento explicativo de las diferencias evidenciadas en las experiencias y trayectos juveniles post-secundaria, cuestión que ahondamos en el Capítulo 7.

Los jóvenes de sectores populares, a pesar de la confrontación de

sus miradas positivas, no pusieron en crítica los condicionantes estructurales: creen que, a pesar de todas las limitaciones que observan entre sus referentes, recurriendo a sí mismos podrán sortear todo tipo de dificultades a futuro. Los jóvenes de sectores medios-altos postulan la existencia de oportunidades comunes para todos los jóvenes y explican las diferencias en la concreción de proyectos en base al esfuerzo y la voluntad personal. Basada en la lógica meritocrática, la convicción juvenil en la voluntad individual opera, para los primeros, como último recurso seguro al que apelar y, para los segundos, como elemento justificativo que los exime de reconocer las diferencias sociales de origen que se traducen en desiguales condiciones de posibilidad. Las prácticas y discursos de las propias instituciones educativas participan en la consolidación de la creencia en la voluntad individual que expresa una demanda de democratización y justicia social: que el esfuerzo y los logros personales sean meritorios de recompensas equitativas por fuera de las herencias sociales y escolares (Araujo y Martuccelli, 2012).

Dijimos anteriormente que la significación juvenil de la secundaria implica una mirada en clave de trayectoria social futura o virtual. Ahora bien, la secundaria cobra sentidos diversos en el marco de una disparidad de apuestas a futuro. Haber hecho la secundaria funciona, para los jóvenes de sectores populares, como apuesta a reducir incertidumbres y riesgos y como elemento dinamizador de sus horizontes de expectativa: poder imaginar un futuro más promisorio que sus vidas actuales. Mientras que, para los de sectores medios-altos, cuyos proyectos a futuro anticipan asegurados, opera como instancia que permite adelantar aprendizajes o experiencias que posibilitarán desarrollar sus proyectos vitales y perpetuar sus posiciones de privilegio.

Por otra parte, esta estrategia de confrontación nos permitió vislumbrar que las construcciones de sentido juvenil sobre la secundaria aparecen como procesos circulares: en un primer momento, los jóvenes hablan sobre la secundaria en sintonía con el discurso adulto o escolar, sin críticas ni fisuras (Capítulo 3). Luego, junto a estas miradas sobre la omnipotencia de la escuela, comienzan a emerger malestares y presiones en ambas poblaciones juveniles, como mostramos en el análisis de los Capítulos 4 a 6. Por último, ante la inclusión de elementos que cuestionan o contradicen esas miradas elogiosas, apelan a la voluntad individual para explicar las concreciones exitosas o fallidas de las proyecciones biográficas juveniles.

Detengámonos en las significaciones de los jóvenes de sectores populares. A lo largo de la investigación, compartieron un discurso en el que, en continuidad con la mirada que recuperaron de referentes con géneros y adultos, la escuela aparece valorada de forma positiva por lo que les brinda para sus vidas actuales y futuras. La secundaria es un espacio-tiempo donde se producen aprendizajes biográficamente significativos, no solo de contenidos escolares, sino de prácticas que preparan y habilitan para trabajar (que los ubique en una mejor posición en la competencia laboral), de construcción de relaciones de sociabilidad (que posibiliten una comprensión hermenéutica de la propia existencia y en el seno de las cuales encuentren alivio para sus dificultades) y de construcción personal (devenir alguien diferente, formado, culto, no ignorante, digno de reconocimiento familiar y social). En un segundo momento, al recuperar experiencias propias (presentes o pasadas) o de referentes cercanos de la misma u otra generación, asoman situaciones que ponen en cuestión la imagen omnipotente de la escuela: a veces, la secundaria “no hace la diferencia”, es decir, no es tan eficaz en democratizar e igualar el acceso a determinadas experiencias como ellos creen. El certificado escolar no siempre deviene en mejores empleos; la formación secundaria no suele ser suficiente para sustentar la continuidad propedéutica. Pero esto no es fácil de reconocer y, ante la evidencia, el recurso explicativo de la voluntad individual emerge, en un último momento, para salvaguardar la confianza social (y personal) en el pacto escolar: no es la escuela la que determina éxitos o fracasos futuros, sino el esfuerzo y voluntad que personalmente se haya puesto en ello. De este modo, cuando estos jóvenes insisten en “*si quiero, puedo*”, aluden menos a la escuela secundaria como herramienta para sus vidas futuras y más a la voluntad individual como recurso.

No obstante, este discurso refleja cierta conciencia tanto del rol diferente de la escuela secundaria en las trayectorias sociales, como de la eficacia desigual de la herramienta escolar para la vida social. Porque, al fin de cuentas, “si me las tengo que arreglar solo”, la escuela no lo habrá sido todo: “sabiendo que el futuro será difícil, si no puedo descansar en la credencial escolar y aún quiero tener una perspectiva vital abierta, me sostengo en la confianza a mí mismo”. Pero, además, a pesar que la escuela es para ellos un espacio-tiempo significativo de formación personal, el sentimiento de “que ante cualquier cosa que pase, me las tengo que arreglar solo (con mi esfuerzo y voluntad)”, nos permite inferir que

la concepción de sí mismo es en parte impermeable a la escuela. Y este sentimiento los acerca a quienes no hicieron la secundaria y se las rebuscan en la vida sin ella, como algunos de sus referentes significativos.

Es la circulación permanente por este contínuum de sentidos que da una significación tan peculiar a la escuela al interior de esta población juvenil: la secundaria puede pasar de serlo “todo” (“afirmo el discurso adulto o escolar”) a no ser “nada” (“me las tengo que arreglar solo”)¹. Esto nos permite comprender mejor la incongruencia entre sus construcciones discursivas generalizadas que valoran de manera positiva a la secundaria y su resistencia al trabajo pedagógico y a estar en la escuela (Capítulo 4). Pero también entender por qué, a pesar del discurso sociomediático que sostiene que “la escuela (pública) no vale nada”, estos jóvenes consolidan aprendizajes derivados de las prácticas de sociabilidad juvenil, así como valoran los conocimientos que la escuela ofrece y muestran cierta implicación, aunque no sistemática, con las exigencias escolares.

Para el caso de los jóvenes de sectores medios-altos, hemos señalado ya que existe un alto grado de coherencia entre discursos, prácticas y expectativas. Por características propias de la población estudiantil, existe una fuerte sinergia entre las demandas y expectativas familiares sobre lo que para ellos es la escuela secundaria y lo que la institución les ofrece como propuesta educativa. Esto se refleja en el acuerdo del discurso juvenil con el de los referentes adultos que recuperaron, en el que también abundaban las valoraciones positivas sobre la secundaria. Puestos a discutir sobre la universalidad de sus postulados discursivos, recurrieron a experiencias de otros cercanos (lo común o semejante) o de quienes consideran absolutamente diferentes a sí mismos (lo diferente) para ejemplificar la relación de la secundaria con el futuro de quienes egresan de ella. Este contraste de experiencias dio lugar, por una parte, a la emergencia de sentimientos conflictivos derivados de la tensión entre hacer su propio recorrido (apoyados en condiciones sociofamiliares de respaldo) o bien transitar el camino que la familia de origen alumbró.

Para ellos, y a pesar de reconocer que los itinerarios biográficos son menos regulados que en las generaciones previas, el pacto escolar continúa funcionando: los estudios secundarios son una vía eficaz para la obtención de nuevas credenciales educativas que permitan desarrollos profesionales exitosos que posibiliten, a su vez, perpetuar sus condiciones de vida. Y esta fuerte confianza se alimenta de una experiencia es-

colar que, a fuerza del poder de demanda que sus condiciones posibilitan, va llenando la credencial escolar con aprendizajes orientados a ello.

9.5. Significaciones juveniles sobre la escuela: nuevos interrogantes o problemáticas a profundizar

Nuestro intento por dar respuesta a la pregunta inicial de trabajo nos aproximó a los modos en que los jóvenes se construyen a sí mismos como sujetos y anticipan sus recorridos biográficos y sociales desde particulares y disímiles condiciones de vida y escolarización. Siguiendo esta lógica comparativa, puede resultar analíticamente productivo reconstruir las significaciones entre poblaciones similares a las de este caso en estudio, pero que presenten algunas variaciones específicas, como otras trayectorias socioeducativas juveniles y familiares o distintos idearios institucionales.

Habida cuenta de algunos alcances (o límites) de la inscripción biográfica de la escuela secundaria entre jóvenes de poblaciones disímiles como las consideradas en este trabajo, consideramos que constituye un tema pendiente profundizar su significatividad en relación a otros intereses y afiliaciones juveniles.

Asimismo, dado que la experiencia de realizar la secundaria tiene alcances también para el grupo familiar, resulta interesante profundizar en la significatividad de la escuela desde una perspectiva sociofamiliar que apunte a reconstruir discursos y prácticas respecto a la escolarización de sus hijos jóvenes.

Otro interrogante que queda abierto es cómo construyen sus recorridos biográficos jóvenes en condiciones adversas de vida y escolaridad al finalizar la secundaria. Y cómo es resignificado el hecho de haber realizado estudios secundarios a la luz de los nuevos itinerarios biográficos.

Esta reseña no agota todos los interrogantes y problemáticas que puedan derivarse de nuevas lecturas a las construcciones analíticas presentadas en esta investigación. Además, nuestras interpretaciones se limitan a los casos en estudio, es decir, no buscamos alcanzar una generalización de los sentidos juveniles sobre la escuela sino su comprensión como construcciones situadas en condiciones de producción específicas. De allí que nuestra pregunta orientadora a lo largo del trabajo fuera por los significados que tiene la escuela secundaria para *sus* jóvenes.

Cabe reconocer que, en nuestra pretensión de una comprensión situada de los procesos de significación juvenil, se puede haber producido cierta homogeneización de los sentidos al interior de cada grupo poblacional (casos A y B). Intentando no perder de vista las particularidades de los sentidos juveniles, ligados a disímiles condiciones de significación, nuestro interés por la comparación se fue tornando cada vez más relevante a medida que analizábamos los materiales producidos por medio de las distintas actividades de indagación. Aunque este tipo de abordaje pueda haber menoscabado una comprensión más profunda propia de los estudios de casos únicos, fue esta misma pretensión comparativa la que nos permitió advertir y distinguir un abanico de sentidos entre poblaciones juveniles diversas y analizar sus matices en relación con condiciones de significación específicas. Finalmente, la inclusión de un abordaje más biográfico (Capítulo 8) nos permitió revisar nuestras proposiciones analíticas reconstruidas desde voces más grupales a la luz de las miradas de jóvenes singulares.

Notas

1 Esta idea de circulación significante fue construida gracias a los señalamientos realizados por el Dr. Danilo Martuccelli en espacio de supervisión brindado en el marco del Seminario de postgrado “Sociología de la individuación. Aportes teórico metodológicos para la investigación psico-social” (Facultad de Psicología, UNC, Córdoba, agosto de 2011).

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Acosta, F. (2011). “La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. Modelo institucional y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX”. Ponencia presentada en *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). UNLP/UNGS/UNSAM.
- Alonso, L.E. (1994). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Alonso, L.E. (2013). “La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología”. *Arbor*, 189 (761), pp. 1-15.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2011). “La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social”. *Revista CEPAL*, N° 103, abril, pp. 165-178.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Arcanio, M.Z. y Falavigna, C.H. (2011). “Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. *Revista IRICE, Nueva Época*, N° 22, febrero. Universidad Nacional de Rosario (IRICE-CONICET).
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

- Bajtín, M.M. (1990). *Estética de la creación verbal* (4ª ed.). México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking safety in an insecure world*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura* (2ª ed. Argentina revisada). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Gel-FLACSO.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Camacho, L.M.Y. (2004). “A invisibilidade da juventude na vida escolar”. *Perspectiva*, Vol. 22, Nº 02, pp. 325-343.
- Carranza, A. (2009). “La nueva ley y sus perspectivas”. Revista *HOY la Universidad*, Año 1, Nº 2, noviembre, “Reflexiones sobre la escuela media. Cambio de planes”. Prosecretaría de Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Castel, R. (2005). “El proceso de individualización: fragilización de los soportes de identidad frente a las transformaciones del capital y del trabajo”. En G. Pérez Sosto (Coord.), *Las manifestaciones actuales de la cuestión social* (pp. 27-34) (1ª ed.). Buenos Aires: Instituto Di Tella.
- Catalán Marín, O. (2010). “Juventud y consumo: bases analíticas para una problematización”. *Última década*, Vol. 18, Nº 32, pp. 137-158.
- Cavarozzi, M. (1991). “Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina”. *Revista de Estudios Políticos*, Nº 74, octubre/diciembre.
- Cerda, A.M.; Assaél, J.; Ceballos, F.; Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sector popular*. Santiago: LOM-PIIE.
- Charlot, B. (2002). “Relação com a escola e o saber nos bairros populares”. *Perspectiva*, Vol. 20, Nº Especial, Florianópolis, pp. 17-34.

- Charlot, B. (2007). *Relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cytrynblum, A. (2011). *La niñez en los noticieros* (1ª ed.). Buenos Aires: Periodismo Social Asociación Civil.
- Dabenigno, V.; Austral, R.; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S. y Otero, M.P. (2010). “La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la Ciudad de Buenos Aires”. En C. Romero (Ed.), *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores* (pp. 81-119). Buenos Aires: Noveduc.
- D’Aloisio, F. (2010). “¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos”. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales* (formato CD-Rom). Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.
- D’Aloisio, F. (2011). “Jóvenes, escuela y título secundario: sentidos más allá del certificado de estudios medios”. *11º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Perspectivas críticas en la Antropología Contemporánea – Discursos y prácticas de nuestro quehacer disciplinar en el contexto socio-político actual*. Organizadas por el Departamento de Antropología Sociocultural. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- D’Aloisio, F. y Bertarelli, P. (2012). “Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010)”. *Revista Novedades Educativas*, N° 257, pp. 18-24, mayo. ISSN: 0328-3534.
- D’Aloisio, F.; García Bastán, G. y Sarachú Laje, P. (2010). “La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje”. *Diálogos, Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, Vol. 1, N° 2, julio, pp. 97-108. Editorial Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Dávila León, O. (2004). “Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes”. *Última Década*, N° 21, pp. 83-104.

- Dayrell, J. (1996). "A escola como espaço sócio-cultural". En J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. BH: UFMG.
- Dayrell, J. (2007). "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 28, Nº 100, Especial, pp. 1105-1128.
- Del Cueto, C.M. (2007). *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y en barrios cerrados* (1ª ed.). Buenos Aires: Prometeo Libros-UNGS.
- Deleuze, G. (1999). "Post-scriptum sobre las sociedades de control". En *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Delich, F. (2004). *Repensar América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Demazière, D. (2005). "La desocupación y sus significados societales y biográficos". En G. Pérez Sosto (Coord.), *Las manifestaciones actuales de la cuestión social* (pp. 167-182) (1ª ed.). Buenos Aires: Instituto Di Tella.
- Di Leo, P. (2009). "Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias". *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, Nº 31, pp. 67-100.
- Di Leo, P.F.; Camarotti, A.C.; Güelman, M. y Touris, M. (2013). "Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos". *Athena Digital*, 13(2), 131-145.
- Dos Santos, R.M.; Nascimento, M.A. y Menezes, J. de A. (2012). "Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 289-300.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (1ª ed. 4ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I.; Brito, A.; Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (1ª ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). "De cuando la clase media entró al paraíso". En A. Puiggrós (Comp.), *Historia de la educación en la*

- Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173) (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Galerna.
- Elías, N. (1994). “Civilización y Violencia”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 65, pp. 141-151. Madrid: CIS.
- Filmus, D. (1988). “Democratización de la Educación: Proceso y Perspectivas”. En D. Filmus y G. Frigerio, *Educación, Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). “¿Para qué universalizar la educación media?”. En Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIEPE.
- Foglino, A.M.; Falconi, O.; López Molina, E. (2008). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, Año VI, Nº 6, pp. 227-243. Córdoba: Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, FFyH, UNC.
- Foglino, A.M.; Falconi, O.; López Molina, E. (2009). “Incorporar a los que recién llegan”. *Revista Hoy la Universidad*, Año 1, Nº 2, noviembre, pp. 11-13. Córdoba: PRI-UNC.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gagliano, R. (2003). “Consideraciones sobre la adolescencia en el período”. En A. Puiggrós (Comp.), *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955)* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Galerna.
- Gagliano, R. y Cao, C. (1995). “Educación y política; apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)”. En A. Puiggrós y C. Lozano (Comps.), *Historia de la Educación Iberoamericana*, Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Gallart, N. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ghiardo Soto, F. y Dávila León, O. (2005). “Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles”. *Última Década*, Nº 23, pp. 33-76. Valparaíso, Chile: CIDPA.
- Glória, D.M. (2003). “A «escola dos que passam sem saber»: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares”. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 22, pp. 61-76.

- Glória, D.M. (2005). “Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fraternias”. *Revista Paidéia*, Vol. 15, N° 30, pp. 31-42.
- Goodson, I.F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Guerra Ramírez, M.I. (2000). “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, N° 10, pp. 243-272.
- Guerra Ramírez, M.I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico* (Tesis de Doctorado). México: DIE-CINVESTAV.
- Guerra Ramírez, M.I. (2012). “Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida”. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato*. México, DF: ANUIES.
- Guerra Ramírez, M.I. y Guerrero Salinas, M.E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes* (1ª ed.), Colección Educación, N° 25. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerra Ramírez, M.I. y Guerrero Salinas, M.E. (2012). “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato*. México, DF: ANUIES.
- Guerrero Salinas, M.E. (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, Vol. 5, N° 10, pp. 205-242.
- Guerrero Salinas, M.E. (2012). “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato”. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato*. México, DF: ANUIES.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkely, CA: University of California Press.
- Hopenhayn, M. (2004). “Desamparo y exclusión social en América La-

- tina”. En M.A. Antonelli (Comp.), *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*. Córdoba: Freyre Editor.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2007). “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, N° 32, enero-marzo, pp. 283-303.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lionetti, L. (2005). “La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 27, Vol. X, oct.-dic., pp. 1225-1255. México: COMIE.
- Llinás, P. (2009). “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria”. *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, noviembre, pp. 95-104.
- Llomovatte, S., y Kaplan, C. (2003). “Trayectorias sociolaborales, escuela media y expectativas estudiantiles”. *6° Congreso Nacional de Estudios del trabajo “Los trabajos y el trabajador en la crisis”*. Organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires.
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. *Revista de la Cepal*, N° 76, abril, pp. 55-69.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maldonado, M.M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). “Lecciones de Sociología del Individuo”. Documento del Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2010). “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/5. Organi-

- zación de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mignaco, G.; Bongiovanni, C. y Soler, C. (2011). “Relación entre los niveles de estrés laboral y la cultura organizacional en pymes de Río Cuarto”. *XVIII Jornadas de intercambio de conocimientos científicos y técnicos Facultad de Ciencias Económicas-UNRC*. Editorial: UniRío.
- Molina Chávez, W.M. (2008). “Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales”. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIV, N° 1, pp. 105-122.
- Molina Guiñazú, M.M. (2010). “La expropiación de los sueños. Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso”. Ponencia presentada en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales*. Organizadas por el Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP. ISBN 978-950-34-0693-9.
- Núñez, P. (2007). “Los significados del respeto en la escuela media”. *Revista Propuesta Educativa*, Año 16, N° 1. Buenos Aires: FLACSO-PECS.
- Núñez, P. (2008). “Los sentidos de la educación secundaria: Nuevos significados de la idea de transición”. *Revista Electrónica I Sociología*, N° 2.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas*. Tesis de Doctorado en Psicología. Córdoba: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Poliak, N. (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, FLACSO. Buenos Aires: Mimeo.
- Puiggrós, A. (Comp.) (2003). *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955)* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación en la Argentina. Tomo I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*

- argentino (1885-1916)* (1ª ed. 4ª reimp.). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente* (5ª ed.). Buenos Aires: Galerna.
- Reguillo, R. (2007). "Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal". En A. Grimson (Comp.), *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 91-110). Buenos Aires: CLACSO.
- Reyes Juárez, A. (2009). "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, Vol. 14, N° 40, pp. 147-174.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano* (1ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sarlo, B. (2001). "Ya nada será igual". *Revista Punto de Vista*, N° 70, agosto.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Colección Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Southwell, M. (2004). "La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de «Subversión en el ámbito educativo»". *Revista Puentes*, N° 12, septiembre, pp. 57-63.
- Spink, M.J. y Medrado, B. (2000). "Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas". Em M.J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas* (2ª ed.). San Pablo: Cortez Editora.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Tapia García, G. (2012). "Perspectivas de los «nuevos estudiantes» al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano". En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato*. México, DF: ANUIES.
- Tedesco, J.C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIEPE.

- Tenti Fanfani, E. (2003). “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIEPE.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XIX.
- Thompson, J.B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-X.
- Tiramonti, G. (2006). “Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en la Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, Vol. 11, N° 29, pp. 367-380.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas”. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2007). “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Manantial.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (1ª reed.). Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L.S. (1984). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. *Infancia y Aprendizaje*, 17/28, pp. 105-116.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Vizer, E. (2006). *La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- Weiss, E. (2006). “Los jóvenes como estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, Vol. 11, N° 29, pp. 359-366.
- Weiss, E. (2009). “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad”. *Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83-94. Buenos Aires: FLACSO.

- Weiss, E. (2012a). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, N° 135, pp. 134-148.
- Weiss, E. (2012b). *Jóvenes y bachillerato*. México, DF: ANUIES.
- Ziegler, S. (2007). “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Manantial.

Documentos y base de datos

- Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). “Asignación Universal por Hijo”. [En línea] <http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>
- Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina (2008). “Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina”. [En línea] http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate_Secundario/Debate_Escsecundaria_borrador_071008.pdf
- Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina (2009a). “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Resolución CFE N° 84/09. [En línea] <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>
- Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina (2009b). “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria”. Resolución CFE N° 86/09. [En línea] <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/86-09-anexo01.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). “Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010”. [En línea] <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). “Ley Nacional de Educación N° 26.206”. [En línea] http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nacl.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba (2011). Informe “Educación común. Nivel Secundario. Síntesis Estadística Nro 11. Años 2007 al 2011. Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Nacional y Provincial)”. Ela-

borado por la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Área de Estadística e Información Educativa. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/DGPIE/InformacionEducativa/Sintesis/11%20-NIVEL%20MEDIO%20GENERAL%202007%20al%202011.pdf>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). “Tasa neta de escolarización secundaria para Argentina”. [En línea] http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?i=3

Colección Tesis

Títulos publicados

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso Ningún Hogar Pobre en Argentina

Mariana Jesús Ortecho

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba.
Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación
entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística
de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo
“Pro-Vida” en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987
y 2003

Juan Manuel Reynares

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina

Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba
(1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

Marxismo y derechos humanos: El planteo clásico y la revisión posmarxista
de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los
movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y
conflicto

Julián González

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de
Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

M. Virginia Tomassini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

La integración de la región norte de San Juan y la IV Región de Chile
(La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAR en Córdoba

Mariana A. Tosolini