



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

TÍTULO: La escuela secundaria ante las transiciones heterogéneas hacia la adultez:
estudiar en CENS.

AUTORA: Patricia Alejandra Salti

DIRECTOR: Dr. Pedro Núñez

FECHA: 30 de diciembre del 2019

Resumen

Este proyecto de investigación pone foco en los/las jóvenes desde un enfoque biográfico, tomando el concepto de trayectorias como punto de partida para dar cuenta del carácter heterogéneo que asumen las transiciones hacia la adultez en la actualidad. Partimos de entenderlas como el diálogo entre las decisiones, experiencias y representaciones de los/las jóvenes con las determinaciones contextuales en las que se encuentran situados/as. Es decir, transiciones con una dimensión histórica y a la vez biográfica, retroalimentándose mutuamente. Para dar cuenta de ellas y a partir de una estrategia metodológica cualitativa, nos proponemos explorar los motivos por los que un grupo de jóvenes que no continuaron con sus estudios en el nivel secundario decidieron volver a estudiar en Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad de Buenos Aires. En nuestro país, existe un área de vacancia en este tipo de investigaciones dado que en la mayoría de los casos los/las jóvenes aparecen como alumnos/as y por tanto su especificidad como sujetos juveniles se subsume en su rol de estudiantes. De allí que entendemos a este estudio como un aporte al campo de la sociología de la educación y al de la sociología de las juventudes.

Summary

This research project focuses on young people from a biographical approach, taking the concept of trajectories as a starting point to account for the heterogeneous character that transitions towards adulthood assume today. We begin by understanding them as the dialogue between the decisions, experiences and representations of young people with the contextual determinations in which they are located. That is, transitions with a historical and at the same time biographical dimension, mutually feeding each other.

To account for them and based on a qualitative methodological strategy, we propose to explore the reasons why a group of young people who did not continue their studies at the secondary level decided to return to study in Secondary Level Education Centers (CENS) of the Buenos Aires City. There is an area of vacancy in this type of research in our country, since in most cases young people appear as students and therefore their specificity as youth subjects is subsumed in their role as students. Hence, we understand this study as a contribution to the field of the sociology of education and the sociology of youths.

Palabras claves. Transiciones a la adultez, trayectorias, jóvenes, educación secundaria.

Agradecimientos.

En principio agradezco a todos/as esos/as alumnos/as que me interpelaron como docente e investigadora. En las largas horas de docencia se pusieron de algún modo en juego algunas de las hipótesis de esta tesis. En Andrea se simbolizan todos/as ellos/as. Hoy somos colegas y amigas.

Agradezco a todos/as los/las compañeros/as con los/las que compartí y comparto largas horas de trabajo, injusticias y enojos. Pero también la alegría, el compromiso y el entusiasmo para garantizar una educación y sociedad más justa.

Quiero agradecer a Emilio Tenti Fanfani con quien discutimos los primeros borradores del tema de investigación que aquí presentamos. A Claudia Jacinto por acompañarme en los primeros pasos de esta tesis. A la Red Nacional de Investigadores sobre Juventudes, por la generosidad de sus investigadores/as al poner a disposición en los diferentes encuentros realizados comentarios a las primeras versiones del proyecto de investigación. Agradezco a la FLACSO por su formación y por propiciar un espacio de diálogo que me hicieron sentir como si estuviera “en casa”.

A Myriam Southwell por la confianza que depositó en mí y por la invitación para integrarme a un equipo de investigación.

A Victoria por sus inteligentes comentarios académicos, pero fundamentalmente por su coherencia ideológica y su permanente amistad que trasciende a la sociología.

Agradezco a Javier, por su constante aliento y emocionalidad infinita. A Gonzalo por el acompañamiento en momentos de dudas y el aguante cotidiano. A los dos por su amor y la capacidad que tienen de hacerme feliz. Con ellos todo es más fácil, relajado y divertido.

A Débora. Su compañía me hace bien, mucho más de lo que ella imagina.

A Hernán por su amor incondicional y por hacer siempre posible que pudiera contar con los tiempos para estudiar en todos los años que llevamos juntos.

Agradezco a Silvia por indicarme el camino. A Amelia, por sus mates y tortitas negras compartidas. A su alegría, cuidado y amor de los últimos años.

A Pedro Núñez. Gracias por el apoyo y aliento. Por la lectura atenta y las indicaciones precisas. Sin ellos no hubiese sido posible esta tesis. Sé que esta frase no representa lo que realmente significó para mí su acompañamiento. Por eso, simplemente ¡gracias!

Índice

Introducción: Las transiciones hacia la adultez como problema de investigación...	5
Capítulo 1: Los aspectos metodológicos de la investigación	10
1.1. Los objetivos de la investigación.	10
1.2. El punto de partida.	14
1.3. El método biográfico: alcances y ventajas para el estudio de las trayectorias juveniles.	15
1.4. El trabajo de campo: los criterios utilizados para su configuración.	17
1.5. La entrevista: el encuentro con el/la otro/a.	20
1.6. El análisis constante.	21
Capítulo 2: Las luces que iluminan la investigación: el marco teórico.....	22
1.1. ¿Qué decimos cuando decimos juventud?	22
1.2. Una noción controversial: transiciones a la adultez.	24
1.3. Con el foco puesto en el concepto de trayectorias.	28
1.4. Las prácticas culturales juveniles.....	31
1.5 El Contexto social.	32
1.6. La nunca acabada construcción de la identidad: transformaciones y la relación con la escuela.	36
Capítulo 3: La caracterización del nivel secundario: tendencias estadísticas, nuevos escenarios, y reflexiones acerca de su organización.	42
3.1. Tendencias estadísticas de nivel secundario y de los CENS	42
3.2. La noción de formato escolar en el nivel secundario: una posible revisión conceptual. .	49
3.2.1. Dos experiencias de “nuevos formatos” en el nivel secundario: Las escuelas de reingreso y los bachilleres populares.	53
3.2.2. CENS: continuidades y rupturas de un formato escolar.	54
Capítulo 4: La construcción social de la vulnerabilidad educativa: las autopercepciones de los/as jóvenes.....	57
Capítulo 5. Los motivos por los que los/las jóvenes decidieron volver a estudiar. .	69
5.1. La construcción de una tipología: los motivos de la decisión.....	72
5.1.1. La identidad como objetivo cercano.	74
5.1.2. Los soportes cercanos.	78
5.1.3. Superación de sí mismo.	82
5.1.4. La madurez “alcanzada”	84
5.2. El vínculo docente-alumno/a en el CENS.....	85
Capítulo 6: Los sentidos otorgados al valor del título del nivel secundario en el mercado de trabajo.....	89
6.1 El título devaluado	97
Reflexiones finales.....	103
Bibliografía.....	106

Introducción: Las transiciones hacia la adultez como problema de investigación.

Desde hace por lo menos tres décadas, los cambios en el orden social tienen básicamente como fundamento la superposición de procesos de globalización desde el punto de vista macrosocial con procesos de individualización de lo social desde el punto de vista micro. En Argentina, estos cambios se conjugan con crisis económicas cíclicas en las que se evidencia procesos de fragmentación social definidos a partir del aumento de la pobreza, el aumento de la brecha de la distribución del ingreso, las dificultades de acceso al trabajo, a la educación y a la salud.

Frente a estos cambios que operan en la estructuración de lo social, surge la necesidad, desde los diferentes campos de las ciencias sociales, de construir nuevos enfoques analíticos y metodológicos que permitan comprender en profundidad el vínculo entre los nuevos escenarios sociales, políticos y culturales y los/las jóvenes. Una cuestión principal, eje central de esta tesis, refiere a la manera de conceptualizar a la juventud. Efectivamente, la concepción de la juventud como etapa cronológica de tránsito lineal hacia la adultez fue cuestionada desde diferentes ámbitos académicos y ha perdido validez para explicar las nuevas configuraciones del ser joven hoy y sus múltiples inserciones en la sociedad. En diferentes contextos, tanto en Europa como en nuestro continente y, al menos desde los años noventa en nuestro país, se desarrollaron diversos estudios sobre la categoría *juventud* desde un enfoque biográfico tomando los conceptos de itinerarios y trayectorias como puntos de partida para dar cuenta del carácter heterogéneo que asumen las transiciones hacia la adultez en la actualidad.

Estos estudios ponen foco en la interacción entre biografía e historia¹, entre individuo y sociedad. Es decir que, por un lado, parten de la premisa de entender a las transiciones a partir de las decisiones, experiencias y representaciones de los/las jóvenes en diálogo con las determinaciones contextuales en las que se encuentran situados. Por otro, la transición plantea interrogantes en las biografías individuales, pero también en el tipo de sociedad

¹ Recuperamos aquí el legado de Wright Mills ya que nos sigue interpelando a la hora de comprender nuestro tiempo: la imaginación sociológica. En términos del clásico autor la tarea y la promesa de ella es captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. El reconocimiento de esa tarea y promesa será entonces la señal a seguir por el cientista social en su intento de dar cuenta del tiempo que le toca analizar. (Wright Mills C. 2004)

que vivirán generaciones futuras. Es decir, transiciones con una dimensión histórica y a la vez biográfica, retroalimentándose mutuamente.

De allí que, en este tramo biográfico se definen escenarios futuros que afectan de manera decisiva las oportunidades futuras de los/las jóvenes. De hecho, la observación de la juventud en tanto actor social brinda una perspectiva privilegiada y anticipatoria sobre las principales tendencias de la estructura social en un futuro cercano (Bendit, Hahn, & Miranda, 2008; Saraví, 2009).

Un segundo aspecto que aborda esta tesis se vincula con la necesidad de reflexionar sobre las desigualdades sociales en nuevos términos. Estas no estarían asociadas sólo a las asimetrías del orden estructural, sino que también se reconocen diferencias hacia el interior de categorías sociales que en otro contexto histórico se percibían de manera homogénea.(Fitoussi & Rosanvallon, 1996). Las condiciones estructurales conforman una matriz de relaciones objetivas que los/as jóvenes transitan pero no explican en su totalidad las particularidades de cada itinerario y trayectoria en esos tránsitos. Aún tratándose de un mismo grupo etéreo y de una aparente posición social y de condición de vida, sus trayectorias, representaciones y simbolizaciones no son iguales.

En esta tesis específicamente nos preguntamos por las trayectorias e itinerarios de jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires que en algún momento dejaron la escuela secundaria y tiempo después, por diferentes razones que daremos cuenta en estas páginas, retomaron los estudios secundarios, en un formato escolar diferente como es el de los Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS). Estos centros forman parte de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos² (EDJA) y constituyen una de las ofertas de la Ciudad de Buenos Aires para la terminalidad del nivel secundario para jóvenes y adultos.

En la investigación partimos de concebir que el hecho de no terminar la escuela secundaria es un indicador que da cuenta de trayectorias y tránsitos diferentes a los esperados y planificados de acuerdo a la propuesta institucional y social, por lo que permite observar las diferencias entre las trayectorias ideales y reales (Terigi, 2009a). Este hecho constituye un índice en la biografía de los/las jóvenes, un punto de partida en sus vidas que puede conducir a reforzar posicionamientos de desigualdad en la sociedad. Esta situación junto a otro conjunto de desventajas como son el ingreso temprano al mercado de trabajo, la formación de una nueva familia, la maternidad, paternidad, el

² En la Ley de Educación Nacional 26 206 sancionada en el año 2006, jerarquiza a la Educación de Jóvenes y adultos al elevarla de Regímenes Especiales, tal como se denominaba en la Ley Federal de Educación, a una de las ocho modalidades de la Educación Argentina.

abandono del hogar de origen etc., y las decisiones tomadas en función de éstas, condicionarían a describir trayectorias vulnerables en el proceso de transición a la adultez (Saraví, 2009).

También indagamos en las razones de quienes deciden volver a estudiar, planteando que esta decisión puede constituirse en un punto de inflexión, un punto de viraje en sus biografías y puede marcar una intencionalidad de paliar las limitaciones asociadas a la falta de credenciales educativas y lograr así un posicionamiento social más ventajoso. Decisión que también revelaría la capacidad de agencia de los/las jóvenes aún en condiciones socialmente adversas.

En definitiva, es nuestro interés que la información producida pueda constituirse en un insumo posible para la diagramación de nuevas estrategias de políticas de inclusión educativa en pos de amortizar y/ o intervenir en las transiciones vulnerables de los/las jóvenes hacia la adultez. Intentar dar cuenta de los interrogantes planteados permite recuperar la dimensión subjetiva de la problemática y con ello complejizar la perspectiva de los diagnósticos iniciales en el diseño de las políticas mencionadas. Al decir de Reguillo Cruz (2008), ser joven no es un descriptor universal, tampoco un dato dado. Al *joven imaginado* por la sociedad, en tanto clasificación social, no se le reconoce su capacidad de agencia lo que determina esta situación la implementación de políticas unificadas para un supuesto actor homogéneo.

Entendemos por dimensión subjetiva a la dimensión que recupera las representaciones sociales que portan los sujetos y que son la resultante de las diferentes interacciones que realizan con el contexto y que a su vez guían su práctica cotidiana. En este sentido, realizar estudios donde se dé cuenta de las percepciones de los/las jóvenes acerca de los motivos que los llevaron a retomar sus estudios luego de una trayectoria escolar trunca y profundizar en el conocimiento de sus prácticas educativas pasadas, presentes y sus expectativas futuras nos permite recuperar las estrategias vinculadas a los sentidos subjetivos de los propios actores y de esta forma aportar a la profundización de los estudios sobre transiciones hacia la adultez desestandarizadas y/ o vulnerables (Jacinto, 2006).

En nuestro país, si bien la problemática de los/las jóvenes que no estudian y no trabajan tiene un aumento decisivo en la década de los años noventa, es a partir del nuevo siglo, y bajo la profunda crisis económica del año 2001 que se constituye “en agenda política” por agencias gubernamentales, organismos internacionales y medios de comunicación masiva. Esta aparición no fue natural. Supone un trabajo de imposición de categorías que

confluyen en el recorte de un ámbito de la realidad como un problema social. Es así como surgen un conjunto de políticas de juventud, diagramadas por grupos y organizaciones compuestos por adultos, que progresivamente construyen el imaginario de la juventud como grupo unificado y como un problema social (Martín-Criado, 2005; Saraví, 2004). Si bien, escapa a los objetivos de la presente investigación analizar las políticas educativas en relación con la inclusión escolar, es importante señalar que éstas estuvieron enfocadas principalmente en el otorgamiento becas como contraprestación de volver a estudiar y de esta forma paliar la difícil situación que atravesaban estos jóvenes (Jacinto & Terigi, 2007). Inclusive el sustento de estas políticas conlleva una concepción de juventud como una categoría social homogénea tal como lo recuperamos de Reguillo Cruz en párrafos anteriores.

Partimos de entender al carácter económico como central a la hora del diseño de estrategias para que los/las jóvenes vuelvan a la escuela en un contexto de crisis social y económica. Sin embargo, en el presente estudio sostendremos, sin dejar de lado las determinantes estructurales, que existen condiciones institucionales, familiares, individuales y subjetivas que juegan a la hora de tomar la decisión (Salvia & Tuñón, 2003).

A su vez, y desde la perspectiva teórica con que abordamos esta investigación, entendemos que ayudamos a incrementar los estudios que tienen como especificidad el sujeto que participa en el sistema educativo, es decir, estudios que centran la mirada en cómo los/las jóvenes experimentan y significan sus trayectorias sociales y educativas y su relación con la institución escolar. En este sentido, en nuestro país, existen numerosos estudios en que la mayoría de los casos los/las jóvenes aparecen como alumnos y su especificidad como sujetos juveniles tiende a diluirse en lo escolar³ (Chaves, 2009; Reguillo Cruz, 2003; Salti & Falconi, 2010).

³ Mariana Chaves, en el 2009, en la elaboración del estado del arte sobre investigaciones en juventud detectó en el conjunto de investigaciones en el campo de la educación (en coincidencia con organismos internacionales y el Ministerio de Educación de la Nación) áreas de vacancia relacionadas con las experiencias educativas de jóvenes no escolarizados y con trayectoria escolares previas, y/o sobre trayectorias educativas y los factores asociados a los logros. (Chaves, 2009) De todos modos, podemos identificar estudios relacionados con trayectorias, transiciones de los jóvenes hacia la adultez como ser los coordinados por la Dra. Claudia Jacinto en el marco de la RedEtis, o los realizados en el Programa de Investigaciones en Juventud, sede FLACSO Argentina. Estos estudios fueron posteriores a la elaboración del estado del arte realizada por Chaves y fueron tomados como base para la estructuración del problema de esta investigación. Específicamente se sitúan a partir del 2009. También, a partir de las dos primeras reuniones de la Red de Investigadoras/es en Juventudes Argentina (RENIJA) (2007, 2010), se detectó en el Grupo de Trabajo Educación Juventud la vacancia de trabajos que den cuenta de la construcción de categorías para pensar, analizar o describir la dinámica de “lo juvenil” en “lo escolar”. Un debate que

Este estudio, entonces, procura realiza un aporte en el campo de la sociología de la educación y la sociología de las juventudes a partir de explorar en las biografías de un grupo jóvenes que tienen en común la decisión de terminar el nivel secundario por fuera de la edad que es esperable que lo realicen, los modos que describen los diferentes tránsitos hacia la adultez.

En el capítulo 1 haremos referencia a los objetivos de la investigación y las diferentes decisiones de corte metodológico que definimos para llevar adelante la investigación. También, se señala la perspectiva teórica desde la cual abordamos el tema- problema a estudiar. En el capítulo 2, reseñaremos los principales conceptos teóricos que iluminaron la investigación relacionando éstos con los principales interrogantes que nos planteamos en el estudio. En el capítulo 3, describiremos el estado de situación del nivel secundario en nuestro país a través de vincular los datos estadísticos de los principales indicadores educativos de la educación común con los de la EDJA. También recuperaremos los principales debates acerca de lo que se conoce en el campo de la educación como “formato escolar” y en relación con esta conceptualización describiremos las principales características de las experiencias que se están llevando a cabo. En el capítulo 4, sistematizaremos y analizaremos los motivos por los cuales los/las jóvenes dejaron de estudiar en la escuela secundaria de la educación común. Específicamente haremos referencia de cómo las autopercepciones constituyen una construcción social internalizadas. En el Capítulo 5 focalizaremos sobre la decisión de la volver a estudiar como punto de inflexión en sus biografías. A modo de construcción analítica construiremos una tipología a partir de estas decisiones y revisaremos los vínculos que se establecen entre docentes y alumnos en el CENS. En el Capítulo 6, daremos cuenta de una dimensión que analítica que surge una vez concluido el trabajo de campo y refiere a las diferentes representaciones que poseen los/las jóvenes en relación con el valor que tienen el título secundario en el mercado de trabajo. Esta dimensión nos obliga mínimamente a revisar algunas características de la relación educación y trabajo y es en este apartado en el que reponemos algunos debates, sobre todo aquellos que se relacionan con el objetivo central de la tesis. Por último, destinaremos un último apartado para recuperar los principales análisis y reflexiones realizadas en cada capítulo en relación con los objetivos que nos propusimos en el presente trabajo de investigación.

recorrió los GT fue en torno a la pregunta de cómo se construye y se define categorialmente “lo juvenil” y se lo incluye, pero a la vez supera e interpela a la figura de alumno. (Salti & Falconi, 2010)

Capítulo 1: Los aspectos metodológicos de la investigación

1.1. Los objetivos de la investigación.

El objetivo general de esta investigación es dar cuenta de las transiciones heterogéneas de los/las jóvenes hacia la adultez a partir de explorar los motivos por los que un grupo de jóvenes que no continuaron con sus estudios en el nivel secundario decidieron volver a estudiar

Fundamentalmente nos preguntamos: ¿cuáles fueron las razones que llevaron a los/las jóvenes a retomar los estudios y elegir la opción de los CENS? ¿Cuáles son los motivos por los que dejaron de asistir al nivel secundario? ¿Cómo impactan ambos procesos en la biografía de los/as jóvenes? ¿Qué tipo de transiciones hacia la adultez tienen lugar? ¿Qué condiciones, entre ellas principalmente la de género, influye en estos fenómenos?

En síntesis, entendemos que dar respuesta a estos interrogantes nos permitirá analizar y generar insumos para la construcción de indicadores que den cuenta de transiciones no lineales y/o heterogéneas hacia la adultez y así contribuir a desnaturalizar el imaginario social de trayectorias sociales y escolares únicas y uniformes.

La juventud no puede entenderse como una unidad aislada dentro de un proceso biográfico. Pensarla como una transición refleja con mayor precisión el carácter procesual de esa etapa y da cuenta de la ausencia de límites marcados entre diferentes estadios del curso de la vida. La juventud como transición no conlleva dentro de sí la idea de límites definidos. Muy por el contrario, estos “se corren” en función de lo que cada contexto social define simbólicamente como los indicadores que representan el proceso de ganar autonomía e ingresar al mundo de los adultos (Saraví, 2009). En nuestra sociedad como en tantas otras, se impuso como legítimo y hegemónico que un adulto es aquel que se encuentra situado en una determinada edad y que ha podido llevar a cabo por lo menos cuatro transiciones: la transición del sistema de educación formal al trabajo, la formación de una nueva familia a partir de la unión y/o maternidad o paternidad, la independencia del hogar de los padres y la búsqueda de una identidad propia. Ahora bien, ¿cómo conceptualizamos a los sujetos que por su edad son jóvenes pero que describieron itinerarios que estarían dando cuenta de responsabilidades que corresponde a los adultos? Este posicionamiento teórico permite dar cuenta de los motivos de la vuelta a la escuela de los/las jóvenes desde una perspectiva que tome el interjuego entre las condiciones estructurales en las que nuestros entrevistados están insertos con las disposiciones y

elecciones que ellos continuamente realizan. En este sentido, vale destacar que el grupo de jóvenes entrevistados/as comparten entre ellos/as dos aspectos en sus itinerarios: haber dejado la escuela secundaria en la década de los noventa y la decisión de volver a estudiar un tiempo después. Básicamente, a partir de mediados de esa década en nuestro país, se profundizaron los procesos económicos que fueron la condición de la fragmentación social dibujando una gran franja en la población de ciudadanos inmersos en situaciones de extrema vulnerabilidad.

A su vez, estos nuevos escenarios sociales acogen por un lado nuevas subjetividades e identidades emergentes y por otro, desestructuraciones de instituciones de la modernidad como son la escuela y el trabajo y que, en nuestro país, a mediados del siglo XX se constituyeron en garantía de integración social.

Específicamente en el campo de la educación se han realizado diversas investigaciones que ponen de manifiesto que las instituciones educativas en los últimos años no han podido generar un patrón común de diálogo que procese en el mismo espacio institucional la heterogeneidad social y cultural que portan los/las jóvenes (Tiramonti & Montes, 2009). Es decir que el significado “nivel secundario”, no engloba la multiplicidad de experiencias que existen en las escuelas concretas. Pareciera ser que desaparece del discurso de las instituciones, la eficacia simbólica de una experiencia educativa en común, la matriz de sentido inclusiva y universalizadora que caracterizó al paradigma educativo de la formación del sujeto ciudadano durante gran parte del siglo XX (Dussel, 2009; Feixa, 2010; Southwell, 2012a). Sin embargo, en investigaciones recientes, se da cuenta que adolescentes que cursan la escuela secundaria hacen referencia a ella como una transición hacia algo y que a partir de vivir la experiencia en ella obtendrán herramientas útiles para desempeñarse en el mundo adulto. (Dussel, Brito, & Núñez, 2007)

Para dar cuenta del objetivo planteado haremos uso del método biográfico a partir de recopilar relatos de vida de los/las jóvenes en los que existe un *yo* que es protagonista del contenido de esos relatos. Desde esta perspectiva, identificamos el momento que no continuaron los estudios como un índice en la vida de los/las jóvenes que ha marcado su experiencia de vida. A su vez, entendemos que la vuelta a la escuela constituye un punto de inflexión, un punto de viraje en los itinerarios a partir del cual las trayectorias toma un nuevo rumbo en las biografías de los/las jóvenes (Bertaux, 1981; Kornblit, 2007; Sautú, 2004).

Ahora bien, si la decisión de no continuar con la escuela secundaria la visualizamos como un índice en las biografías de éstos/as jóvenes, se vuelve necesario para nuestro estudio describir y analizar los motivos y los sentidos que se desplegaron en torno a esta decisión. Desde la creación de un sistema educativo a cargo de la supervisión del Estado implicó explícita e implícitamente construir un sistema de categorías para nombrar y analizar a la población de niños/as y adolescentes en función de su asistencia a la escuela.

A mediados del siglo XX este sistema de categorizaciones se afianza a través de los sistemas estadísticos en la medida que se consolida el auge de la planificación de las políticas educativas. En nuestro país, hasta bien entrados los años ochenta, el concepto de “deserción escolar” (y en consecuencia el nombre de desertores a los niños/as) indicaba la no asistencia a la escuela nivel primario, nivel que hasta el 2006⁴ que se sanciona la Ley de Educación Nacional (26.206), era el único obligatorio desde fines del siglo XIX. Ponce de León y Legarralde (2014), revisan el origen del concepto deserción escolar y concluyen que en el mismo se asocia la interrupción de la escolaridad con la obligatoriedad y con el ejercicio de poder de policía estatal. De esta forma, según los autores, el significado del concepto *desertor* emparenta a los niños/as que dejan de asistir a las escuelas con los soldados que eludían el servicio militar.

En el transcurrir del siglo XX se problematiza el concepto de deserción escolar y se enuncia el fenómeno de los de los niños/as que no ingresaban y/o dejaban la escuela como abandono escolar. Este último cobra auge en los discursos de los planificadores de políticas educativas en la década de los noventa con la extensión de la obligatoriedad escolar que trajo la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993.

Es también importante señalar otra perspectiva de corte socio histórico con fuerte raigambre en las políticas educativas. Nos referimos a la que interpreta al fracaso escolar como un problema psicoeducativo y surge a fines del siglo XIX y coincide con los procesos de paulatina masificación de la escolaridad de los niños/niñas. En términos de Terigi (2009a), el desarrollo de la psicología educacional ha influido en los inicios de la institucionalización del dispositivo escolar moderno con la creación de diferentes dispositivos de medición de los “parámetros normales”, dejando por fuera aquellos alumnos/as que no cumplían con los estándares fijados por esta disciplina. Esta autora también señala que en los años sesenta la didáctica se nutre también de la psicología como

⁴ En todas las provincias que componen la República Argentina excepto la ciudad de Buenos Aires que sanciona la obligatoriedad del nivel secundario en el año 2002.

base científica de la enseñanza sustentando esta visión centrada en la dimensión individual del problema de la escolarización.

En el presente trabajo, consideramos a estos/as *jóvenes dentro de un proceso de vulnerabilidad educativa* y la definimos no como un estado concluido, tal como lo expresa el conjunto de sentidos reunidos en las concepciones de deserción y/o abandono escolar y/o fracaso escolar, sino como el conjunto de condiciones materiales y simbólicas que debilitan el vínculo de los sujetos con la institución escolar. De allí que los/las alumnos/as que han tenido experiencias de ingreso tardío, repetición, sobreedad, discontinuidad en la asistencia y reingreso tendrían más probabilidad de no terminar sus estudios que aquellos que nunca han tenido problemas en cursar su escolaridad en el tiempo y las condiciones dispuestas por el sistema educativo.

Estas diferentes situaciones que atraviesan los/las jóvenes tienden a posicionarlos, junto a sus hogares de pertenencia, de forma diferencial frente al sistema educativo (Dabenigno & Tissera, 2002). Se trata de superar la conceptualización que ubica a los/las entrevistados/as de nuestro estudio desde el déficit individual que poseen por haber dejado de asistir al nivel secundario si considerar las relaciones socio históricas que existentes entre los sujetos y las condiciones de su escolarización (Montesinos, Sinisi, & Schoo, 2010b; Terigi, 2009a). De allí la importancia de revisar las formas de ser nominados los procesos en los que están inmersos porque entendemos que su uso no es inocuo en las diferentes etapas de un proyecto de investigación y que su puesta en juego tanto en el trabajo de campo como en la difusión de las de las conclusiones arribadas en el presente estudio pueden colaborar a la cristalización del fenómeno que se intenta estudiar.

Si la no continuidad de los estudios en la escuela secundaria podría constituirse como un indicador de transiciones heterogéneas a la adultez, la vuelta a la escuela puede evidenciar un cambio de rumbo en esas transiciones. De allí que se vuelve necesario para este estudio describir y analizar los motivos por los cuales decidieron retomar los estudios en una de las ofertas del sistema educativo formal.

Los procesos macrosociales inciden en la vida cotidiana de los/las jóvenes provenientes de sectores populares acrecentando condiciones adversas de existencia. Las urgencias materiales sumadas a las escasas oportunidades laborales, el acceso a formas educativas devaluadas socialmente o directamente no continuar la escolaridad, un entramado de redes sociales poco denso y una transición temprana a las responsabilidades de la vida adulta son sólo algunas de estas condiciones que de manera conjunta describen aquello

que algunos autores denominan constelaciones de desventajas (Bendit & Dermot, 2004; Gil Rodriguez, 2007; Lopez Blasco, 2007). Sin embargo, las trayectorias no sólo son producto de estos determinantes externos, sino que también se construyen a partir de decisiones y estrategias personales. Específicamente, describir y analizar los motivos, las representaciones, los sentidos por los que los/as jóvenes decidieron volver a estudiar, nos permitiría construir un indicador para analizar la ruptura de la linealidad de las transiciones de los/las jóvenes hacia la adultez o mostrar la heterogeneidad de esas transiciones.

De allí la importancia de producir conocimientos sobre la biografía de un tipo particular de jóvenes que eligen volver a estudiar sin que esta decisión esté mediada por la necesidad de recibir un subsidio y que sus itinerarios y trayectorias no se ajustan a los recorridos de transiciones lineales como el imaginario social espera de ellos/ellas.

En síntesis, profundizar sobre la decisión de volver a estudiar de los/las jóvenes que no continuaron con la escuela secundaria nos permitiría dar cuenta de transiciones heterogéneas de los/las jóvenes a la adultez y con ello explorar los riesgos y las amenazas de exclusión en la construcción biográfica como así también de las posibles fragmentaciones sociales futuras fruto de esas heterogeneidades.

1.2. El punto de partida.

La hipótesis inicial del presente trabajo de investigación y que delineó las primeras definiciones fue que la decisión de los/las jóvenes de volver a estudiar está vinculada con la permanencia, mejora y/o ingreso al mercado de trabajo.

En este sentido, existen numerosos estudios en nuestro país de diversos autores que, desde indicadores cuantitativos macro-económicos, describen la complejidad del ingreso laboral de los/las jóvenes, sobre todo de aquellos que tienen trunca su trayectoria escolar (Jacinto, 2006; Miranda, 2006; Salvia & Miranda, 1999). Desde la misma perspectiva, existen investigaciones que dan cuenta de las transiciones de los/las jóvenes de la educación al trabajo.(Miranda, 2007). Las exigencias del mercado laboral hacen que un trabajador competente necesite contar con al menos con 12 años de escolarización⁵ para insertarse en él y, aun así, no tiene garantizado un trabajo en un mercado laboral dado que

⁵ En Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) en la que se establece la obligatoriedad del nivel secundario. De este modo son 13 años de educación obligatoria y comprende desde los 5 años hasta la finalización del nivel secundario. En el 2014, se sanciona la Ley 27.045 que modifica la Ley del año 2006 extendiendo la obligatoriedad escolar desde los 4 años.

se torna cada vez más elitista (Weller, 2007). Ante un modelo de reconversión productiva con alto desempleo, aquéllos que no completan el nivel secundario encuentran reducidas sus posibilidades de acceder y movilizarse en el mercado laboral (Birgin, 2004).

De todos modos, estos estudios también muestran que poseer una credencial educativa no es la única herramienta decisiva para el ingreso al mercado laboral y menos en una situación de crisis económica. El título que ofrece la escuela media ya no garantiza, como en otros contextos sociohistóricos, obtener un trabajo y/o tener la posibilidad de elegir otro de mejor calidad y/o la posibilidad de pertenecer al sector formal de la economía.

Sin duda, las credenciales educativas optimizan el vínculo con el mercado laboral, pero en un tipo de sociedad donde prima la acumulación del conocimiento y, por lo tanto, ciertos saberes basados en los propios méritos individuales, el capital social y cultural que porte los/las jóvenes a la hora de buscar trabajo, será en definitiva lo que incline más la balanza. En términos de Bourdieu (1999), para acrecentar este capital social y, por lo tanto, posicionar mejor a los/las jóvenes en el punto de partida en la carrera por el ingreso laboral, se necesita inversión en tiempo, es decir mayor cantidad de años de escolarización, aspecto que difícilmente podrán adquirir aquéllos que vieron truncada su trayectoria escolar y que, luego de varios años, retoman los estudios como es el caso de los/las jóvenes seleccionados para el estudio.

Sin embargo, esta hipótesis se fue desdibujando en la medida que se fue avanzando en el trabajo de campo. Las entrevistas mostraron que la decisión de volver a estudiar no solamente está ligado al mercado de trabajo. En los diferentes capítulos que componen el presente trabajo se dará cuenta de los diferentes matices que cubren esta decisión.

1.3. El método biográfico: alcances y ventajas para el estudio de las trayectorias juveniles.

Para dar cuenta de los objetivos ubicamos a esta investigación en el marco de los debates que se comenzaron a dar en las ciencias sociales hacia fines de la década de los años setenta en pos de superar las divergencias entre los estudios macro-micro sociológicos, entre el objetivismo y subjetivismo. La producción teórica de autores como Pierre Bourdieu y Anthony Giddens son sólo un ejemplo de esos debates a través de la puesta en juego de categorías como *habitus* para el primero o *dualidad de la estructura* para el segundo. Específicamente Bourdieu vincula la estructura social y las prácticas subjetivas a partir del concepto de *habitus*. Este remite a un sistema de esquemas de percepción, de estructuras cognitivas, de esquemas clasificatorios que guían las prácticas de los sujetos

sin determinarlas y que fueron incorporadas a través de experiencias duraderas en el mundo social, en el contexto, en fin, en el espacio social en el que se encuentran ubicados los sujetos (Bourdieu, 1996, 1997b). Giddens (2003), por su parte, también considera que la actividad humana es la resultante de interacción entre estructura y en su caso de la agencia de los actores. La constitución de agentes y de estructuras no son independientes, sino que representan una dualidad. En líneas generales la estructura en tanto reglas no es externa a los individuos, sino que constituyen huellas mnémicas que son a la vez constrictivas y habilitantes de la agencia humana⁶. Este posicionamiento teórico lleva implícito una metodología y ambos a su vez tienen una estrecha relación con los objetivos planteados. De allí que, en el presente estudio, se propone una estrategia metodológica cualitativa que tiene como finalidad entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores a partir de pautas flexibles y de procesos no estructurados (Sautú, 2003; Taylor & Bogdan, 1992). Específicamente trata de comprender los sentidos puestos en juego por los agentes en sus prácticas, de captar los elementos claves de la realidad en un determinado tiempo y lugar y las lógicas que entrecruzan a esa realidad a partir de las interacciones, las significaciones, las representaciones e imaginarios de los agentes sociales.

El método biográfico, en el que enmarcamos al presente estudio, no escapa a las consideraciones teóricas vertidas en los párrafos anteriores. Su especificidad radica en que a partir de él se despliega un conjunto de experiencias y sucesos en la vida de los sujetos que están íntimamente relacionados con el contexto inmediato y vinculados a historias de vidas de otras personas con quienes han construido lazos sociales en donde la sociedad y el tiempo están presentes en las oportunidades y limitaciones socioculturales en que se desarrollan los grupos y personas (Sautú, 2004). La ventaja de este método y de allí su adscripción, es que nos permite recoger la experiencia de los sujetos tal como ellos la interpretan. Es decir, permite relevar la interpretación subjetiva entrelazada con la realidad histórica, el tiempo histórico colectivo con el tiempo biográfico (Bertaux, 1981; Kornblit, 2007). Los relatos que transmite el sujeto entrevistado son construcciones realizadas por él sobre su historia y lo narrado es producto de la resignificación que otorga a las experiencias pasadas a partir del presente. Pero esas resignificaciones no son

⁶ Pierre Bourdieu ha tenido una importante influencia en las investigaciones en el campo de la educación en Argentina. A diferencia de Giddens que su teoría ha circulado en el campo de la docencia de sociología y no como herramienta para la investigación en pos de la producción de conocimiento. Por esto último ver (Tenti Fanfani, 2001)

estrictamente individuales. Representan la faceta personal de los cambios sociales. Los sujetos, al revisar su historia realiza diferentes tipos de filtros hasta armar una lógica narrativa con sentido. Desde este punto de vista es que entendemos los relatos que hacen nuestros entrevistados sobre el hecho de no continuar en la escuela secundaria y su decisión de volver a estudiar (Kornblit, 2007).

Específicamente nos interesa indagar desde sus propios sentidos los motivos que influyeron en la decisión de volver y que nos permitan explicar el porqué de su vuelta a pesar de encontrarse incluidos en un contexto donde prima el imaginario que la escuela media, en tanto movilidad social, ya no distingue y de cómo esta vuelta estudiar refuerza la hipótesis del agotamiento de las transiciones lineales a la adultez en ciertos sectores sociales.

El enfoque biográfico, entonces, nos permite por un lado salirnos del corsé de la dualidad que implican las “biografías normales” o las que se salen de ellas posicionando a los/las jóvenes como agentes activos ya sea por la interacción con los otros en el contexto donde están situados y/o por la toma de decisiones constante que realizan en esas interacciones. Y por otro, a partir de este estudio, mostrar ciertos aspectos de la complejidad del mundo juvenil. En síntesis, a partir de indagar sobre la decisión de volver a estudiar de los/las jóvenes que dejaron de asistir a la escuela secundaria profundizaríamos sobre las transiciones heterogéneas a la adultez y con ello explorar los riesgos y las amenazas de vulnerabilidad social en la construcción biográfica presentes y futuras.

1.4. El trabajo de campo: los criterios utilizados para su configuración.

En nuestra investigación, la delimitación del campo fue la resultante de las diferentes decisiones que tomamos en función de informantes claves y de las diferentes fuentes históricas consultadas. Pero, y en concordancia con los alcances de la estrategia metodológica, sus límites y actores se reformularon a lo largo del proceso de investigación (Guber, 2004).

El primer recorte realizado fue circunscribir la localización de los/las jóvenes que constituyen la base de nuestro estudio. Es por ello por lo que luego de revisar las diferentes ofertas educativas que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires tiene en el Área de EDJA para la finalización de los estudios de nivel secundario, definimos centrarnos en los CENS, dado que en éstos concentran la mayor cantidad

matrícula⁷ en relación con las demás ofertas educativas para esta particular población. De todos ellos seleccionamos cinco CENS para la realización de trabajo de campo: tres llamados históricos, fundados en la década de los años setenta y ubicados en el centro y microcentro de la Ciudad y dos fundados en los años noventa sitios en la periferia de la ciudad cercanos a barrios de sectores populares⁸. A su vez se estableció como criterio abarcar diferentes turnos de cursada: uno en el turno mañana, otro en el turno tarde, dos en el turno noche y finalmente uno en el turno vespertino. El CENS del turno mañana se encuentra emplazado en un barrio histórico del sur de la ciudad dentro de una geografía compuesta por monoblocks. Uno de los de turno noche se ubica en el norte de ciudad, lindero a un barrio de sectores populares. El otro, funciona en contra turno de una escuela primaria a metros de la Catedral de Buenos Aires. El del turno tarde funciona en lo que se denomina “el bajo” de la ciudad en la sede de una fuerza de seguridad nacional. Por último, el del turno vespertino se encuentra el barrio de Monserrat, también en contra turno de una escuela primaria. La adopción de estos criterios nos permitió comenzar a delinear una muestra de jóvenes lo suficientemente heterogénea para dar cuenta de los objetivos planteados en el presente estudio.

Tal como se da cuenta en los objetivos, el fin del estudio no es profundizar sobre la institución escolar CENS, sus prácticas pedagógicas, y/o sus planes de estudio. La referencia a ella, sus modalidades, así como a sus orígenes está relacionada con la necesidad de definir criterios para la selección de nuestra unidad de análisis de la investigación: las trayectorias de los/las jóvenes que luego que, de no continuar con los estudios en el nivel secundario, decidieron volver a estudiar.

Desde una perspectiva demográfica, denominamos jóvenes a la población comprendida entre los 15 y los 29 años, distinguiendo en su interior a los adolescentes (15 a 19 años), los/los jóvenes plenos (20 a 24 años) y los/las jóvenes adultos (25 a 29 años)⁹.

Específicamente el universo a estudiar en la investigación está compuesto por jóvenes de 18 a 29 años de ambos sexos que se encuentran estudiando el 2º año en los CENS. Establecimos como límite inferior los 18 años dado que por aspectos normativos

⁷ En el capítulo 3 se muestran tendencia de matrícula y de la creación de establecimientos

⁸ En el capítulo 3 se amplían el por qué de esta especial distribución.

⁹ Desde 1985 Naciones Unidas han establecido un rango de edad para definir a la juventud: los hombres y mujeres entre los 15 y 24 años. Sin embargo, este rango varía según las condiciones contextuales de cada país. Mientras que para Europa se prolonga hasta los 29 por la permanencia de los jóvenes en la casa de sus padres, en algunos países de Latinoamérica se parte de los 10 años por la asunción de responsabilidades del mundo adulto. Asimismo, en Argentina, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos como la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU) colocaron los límites de la etapa joven entre 15 y 29 años.

institucionales no pueden ingresar jóvenes que se encuentran por debajo de esa edad. A su vez, definimos como criterio de selección de la muestra a los/as jóvenes que no sean beneficiarios de ningún tipo de becas de planes de políticas sociales implementados en los últimos años y por lo tanto su decisión no está enmarcada en la obligatoriedad de realizar una contraprestación para el cobro de un subsidio.

Paralelamente al establecimiento de criterios de selección de los CENS, la definición de la muestra de jóvenes contó con una etapa preliminar en la que informantes claves y una experiencia piloto en un pequeño grupo de un curso de CENS, permitieron delimitar y ajustar la muestra a los objetivos planteados. Diferentes aspectos relevantes como ser el desgranamiento en 1º año de CENS, el otorgamiento de becas de diferentes planes sociales a jóvenes para que retomem los estudios, son sólo algunas informaciones que nos obligaron cambiar el rumbo. Cuando entramos al campo propiamente dicho nos inclinamos hacer la cantidad de entrevistas necesarias hasta alcanzar un punto de saturación. En términos de Bertaux (1981) se llega a ese punto cuando el investigador tiene la certeza de que nuevas entrevistas no aportarán nada nuevo acerca de la problemática planteada. En este estudio, la saturación se alcanza luego de haber realizado treinta y un entrevistas de las que fueron seleccionadas veintiocho, catorce mujeres y catorce hombres del rango etario mencionado, cuyo lugar de origen y domicilio no remite solo a CABA si no que provienen de diferentes partes del país y varios de ellos/as viven en el conurbano bonaerense.

Es importante aclarar que el trabajo de campo fue realizado en el transcurso del año 2004. Luego de varios años y al estar insertos en equipos de trabajo que formulan políticas educativas para la inclusión escolar en el nivel secundario, pudimos corroborar, por un lado, la vigencia del problema de investigación planteado y la pertinencia de las preguntas iniciales del proyecto de investigación. Por otro, la riqueza de los relatos de los/las jóvenes entrevistados/a.

Esta tesis recupera esos interrogantes iniciales y los enriquece con dimensiones de análisis a las que pudimos acceder específicamente del campo de la sociología de la educación y de las juventudes, sobre todo el enfoque teórico sobre las transiciones de los/las jóvenes a la adultez y los debates sobre el formato escolar en la escuela secundaria. Llegamos a estas nuevas lecturas a partir de nuestra participación en diferentes equipos de investigación como así también en redes y/o reuniones científicas y espacios de debates en los que los focos de los análisis estuvieron puestos en las trayectorias de los/las jóvenes en el nivel secundario.

En el momento de escritura del presente trabajo se visitaron algunos de los CENS en los que se hizo el trabajo de campo y se mantuvieron entrevistas informales con los equipos directivos. Estas visitas confirmaron la mencionada vigencia del tema, así como también cierta área de vacancia en el tema estudiado.¹⁰

1.5. La entrevista: el encuentro con el/la otro/a.

La reconstrucción de la evidencia empírica fue coherente con la teoría, la metodología y los objetivos propuestos (Sautú, 2001). En nuestro caso, el tipo de instrumento de recolección de datos utilizado para dicha reconstrucción fue la entrevista. Esta técnica nos ofrecía la posibilidad de recuperar las diferentes percepciones que del objeto estudiado tenían cada uno de los/las jóvenes. Al momento de las entrevistas tomamos en consideración ciertos aspectos relevantes que hacen a la técnica elegida. En principio, entendemos a la entrevista como un espacio situacional de construcción conjunta entre entrevistado/a y entrevistadora en la cual el eje temático está definido por el/la entrevistador/a quien organiza la mirada del sujeto a partir de un conjunto de preguntas y de la escucha de las respuestas. El relato que construye el/la entrevistado/a es el resultado de la situación de entrevista, definida por la interacción dada en ese momento y ese lugar (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1989). En síntesis, el relato surge como parte del encuentro con el/la otro/a, como el diálogo de dos puntos de vista: el de los/las investigados/as y el del investigador/a (Kornblit, 2007).

Las respuestas del entrevistado son un conjunto de representaciones sociales y como toda representación son la resultante del contexto sociohistórico en que la decisión de volver a estudiar tuvo lugar, de la carga histórica de cada biografía y de las diferentes estrategias elegidas en función de ese contexto y de esas biografías. Pero esas representaciones también están en diálogo con otras representaciones que tienen los entrevistados de una determinada temática. De allí que la situación de entrevista está mediada por el conjunto de representaciones que tanto entrevistado/a como entrevistadora apelan de su cotidianeidad en el momento de conocerse (Bourdieu, 2000; Kornblit, 2007; Vasilachis de Ghialdino, 2003). Vale aclarar que la relación entre entrevistado/a y entrevistadora es una relación social y como tal está cargada de un diálogo socialmente asimétrico, es decir, una relación en la que no está ausente el poder (Blanchet et al., 1989; Bourdieu, 2000). Esta situación se complejiza en nuestro estudio, dado que nosotros éramos investigadoras

¹⁰ Para una ampliación del tema ver (Montesinos, Sinisi, & Schoo, 2010b)

en el marco de una maestría y estábamos realizando una entrevista a jóvenes que retomaban sus estudios luego de algunos años. Es decir, nosotros contábamos con aquel capital cultural que los entrevistados de algún modo anhelaban alcanzar. Recuperamos de Guber (2004) la noción de reflexividad entendiéndola como la concepción de articular y llevar adelante la investigación sociocultural que identifica y diferencia formas de apropiación de sentidos y construcción del conocimiento en el vínculo entre sujeto e investigador. La reflexividad, entonces, recupera el trabajo de campo, su contexto, la historicidad de la relación vincular y la intersubjetividad. Por último, la entrevista fue diagramada en base a los objetivos planteados y se estructuró en función de las dimensiones analíticas. De todas formas, destacamos la flexibilidad del instrumento dado que además de las preguntas orientadas al problema de investigación, surgieron nuevas que fueron consideradas en el análisis del trabajo de campo.

1.6. El análisis constante.

Adherimos la postura de Coffey y Atkinson (2005), al considerar que el momento del análisis es un aspecto constante de la investigación y no el final de una serie de etapas. En el devenir del trabajo de campo, y luego de retomar su lectura luego de algún tiempo, se originaron nuevos interrogantes que llevaron a revisar constantemente el marco teórico, la estrategia metodológica y los datos recabados y se avanzó en forma simultánea con la codificación de las entrevistas, la lectura de las notas de campo, la reformulación del marco conceptual que pudiera iluminar las temáticas que iban emergiendo en el proceso de la investigación. Este proceso implicó la inclusión de temas que en el desarrollo del proyecto no fueron incluidos y que luego fueron desarrollados y forman parte de la estructura final de la tesis.

De forma paralela se elaboró matriz conteniendo las dimensiones iniciales y las emergentes del problema planteado lo que facilitó focalizar y sistematizar la información. (Miles & Huberman, 1994).

En el presente capítulo mostramos el recorrido de las diferentes decisiones metodológicas que se tomaron tanto para la definición del proyecto como para la organización del trabajo de campo. A lo largo de la escritura de la presente tesis pudimos corroborar el necesario ajuste entre marco teórico, objetivos y metodología en el marco de una investigación de corte cualitativo. En los siguientes capítulos se intentará dar cuenta de este ajuste.

Capítulo 2: Las luces que iluminan la investigación: el marco teórico.

Partimos de la premisa de entender al marco conceptual como un proceso de construcción dinámico ya que, al abordar la investigación desde una estrategia metodológica cualitativa, los ajustes entre marco teórico, objetivos y metodologías fueron constantes e interdependientes y la teoría guio cada una de las etapas de la misma (Freidin, 2007; Sautú, 2003). De hecho, este marco conceptual se terminó de elaborar al incluir conceptos teóricos que daban cuenta de variables que emergieron en el trabajo campo y de nuevos debates teóricos que aportaron profundidad en el transcurso de la escritura de la tesis.

Para facilitar claridad en la lectura de este apartado, presentamos las distintas categorías que fueron iluminando este proceso de forma separada. Sin embargo, no perdemos de vista que éstas están en constante diálogo, es decir, son siempre relacionales.

En particular haremos referencia a los debates de las nociones de juventudes, transiciones hacia la adultez, trayectorias, las prácticas culturales juveniles, identidad y el contexto social en el que se desarrolló la investigación.

1.1. ¿Qué decimos cuando decimos juventud?

Numerosas investigaciones, artículos académicos, ensayos y artículos periodísticos han dado cuenta de los diferentes debates que en el campo de las ciencias sociales y en la sociedad en su conjunto se dieron no sólo sobre los diferentes significados y sentidos que se le ha otorgado y se le otorga a la "juventud" sino que también a cómo comprender la emergencia de un mundo juvenil, su impacto y su alcance en lo social.

Desde el punto de vista académico existe un consenso generalizado en definir al joven superando la perspectiva que lo circunscribe a un rango de edad con similares características biológicas. De hecho, la juventud como categoría es una *invención* social que surge como tal luego del cambio en el orden económico mundial que entrara en vigencia como consecuencia de la 2ª guerra mundial. La autonomía de la juventud como estrato social diferente a otros y a su vez relacional y la aparición de una cultura específicamente juvenil marcaron un cambio en la sociedad de la época (Hobsbawm, 1998). Los jóvenes comienzan a ser visualizados desde los mercados como sujetos de consumo, y las políticas como sujetos de derecho demarcando ambas vertientes *un*

espacio simbólico propio. De allí cobra sentido que consideremos a la juventud como una categoría, socio histórica, cultural y relacional¹¹.

En función de estas características, vale recordar la ya clásica definición de juventud que, a nuestro entender, iniciara el debate académico en nuestro país sobre los alcances y usos del concepto: en términos de Bourdieu la *juventud* no es más que una palabra, una categoría construida (Bourdieu, 1990). Como tal, no es neutra y en tanto clasificación social es la resultante de una producción social que varía en función de las luchas simbólicas de imposición de sentido entre los actores sociales que definen las características de ser joven o adulto en un determinado contexto histórico. De allí la opción de muchos investigadores de referirse a juventudes en plural para dar cuenta de la heterogeneidad de las experiencias juveniles, de su carácter dinámico y discontinuo según los contextos socio históricos en las que se encuentran insertas (Reguillo Cruz, 2000). En las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones en el campo de las ciencias sociales de corte cualitativo que centraron su enfoque en la subjetividad de los sujetos juveniles y/o en sus transiciones a la adultez¹². Esta “toma de ubicación”, sin desconocer el aporte de la perspectiva cuantitativa, permitió adentrarse con mayor profundidad analítica a los entornos cotidianos de los jóvenes y desde allí poder interpelar con mayor agudeza las estructuras y las instituciones sociales por donde éstos se sitúan (Dávila León, Soto Ghiardo, & Medrano Soto, 2006). A su vez, estos enfoques agregaron otros debates a los ya existentes y que en su conjunto han abierto múltiples y heterogéneos marcos conceptuales para abordar a la juventud como objeto de estudio.

A partir de estas premisas iniciales y en función de los objetivos que nos planteamos en el presente estudio pondremos foco en la concepción de la juventud como tránsito hacia la adultez y las diferentes reflexiones en torno a ese marco analítico. A su vez, y de manera

¹¹ El delineado de estas características no fue casual. Hobsbawm en el clásico capítulo *La revolución cultural* nos alerta que estas nuevas pautas tuvieron como base tres orígenes estrechamente relacionados entre sí. Por un lado, la juventud deja paulatinamente de ser considerada como la preparación para la vida adulta. Por otro, la manifestación de lo juvenil como resultado de la relación dialéctica con “una economía desarrollada de mercado”. Y la tercera y última, la internacionalización de las incipientes culturas juveniles (Hobsbawm, 1998). A su vez, Hall y Jefferson, sintetizaron en tres palabras los cambios en la sociedad de posguerra que posibilitaron la emergencia de las culturas juveniles: prosperidad, conceso y aburguesamiento. (Clarke, Hall, Jefferson, & Roberts, 2010). Reguillo Cruz también enmarca la aparición de las culturas juveniles luego de la posguerra con un nuevo orden internacional donde los vencedores accedían a estándares inéditos de consumo. Para esta autora, la aparición de un discurso escolar y jurídico reivindicando la emergencia de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, sentaron las bases para la aparición de lo juvenil como espacio autónomo. (Reguillo Cruz, 2003)

¹² En nuestra investigación se han revisado autores e investigaciones europeas, latinoamericanas y nacionales. A su vez, para estas últimas, se consultó el estado del arte construido por Mariana Chaves sobre las investigaciones sobre juventudes en nuestro país. (Chaves, 2009)

tangencial haremos mención a los principales aspectos de la perspectiva que centra el análisis de la juventud desde el enfoque cultural.

1.2. Una noción controversial: transiciones a la adultez.

En las dos últimas décadas, se desarrollaron diversos estudios sobre la categoría “juventud” con el fin construir nuevos enfoques analíticos que den cuenta de las relaciones entre los jóvenes y los nuevos escenarios sociopolíticos. Estos estudios, específicamente los llevados a cabo por Joaquim Casal (2006) junto a grupo de investigadores que conforman el GRET (Grupo de Estudios sobre Transición), tomaron como centro de investigación los diversos vínculos existentes entre las trayectorias e itinerarios descritos por los/las jóvenes y los procesos de transición a la vida adulta.

Su posicionamiento radica en entender a la juventud como el tramo de un itinerario de las biografías de las personas. En este sentido, el punto de partida es el actor como sujeto histórico y protagonista de su propia vida en la que articula elecciones racionales, emociones, constricciones contextuales y las estrategias de futuro (Casal et al., 2006).

En la presente investigación, adherimos a la perspectiva de Casal en cuanto a que la transición no es sólo el tránsito que describen los jóvenes de la escuela al trabajo. Para este autor la transición debe ser considerada como proceso y como sistema: es la articulación compleja de un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que interviene en la vida de los sujetos desde la pubertad y que conducen a la emancipación familiar y profesional (Casal et al., 2006). Ésta está configurada por tres niveles que se encuentran articulados entre sí. Por un lado, y en primer lugar, la transición tiene una referencia territorial, cultural y política definida a partir de la intersección de las dimensiones espacio y tiempo. Espacialmente la transición está “cruzada” por espacios territoriales y sociales diversos (contexto socioeconómico como países regiones etc.), por factores de desigualdad (clase social, etnia y género) y por los modelos de socialización (familia, medios de comunicación grupos de referencia etc.). Temporalmente, se encuentra inserta en un período de desarrollo social (capitalismo, capitalismo posindustrial etc.). Por otro, en segundo lugar, desde esta perspectiva, la transición es analizable desde la toma de decisiones racionales de los sujetos, sus expectativas de futuro y el uso particular que realizan de su capital social. Por último, y, en tercer lugar, en la transición intervienen una red compleja de instituciones sociales: el sistema educativo como agente de formación y certificación de un sistema de formación profesional y una regulación del mercado de empleo.

En la sociedad salarial o industrial durante la mayor parte del siglo XX, el modelo de transición que se impuso como legítimo y por lo tanto como tipo ideal a alcanzar, era el descrito por los sujetos en su pasaje del ámbito familiar al de la formación y de allí al mundo laboral. Este modelo societal la organización del tiempo del trabajo es la que condiciona el orden social generando una temporalidad propia, lineal, hegemónica y fundamentalmente unidireccional. En ella los sujetos atraviesan una sucesión de etapas: la formación o la preparación para la vida activa (niñez y juventud), el trabajo o vida activa (adultez) y el retiro de la actividad productiva (vejez). Los sujetos son jóvenes en la medida que se encontraban en el paso por la escuela para la obtención de una certificación que le permita el ingreso laboral y la formación de una familia propia. Estas dos instancias, trabajo y familia, desde esta perspectiva, son consideradas centrales para el ingreso a la adultez. Es así como, al estar la vida de los sujetos organizada en función de la superación de ciclos, el paso de uno a otro está dado por el pasaje por instituciones que garantizan la adquisición de pautas que corresponden al ciclo superior subsiguiente quedando de esta forma descripta una linealidad progresiva (Bendit, 2009). Estos pasajes a veces son acompañados por rituales y certificaciones sociales que garantizaban una identidad social (Bendit et al., 2008; Casal et al., 2006; Jacinto, 2006). En síntesis, esta caracterización remite a una concepción de juventud como una fase de tránsito hacia la adultez.

Este tipo ideal tuvo su correlato en construcciones teóricas llevadas a cabo por investigaciones de la sociología de la juventud de corte funcionalistas centradas en lo que Casal ha denominado enfoque de la juventud como ciclo vital o *adultocracia*. (Casal et al., 2006). Estos estudios, ubican a los jóvenes en situación de carencia y dependencia hasta tanto alcancen las responsabilidades de los adultos. También colaboraron a su vez, en posicionar negativamente en la sociedad, a modo de deuda social a aquellos jóvenes que no alcanzaban el tipo ideal construido, ubicándolos en tensión permanente con el mundo adulto.

De allí que los tránsitos y las consecuentes trayectorias trazadas por los jóvenes son legítimos en tanto y en cuanto respondan a la linealidad señalada, desprestigiando a aquellos que realizan otros recorridos o que no pueden pasar a una de las etapas que fuera definida como necesaria hacia la adultez por el imaginario social impuesto. Desde esta mirada, la juventud constituye un problema o bien la juventud tiene un problema (Martín-Criado, Enrique, 2005; Martínez, Roger, 2004).

En esta misma línea, Mariana Chaves (2010), relevó formaciones discursivas entre padres, madres, jóvenes, políticas sociales e industrias de la comunicación y sistematizó un conjunto de representaciones sociales acerca de qué significa ser joven. Las mismas están cruzadas por perspectivas adulto céntricas y específicamente nos interesa destacar a la que considera a la juventud como una etapa de crisis y caos, como el momento de mayor cambio al que devendrá un momento de sentar cabeza, de certezas y perdurabilidades. Este discurso legitimado socialmente y legitimante de las prácticas institucionales donde circulan las jóvenes, al negar las condiciones objetivas de existencia y por la tanto las condiciones de subjetivación se aleja de la cotidianeidad, de la experiencia juvenil generando un desacople entre expectativas puestas en el ser joven y los logros que éstos pueden alcanzar. De allí el uso del plural “transiciones” se ajusta mucho más a este nuevo escenario y responde con mayor pertinencia a las diferentes experiencias de vida de los jóvenes a partir de las diferencias de género, etnia, tradiciones culturales y religiosas, económicas y sociales (Casal, 1996; Jacinto, 2010).

Esta perspectiva, que los diferentes autores consultados han dado en llamar una perspectiva biográfica de la juventud o biografismo, no analiza a la juventud como un concepto esencialista, sino que se refiere al conjunto de itinerarios y trayectorias, al decir de Bendit, como “rutas de vida”, que los sujetos siguen en su desarrollo biográfico. Los recorridos realizados por los jóvenes desde cada condición juvenil, dan cuenta de la singularidad, pero también dan cuenta de la generalidad contextual en donde se encuentran insertos (Bendit & Dermot, 2004; Casal, 1996).

Cabe aclarar que la estructuración de las transiciones a la adultez tiene un carácter histórico y en cada época las modalidades que adquieren se resignifican en función de los grupos de referencia. (Dávila León et al., 2006) Pero la legitimidad de la transición lineal, que se encuadra dentro de un modelo de integración social como fue la sociedad salarial, fue tal que sigue operando en el imaginario social en la actualidad como factor decisivo para la cohesión social. El estado, la familia, la escuela, siguen considerando en la actualidad a la juventud como una categoría de tránsito lineal, como una etapa de preparación desconociendo su presente (Pérez Islas, Valdez González, & Suarez Zozoya, 2008; Reguillo Cruz, 2000).

Ahora bien, es preciso apuntar que algunos autores han planteado la debilidad del concepto de transición fundamentalmente en lo que respecta a la diversidad de modelos de emancipación que pueden describirse en un estado de lo social que se caracteriza por su heterogeneidad (Jacinto, 2010). Dussel, Brito y Núñez, (2007) recuperan a Paul Willis,

a partir del concepto de *transiciones alternativas* para describir la particular relación que los jóvenes poseen con las instituciones. Para los autores, el punto de llegada a la adultez no es único sino múltiple lo que configuraría diferentes sentidos al tránsito.

Saraví (2009), analizando la juventud de sectores desfavorecidos de la ciudad de México las describe como *transiciones vulnerables*: los tránsitos hacia la adultez de los/las jóvenes de sectores urbanos más desfavorecidos son vulnerables dado que deben enfrentar innumerables situaciones de riesgo que amenazan con desencadenar un proceso de acumulación de desventajas¹³. Por ello para el autor es imprescindible considerar los escenarios en los cuales tiene lugar la experiencia de la juventud para poder analizar entender los procesos por los que atraviesan los/las jóvenes.

Como tal la juventud constituye una etapa clave de la experiencia biográfica, no solo por el futuro individual, sino que a su vez sienta las bases de una sociedad por venir. Los modos de tránsito a la adultez nos plantean interrogantes respecto al modelo de sociedad que construimos en el presente y en el que vivirán las generaciones futuras.

Desde el marco teórico que planteamos, si bien la posibilidad de elección de los sujetos siempre está presente, ésta se ve afectada en función de los condicionamientos estructurales. En principio, la libertad de elegir el rumbo o tomar decisiones como permanecer o no en el sistema educativo o el tipo del trabajo alcanzado, estarían condicionadas cuando existen cuestiones más urgentes para atender. Es decir que la estructura social sigue operando, condicionando a que los itinerarios y rumbos de los jóvenes se des-estandaricen, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas en función de la condición de clase.

En este sentido, investigadores ingleses nos alertan sobre el peligro de recaer el peso de los análisis en el grado de agencia de los jóvenes o lo que ellos dieron en llamar “biografías de elección”. Estas son descritas mayoritariamente por los jóvenes de sectores más acomodados y registrando paradójicamente transiciones lineales y tradicionales. Las transiciones complejas o heterogéneas son llevadas a cabo por los/las jóvenes con un cierto cúmulo de desventajas sociales y/o con menores credenciales educativas. En síntesis, las transiciones lineales tienen más regularidad dentro de los jóvenes con más alto logros educativos (Biggart Andy et al 2008).

¹³ la diferencia entre la conceptualización entre “sectores desfavorecidos” y “acumulación de desventajas” será tratado en el punto de este mismo apartado: “Contexto social”

1.3. Con el foco puesto en el concepto de trayectorias.

El posicionamiento teórico acerca de las transiciones heterogéneas que los/las jóvenes describen en su paso hacia la adultez nos fuerzan a reponer ciertos debates en torno a la conceptualización teórica sobre trayectorias e itinerarios.

Por cuestiones analíticas el desarrollo conceptual de estas dimensiones se encuentra por separado en el presente trabajo. Pero serán tomadas en cuenta de forma relacional para enriquecer y complejizar, a partir de la trama conceptual que conforman, el tema que nos convoca. La conveniencia de introducir estos conceptos en el marco del análisis nos evita caer en el impulso que nos impone el sentido común, en tanto evidencia compartidas por todos, de considerar al momento en que los/las jóvenes dejan la escuela como a su vuelta, como la interrupción de un desplazamiento lineal que recorren los/las jóvenes de forma homogénea.

En principio, la hipótesis que nos planeamos es que, en esos dos momentos, se concentra la síntesis de las interacciones pasadas y presentes que ellos/as, en tanto agentes sociales, mantuvieron con su entorno y que encauzan sus prácticas futuras. En este sentido, Bourdieu (2002) confirma que más allá del relato cronológico que arman los sujetos para dar coherencia a sus biografías, esta linealidad no es tal. Una individualidad socialmente instituida recorre una trayectoria ocupando en la vida una serie de posiciones en un espacio social¹⁴ en el cual realiza desplazamientos. Ambos, posiciones y desplazamientos, dependen de los niveles de capitales (económico, cultural, simbólico y social) que constantemente se encuentran acumulando los agentes y grupos. La ubicación de ellos/as en ese espacio es siempre relacional a las posiciones que hayan ocupados otros/as agentes y grupos con una estructura de capital diferente.

En ese sentido, los movimientos realizados para conquistar nuevas posiciones o conservar las que poseen, no son más que las trayectorias descritas por esos agentes y esos grupos en ese espacio social. En consecuencia, este último, no permanece estático. Está sometido a constantes transformaciones realizadas por los desplazamientos de esas trayectorias y del lugar y tiempo histórico en que se encuentra situado. Entonces, desde esta perspectiva, el análisis de las trayectorias de los/la joven constituye en indagar acerca de las

¹⁴ Bourdieu define al espacio social “*como un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores unas con las otras (...) es construido de tal modo que los agentes o grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación (..) el capital económico y el capital cultural*”(Bourdieu, 1997a, p. 30)

variaciones de capital de un agente o de un grupo en un sistema de distribución de capitales espacial y temporalmente situados (Dávila León et al., 2006).

Ahora bien, las posiciones en el espacio social conllevan dentro de sí representaciones sociales que enmarcan y guían las prácticas de los sujetos. Es por eso que las trayectorias no operan en un vacío social. Éstas, están condicionadas por un determinado contexto sociohistórico y por el tipo ideal de trayectoria legítima, y por lo tanto un modelo a alcanzar, que fuera construida socialmente por esas representaciones en ese momento histórico (Bourdieu P. 1997). En síntesis, y en términos de Briscioli, (2017) toda trayectoria está compuesta por tres ejes interdependientes: en primer lugar, por la estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra; en segundo lugar, el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, disposiciones culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades, proyectos de vida, etc.) y en tercer lugar, la variable del tiempo que traspasa los dos ejes y define su mutua relación en el pasado y el presente, y la proyecta hacia el futuro.

Joaquim Casal (2006) parte de entender a la juventud como el tramo de un itinerario de la biografías de las personas en el que el punto de partida es el actor como sujeto histórico y protagonista de su propia vida en la que articula elecciones racionales, emociones, constricciones contextuales y las estrategias de futuro. Desde esta perspectiva, itinerarios y trayectorias no son sinónimos. Los itinerarios indican el tramo de la biografía descrita por una persona hasta el momento presente, es el tiempo recorrido. En cambio, trayectorias o rumbos, implican el porvenir, el conjunto de rumbos posibles que pueden describirse a partir de los itinerarios y de las articulaciones que hagan los actores con las condiciones estructurales del presente. Este marco teórico, no discute con el paradigma que desarrolla Bourdieu. Ambos plantean la condición sociohistórica de los itinerarios y trayectorias, es decir de su dependencia al espacio y lugar donde situacionalmente se desarrollen.

En este sentido y en términos de Bendit (2009), los itinerarios y trayectorias de los jóvenes se tornan biografiadas, individualizadas, saliendo de trayectos estándares para pasar a describir múltiples trayectorias. Se describen nuevas formas de transición, variadas, con otra estructura, con otro orden en la secuencia y otros tiempos para cada paso hacia la adultez. Inclusive pueden ser reversibles, es decir, se pueden recorrer los mismos caminos para llegar a metas no alcanzadas. Un ejemplo claro es la asunción, en la edad que

cronológicamente se ha ubicado a la juventud, responsabilidades que en otro momento histórico correspondían al mundo del adulto. (Bendit et al., 2008; Dávila León et al., 2006)

Ahora bien, si ponemos el foco en nuestros entrevistados/as: ¿se pueden reconocer en las trayectorias de los/las jóvenes aspectos comunes? A grandes rasgos y pudiendo caer en una simplificación conceptual, las trayectorias que recorren los jóvenes que estudiaron en tiempo y forma no son las mismas para aquellos como en nuestro estudio, dejaron de estudiar. La condición educacional está relacionada con la condición económica y la condición laboral (Lechner, 2004). Los/las jóvenes que forman parte de nuestro estudio pueden compartir ciertos aspectos estructurales de sus biografías, sin embargo, pueden configurar trayectorias disímiles. La variación de éstas está dada por la forma particular de apropiación o no de las ventajas y/ o desventajas sociales que cada joven posee.

Por otro lado, si el proceso de individualización creciente posiciona a los jóvenes a ser, en parte, autores de su propia biografía, librando sus trayectorias a la capacidad de agencia en su interacción con las estructuras social, nos preguntamos cuáles son las posibilidades de elección que tienen los/las jóvenes que forman parte de nuestro estudio, que presentan un desigual punto de partida frente a otros en la carrera por el logro de mejores posiciones sociales o conservar las que tienen. En esta línea argumentativa podemos afirmar que la capacidad de agencia de los sujetos es un bien desigualmente distribuido.

Por último, y si bien el concepto de trayectorias proviene del campo de la sociología, fue ampliamente utilizado en el campo de la educación para dar cuenta de las divergencias que existen entre los recorridos que se espera que realicen los/las alumnos ajustados a los tiempos escolares fijados institucionalmente y los que efectivamente terminan realizando. Terigi (2009b) define estos dos conjuntos de trayectorias como trayectorias escolares teóricas y reales. Las *trayectorias teóricas* estipulan que el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad y que los itinerarios que recorren a través del sistema educativo son homogéneos y lineales. En cambio, para dar cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo, formula el concepto de *trayectorias escolares reales*.

Diversas investigaciones en el campo de la educación que canalizan las múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo y que pueden ampliar las oportunidades, desarrollar recursos y activar la capacidad de utilizarlos. En esta línea, se destaca el papel relevante de las instituciones y los dispositivos en la construcción de las

trayectorias. De allí la centralidad que posee la dimensión institucional de la escuela en las trayectorias de los /las jóvenes.

1.4. Las prácticas culturales juveniles

Ahora bien, ubicar nuestro estudio en un enfoque que centra a la juventud desde el punto de vista de las transiciones y todos los debates en torno a él, nos remite a dar cuenta de otro enfoque que aborda la problemática juvenil y que centra su perspectiva en la cultura de los jóvenes o culturas juveniles. En este sentido y desde nuestro punto de vista ambos enfoques no deberían pensarse como antagónicos sino más bien utilizar la potencia reflexiva de cada uno de ellos y superar así lo que Núñez (2010) ha dado en llamar una “falsa antinomia”. En ese mismo sentido, Reguillo Cruz (2003) hace especial hincapié en el desencuentro en la producción de conocimiento entre ambas vertientes, reconociendo que no debieran ser necesariamente antagónicas. Esta autora reconoce, por un lado, que los estudios sobre los tránsitos hacia la adultez a través de la incorporación en instituciones como ser la escuela y el trabajo, son escasos y en líneas generales pierden de vista a los jóvenes como objeto de estudio centrándose en las instituciones o en el rol que ocuparían ellos en éstas. A su vez, y por otro, los estudios centrados en las culturas juveniles como manifestaciones “contra hegemónicas” poseen un insuficiente tratamiento de aspectos estructurales o institucionales quedándose en la superficialidad de la descripción de conductas con el peligro de caer en el relato de anécdotas. Para Reguillo Cruz (2000), el desencuentro estaría dado en el tratamiento de la relación sujeto-estructura: mientras que a los primeros les cuesta recortar la subjetividad de la institución, los segundos centran los análisis en la pura subjetividad.

Ahora bien, si ahondamos en el enfoque cultural, diferentes autores que han historizado el surgimiento del campo de la juventud como un campo específico de investigación, coinciden en localizar a la irrupción de los estudios centrados en las culturas juveniles, hacia fines de los años sesenta del siglo XX y el aporte cultural británico a través del Centre for Contemporary Cultural Studies fue un decisivo aporte para la reflexión teórica y metodológica en las investigaciones sobre la emergencia de nuevas formas culturales juveniles (Hall & Jefferson, 2010). Estos estudios integraron varios elementos provenientes del marxismo para repensar lo cultural y reactualizaron el uso del concepto de hegemonía de Gramsci para explicar la aparición de culturas juveniles como forma de rebelión a una sociedad jerárquica y conservadora, como forma de impugnar la cultura clasista hegemónica. Los debates se dieron desde el propio concepto de cultura juvenil

dado que como tal representaba a cómo el fenómeno juventud había sido apropiado por el sentido común de la posguerra ligándolo a aspectos de consumo y moda. De allí su reemplazo por subculturas que como concepto representa la sumisión en la relación con las culturas parentales¹⁵ mostrando cómo éstas están involucradas con las relaciones de clase, la división del trabajo y las relaciones productivas con la sociedad (Clarke, Hall, Jefferson, & Roberts, 2010).

A medida que el mercado de las industrias culturales ha crecido exponencialmente sobre todo a partir de la globalización, se fue abriendo un espacio cada vez más amplio para el desarrollo de las culturas juveniles. En términos Reguillo Cruz (2000), este espacio es el ámbito de los significados, de los bienes y productos culturales donde el sujeto juvenil recorta sus identidades.

Ahora bien, los jóvenes pueden en sus recorridos personales entrar y salir de una o de muchas subculturas. Su relación con ellas puede ser efímera, permanente, marginal o central. Su importancia radica en que constituyen de manera privilegiada las manifestaciones de los jóvenes y permiten que éstos se vuelvan visibles como actores sociales. Pero éstas pueden ser igual o menos relevantes que el resto de las actividades que los jóvenes realizan en su vida cotidiana. Más allá que las instituciones como la escuela y el trabajo, parecerían estar alejadas de las prácticas culturales juveniles, su inclusión o exclusión a ellas es estructuralmente más significativo para la vida de los jóvenes que el resto de las actividades sobre todos para los sectores populares (Clarke et al., 2010; Reguillo Cruz, 2000).

De toda la producción de esta escuela cultural británica, la obra de Paul Willis específicamente su libro “Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera” (2005) adquiere especial relevancia para nuestro estudio

1.5 El Contexto social.

Tal como lo definimos en apartados anteriores nuestro estudio recupera la perspectiva que parte de entender que las transiciones a la adultez se constituyen a partir del diálogo entre las decisiones, experiencias y representaciones de los jóvenes con las determinaciones contextuales en las que éstos se encuentran situados. En ese sentido, para

¹⁵ En la relación entre subcultura y cultura, se denominará a ésta última como cultura parental. Pero no confundir con la relación de los jóvenes con sus padres. De lo que se indica con “parental” es el conjunto de aspectos que las subculturas conservan de la cultura de la cual derivan. (Clarke et al., 2010)

analizar esas transiciones es necesario considerar el contexto social en el cual tiene lugar la experiencia de la juventud. Transiciones en su dimensión histórica social por un lado y con una dimensión biográfica individual por otro. Es decir que el foco está puesto en entender a esas transiciones en los intersticios del entrecruzamiento, en términos de Wright Mills (2003) de lo biográfico con lo histórico, de lo individual y lo social. Los condicionamientos estructurales que conforman las relaciones objetivas en los que los jóvenes transitan, no explican en su totalidad las particularidades de cada una de las trayectorias sociales de los jóvenes. En términos de Jacinto (2010), las transiciones reflejan al mismo tiempo voluntades personales y condicionantes estructurales que se conjugan dinámicamente diversificando múltiples recorridos de esas trayectorias.

El concepto de *exclusión social*¹⁶ ha logrado, desde fines del Siglo XX, constituirse en una herramienta de análisis clave para reexaminar los debates que intentan teorizar a la pobreza y a la desigualdad social en la sociedad contemporánea. Surge, en buena medida, para dar cuenta de los efectos que tuvieron en la población y en la vida de los sujetos las transformaciones, sobre todo a partir de la reconfiguración de los Estados y el mercado de trabajo, en la estructura social.

La sociedad salarial es definida por Robert Castel (1998) como aquella en la que el ingreso al mundo del trabajo se constituía en un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. El orden social se caracterizaba por una fuerte correlación entre “el lugar” que los sujetos ocupaban en la estructura productiva, la “participación” de los sujetos en las redes de sociabilidad, y los “sistemas” de protección (Estado) que cubren a los sujetos frente a posibles riesgos (Castel, 1997).

Desde esta perspectiva, la exclusión social hace referencia al debilitamiento y la pérdida de lazos que mantienen y definen en una sociedad la condición de permanencia en la misma lo que llevaría a una desafiliación social. Remite al aislamiento producido por la separación temporal o permanente de los sujetos a alguna instancia del aparato productivo y/o del empleo o fruto de la debilidad estructural que somete el empleo informal. A su vez, al modificarse las condiciones laborales, los sujetos pierden las seguridades que garantizaban los marcos de protección cercana perdiendo de este modo redes de

¹⁶ La decisión de la utilización de la conceptualización realizada por Robert Castel acerca de la exclusión social tuvo en cuenta la discusión teórica acerca de la pertinencia o no de la utilización de dichos conceptos en el marco de nuestro país y de América Latina. Se intenta a lo largo de la investigación no utilizar esta conceptualización de forma a-crítica, o extrapolar procesos que el autor describe el contexto laboral francés. Otra posible lectura sería la propuesta de Nun, José, *Marginalidad y exclusión social*, Buenos Aires, Editorial FONDECULTURA, 2003, 1º reimpression.

contención social. Aparecen nuevas configuraciones sociales basadas en nuevas formas de ser pobres que tienen a la vulnerabilidad como centro de su existencia (Castel, 1998). A este proceso de descolectivización del trabajo se asocia la progresiva ausencia de proyectos colectivos en los actores sociales y entre ellos, fundamentalmente los/as jóvenes. Surgen nuevas formas de asociatividad que están atravesadas por lo efímero de los vínculos dado que priorizan las acciones de satisfacción inmediatas, del aquí y ahora por sobre las de largo alcance o sostenidas en el tiempo (Casal et al., 2006).

Ahora bien, este concepto de exclusión no hubiese alcanzado la misma difusión y consolidación en el debate contemporáneo de no haber sido cobijado bajo los profundos procesos de cambios en la estructura social que trajo aparejados la globalización. En ese sentido, las características de las expresiones locales (anclaje al territorio) como contracara de la globalización plantean el desafío de explorar las especificidades que potencialmente puede adquirir la exclusión social en diversos contextos socio históricos. El concepto de territorialización emerge a partir de fines del siglo XX y específicamente, apunta a la paulatina desvinculación social, económica y cultural de los sectores excluidos de las dinámicas de integración socio-económica y cultural de la creciente y acelerada globalización (Bauman, 1999, 2003; Svampa, 2000). El proceso de territorialización no es nuevo en América Latina, ni Argentina, ni en la Ciudad de Buenos Aires. De hecho, a diferencia de los procesos sociales “leídos” desde la conceptualización europea, sobre todo la francesa, el debate por la integración social en América Latina debe ser analizada desde factores multidimensionales en los que el empleo no puede ser reconocido como único mecanismo de afiliación a la sociedad. La integración social en Argentina (como en los demás países de la región), tiene lazos más débiles, múltiples, uno apoyándose en otros, con integraciones parciales (Katzman & Retamoso, 2007; Saraví, 2006). Se caracterizan, frente a la ausencia de la masividad de la protección de la sociedad salarial en contexto pleno empleo, por superposiciones de diferentes planos inclusivos: la familia, el cuentapropismo, las relaciones clientelares, los planes sociales, las redes de reciprocidad y/o la adscripción alguna institución como puedes ser la escuela. Estos planos conforman una urdimbre que permite un débil sostén para no caer en la exclusión. Teniendo en cuenta la anterior, una de las posibles lecturas en torno a la conceptualización de la pobreza en América Latina y en específicamente en Argentina, no estaría ligada sólo a la satisfacción de las necesidades básicas de los sujetos, sino que también debería considerarse las oportunidades individuales de participación o no en la comunidad de pertenencia o en las diferentes redes de relación. Participación entendida como la

integración en las redes formales e informales de trabajo, en el acceso a la salud, a la vivienda y a la educación entre otras participaciones posibles. Es decir, se es pobre en tanto no se alcance al tipo y nivel de participación considerado legítimo por una comunidad. De allí que, en este sentido, la pobreza sería mejor explicada como un estado observable y demostrable de un *conjunto de desventajas de participación social* -frente a otros miembros - en la comunidad local y/o en la sociedad más amplia a la cual un individuo y/o familia y/o grupo pertenece. Esta perspectiva se acerca a la noción de exclusión social en la medida que asocia a la pobreza con las limitaciones a una plena participación en la sociedad de referencia y en relación a otros que viven en la misma sociedad. La progresiva acumulación de desventajas llevaría a un estado de desafiliación social (Saraví, 2006).

Desde esta perspectiva, los sectores más desfavorecidos de nuestras sociedades fueron y son sujetos de una pesada y larga concentración de desventajas, al quedar por fuera de los sistemas de integración a comunidades más amplias. También, esta perspectiva, permite no caer en la dicotomía inclusión/exclusión al presentar un modelo más dinámico y abarcativo de los procesos por los que atraviesan los/as jóvenes (Bendit & Dermot, 2004). Entonces, se vuelve necesario construir una estrategia metodológica que nos permita deshilar la madeja formada por la acumulación de desventajas que según Saraví (2006) se entretajan y retroalimentan en la biografías de los/las jóvenes. De allí que investigar las razones del abandono escolar como así también la vuelta a la escuela como indicadores de transiciones heterogéneas a la adultez permite identificar parte de los hilos de esa madeja evitando así naturalizar procesos que de por sí se presentan como parte indiscutida del sentido común.

A los fines de la presente investigación es importante sumar a la conceptualización realizada por Castel, aquella que da cuenta de los procesos sociales que conlleva la modernidad tardía y en que los/las jóvenes se encuentran inmersos. De allí la importancia de incluir en este marco teórico conceptos como el *desinstitucionalización*. Nos referimos con él a los cambios relacionados con el debilitamiento de la institucionalidad moderna y su contracara, el proceso de individuación creciente en lo social. Dubet y Martucelli (2000) no lo entienden como una crisis de las instituciones sino que refieren a la desinstitucionalización como un cambio en la forma de la relación entre normas, valores e individuos. Normas y valores no son vistos como trascendentales por encima de los individuos y que las instituciones deben inculcar, si no que aparecen como coproducciones sociales en la que los individuos construyen su experiencia cotidiana.

Desaparece la idea de la institución la que posee el monopolio legítimo de valores a infundir. De allí que en este cambio existe un modo diferente de concebir la *socialización*. Ésta no se reduce a los aprendizajes de roles. Los individuos, que eran considerados como el desenlace de un programa institucional, pasan a ocupar un lugar central pero no como una consecuencia de un acto de inculcación. Provoca la separación de lo que la sociología clásica confundía en un solo proceso: la socialización y la subjetivación.

En cuanto a los procesos de *individuación*, en las sociedades contemporáneas la vida personal se convierte en un horizonte de valor y los individuos se perciben con más frecuencia por fuera de los colectivos, recortándose en su singularidad (Martuccelli, 2006). Ambos procesos que encierran la desinstitucionalización cobran especial relevancia para este trabajo de investigación. La escuela en tanto institución de la modernidad no escapa en alguna medida a los efectos descriptos. Sin embargo, en el contexto de Latinoamérica, éstos no pueden ser tomados como ejes analíticos separados de otras dimensiones sociales dada la particularidad de los procesos sociales en la región.

1.6. La nunca acabada construcción de la identidad: transformaciones y la relación con la escuela.

Según Dubar (2002), la pregunta por la *identidad*, surge en el momento en que los individuos comienzan a pensarse como diferentes a lo que son, cuando se visualizan grietas en las supuestas igualdades o cuando esa diferencia remite a (en el mejor de los casos) una elección que depende de cada uno. Tal como definimos en el apartado anterior, en el proceso de individualización, se evidencia un progresivo aumento de lo individual por sobre lo colectivo, es decir existe un predominio de las identificaciones “para sí” por sobre “para los otros”.

En este apartado, básicamente, revisaremos en primer lugar algunos debates sobre el concepto para luego profundizar en sobre las crisis identitarias, la relación entre ellas y las implicancias de la relación identidad escuela.

Desde hace más de una década, la identidad como concepto es, caracterizado básicamente como un concepto polisémico. Inclusive algunos autores visualizan, dentro de la pluralidad de significados que posee, referencias contradictorias (Brubaker & Cooper, 2001; Hall, 1996).

En el presente trabajo partimos de entender que la identidad no es lo que permanece “idéntico” a algo, sino que es el resultado de una doble operación¹⁷: diferenciación y generalización. Por un lado, la identidad es la diferencia, es la singularidad en relación a los otros. Por otro, es la necesidad de buscar un nexo común con esos otros a partir de esa singularidad. Es la búsqueda constante de una pertenencia común. De allí que no se puede concebir a la identidad sin alteridad y sin entender que singularidad y alteridad varían según el contexto histórico donde se definen. Diversos autores apelan al concepto de *identificación* porque brinda la posibilidad de reconocerlo por un lado, como una construcción continúa y por otro porque alude a la interacción entre distintos grupos sociales y sujetos que al definir un “nosotros” se define también un “ellos” (Hall, Stuart & du Gay, Paul, 2003).

La identificación, no presupone que la acción de identificar, aún realizada por agentes poderosos como el Estado, debe resultar en la igualdad interna, la diferenciación y/o el sentido de igualdad grupal que se quiera imponer. El proceso de identificación tanto de uno mismo como de los otros es permanente e intrínseco a la vida social y como tal posee un carácter histórico, ya que las transformaciones de las identificaciones responden a los cambios en el contexto y las situaciones donde se producen las relaciones (Bauman, 2005; Brubaker & Cooper, 2001).

Históricamente la identidad surge como una estrategia necesaria en la conformación del orden social en la constitución de los Estados Modernos. Éstos a través de sus agentes estatales guardan para sí la legítima fuerza física y simbólica necesaria a través, el poder de nombrar, de identificar, de categorizar, de indicar qué es y quién es quién en un determinado tiempo y lugar organizando de forma externa las identidades de los sujetos (Bourdieu, 1986; Brubaker & Cooper, 2001). De allí la importancia de desnaturalizar su legitimidad y mostrar que la misma, en tanto categoría histórica, fue el fruto de una imposición física y simbólica en un determinado contexto histórico y que, en términos de Bauman, se “instala” en la experiencia de los sujetos de forma ficcional (Bauman, 2005). Básicamente, la identidad estaba determinada coercitivamente por el papel productivo

¹⁷ Las cuestiones identitarias son fundamentalmente cuestiones de lenguaje. Identificarse o ser identificado no es sólo proyectarse “sobre” o “asimilarse”. Es ponerse en palabras. Esta doble operación a la que hacemos referencia remite a un enfoque discursivo, a las categorías del lenguaje. Al decir de Hall, la cuestión de la identidad, o mejor dicho las cuestiones de la identificación son procesos de sujeción de las prácticas discursivas y las exclusiones que esas mismas prácticas realizan a la vez. Identificación no es más que la resultante de la relación entre las prácticas discursivas y los sujetos. Este autor nos especifica aún más: identificación es un proceso de relación, una sutura, una sobre determinación, que no se expresa nunca como una totalidad. (Dubar, 2002; Hall, Stuart & du Gay, Paul, 2003)

que se jugaba en la división social del trabajo, el sentido de pertenencia a un puesto de trabajo (en el mejor de los casos a través de la escuela), a una familia, a una comunidad y a principios del siglo XIX a un estado nación. La certificación en tanto construcción identitaria, se otorgaban en función de la institución que se transitaba y otorgaban a los sujetos la confianza y seguridad hacia una comunidad imaginada en la que la integración a un colectivo les permitía salirse del temor al aislamiento. La demora en la gratificación junto a la experiencia lineal en el tiempo, eran factores que vigorizaban el proyecto identitario (Bauman, 2003).

Diversos autores afirman la necesidad de debatir dentro de la sociología nuevos marcos teóricos para desentrañar la complejidad del concepto identidad y en ese sentido recuperar la agencia de los sujetos. Dubar (2002), parte de lo que denomina formas identitarias: son formas sociales ideales-típicas y no existen en estado puro y las clasifica como identidades comunitarias y societarias. En ellas se combinan y se ponen en juego la doble identificación, “para los demás” y “para sí”. Mientras que en las primeras las identidades son asumidas por los sujetos tanto “para sí” como “para los otros”, en las segundas existe una preeminencia del “para sí” por sobre el “para nosotros” y supone elecciones personales y no heredadas¹⁸.

Ahora bien, el sujeto es a la vez un sujeto social y a la vez personal y como tal debe organizar esa dualidad y afrontar siempre en las interacciones cotidianas la proyección sobre sí mismo de las categorías objetivadas¹⁹. Para este autor existen dos tipos de configuraciones: la reflexiva y la narrativa. La primera se organiza alrededor de una forma identitaria dominante “para los otros”. Las personas construyen identidades “para sí”, aparece una apropiación subjetiva de la identidad atribuida por otros y que garantiza formas de pertenencia a un grupo, constituyen las identidades sociales. Las crisis de

¹⁸ La configuración identitaria de un determinado período histórico es la resultante de la manera de cómo se combinan ambas formas, de la preeminencia de una sobre la otra. Las identidades comunitarias, son las más ancestrales y se caracterizan por sostener la creencia en una comunidad en la que existen un sistema de lugares pre asignados a los individuos y que se reproducen a lo largo de las generaciones. Implica un alto grado de grupalidad una marca de distinción, un claro límite del adentro y del afuera. Remite a lo que permanece invariable, a lo que permanece idéntico en el tiempo, a la esencia. Son asumidas por los sujetos tanto “para sí” como “para los otros”. Las societarias, son más recientes y suponen la existencia de colectivos múltiples variables, efímeros, a los que los sujetos se adhieren por períodos limitados y que pueden cambiar a lo largo de la vida. Son los modos de identificación que le permiten a le permiten a los sujetos nombrar y nombrarse y dependen de las categorías de lenguaje que son siempre contextuales. En este tipo, existe una supremacía del sujeto por sobre las comunidades lo que define una preeminencia del “para sí” por sobre el “para nosotros. Apuntan a enfatizar el carácter fragmentado de la experiencia contemporánea del yo y su contingencia según los contextos.

¹⁹ Esta perspectiva permite afrontar los debates sobre el fracaso escolar: las identidades atribuidas no son las únicas y los mecanismos de identificación son cada vez más complejos

identidad aparecen cuando cambian los contextos sociales y los sujetos necesitan del reconocimiento de los otros para la nueva identidad en el nuevo contexto. Aparece la necesidad de encontrar nuevos otros para validar a la nueva manera de “decirse” quién es y pasar de un mundo a otro para configurar una nueva forma identitaria.

En cambio, la identidad narrativa²⁰ es la que se define por su estatus, por el tipo de actividad que ejerce, por un papel estructurado. Sirve de soporte a la presentación subjetiva en la que el sujeto sitúa una disposición de sus experiencias significantes. Es menos crítica, menos dramática dado que hay una preeminencia de la “identidad para sí” sobre la identidad “para los otros”. El yo narrativo es la historia que cada sujeto está dispuesto a “contarse” a sí mismo y a los otros. De allí que la dimensión biográfica se ha convertido en un componente esencial para el estudio de las identidades personal.

En síntesis, la identidad se va configurando durante todo el ciclo vital del individuo; es un proceso permanente que se realiza en condiciones socio históricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de las relaciones sociales, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa. Se va haciendo múltiple, en tanto que innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto; como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren o desean adherirse.

Ahora bien, ¿cuáles son los factores que conducen a las transformaciones de las identidades sociales y a las crisis de las identidades personales? Los autores consultados coinciden en visualizar una reestructuración en las identidades sociales e identidades personales frente a los cambios en el contexto. Svampa (2000), señala que estas reestructuraciones son consecuencias de las nuevas relaciones entre las estructuras objetivas y la acción de los sujetos. Los procesos de descolectivización reciente y con ella el proceso de individualización resultante, la progresiva corrosión de las instituciones de la modernidad, obliga a los sujetos a actuar a partir de un nuevo imperativo: la construcción constante de nuevas identidades personales y con ella la redefinición de identidades sociales. En este escenario aparece el sentimiento de “insuficiencia del yo”, que implica un repliegue sobre sí mismo, consiste en aferrarse a certezas del pasado o estructuras que permitan aunque más no sea de forma efímera y/o ilusoria cierta colectivización (Lechner, 2004; Svampa, 2000). Aparece una narrativa precarizada de la propia vida y la autoculpabilización de las dificultades por las que se atraviesa (pobreza,

²⁰ La identidad narrativa es mucho más que el relato de vida: es la expresión de uno y de su historia a través de obras personales

de la imposibilidad del acceso al sistema educativo, del desempleo), lo que desplaza la responsabilidad de las instituciones, depositando en los individuos (aislados y fragmentados) el peso de la crisis (Bauman, 2001).

Dubar (2002), señala que una aproximación sociológica a las crisis identitarias consiste en comprender cómo éstas resultan de conflictos biográficos vinculados con procesos de crisis socio económicas.. Cuando esos modelos de bienestar social, de normas, y modelos comienzan a resquebrajarse, a partir de la reestructuración de las condiciones económicas sociales, las crisis de las identidades sociales y personales son inevitables y se desemboca en una desestabilización de los referentes de los sistemas simbólicos. Las instancias que operaban como reserva de sentido se encuentran en un proceso de transformación como son la familia y la escuela- o en franco deterioro como el trabajo, el estado y la nación. Si bien siguen operando como productores de sentido, su producción es de validez restringida, se debilita el poder de enunciación de estas instituciones. Las identidades para sí y para los otros y la vinculación entre ellas que son la base constitutiva del proceso de identificación se ven ciertamente afectadas (Dubar, 2002; Lechner, 2004).

De allí que Bauman, en franco debate con los teóricos de la posmodernidad, sentencia que en este contexto la identificación es un poderoso factor de estratificación. En un extremo existen algunos pocos que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, en el otro extremo, están los que se le ha vedado el acceso a la elección de identidad y que al final cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar. Identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan, que estigmatizan. (Bauman 2005).

La relación socio histórica entre identidad y escuela se vuelve relevante para profundizar en las transiciones de los jóvenes a la adultez. Como vimos en párrafos anteriores, desde los orígenes del estado moderno formar parte del sistema educativo garantizaba un status identitario. Y a partir de allí la supuesta construcción de un camino hacia la adultez.

Dussel (2004) retoma la conceptualización de identidad como la relación dialéctica entre “para sí” y “para los otros” para pensar los procesos de inclusión y exclusión en la escuela. Históricamente la inclusión implicó procesos de homogeneización, en la que la diversidad y la diferencia eran subsumidas en el proyecto moderno de la igualdad. La inclusión implicaba una identidad común. Si para incluirse en un “nosotros” se debe realizar la operación de demarcar un “ellos”, los términos de la igualdad que planteó la modernidad fueron ficcionales. Desde este marco analítico la escuela cobraba sentido para aquellos que podían alcanzar y sostener el imaginario de la igualdad y con él una identidad común.

¿Cuál fue el destino del imaginario igualitario cuando la escolarización se tornó masiva? A pesar de la obligatoriedad, el sistema formal mantuvo su viejo formato escolar. Esto desembocó en una crisis de las formas identitarias anteriores y devino en dificultades para la construcción de nuevas identidades para un número creciente de alumnos sobre todo los provenientes de sectores populares.

Profundizando sobre el origen de esas dificultades y desde su perspectiva teórica, Dubar (2002), analiza que las instituciones siguen socializando de manera comunitaria y los sujetos esperan que de ellas (el estado, la escuela, las colectividades, los servicios públicos etc.) una protección identitaria o un reconocimiento de por vida. Sin embargo, en el progresivo proceso de individualización, la adquisición de una identidad tanto social como personal de carácter estable se desvanece. En eses sentido, el autor alerta que la escuela debería formar para que los sujetos asuman trayectorias de rupturas más que de continuidad.

La relación escuela- identidad ocupó especial preponderancia en la historia de nuestro país. Sarlo (2001) define que ser argentino durante el siglo XX implicaba poseer tres cualidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado. La manifestación discursiva de esta tríada incurría en orgullo y diferenciación de otro diferente. La inculcación de estos valores en la subjetividad fue realizada mayoritariamente en la escuela pública argentina y su pretendida universalidad conformó una fuerte urdimbre de la trama simbólica de integración y pertenencia (Dussel, 2004).

Desde otro punto de vista, la relación escuela identidad puede ser conceptualizada desde una visión que integra y superar a la relación institución construcción de identidad como hicimos referencia en párrafos anteriores. Petrovic y Ballard (2005) a partir de un estudio en el nivel secundaria, proponen agregar y/o reemplazar a la pregunta de ¿quién soy? por la pregunta por ¿dónde se puede ser?. Desde esta perspectiva la institución escuela es interpelada acerca de las posibilidades que ofrece para “ser”.

Por último, esta revisión de los conceptos teóricos que fueron seleccionados para iluminar los análisis de la investigación llevada a cabo será puesta en juego en los diferentes capítulos que conforman el presente trabajo.

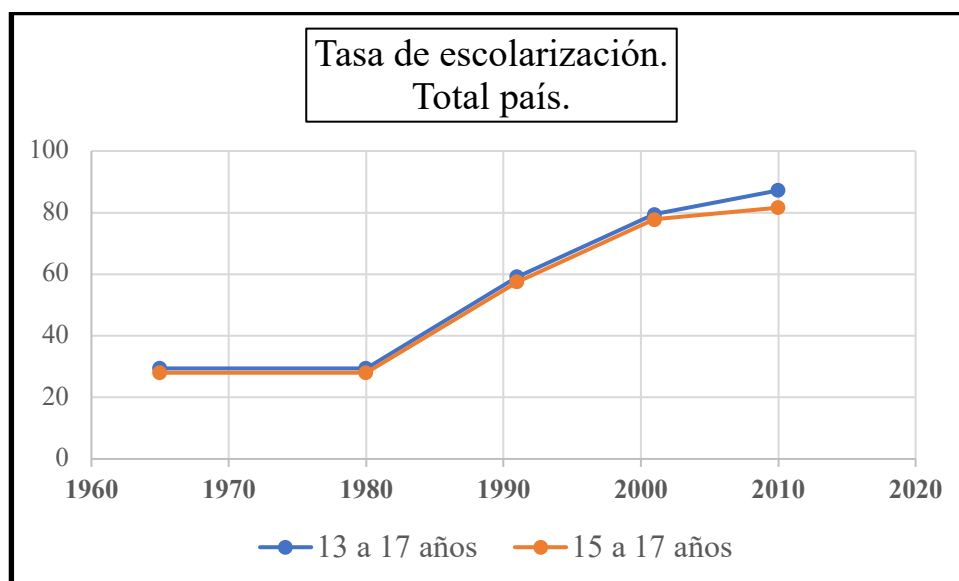
Capítulo 3: La caracterización del nivel secundario: tendencias estadísticas, nuevos escenarios, y reflexiones acerca de su organización.

En el presente capítulo daremos cuenta, en una primera parte, de diferentes datos estadísticos del nivel secundario de la educación común y de los CENS. La hipótesis que sostendremos es que mientras los indicadores que muestran el seguimiento de las trayectorias del nivel secundario se mantengan relativamente estables a lo largo de los años o que muestren un aumento de la vulnerabilidad educativa, aumenta el número de matriculados y el número de establecimientos de los CENS para responder a esa demanda. En segunda parte, repasaremos mínimamente los nuevos escenarios sociales y tensiones institucionales por los que el nivel secundario está atravesando y reseñaremos las diferentes acepciones que en el campo educativo se le asignan al concepto de formato escolar. Poder vincular estas acepciones con las trayectorias educativas de los/las jóvenes nos permitirá una mayor especificidad en los análisis que haremos en los capítulos sobre la vulnerabilidad educativa de los /las entrevistados y de los motivos que definieron las decisiones de volver a estudiar.

3.1. Tendencias estadísticas de nivel secundario y de los CENS

Desde mediados del siglo XX, hubo un aumento progresivo de la matrícula en la educación secundaria en nuestro país, sobre todo en los últimos 20 años. Este gradual y sostenido acceso al nivel, que en la actualidad se mantiene, se llevó a cabo fundamentalmente por los sectores vulnerables, generando un ingreso a la escuela secundaria de jóvenes cuyos hogares tenían y tienen poca experiencia de escolarización en términos materiales y simbólicos (Dussel, 2009; Fridman, Otero, & Salti, 2016).

Gráfico N°1. Tasa de escolarización. Total país.



Fuente: (Dirección de Información y Estadística Educativa, 2018). Base CENSO Nacionales.

Este proceso se reforzó con el establecimiento de la obligatoriedad del nivel sancionado por Ley N° 898 del año 2002 en la Ciudad de Buenos Aires, y por la Ley Educación Nacional N° 26206 del año 2006 a nivel nacional provocando la inclusión de sectores sociales que por años no habían podido acceder o no se autopercebían con derecho a esta instancia de formación. A pesar de esta tendencia, es decir, la de una inusitada cantidad de jóvenes en la escuela y en función de los indicadores analizados en este capítulo tanto para la educación común como para la educación de jóvenes y adultos a la que pertenecen los CENS, ciertos aspectos de la desigualdad escolar siguen perdurando sobre todo si ponemos foco en los indicadores que muestran el proceso de las trayectorias de los/las jóvenes.

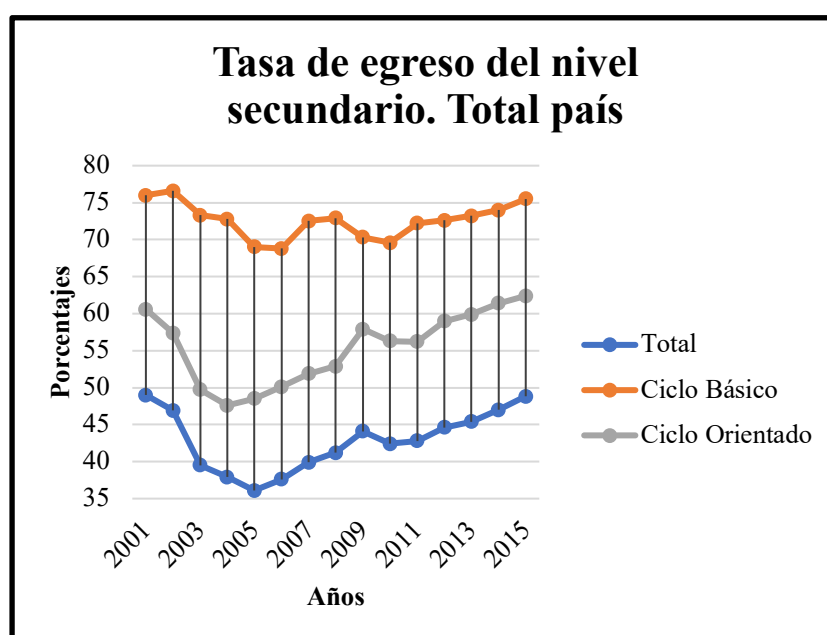
Si bien esta gradual inclusión de los/as jóvenes al nivel constituye en sí misma un gran avance de la política educativa de los últimos años, se mantiene una alta vulnerabilidad educativa (altos índices de repitencia, abandono escolar y sobreedad entre otros indicadores). A este proceso Kessler (2014) dio en llamar “tendencias contrapuestas”. En este concepto el autor describe el claro avance de intencionalidad política, manifestada tal como mencionamos en leyes y normativas ad hoc y un progresivo aumento de la matrícula en el nivel, por un lado, pero, por otro, cierta perdurabilidad y/o reforzamiento de las desigualdades señaladas.

El uso de indicadores estadísticos que dan cuenta de las trayectorias educativas de los/las jóvenes nos permite poner en cifras la vulnerabilidad educativa a la que hacemos referencia en el presente estudio. Éstos, leídos en conjunto, nos permiten relevar el estado

de situación en un determinado período o como mostramos a continuación, la tendencia a lo largo de los años. Ellos son. Tasa de egreso²¹, Porcentajes de Promoción Efectiva, Repitencia, Abandono Interanual y Sobreedad.

A continuación, analizaremos, por un lado, los indicadores mencionados y por otro, datos estadísticos que describen el crecimiento de la matrícula y de los CENS en la Ciudad de Buenos Aires²². Para nuestro estudio es central poder leer relacionalmente la información que arrojan ambos grupos de datos en función de la hipótesis que planteamos en el inicio del capítulo.

Gráfico N° 2: Tasa de egreso del nivel secundario total país ciclos según años.



Fuente: (Dirección de Información y Estadística Educativa, 2018)

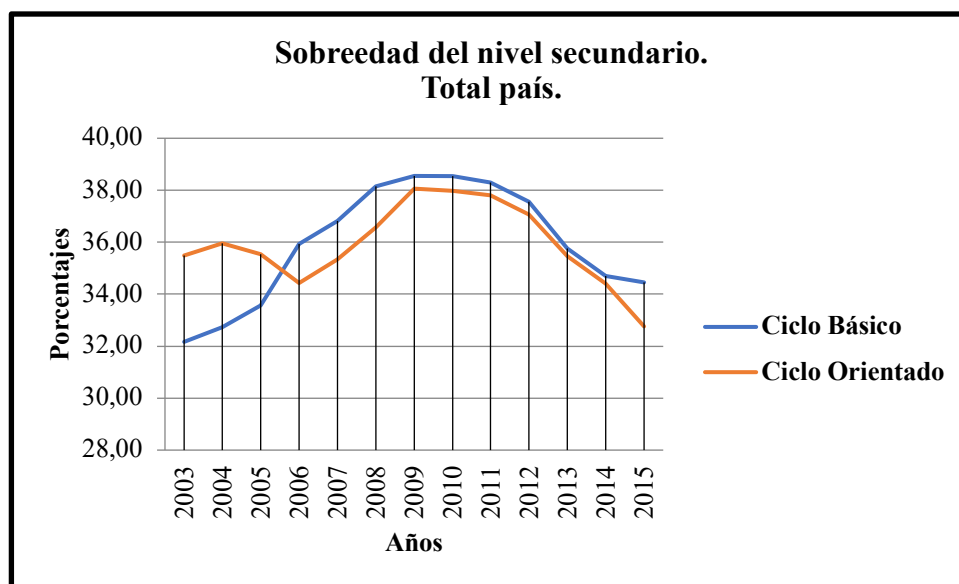
Nota: Para el cálculo de las Tasas de Egreso del Nivel Secundario se consideró una estructura homogénea de 6 años de estudio para todo el país, a fin de mantener la consistencia de la serie

²¹ Se define como Promoción Efectiva: Porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente. Tasa de Egreso: Porcentaje de alumnos matriculados en el 1er año que logran culminar todos los años de estudio del nivel sin importar la cantidad de repeticiones posibles. Sobreedad: porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. Repitencia: porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente. Abandono interanual: porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente

²² Es importante aclarar que la mitad de los/las jóvenes que conforman la muestra de este estudio provienen del Gran Buenos Aires y desde diferentes ciudades de la Argentina, sobre todo del NEA y del NOA. Si bien el lugar de nacimiento no fue considerado como criterio para la selección de la muestra, a la hora de la sistematización de las entrevistas, surge como dato a tener en cuenta, sobre todo en la elaboración y análisis de los indicadores educativos.

En el Gráfico N° 2, se puede observar la tendencia de la tasa de egreso del nivel desde el año 2001 al año 2015. Al revisar esta tendencia por ciclo, existen diferencias significativas. Para el ciclo básico hay una caída en el egreso hacia el año 2005, un repunte en el año 2009, una nueva caída en el año 2011 y partir de allí un crecimiento sostenido hasta el año 2015. Para el ciclo orientado, en cambio, para el año 2005 la caída de la tasa de egreso es mucho más abrupta con una tendencia a la recuperación hacia el año 2009 y a partir del año 2011 un aumento sostenido hasta llegar al 2015. De todos modos, en ambos ciclos, el año 2005 es el piso más bajo alcanzado desde el año 2001. Una posible lectura es que en este año se manifiesta en la escolarización la secuela de la crisis económica y social de principios de siglo en nuestro país.

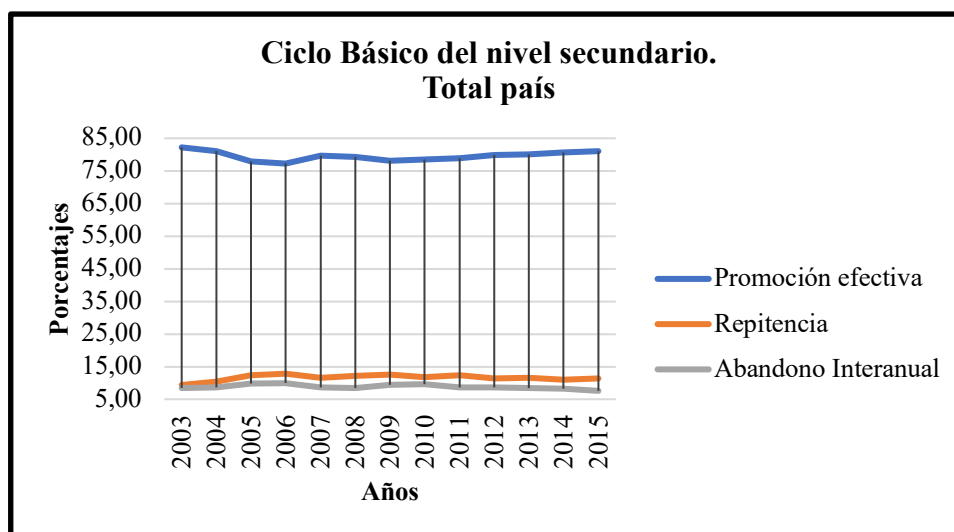
Gráfico N° 3: Porcentajes de sobreedad del nivel secundario total país por ciclos según años.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual. Dirección de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
 Nota: Para el cálculo de los porcentajes de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual se consideró una estructura homogénea de 6 años de estudio para todo el país, a fin de mantener la consistencia de la serie

En cuanto a la sobreedad, en el Gráfico N° 3 se evidencia un aumento sostenido de la misma para los dos ciclos alcanzando el punto máximo entre los años 2009 y 2010. Luego, comienza un descenso brusco y sostenido hasta el año 2015 sobre todo en el ciclo orientado. Estos porcentajes nos estarían mostrando el efecto de las políticas sociales una vez implementada la obligatoriedad del nivel en el año 2006.

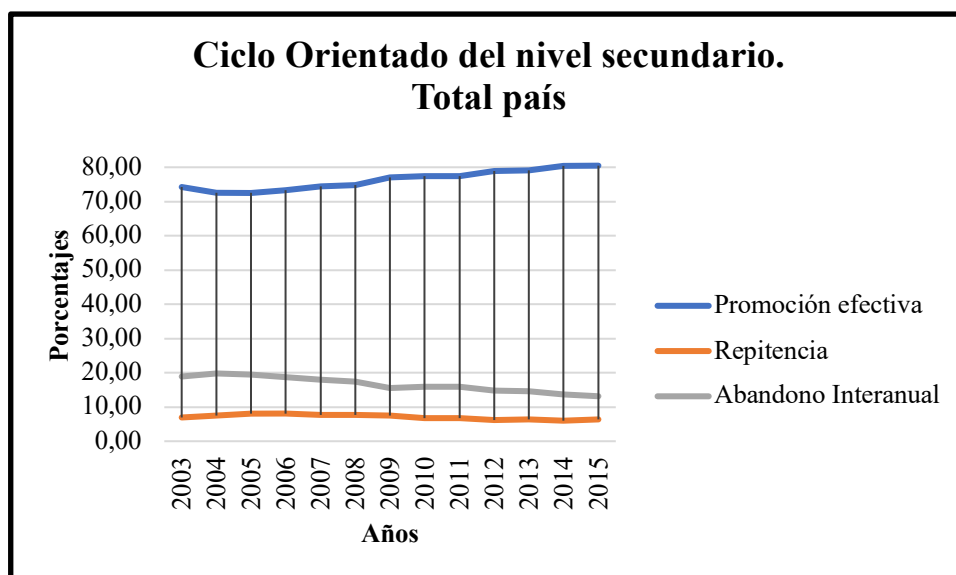
Gráfico N° 4: Porcentajes de promoción efectiva, repitencia, abandono interanual del nivel secundario total país por ciclo básico según años.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual. Dirección de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Nota: Para el cálculo de los porcentajes de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual se consideró una estructura homogénea de 6 años de estudio para todo el país, a fin de mantener la consistencia de la serie

En el Gráfico N°4 se reúne información sobre de la promoción efectiva, repitencia y abandono interanual para el ciclo básico de todo el país. Los datos muestran que a lo largo de los años hubo un pequeño aumento de la repitencia y en proporciones similares, un aumento de la promoción efectiva. En cambio, la tendencia para el abandono interanual se mantiene relativamente estable a lo largo de los años.

Gráfico N° 5: Porcentajes de promoción efectiva, repitencia, abandono interanual del nivel secundario total país por ciclo orientado según años.

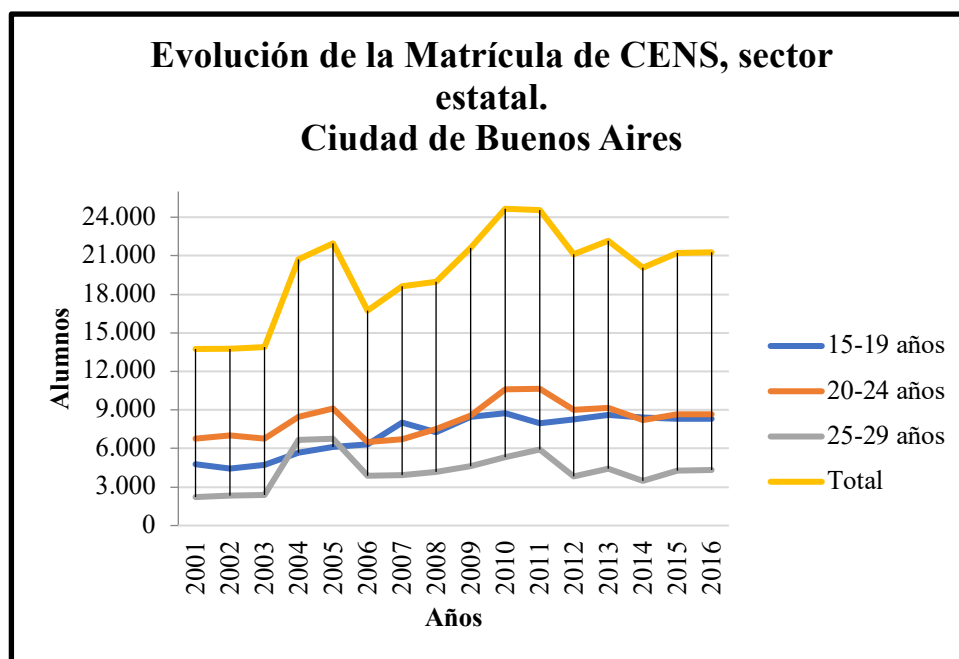


Fuente: Relevamiento Anual. Dirección de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Nota: Para el cálculo de los porcentajes de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual se consideró una estructura homogénea de 6 años de estudio para todo el país, a fin de mantener la consistencia de la serie.

Para el ciclo orientado, tal como se muestra en el Gráfico N° 5, existe una gradual mejora en la promoción efectiva y una tendencia inversa para el abandono interanual. En cambio, para la repitencia, se podría afirmar que se mantienen estable a lo largo de los años.

Gráfico N° 6: Evaluación de matrícula por grupos de edades de CENS, sector estatal según años. Ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual. Dirección de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Nota: en 2004 se comienza a relevar la matrícula declarada por "Adultos 2000". En este año se contabiliza a la totalidad de inscriptos en el programa, lo que estaría explicando el aumento de cantidad de alumnos en ese año.

En el Gráfico N° 6 damos cuenta de la tendencia a lo largo de los años de la matrícula del sector estatal según grupos de edades²³ de los CENS y se evidencia un aumento paulatino (con dos períodos con picos de aumentos 2003-2005 y 2009-2011) de la matrícula en estas instituciones. De los grupos de edades descriptos, el que agrupa a los/las jóvenes de 15 a 19 años es el que mantiene un aumento sostenido y más estable en relación con los otros grupos a lo largo del tiempo. A partir del 2014, tanto para el grupo de 15-19 años como para de 20-24 años, se evidencia una estabilización del crecimiento de la matrícula mientras que, en el grupo de 25-29 se registra un leve aumento de ésta.

Este crecimiento de la matrícula estuvo acompañado por el aumento de unidades de servicio y anexos de CENS del sector estatal. En el año 2001 se contaba para la CABA

²³ Para la elaboración de este gráfico, se consideró el grupo de edades según los criterios fijados en la muestra del estudio, es decir jóvenes entre 18 y 29 años. De allí que no se consideran los/las alumnos/as de los CENS mayores al rango establecido.

88 unidades de servicio para el sector estatal mientras que para el año 2016 el número ascendía a 143²⁴.

Este crecimiento estaría dando evidencias de la necesidad del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de dar respuesta a la demanda de ingreso a los CENS.

Del conjunto de datos analizados y en función de la hipótesis planteada en el inicio de este capítulo, existiría una correlación entre la tasa de egreso del nivel secundario que hacia el 2015 no alcanza al 50 %, la estabilidad a lo largo del tiempo de los valores de la promoción efectiva y el aumento en la matrícula de CENS. Pero esta correlación está mediada por múltiples factores y entre ellos algunos asociados a los objetivos planteados en esta investigación. Por un lado, no podemos dejar de incluir en los análisis la obligatoriedad del nivel secundario a partir del año 2002 en la CABA y año 2006 a nivel nacional. El cumplimiento de estas leyes estaría convocando a mayor cantidad de jóvenes a terminar el nivel secundario y la oferta del CENS sería la opción más adecuada a las características de esta población. Por otro, y en relación con lo anterior, el ingreso al mercado laboral formal estaría más restringido a los/las jóvenes sin el título secundario y de allí la necesidad de volver a estudiar. Sin embargo y en función de esta última aseveración, daremos cuenta en los capítulos siguientes que el volver a estudiar estaría relacionado también a otros factores más allá de la razón instrumental conseguir o mejorar el puesto de trabajo.

3.2. La noción de formato escolar en el nivel secundario: una posible revisión conceptual.

El tema de investigación que nos ocupa nos obliga necesariamente a revisar debates y reflexiones acerca de las características de la escuela secundaria actual. Fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, porque los jóvenes de nuestro estudio atravesaron un proceso de vulnerabilidad educativa para finalmente dejar de asistir al nivel secundario. Por otro, porque volvieron a estudiar en los CENS que básicamente presentan diferencias significativas con la secundaria de la educación común en su modo de organizar la escolarización, pero conserva los mismos rituales escolares. Ahora bien, los debates acerca de la noción de formato escolar se yuxtaponen con las reflexiones de las diferentes investigaciones y diagnósticos realizados (entre ellos los

²⁴ En base al Relevamiento Anual. Dirección de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

datos estadísticos que presentamos) sobre las dificultades de la escuela secundaria para garantizar la escolarización (y fundamentalmente su terminalidad) de los/las jóvenes en un escenario de obligatoriedad del nivel.

Diversas investigaciones tanto en el país como en la región han abordado desde diferentes enfoques disciplinares y teóricos los avatares que atraviesa el nivel secundario desde por lo menos dos décadas anteriores que finalice el siglo XX. En ellas hay un consenso sobre cierto debilitamiento de la eficacia simbólica de una experiencia educativa en común (Duschatzky & Corea, 2001; Dussel, 2004; Dussel et al., 2007; Lechner, 2004; Nobile, 2012; Nuñez & Litichever, 2016; Saraví, 2006; Tiramonti, 2004; Tiramonti & Montes, 2009). Pero a este debilitamiento no lo podemos aislar de las diferentes reestructuraciones que operaron en la sociedad como hicimos referencia en el marco teórico de la presente investigación. A la desintegración de la institucionalidad moderna, se agrega el paulatino crecimiento de la matrícula que por momentos adquiere ciertas características de masificación en el nivel, implicando la incorporación de un nuevo sujeto histórico que tensiona la matriz elitista y selectiva que caracterizó a la escuela secundaria. Reciben jóvenes con prácticas y discursos que parecerían no cobrar sentido en ellas porque dan cuenta de nuevos escenarios sociales, de nuevas subjetividades emergentes, nuevas identidades fruto de los procesos de individualización de los social.

En función del estado de situación descripto, cobra sentido ciertos debates y reflexiones sobre las persistentes características y/o innovaciones de las formas de organización del nivel secundario. En principio la noción de formato escolar en términos de Terigi (2011), posee alcances diferentes y es usada sin un significado preciso. Según esta autora, este término se diseminó en el campo de la educación para nombrar los cambios que se evidencian como necesarios frente a los problemas de escolarización en la escuela secundaria. En cambio, recupera otros conceptos que a su entender presentan mayor profundidad teórica como son los de gramática en la escuela, forma escolar, cultura escolar y régimen académico.

Para Southwell (2012b), la forma escolar es una categoría que está en permanente dialogo interdisciplinario entre historiadores y pedagogos. Al igual que Terigi retoma la conceptualización de Vincent, Lahire y Thin y la definen como una determinada configuración socio histórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que establece un modo de socialización escolar que se impuso como legítimo.

La forma escolar como toda relación social está atravesada por el tiempo y el espacio. El tiempo es el tiempo escolar que a su vez determina un orden social. El espacio es la

escuela en la que se desarrollan actividades sociales con una autonomía específica: la pedagógica.

Específicamente para el nivel secundario en nuestro país, y con el fin de poder dar cuenta de la perdurabilidad hasta nuestros días de ciertos aspectos de la forma escolar. Southwell (2012a) reseña los modos históricos en que ésta se fue configurando con el fin de desenmarañar los mitos que siguen operando y estructurando el imaginario social sobre el nivel. En este sentido, el formato del bachillerato enciclopédico y humanista se hegemoniza en las representaciones sociales como un modelo único frente a las diferentes reformas pedagógicas que se han intentado implementar. La hegemonización y la naturalización asociada a esta forma, hacen olvidar los procesos de exclusión recurrente de los/las jóvenes que no respondía al modelo impuesto.

El otro concepto que es necesario dar cuenta es el de gramática escolar con vistas a recortarlo de las posibles definiciones utilizadas para formatos escolares. Diversos autores del campo pedagógico recuperan la conceptualización de los autores norteamericanos Tobin y Tyack que hicieron para este término:

“gramática de la escolarización a las reglas y estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción” (...) las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases y en la separación de temas (Terigi, 2011, p. 16)

Estos autores señalan dos modos de operar de la gramática escolar. Por un lado, su capacidad de organización que determina que sujetos escolares se ciñan a ella sin capacidad reflexiva. Por otro, el carácter imperceptible que tienen para los actores del sistema “arraigándose en hábitos, en forma de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones”(Terigi, 2011, p. 17)

Viñao Frago (2002) señala que los conceptos de culturas o la gramática escolares definida por Tyack y Cuban a la que por momentos las usa como sinónimos, están expuestas a peligros de cristalización en tanto y cuanto los investigadores sólo observen las regularidades institucionales y no los cambios que también son constitutivos de las mencionadas culturas. En función de esta advertencia, entendemos que el presente estudio puede arrojar cierta luz al debate de la persistencia o no de la gramática escolar en el nivel secundario al intentar dar cuenta de los motivos por los cuales los/las jóvenes dejaron de asistir a la escuela secundaria tradicional e ingresar a los CENS.

Otros de los conceptos que consideramos importante analizar es el de cultura escolar dado que como hicimos referencia es usado como sinónimo de formatos escolares. Viñao Frago (2002) parte de la revisión exhaustiva de las diferentes acepciones del concepto que a partir de los 90 cobra visibilidad en el campo de la historia de la educación. La define como:

“cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puesta en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas”(Viñao Frago, 2002, p. 23)

La sociedad ha valorado los modos de hacer y pensar las diferentes culturas escolares. Esta valorización hace que persistan y perduren modelos de organización que responden a otros contextos históricos por más que en la actualidad de esas organizaciones solo queden como residuos discursivos y no responden a lo que sucede en las escuelas.

Ahora bien, ¿cómo se estructuró la relación entre la cultura escolar y los/las jóvenes? Feixa (2010) nos aporta elementos para profundizar el debate al periodizar la relación entre cultura juvenil y escuela secundaria desde principios del siglo XX hasta prácticamente nuestros días. Para construir esta periodización se basa en la forma que adquiere esa relación a lo largo del tiempo. Es así como, utilizando categorías de Margaret Mead, delimita tres tipos: la escuela posfigurativa en la que los adultos educan a los jóvenes. Para la construcción de este tipo describe la experiencia alemana en la que se organiza un espacio en el que se reconoce a la juventud en su capacidad creadora. Un segundo tipo denominado cofigurativa donde los jóvenes educan a los jóvenes dado que la escuela secundaria aparece como una sociedad de adolescentes alejado del entorno adulto. Por último, la prefigurativa en la que los jóvenes educan a los adultos a partir de la inclusión de las nuevas tecnologías y la sociedad en red, siendo esta cultura mucho más afín a los jóvenes que a los adultos.

Por último, y considerándolo como complementario y no excluyente al resto de los conceptos reseñados, la noción de régimen académico hace especial mención, y de allí nuestro interés, a las diferentes normas de la organización de las actividades de los/las alumnos y las exigencias que éstos deben cumplir para promocionar el nivel. Estas normas, que la mayoría de las veces son implícitas, conforma un entramado complejo y

estructuran la experiencia y afectan a las trayectorias escolares. Al decir de Terigi (2011) hay componentes del régimen académico que están naturalizados en la vida institucional y que al ser desconocidos por los/as alumnos/as pueden afectar las trayectorias escolares de estos/as.

En resumen y más allá de las especificidades de cada concepto, revisar teóricamente los diferentes sentidos que se le otorga a la idea de formato escolar permite despejar, o por lo menos poner en cuestión, la centralidad que se le otorga a los/las jóvenes en la no terminalidad de la escuela secundaria y volver más la mirada hacia las formas de organización del nivel que en sus aspectos centrales mantienen aspectos ligados a su origen decimonónico.

3.2.1. Dos experiencias de “nuevos formatos” en el nivel secundario: Las escuelas de reingreso y los bachilleres populares.

En nuestro país se llevan a cabo dos experiencias en el nivel secundario en las que en principio se intenta poner en tensión el formato escolar tradicional del nivel secundario para dar respuesta a la demanda de los/las jóvenes que no estaban escolarizados.

En ambas hay una coincidencia en el contexto sociohistórico de surgimiento y el tipo de sujeto a quien están dirigidas. También en ambas se puede reconocer el propósito de superar el modelo tradicional de escuela secundaria en el que además de evidenciar su agotamiento, mantiene dificultades de integración y retención de los/las jóvenes sobre todo de sectores populares. Ambas, buscan romper cierta homogeneidad en su propuesta de enseñanza con el fin de respetar las condiciones biográficas de los/las alumnos/as. Sin embargo, mientras que las escuelas de reingreso surgen en el 2007 como una respuesta del Gobierno de la CABA para garantizar la obligatoriedad del nivel sancionada en el año 2002 para esta jurisdicción, los bachilleres populares surgen desde los movimientos sociales desde fines del siglo XX, pero con mayor presencia a partir del año 2004. (Grupo Viernes, 2008; Mereñuk, 2010; Nobile, 2012; Said & Kriger, 2018)

La organización de las Escuelas de Reingreso surge de evaluar las limitaciones del nivel secundario tradicional “dando lugar a la instalación de instituciones que contemplan las necesidades que presentan aquellos grupos que han perdido la oportunidad de escolarizarse en el tiempo teóricamente previsto” (Grupo Viernes, 2008, p. 58)

Los bachilleratos populares tienen en sus horizontes por un lado “la construcción de un poder popular ligado al territorio mediante la praxis de la educación popular y la

organización autogestiva (..)” y por otro “y la interpelación al estado como garante del derecho de todos los sectores sociales a la educación.” (Said & Kriger, 2018, p. 23).

A continuación, y con mayor especificidad por los objetivos planteados en la investigación daremos cuenta de la historia, organización de los CENS y su vinculación con los nuevos formatos escolares

3.2.2. CENS: continuidades y rupturas de un formato escolar.

Una vez definidas las preguntas iniciales que conforman el tema de investigación, restaba ubicar la población de los/las jóvenes que volvían a estudiar. Es así que luego de indagar en las posibilidades institucionales que otorgaba la CABA, definimos que el trabajo de campo se realizaría en los CENS.

Estos centros tienen un plan de estudio organizado en tres años, pero puede terminarse en menos tiempo dado que se reconoce los trayectos educativos (en caso de que los hubiere) que los/las jóvenes realizaron en su paso por el nivel secundario de la educación común. Las materias se cursan de forma cuatrimestral. Es una oferta educativa de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos que cuenta con un poco menos de 50 años de historia. Sin embargo, investigaciones recientes sobre estos centros dan cuenta que su organización es:

“diversa y compleja por su configuración socio histórica, la variedad de planes de estudios regímenes académicos y diferentes direcciones de nivel o modalidad de pertenencia. Este escenario incide en que resulten propuestas educativas de bajo nivel de articulación interna, a las que se les suman -desde décadas atrás- condiciones institucionales críticas (por deficiencias en aspectos propios de la infraestructura y equipamiento, planta docente, formación y cambios curriculares) para el trabajo docente y la enseñanza” (Krichesky, Cabado, Greco, & Saguier, 2014b, p. 95)

Al revisar el listado de CENS del sector estatal de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), encontramos la particularidad de que la mayoría de las instituciones que existían cuando se estaba definiendo el trabajo de campo, sobre todo los más antiguos, se encuentran ubicados en el centro y microcentro de la Ciudad y aquellos que se fueron fundando, sobre todo en la década de los 90’, se ubican cerca de barrios periféricos mayoritariamente compuesto por sectores populares. Indagar sobre esta particular distribución geográfica

nos llevó a vincularnos con actores escolares que formaron parte de las principales decisiones de política educativa desde la creación de los centros. A partir de ellos tuvimos accesos a actas y documentos que nos permitieron tener una visión más acabada de los orígenes de los CENS

Su creación, se remonta al año 1968 y nace bajo la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Los objetivos de esta Dirección en sus inicios estaban relacionados con la:

“formación integral del hombre argentino, la realización en la familia su integración en a la comunidad inmediata, su participación en el proceso de desarrollo de la Argentina y su destino trascendente”

Dentro de las funciones encomendadas se destacan:

“desarrollar programas de educación permanente en el área de Educación de Adultos, en modalidades sistemáticas y asistemáticas, mejorar el nivel y la adaptación de los recursos humanos a las necesidades evidenciadas por los planes de desarrollo nacional, actualizar, complementar y renovar los conocimientos de los adultos para incrementar su eficiencia profesional y mejorar su situación social económica y cultural, etc” (Ministerio de Cultura y Educación, 1971, p. 3)

Específicamente los CENS debían funcionar “en los lugares de trabajo, en coordinación de empresas, nacionales y privadas y sindicatos”²⁵ para que los adultos trabajadores accedieran al nivel secundario. (Krichesky, Cabado, Greco, & Saguier, 2014a)

En función de esta premisa, se evidencia que los CENS se instalaron en las sedes de sindicatos, empresas, y diversas fuerzas estatales y esa es la razón por la cual la mayoría de ellos se ubican en el centro y microcentro de la Ciudad. Aquellos que no dictaban clase en alguna sede laboral, se instalaron en una escuela común (funcionando en contra turno de ésta) cerca de los lugares de trabajo con el fin de facilitarle al trabajador el desplazamiento a la institución.

²⁵ La investigación llevada a cabo por Krichesky (2014b) establece que al 2014 entre los organismos conveniantes se encuentran Sindicato de Comercio; Sindicato de Comercio, Ministerio de Educación de la Nación; APUBA – UBA; SUTERH, SUTECBA; SUTERH, UOCRA, C. Capacitación de la Nación, UOCRA, Administración de Puertos, SUTECBA, Cámara del Automotor, Hospital Ramos Mejía, SEDUCA, Hospital Durand, Poder Legislativo Nacional (Senado), AYSA, Sindicato de Comercio, Sindicato de Personal Judicial, APUBA, Htal Clínicas, C. Capacitación de la Nación, ATC, Club All Boys. UBA., Poder Legislativo Nacional (Senado), Htal. Garrahan, Policía Metropolitana.

Hacia los años noventa, los objetivos del nivel cambiaron radicalmente. La ya conformada Área de Educación de Adultos y Adolescentes que comenzó a depender del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del año 1992, se propuso, “frente a los cambios sociales, económicos y la creciente pauperización de la sociedad, los CENS se constituirían en una salida para aquellos que comenzaban a estar excluidos del sistema social más allá de cumplir su rol tradicional”. Es así como los CENS que se inauguran para esta década y la subsiguiente lo hacen en edificios cercanos a barrios compuestos mayoritariamente de sectores vulnerables.

Pero el cambio de localización no fue el único cambio acontecido en los CENS a lo largo de los años. Básicamente, existieron cambios en la composición etaria de la matrícula. Tal como se mostró en el Gráfico N° 6 existe un aumento paulatino de jóvenes a partir de los 15 años, lo que los directivos/as denominaron en las entrevistas realizadas “infantilización de la matrícula”.

Las especialidades que se cursan están todas orientadas a una salida laboral. Ellas son: como Perito Comercial especializado en Administración de Empresas, Costos, Técnicas Bancarias e Impositivas, Administración Pública, Tecnología del Seguro y Aduanas, Perito Auxiliar en Gastronomía, Informática, Administración Portuaria, Turismo, Desarrollo de Comunidades, Relaciones Humanas, Electromecánica y Telecomunicaciones, Perito en Acción Social, Recursos Naturales, Relaciones del Trabajo e Higiene Laboral, Administración Legislativa, Producción, Dirección y Realización Integral de TV y Bachillerato Orientado en Salud.

Por lo expuesto, en los CENS se evidencia ciertas continuidades en la actualidad con los objetivos por los cuales fueron creados: dar respuesta a un sector importante de los trabajadores que no tenía su título secundario. Sin embargo, en esta continuidad, se pone de manifiesto una ruptura. A lo largo del tiempo, el tipo de población que asiste ha cambiado paulatina y sustancialmente, así como también sus funciones. Si bien son instituciones tradicionalmente fueron diagramadas para el logro de la terminalidad del nivel secundario, hoy mayoritariamente centran su función en el cuidado y apoyo de los/las jóvenes en su vida afectiva, social y educativa. En este sentido, y sin ser parte estratégica de una política educativa ni una demanda de sectores vulnerables, debería considerarse a los CENS como un nuevo formato escolar en los que los/las jóvenes, luego de haber dejado la escuela, parecería que en ellos recobran el sentido de los alcances de la escuela secundaria.

Capítulo 4: La construcción social de la vulnerabilidad educativa: las autopercepciones de los/as jóvenes

La expansión educativa fruto del paulatino y sostenido aumento de la matrícula del nivel secundario desde mediados del siglo XX hasta la actualidad trajo consigo la inclusión a la escuela de un nuevo sujeto histórico proveniente de escenarios sociales desconocidos para ella poniendo en tensión su marca identitaria de corte elitista que la caracterizó desde sus orígenes. Nuevas subjetividades emergentes, nuevas identidades las cuales sus prácticas y discursos parecerían estar muy alejadas de la cultura escolar de dichas instituciones. Su presencia en ellas mostraría en principio un desacople entre el conjunto de bienes simbólico que circula en su interior, con la experiencia biográfica de estos/as jóvenes. Diversas investigaciones en nuestro país dan cuenta de que parecería ser que la escuela secundaria mantiene, a pesar de los diferentes esfuerzos que política educativa ha llevado adelante sobre todo en la CABA, dificultades para lograr la retención de estos/as jóvenes en las instituciones y la terminalidad del nivel.

En este capítulo nos proponemos analizar los motivos por los cuales los/las jóvenes de nuestro estudio decidieron dejar la escuela secundaria. Ellos, desde el enfoque teórico de nuestra investigación, expresan la síntesis de la relación del conjunto de decisiones que fueron tomando en función de su interacción con el contexto social más inmediato. A su vez, esta síntesis muestra las diferentes trayectorias que los /las jóvenes describieron antes de llegar a los CENS. Trayectorias heterogéneas que rompen la linealidad de las transiciones a la adultez.

Tal como hicimos referencia en apartados anteriores, no creemos ver a estos /as jóvenes como excluidos/as sociales. El concepto de exclusión remite a situación definitiva, a una situación terminal (Castel, 1998). Los ubicamos en una amplia zona gris, es decir aquella zona que cubre el amplio sector de los vulnerables sociales y educativos. Caracterizamos a esta zona como fuertemente inestable, es decir, una zona intermedia en la cual se conjuga la precariedad, la flexibilidad del trabajo o la ausencia de este y la fragilidad de las redes de contención social, entre ellas la escuela.

Los/las entrevistados revisan el momento que decidieron dejar de estudiar desde su presente, es decir, cursando sus estudios en los CENS. Esta decisión aparece claramente en sus relatos como un punto clave, un índice en sus biografías que ha marcado sus trayectorias escolares y sociales. En su presente reconocen que esta decisión les trajo una

desventaja comparativa con quienes han terminado en tiempo y forma el nivel secundario; evalúan este índice como un pasado que deben superar para remediar las consecuencias en su presente.

Esta decisión para algunos/as fue de manera consciente y en la entrevista señalan que se hacen cargo de la decisión. Para otros/as, en cambio, menciona que simplemente dejaron que el curso de su vida avance.

De todos modos, para unos/as y otros/as aparece el esfuerzo argumentativo en sus relatos para que sus biografías cobren un sentido coherente para el entrevistador, pero fundamentalmente para ellos/as mismos, quizás sin alertar que lo narrado es producto de la resignificación de las experiencias pasadas a partir del presente. El sujeto que evoca el pasado es un sujeto que ha vivido múltiples experiencias por lo que al revisar su historia la pasa por diferentes tipos de filtros hasta armar una lógica narrativa con sentido (Kornblit, 2007).

En sus relatos, por más que en sus trayectorias se evidencia marchas y contramarcha de diferentes decisiones que fueron tomando en función de los cambios contextuales, describen un trayecto lineal. Esta coherencia argumentativa, más allá de la ilusión biográfica tal como la define Bourdieu (2002) en tanto construcción de sentido común, la necesitan porque relatan desde su presente como alumnos/as en el CENS, el momento de la decisión de dejar estudiar.

Ahora bien, todos/as los/las jóvenes se definen como responsables de la decisión de dejar la escuela. Se evidencia que más allá del contexto en el que estaban insertos, ellos/as se auto culpan de haber dejado de asistir. No aparece en sus discursos un reconocimiento del endurecimiento de las condiciones económicas, ni cierta responsabilidad institucional en la influencia de su decisión. Menos aún la consideración de que la escuela posee los mecanismos legítimos de selección y exclusión de quienes son merecedores de la certificación y de quienes no.

En este sentido, esta autoculpabilización es coherente con su presente dado que volvieron a estudiar a una escuela. Escuela diferente a la que asistían, pero una escuela al fin, con una forma escolar y un régimen académico a respetar. Hipotetizamos que las “heridas” en su subjetividad que les hubiese causado el paso por la escuela que dejaron, necesitan cerrarse en el presente para continuar con su escolaridad y acreditar el nivel. Más allá de las condiciones socio históricas que atraviesan sus biografías, se visualizan a ellos mismos en el momento de dejar de estudiar como carentes de esfuerzos para alcanzar las metas que la escuela y la sociedad supuestamente les ofreció. De allí que aparece en sus

discursos que no fueron merecedores de estar en la escuela porque no hicieron el esfuerzo suficiente para continuar que conseguir la credencial

En este sentido, en las representaciones de nuestros/as entrevistados/as existe un solo modelo de trayectoria escolar y es el que se encuentra legitimado en la sociedad al que Terigi (Terigi, 2009a, 2009b) define como trayectorias escolares teóricas. Éstas, según la autora, son las que se ajustan a lo que el sistema educativo organizó para el nivel secundario y es lo esperable que los/las jóvenes respeten. Como nuestros/as entrevistados/as no alcanzaron ese modelo, más allá de las causas por las que dejaron de asistir a la escuela y quizás ésta pudo haber sido el origen de la decisión, sus desescolarizaciones son un problema individual al que “individualmente” tienen que resolver.

Frente a la pregunta de cuáles fueron las causas que motivaron el dejar de asistir a la escuela, los/las jóvenes remiten a una multiplicidad de factores. Las múltiples deserciones y la consecuente sobreedad que trae aparejada, el comenzar a trabajar dada la necesidad económica, el discurso de no encontrarle sentido a la escuela que lo encubren bajo el formato de “rebeldía”, el no “no entender nada” de los discursos de los profesores y de los directivos, son sólo algunos de los motivos mencionados en las entrevistas.

Por otro lado, el promedio de años que los/las jóvenes habían estado por fuera de la escuela, rondaba los cinco y/o seis. Es decir que en la mayoría de ellos/as habían dejado de asistir al nivel secundario a fines de los años noventa. Frente a este hecho no podemos dejar de mencionar el estado de situación de la educación argentina luego de la implementación de la Ley N° 24195 sancionada en el año 1993 conocida por la Ley Federal de Educación. Esta ley en conjunción con la desintegración de la matriz estado céntrica como orden social fruto de las políticas neoliberales imperantes en la década, trajo un sin número de consecuencias en plano social y educativo.

Específicamente en la escuela secundaria, en función del contexto y de la emergencia de un nuevo sujeto histórico en sus aulas fruto de la progresiva masificación del nivel, desaparece del discurso la eficacia simbólica de una experiencia educativa en común y la matriz de sentido inclusiva y universalizadora que caracterizó al paradigma educativo del sujeto ciudadano (Duschatzky & Corea, 2001; Tiramonti, 2004).

A continuación, recuperaremos la voz de nuestros entrevistados/as en los que argumentan su decisión de dejar de estudiar. En principio, para algunos/as de ellos/as el alejamiento de la escuela es el punto de llegada de una carrera compuesta por reiteradas repitencias y la consecuente sobreedad que trae aparejada. Esta carrera, que denominamos

vulnerabilidad educativa, mostraría una debilidad estructural de las condiciones materiales y simbólicas de los /las jóvenes en su vinculación con la escuela. Sin embargo, aparece en sus relatos que fueron ellos/as los responsables de no poder cumplir con las pautas del formato escolar. Formato que por otro parte alude una subjetividad homogénea. Al no cumplir con esos estándares, las dificultades de nuestros/as entrevistados/as se acrecientan y el alejamiento de la institución se materializa.

Rosa tiene 21 años y vive con su pareja y vino desde Jujuy a probar suerte en la Ciudad de Buenos Aires. Subsiste económicamente a partir de realizar changas. En la ciudad reconoce que necesita el título secundario para poder progresar. Argumenta que el nivel de la escuela primaria de su provincia natal era más bajo que el necesario para continuar sus estudios.

“...No sé o por ay yo venía de venía de la provincia, tenía un nivel muy bajo

E: ¿Dónde vivías?

En Jujuy, yo hice la primaria en Jujuy. Yo cuando tenía que empezar la secundaria vine para acá, y por ahí un poco por eso también.

E; ¿Te sentías en otro lugar?

Mirá porque de repente terminé séptimo y vine a empezar primero acá, entonces de repente fue un cambio y ...el nivel mío era muy bajo

E: ¿Y vos te tenías que adaptar al nivel de ...

(interrumpe) claro, puede ser que haya sido eso, ¿no? Después ya no me dio más ganas de seguir” (Rosa 21 años)

Victoria 19 años vive con sus padres. Su ingreso a la escuela secundaria lo hizo en una institución del sector privado. La repetición seguida por la sobreedad que ella implica deja en evidencia frente a los otros jóvenes que ella no pudo. La idea de vergüenza muestra una insuficiencia frente a los otros/as que no pudo superar.

“E: ¿Qué te acordás de ese momento?

...y lo deje cuando tenía 15 años, estaba en primer año y bueno era todo distinto a la primaria, me llevé muchas materias y en diciembre di casi todas pero me faltaron para terminar y bueno repetí. (...)

y es como me choco mucho la idea de repetir y no quise volver más quise dejar y bueno. Y como no quería ir mis viejos me dejaron que no vaya. Después ya tenía 17 cuando quise empezar otra vez, pero no quería empezar otra vez con los chicos de 14 años, primer año, ya estaba grande y me daba ya vergüenza

entonces me dije bueno me voy a anotar en un CENS” (Victoria 19 años)

Marcela tiene 20 años y al igual que Victoria no se imaginaba en un curso con compañeros/as más jóvenes. Mientras tanto probó suerte con otros cursos hasta que pudo conseguir una escuela en que la heterogeneidad etaria en las aulas sea lo común, y justamente ese atributo es la condición de existencia de los CENS.

“E: ¿y por qué dejaste?

La verdad ... no sé ... en ese momento dije no quiero estudiar más ... dejé de estudiar. Empecé el año y después no quise estudiar más. A mitad de año me arrepentí de estar, pero me daba no sé qué seguir la escuela con la edad que tenía, como que me sentía grande al lado de las demás personas ... o sea ... dejé un año nomás ... o sea ... quería volver pero le dije a mi mamá que no quería volver al colegio normal porque ya tenía un año más (..) . y en el transcurso ese hice un curso de computación ... de peluquería ... y bueno hasta que conseguí un colegio ... ahora acá para seguir” (Marcela 20 años)

Estas jóvenes muestran en sus relatos la imposibilidad de construir un nosotros/as dentro de la escuela, algo que las ligue a una experiencia común, a una identidad colectiva. Queda claro que esta falta de relación con “los/as otros/as” cuya mirada les permitirán apropiarse de una identidad en términos de Dubar (2002), lo manifiestan en términos de una incomodidad. No pueden “encontrarse” a sí mismas dentro de la escuela.

Otros de los motivos por los cuales dejaron de asistir a la escuela está relacionado con la necesidad de empezar a trabajar. A la desventaja que implica el ingreso temprano al mercado laboral, se le agrega el no terminar la escuela secundaria. Los/las jóvenes reconocer la situación de carencias económicas por las que atravesaban sus familias. Pero en sus relatos a la dimensión económica se le superponen otras razones. En un principio compartían ambas actividades, pero la dedicación al trabajo se transformó en tiempo completo. En este sentido, Saraví (2009) analiza que la recompensa a largo plazo que promete la escuela entra en conflicto con los ingresos inmediatos por más que estos provengan de un trabajo informal como aluden nuestros entrevistados. A partir del trabajo obtengo una identidad quizás hasta más reconocida en determinados contextos sociales. La escuela promete una identidad en diferido que quizás nuestros/as entrevistados/as no están dispuestos/as a esperar.

Clara reconoce que su paso por la escuela secundaria era endeble, frente al esfuerzo que representaba ambas actividades y en función de los problemas económicos de su familia de origen, la opción era el trabajo.

“Y venía medio teclando, justo se dio que me salió un trabajo y no me daban los horarios, trabajaba, entraba a las 6 de la mañana y salía a las 4 de la tarde, entre que viajaba, llegaba tarde, si no perdía la mitad de la clase, entonces abandoné

E: ¿de qué trabajabas?

A: en un servi compras en la parte del kiosquito, entonces te podes imaginar (si, si .) entraba a los 6 salía a las cuatro, y llegaba a mi casa a las 5.30, hasta que te bañas y tomás la leche, llegás acá muerta, por ahí había días que me quedaba dormida en la clase, era un papelón, me apoyaba contra la pared, un garrón” (Clara 22 años)

Diego tiene 29 años y en su relato se evidencia que el ingreso al mercado de trabajo responde a la lógica descrita por Saraví: el ingreso temprano al mercado laboral y la falta de sentido que Diego encuentra en su escolaridad. Claramente no empieza a trabajar por dificultades económicas si no porque en el “afuera” de la escuela está lo que le produce placer y le otorga autonomía e independencia.

“E: ¿Habías repetido algunas veces?

Sí, tercer año lo hice en el Paula, ahí en Olivos. Y cuando empecé con el tema de los boliches, a laburar en boliches, todo eso ...

E: ¿Qué hacías?

era tarjetero, pero después me enganqué bien y cobraba bien y como todos quería que llegue el fin de semana, todo y faltaba, me iba, no iba(..) Me pasé a tercero a la tarde, en el Nacional de San Isidro a la tarde. Pasé a cuarto. Cuarto después repetí, me pasé a la noche y recursaba materias nada más. Si vos repetías hacías las materias que te habían quedado nada más.

E: Ah, mejor, ¿no?

Sí, pero te pone más vago también. Me puse más vago y cuarto me quedaron siete materias y no fui más después. Después cuando empecé en Coto ya no fui más.”(Diego 29 años)

Otros como Emiliano refiere en primera instancia a que el ingreso al mercado de trabajo le impidió continuar con sus estudios, pero luego reconoce no poder sostener la escolaridad porque no le iba bien en la escuela. En el caso de Emiliano se puede encontrar aquello que en otro contexto socio histórico aparecía como mandato familiar, sobre todo en los sectores medios, la opción del trabajo o la escuela. En este mandato aparece

claramente las dos instituciones que en el siglo XX aparecía como medio de inclusión social.

“E: y recordás. ¿por qué habías dejado?

Dejé porque ... eh ... hice primer año en ... en la provincia. No me fue bien, no tenía ganas de estudiar, un compañero mío había conseguido trabajo, eh. .. en Boticheli recuerdo (sonriendo)

(...)

conseguí trabajo ya a mí me estaba yendo mal con las materias y bueno, dejé el colegio. y me fui. Empecé a trabajar.

N: Bien.

S: Y después me arrepentí, porque me di cuenta que ...

En realidad mi papá me dijo : o estudias o trabajas. Bueno yo empecé a estudiar, no me fue bien, ehh ... bueno ehh.

E: ¿Te jodían para que no dejes?

No, no había mucha presión. Querían que estudie, pero si no estudiaba yo dije, bueno, no quiero estudiar más, quiero ir a trabajar, y no hubo problema, no tuve mucha presión por parte de mi familia” (Emiliano 29 años)

Otras de los motivos que argumentan nuestros/as entrevistado/as que influyeron en la toma de decisión de dejar la escuela es lo que ellos denominan “rebeldía”. En ese término se sintetizan dos aspectos que pueden ser analizados como las dos caras de una misma moneda. Por un lado, portarse “mal” y por otro estar “aburrido/a”. Reconocemos que un aspecto podría ser consecuencia del otro. Frente al portarse “mal” la institución respondía con estrategias disciplinantes que para los/as jóvenes carecían de sentido, estrategias que reforzaban su distancia con la institución: apercibimientos, amonestaciones, expulsiones. Pero, por otro lado, también manifestaron que no les importaba la aprobación de las materias, las ausencias se volvían reiteradas, hasta quedar libres y el aburrimiento formaba parte de la cotidianeidad en las aulas. Y aquí aparece nuevamente esto de que el “el afuera” de la escuela, cobraba más sentido que “el adentro”. Esto evidenciaría por lo menos un indicio de ruptura entre la cultura escolar y la cultura de los/las jóvenes, o por lo menos expresa la ausencia de sentido que tiene la escolaridad para estos/as jóvenes.(Duschatzky & Corea, 2001; Kessler, 2006) También podría leerse como un formato escolar alejado de sus intereses, que no los interpela en tanto sujetos de aprendizajes (Southwell, 2012a; Terigi, 2011). Esta combinación podría explicar por qué la escuela sobre todo en los sectores populares no puede convocar y/o retener a los/las jóvenes.

El relato de Paula es la muestra más cabal de las “dos caras de la misma moneda” que acabamos de describir.

“E: ¿Cómo te iba?

Bien, me iba bien. Pero dejé por una cuestión de rebeldía adolescente. Empecé segundo año, hice más o menos hasta la mitad. En primer año tenía once materias y, yo tenía trece años, y me habla llevado tres nada más, y a diciembre. Y bueno di una bien y pasé, pero se me hacía complicado, pero no en muchas materias.

(...)

Falté, falté mucho y después cuando me encontré que ya tenía muchas faltas en una época del año que no iba...ya estaba libre más o menos y bueno ahí decidí dejarlo, y no seguí.

E: ¿Por qué empezaste a faltar?

Porque me iba, me iba con mis compañeras o con amigas a pasear por ahí o a veces, como yo iba muy temprano a la mañana, me daba fiaca y no me levantaba, me quedaba en casa y no iba.

(...)

E: ¿Crees que la escuela sea en parte responsable de que dejaras?

No, no. Yo me echo la culpa. Si, fui yo que no tenía ganas de ir. Le esquivaba a la responsabilidad, llegar a casa y tener deberes para hacer.

E: Cuando te quedabas en tu casa, ¿qué hacías?

Nada, dormía. No sé, me agarró una adolescencia media rara” (Paula 23 años)

Javier, no tienen inconvenientes económicos, vive con sus padres en un barrio de sectores medios de la Ciudad. Su paso por la escuela secundaria fue en el sector privado. En su caso la rebeldía le provocó diferentes “entradas y salidas” de las instituciones. Pero en su relato establece que es él que decide irse y no que la escuela que lo expulsa.

“E: ¿Y el rector cómo reaccionaba?

Me rompía las bolas por cualquier cosa. Venía y me decía "acompañame, tenés 4 amonestaciones" ... " hasta que llegó el día que dije "basta", bajé la persiana y me fui a la mierda. Aparte era un vago total, no estudiaba nada. En 1º año me llevé 9 materias, y en marzo me quedó Lengua nada más.

(...)

E: ¿Siempre fuiste así en la escuela? ¿Cómo te fue en la primaria?

El mal comportamiento ya viene de esa época. De hecho, antes de entrar al secundario mi viejo tuvo que firmar un papel haciéndose responsable de mi conducta dentro del colegio. Y mi viejo firmó, y después me echaron (risas).

A mis viejos también les hicieron firmar un compromiso con la institución por el tema del largo del pelo, de la ropa del uniforme, todo eso ...

Sí, boludeces así, con la indumentaria, y ése tipo de cosas, o la religión, que me hinchaba las pelotas también. (Javier 21 años)

Javier en su relato construye un modelo de ser rebelde, simpático, “querible”. Casi un estereotipo de ser joven más ligado a los sectores medios altos. Aquel joven que, desde la perspectiva adulto-céntrica es el que luego de un tiempo “sentará cabeza” para alcanzar la madurez (Chaves, 2010).

Lorena tiene 21 años, manifiesta que todo lo que le sucedió en la escuela no tenía sentido para ella. Reconoce que no era una escuela en la que se sintiera cómoda. Pero en lugar de encontrar estrategias que le permitieran continuar o en todo caso pedirles a sus padres el cambio de escuela decide dejar de asistir.

E: ¿Y qué fue lo que pasó? ¿Por qué dejaste?

No me gustaba el tema del colegio.

E: ¿Te aburrías?

Sí, me aburría bastante el tema del colegio, todo. Y aparte no me conformaba ese colegio.

E: ¿Y por qué no te conformaba?

No sé, no me gustaba el modo del colegio. Había algo que no me gustaba de ahí.

E: Pero ¿Qué era? ¿Las materias, los profesores, los compañeros?

Los profesores y las materias. No se respetaban uno a otro, eran muy así ellos.

E: ¿Te iba bien o te iba mal en las materias?

No, no, me iba bien, no me iba mal. Me iba bien, pero a mitad de año ya dejé, no me gustaba y lo dejé. Y después mi mamá había puesto un negocio adelante, y por eso año me quedé yo atendiéndola sola.

E: ¿Lo sentías como una pérdida de tiempo?

Claro! Para mí sí, o sea, para mí en ese sentido sí. No me sentía cómoda aparte ahí. Los compañeros aparte, yo que sé, en esa época eran muy agresivos. Se pegaban así entre ellos”. (Lorena 21 años)

Ramiro, en el momento de la entrevista cuenta con 26 años. En su relato aparecen actos de rebeldía como los de Javier. Pero en este caso, su padre frente a esta situación, le pide que opte por estudiar o trabajar. Frente a la desmotivación en la escolarización que muestra Ramiro, su padre repone el mandato social que imperó sobre todo a mediados del siglo XX. También, lo que podría leerse en este relato es que, si la escuela no pudo

con su esquema disciplinador, su familia apuesta al trabajo como medio de internalización de normas sociales.

“E: ¿Por qué abandonaste?

Estaba en la joda y el quilombo y no lo aprobaba nunca. Captaba lo que me decían pero no le daba bola. Me escapaba de los cursos, el bardo de la clase ...

E: ¿Te echaron del colegio?

No, del colegio no. Me echaban del curso, estaba siempre afuera del colegio. Me echaban del aula. Y después de eso me agarró un día mi viejo y me dijo ¿qué querés hacer, estudiar o trabajar?, me gustaba más electrónica y entré a hacer un curso. Después empecé a trabajar de eso”. (Ramiro 26 años)

El relato de Ignacio tiene el mismo esquema que el de Ramiro. No le interesaba estudiar y su familia le pide que opte por el trabajo o por el estudio. Pero en su caso, la oportunidad de tener un buen sueldo ayudó a tomar la decisión de dejar la escuela.

E: Me contaste al principio que habías dejado el colegio secundario en segundo año

En realidad, nunca me había gustado demasiado estudiar y me ofrecieron ... cuando tuve la decisión de cortar todo me dijeron o trabajás o estudiás. Mi vieja no tuvo mejor idea ... yo tenía 14 años en ese momento ... no tuvo mejor idea que llevarme a trabajar con ella y pagarme un buen sueldo, en ese tiempo vivía con ella... a los 14 años yo no tenía ningún gasto y encima ganaba buena plata. (Ignacio 26 años)

En estos últimos relatos los/las jóvenes dejan en evidencia como las familias, siendo una institución de la modernidad, demandan a otras instituciones modernas para la incorporación de normas y valores de integración social que ellas no pueden lograr. Se acude a un acto de inculcación, que en términos de Dubet y Martucelli (2000) lo definen como un programa institucional en el que la socialización y subjetivación se confunden en un mismo proceso en un intento de homogenización de la experiencia escolar.

En párrafos anteriores hicimos referencia sobre el contexto de pauperización que Argentina presentaba en la década de los noventa. Esta situación claramente influyó en la escolarización de los/las entrevistados/as. Lucas cursaba en una escuela de Bellas Artes y manifiesta que el mismo se daba cuenta que era muy difícil mantener los costos que implicaba la modalidad que cursaba.

“E: después pasé al de Bellas Artes,

E: Y en algún momento dejaste ...

Si, dejé un, porque el costo de los materiales se iba a la mierda; la otra razón era porque encima que se iban al carajo los costos, te los robaban los materiales. En esa época era caro, y ahora no quiero ni imaginar cuanto está.

E: ¿Pero dejaste por una razón económica, o porque perdiste las ganas de estudiar?

Claro, las ganas las tenía, lo que pasa es que llega un momento en que decís "ya no puedo gastar más plata.". Entonces agarré y dije, como mi vieja ya habla gastado una banda de guita en ese año, así que entonces agarré y me metí a laburar.” (Lucas 20 años)

Dante al igual que Lucas recuerda lo difícil que era sostener económicamente la escolaridad. Sobre todo, porque el cursaba en una escuela industrial y le implicaba ir todo el día a la escuela.

E: ¿tu paso por el secundario?

Si...la primera vez, que se yo, no tenía guita, estaba pelado. Tenía que tomar colectivo para ir al colegio y no tenía ni una moneda y tenía que caminar ... no tenía abrigo, me acuerdo, y hacia frío, sí , No lo disfrutaba mucho ... Era con talleres y no sé, querés comer algo al medio día y no tenés un mango para el sándwich.. Estaba bueno ir, me acuerdo. (Dante 29 años)

En los relatos de Lucas y Dante se pone en evidencia que, si bien la gratuidad de escolarización es un derecho consagrado por ley, en la práctica no es tal. Sostener la vida en la escuela como sí también el material para trabajar tiene una fuerte mediación por la condición económica. Los costos de mantener la escolaridad superan el mero ingreso gratuito a la escuela.

También, nos interesa destacar que en todas las entrevistas se les preguntó a los/las jóvenes si frente al hecho de dejar de asistir a la escuela, ésta tuvo algún tipo de acercamiento o los/las había ido a buscar para interiorizarse sobre los motivos por los cuales ellos/as se habían alejado de la institución. Ninguno de nuestro entrevistados/as, recordaba que este hecho hubiese sucedido. Sí reconocían que en diferentes momentos en los que estuvieron por fuera de la escuela, fueron ellos/as los que se acercaron para poder formar parte de ella. Podemos reconocer en estas experiencias que manifiestan estos/as jóvenes que los alumnos/as que salían del cauce del comportamiento homogéneo al que la escuela estaba acostumbrada, no conformaban parte de la población “natural”

que siempre habitó el nivel secundario y que merecían seguir estando en él. Esta situación muestra claramente la legitimidad que tienen la escuela en los mecanismos de inclusión/exclusión.

Otros de los aspectos comunes en los/las entrevistados/as es que aparece en las entrevistas algún comentario referido a que, en el momento de dejar la escuela, no podían poner en palabras, es decir, no podían objetivar lo que les estaba sucediendo o lo que auto percibían de su escolaridad. Esta falta de narrabilidad aparecía, sobre todo, aquellos/as que pertenecían a hogares más precarizados. En este sentido, a esta insuficiencia biográfica del yo tal como lo define Bauman (2001) se solapa y yuxtapone la pérdida de la capacidad de la institución escuela de interpelar a los sujetos en la construcción de subjetividades (Saraví, 2006).

En el presente capítulo dimos cuenta de los diferentes motivos por lo que los/las jóvenes dejaron de estudiar. Para algunos/as las decisiones tuvieron una mayor carga en cuestiones contextuales y para otros/as más ligadas a aspectos “personales”. En este sentido, lo que nos interesa mostrar, es que las autopercepciones que construyeron los alumnos/as sobre su alejamiento de la escuela, se pone de manifiesto las múltiples y complejas trayectorias que fueron delineando hasta llegar a los CENS. Trayectorias resultantes de tomas de decisiones que describen itinerarios que salen de la homogeneidad, que muestran biografías atravesadas en la mayoría de los casos por vulnerabilidades que no solo remiten a lo económico, sino que también a las relaciones establecidas con el contexto más inmediato. Por último, dimos cuenta del proceso de “cierre” que hicieron del momento en que dejaron la escuela. Cierre que en el relato de las entrevistas adquirió el sentido de auto culpabilización y que visualizamos como el único posible que pudieron hacer. Consideramos que, al dejar de lado las responsabilidades que pudo haber tenido la escuela o el contexto social en el hecho de que nuestros/as entrevistados/as dejaron de estudiar, esa auto culpabilización constituye un mecanismo posible que encontraron los/las jóvenes para reconciliarse con la institución a la que decidieron volver.

Capítulo 5. Los motivos por los que los/las jóvenes decidieron volver a estudiar.

Diversas investigaciones en nuestro país han dado cuenta de cómo diversos factores relacionados tanto a la masificación de la educación como a la flexibilización, precarización y avance tecnológico en el mercado de trabajo modificaron la relación estrecha entre educación y trabajo y a su vez se pone en tela de juicio si los conocimientos que acredita la certificación escolar garantiza una formación para desenvolverse ese mercado cada vez más competitivo. (Filmus, Kaplan, Miranda, & Moragues, 2001; Miranda, 2007; Salvia & Miranda, 1999; Salvia & Tuñon, 2003). Sin embargo, otras investigaciones destacaron que la educación sigue teniendo un valor simbólico central para la vida de los/las jóvenes (Dussel et al., 2007; Jacinto, 2010; Mereñuk, 2010).

En las biografías de nuestros entrevistados/as, los límites de cuándo inicia y finaliza la transición a la adultez, son difusos y permeables. Sobre todo, si consideramos las diferentes trayectorias sociales y escolares previas a tomar la decisión de volver a estudiar. Esta vuelta a la escuela está precedida y atravesada por contextos de vulnerabilidad económica y personal. En ellos se combinan momentos de inactividad, de empleo y desempleo, maternidades y paternidades precoces, inicio y desvinculación de la escuela en reiteradas oportunidades, traslados, mudanzas, parejas efímeras y uniones tempranas como así también el “no hacer nada”.

De todos modos, los jóvenes reproducen un discurso presente en el imaginario social que sobre valora el estudio como medio de movilidad social y laboral aún en los casos en que no coincida con la experiencia propia o la de sus familias.

Ahora bien, ¿Qué lleva a estos/as jóvenes en este contexto, una vez roto el vínculo con la escuela secundaria, retornar los estudios? ¿Podríamos relacionar la vuelta a la escuela como una de las operaciones que los jóvenes ponen en juego en una situación de vulnerabilidad social?

Si bien la lógica instrumental de obtener una certificación escolar para ingresar a trabajar o para seguir estudiando está presente en los relatos de los jóvenes (de hecho, fue la hipótesis que sostuvimos en el inicio de la investigación) se pudo constatar que subyacen otras lógicas más ligadas a cuestiones relacionadas a su propia subjetividad. De allí que a través de las entrevistas pudimos identificar que los motivos por los que los jóvenes decidieron volver a estudiar son diversos. Inclusive en cada entrevista se puede reconocer

a más de uno. Asimismo, en algunos casos, las decisiones tomadas en cuanto a la escolaridad en ciertos trayectos de sus biografías parecieron ser, en sus términos, no acertadas y por lo tanto desechadas, para luego de un cierto tiempo optaron por caminos muy similares a los desechados.

En ese sentido, y en términos de Martucelli (2006), la escuela está dotada de una fuerte legitimidad social en la que los sectores con cierta vulnerabilidad encuentran en su paso por ella un reconocimiento que en la sociedad no poseen.

La relación con el mercado de trabajo cuando estuvieron por fuera de la escuela, por ser alguien en la vida, por las relaciones cercanas, por la madurez alcanzada y la superación de ellos/as mismos/as son los principales motivos por los que nuestros/as entrevistados volvieron a estudiar y todos ellos juntos muestran la heterogeneidad en las trayectorias hasta llegar a los CENS.

Diego tiene 29 años es casado, vive con su pareja y su hijo. Al momento de la entrevista trabaja en un supermercado y vive con su pareja. En su trayectoria se puede evidenciar los diferentes circuitos de entradas y salidas por diferentes instituciones educativas y la vinculación con el trabajo y la formalización de una pareja.

“E: ¿En la empresa te pidieron que volvieras a estudiar?

No, mi jefe me incentivó para que vuelva y yo ya tenía idea porque quiero seguir Agronomía.

E: ¿Y qué querés ser?

No, me gusta el campo. No sé. Voy a ver, pero no sé ya termino el año que viene acá. Perdí mucho tiempo. El tema es que me puse a estudiar una carrera terciaria que no necesitaba el secundario y tardé tres años.

E: ¿Qué carrera era?

No, estudié analista programador. Me recibí y todo, pero no es la facultad. Me sirve igual para tener una base. Aparte trabajaba, iba al colegio nocturno. Iba a la tarde al instituto Y elegí: trabajo e instituto. El colegio lo fui dejando, después me casé y peor y ahora que estoy un poco más estable le dije a la “flaca”, bueno amor me voy a anotar porque sino no termino más. Y bueno, ahora acá estoy”. (Diego 29 años)

Agustina tiene 21 años y vive con su pareja. Trabaja atendiendo un negocio luego de haber trabajado en otras changas y haber participado de cursos de educación no formal. En su relato cuenta las diferentes decisiones que fue tomando hasta llegar al CENS

“Eeeeh ...este CENS es con especialidad en administración de empresas.

E: ¿Te lo pedían para conservar tu trabajo a este título?

No, no, no.

E: Fue independiente ...

Claro, independiente ... Yo lo hice por la experiencia. Tenés otra área que también es informática. Pero como yo aparte antes estaba ... yo el año pasado estaba haciendo los cursos de computación del gobierno de la ciudad, en el horario que me quedaba libre desde que salía de la escuela hasta que entraba a trabajar, de una a cinco, no me pareció meterme en informática. Aparte, más o menos yo ... aparte de que estudié algunos cursos de computación, yo más o menos la tengo clara porque hace ... o sea, hace tres años que trabajo en ese negocio y estoy todo el día con la computadora y anteriormente había trabajado ya más chiquita, en otro lado, con la computadora todo el día así que ya me manejo bastante bien. Las cosas las fui aprendiendo, no me quedaba otra” (Agustina 21 años)

En el caso de Claudia la situación es diferente. Tiene 19 años y vive con sus padres. Nunca trabajó y no busca trabajo. Desde que dejó la escuela se quedó en la casa de sus padres. No interactuó con otras instituciones y parecería ser que su decisión está ligada con la idea de hacer “algo” más que la resultante de ponerse en juego con otras instituciones o vínculos o una decisión racional en términos de un futuro.

“E: Desde que dejaste hasta que viniste al CENS ¿qué hiciste en esos años?

Nada, ayudaba a mi mamá en la casa. O sea nada.,

E: Bueno nada no, ... entonces.

no sé si vos estuviste alguna vez un año sin hacer nada, un año sin tener una obligación es deprimente” (Claudia 19 años)

En el caso de Paula la vuelta a la escuela estuvo precedida por diferentes tránsitos por trabajos informales, diferentes vinculaciones con la escuela y una maternidad temprana. Ella tiene 23 años, está casada y vive con su pareja y sus dos hijos. En el momento de la entrevista, no trabaja ni busca trabajo.

“E: ¿Pensabas en volver a estudiar?

No, ni siquiera estaba en mis planes. Iba porque tenía que ir, pero no me llamaba la atención nada. Si hubiese tenido algo, por ahí me daba el empujoncito para ir. Me agarraron ganas después de haber tenido al nene, yo trabajaba en un restorán en Palermo. Trabajé como camarera. Trabajé como un año más o menos, un poquito más. Después trabajé en una fábrica de plásticos. Entonces empecé en un Secundario, cuando tenía ya al nene más grande, pero hice segundo año hasta la mitad, no lo terminé. Después empecé en un CENS hice primer año y después

dejé. A mitad del año quedé embarazada y no fui más. Tuve al otro nene que se llevan menos de dos años de diferencia. Bueno y el año pasado retomé y ya estoy en segundo”. (Paula 23 años)

La biografía de Ignacio hasta llegar al CENS estuvo marcada por diferentes experiencias laborales. Tienen 26 años y vive con amigos. Al momento de la entrevista trabaja en el sector informal, como cuentapropista. Este tipo de trabajo forma de una estrategia que le permite estudiar.

E: Me contaste que desde que apenas dejaste el colegio comenzaste a trabajar con tu mamá por cuatro o cinco años. ¿Qué otras cosas hiciste hasta que retornaste la escuela?

Trabajé con mi vieja, después trabajé en un taller de chapa y pintura, después trabajé tuve miles de trabajos, después de eso ..dejame pensar que hice ... empecé a trabajar con mi viejo en la construcción, habré laburado dos años con él Después me asocié con un amigo mío y me fui a trabajar a Uruguay, estuve casi un año yendo y viniendo, después ... qué más hice ... después se cortó esa sociedad, volví a laburar con mi viejo, después me metí...empecé a hacer service de heladeras, empecé como chofer ... hice un montón de cosas ... estuve un tiempo largo laburando ahí. .. corté todo ... y me metí a hacer pintura con un amigo mío ... después me enganché en Telefónica para laburar, haciendo fibra óptica, dejé ahí y ... estuve mucho tiempo desocupado ... estuve casi 8 meses desocupado y después empecé acá en los locutorios ... y ahí empecé a trabajar continuado ...

E: Y durante esos 8 meses sin laburo ¿cómo te bancaste?

B: Y ... medio que me bancó mi viejo y medio que changueé, o sea salían cosas pequeñas e iba. (Ignacio 26 años)

Los casos analizados son sólo algunos ejemplos que muestran que en las biografías de estos/as jóvenes no existió un único itinerario hasta llegar a los CENS. Estos relatos marcan que, desde sus perspectivas, los diferentes recorridos realizados previos a la decisión de volver a estudiar, les permitieron internalizar un conjunto de experiencias que les permitieron afianzar la decisión tomada.

5.1. La construcción de una tipología: los motivos de la decisión.

De la codificación de las entrevistas pudimos reconocer similitudes entre los motivos por los que los jóvenes decidieron volver a estudiar. Por un lado, pudimos identificar un primer grupo, constituido por una combinación de variables que remiten a decisiones ligadas al plano de las emociones, de la identidad, de lo vincular. Por otro, un segundo

grupo, formado por decisiones basadas en una lógica estratégica, más instrumental, ligadas al mercado laboral o al deseo de continuar los estudios en el nivel superior. Pero ambos grupos no están aislados entre sí. De hecho, tal como afirmamos en párrafos anteriores, se pueden identificar ambos en los relatos contruidos por los/as jóvenes en las entrevistas.

Para profundizar en estas decisiones diseñamos una tipología, en tanto construcción analítica, con el fin de dar cuenta de los múltiples sentidos que le otorgan los jóvenes a esa decisión y de este modo sostener la hipótesis inicial de nuestra investigación en la que planteamos la vuelta a la escuela como un indicador de transiciones heterogéneas a la adultez. Si bien un tipo predomina en cada entrevista, no se agota en sí mismo. Los/las jóvenes estructuran sus relatos a partir de combinar lo que la sociedad espera que ellos/as contesten y los verdaderos motivos de su vuelta a la escuela. De allí que nos centraremos en el grupo que se separan de la lógica instrumental ya que en la mayoría de los casos en este grupo se evidencia una respuesta formal o, en otros términos, lo que los entrevistados/as suponen que es correcto contestar. Este último aspecto aparece en la mayoría de las entrevistas como primera opción frente a la pregunta sobre la decisión de volver a estudiar. Tal como lo enunciamos en el capítulo 1 y en términos de Bourdieu (2000), la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador es socialmente asimétrica y en este estudio en particular no se puede obviar que, en tanto entrevistadores, contábamos con el capital cultural que los entrevistados de algún modo anhelaban alcanzar.

Los tipos contruidos refieren a la decisión de volver a estudiar como una búsqueda de alcanzar una identidad, como una forma de no defraudar a sus vínculos más cercanos a quienes denominamos “soportes”, como una forma de reforzar su autoestima y superarse a ellos mismos y un último tipo en el que se alude haber alcanzado una madurez que les permite visualizar el valor del título secundario que en su adolescencia no pudieron reconocer.

Por último, se puede reconocer que en algunos relatos la decisión de volver a estudiar está atravesada por cuestiones de género: las jóvenes estudian para ser ejemplos de sus hijos, o se vuelve a estudiar por una deuda moral con la madre o pareja, o se sostiene esta nueva etapa de escolarización por alguna mujer significativa en la vida de los/las jóvenes.

5.1.1. La identidad como objetivo cercano.

En diferentes pasajes de las entrevistas los /las jóvenes ubican al CENS como un espacio en el que “pueden ser” (Petrovic & Ballard, 2005) y a partir de su tránsito por él poder conformar una identidad que les permitirá tener más herramientas para afrontar las diferentes actividades en la cotidianeidad sus vidas. De hecho, tal como hicimos referencia en otros apartados en la sociedad argentina del siglo XX existía un estrecho vínculo entre la identidad y puesto de trabajo y/o la certificación académica como tránsito lineal hacia la adultez. Ahora bien, cabe preguntarse ¿cómo pueden los/las jóvenes nombrarse a sí mismos en la sociedad actual si se pierden esos puntos de referencia? (Feijoo, 2001). Un argumento posible a este interrogante podría ser que el paso por la escuela secundaria podría constituirse en un anclaje alrededor del cual organizan su identidad y poder ser lo que ellos denominan “alguien en la vida”.

En los/las jóvenes el proyecto de la escolarización es el sostén para alcanzar una nueva identidad “para sí” y que en algunos relatos este acto predomina sobre la identidad “para los otros”. En términos de Goffman (2001), esta identidad narrativa es mucho más que el relato de vida: es la expresión de uno/a y de su historia a través de obras personales como puede ser este caso en de la obtención de la certificación escolar.

Hernán tiene 18 años y llega al CENS luego de diferentes experiencias de repitencia en diferentes colegios secundarios. En la mayoría de ellos no le permitían volver a hacer el mismo año y fue así como terminó dejando de asistir. Vive con sus padres y hermana quien está cursando estudios universitarios. No trabaja, pero tampoco busca trabajo. Para él ser alguien en la vida está relacionado con la conclusión de una etapa y la certificación escolar como garantía de respeto.

“E: ¿Si tuvieras que definir por qué volves a estudiar qué dirías?

Porque quiero terminar y ser alguien en la vida

E: ¿Y crees que sin estudio no sos nadie en esta vida?

Y si, yo lo veo en la calle por todos lados, comentarios familiares

E: ¿Vos sentís que el título va a cambiar algo en vos?

No por ahí es demostrar que terminé algo.

E: ¿Demostrárselo a quién?

A todos, te respetan más si sos médico a si sos verdulero” (Hernán 18 años)

Claudia tiene 19 años y vive con sus padres. El paso por el CENS es un escalón necesario para constituirse en “alguien”. Lo manifiesta en un orden evolutivo: primero obtengo una

identidad y luego un trabajo. En retrospectiva, describe su paso por la escuela secundaria como un “desastre”. Se autoevalúa como una etapa en la que no tenía responsabilidades y era muy vaga. No trabaja y no busca trabajo, sin embargo, reproduce en sus palabras el supuesto pasaje lineal entre la educación y el trabajo

“E: ¿Por qué volviste a estudiar?

Porque sé que no sería nada si no termino el secundario. Sé que en un futuro tendré que trabajar y sin secundario no soy nada. Por eso decidí volver, para ser alguien (tono solemne)”. (Claudia 19 años)

Para Dante en cambio, una fuerte crisis personal luego de perder el trabajo ahondó sobre sus cuestiones identitarias. Tiene 29 años es soltero y vive solo, trabaja en el mercado formal. Llega al CENS luego de haber terminado primer año en una escuela técnica e intentado en otras oportunidades también.

“E: Y a los 29 retornaste por última vez

(...) Yo creo que no, creo que no “s "ay, no tengo título, no consigo trab”jo”; más que nada me di cuenta que no tenía nada. Al margen de que no tenía trabajo, no tenía nada, no había hecho nada, había trabajado nomás. Pero no tenía nada.

Porque, se iba el trabajo y todo el trabajo se iba conmigo, entendés. O sea, yo cuando trabajaba era alguien, y cuando no trabajaba no era nadie ... si no tenía nada: no tenía un título, no tenía un oficio, entendés ... O sea, no sabía hacer nada ... eso.” (Dante 29 años)

Otros de los aspectos que englobamos en este tipo, es la relación que evidenciamos entre la necesidad de “obtener” una identidad a partir de ir a la escuela como un legado, una herencia, un ejemplo de virtud para sus hijos o ser alguien por sus hijos. Esta vinculación, es mucho más frecuente en las jóvenes. En este sentido, se vincula la identidad que puede dar el título escolar con la identidad de ser “madre”. Las entrevistadas no pueden visualizar la existencia de superposición de ambas identidades sociales: la identidad de ser madres y la identidad ligada al título escolar. El ser alguien “en la vida” que otorga la certificación redundante en un beneficio de ser mejor madre, de constituirse en un ejemplo a seguir. En su narrativa aparece un sentido evolutivo en el que ser mejor madre es la consecuencia de la obtención de la certificación escolar.

Tal es el caso de Diana. Tiene 22 años y vive con sus padres, tiene una hija que en su relato constituye su principal motivo para volver a estudiar. Manifiesta que la necesidad de “ser” por su hija. Pasó por diferentes escuelas e inclusive un CENS al que también dejó de asistir.

“Voy a hacer ... Lo primero que voy a ser cuando termino es un profesorado de matemáticas, que no tiene nada que ver con esto (se refiere a la especialización del CENS) y después me gustaría seguir una carrera universitaria, porque también me interesan los títulos, me gustan todas esas cosas, me gustan. Me gustaría poder decir "Soy tal c"sa" (enfática).

E: ¿Y ahora?

y ahora estoy bien, tuve una hija, y creo que ... ya tenía una motivación, tenía algo por qué no drogarme más y por qué empezar el secundario; y . Otra cabeza creo yo, ¿no?; ya tenía otra cabeza.

E: y la motivación principal fue ...

Y Estoy terminando porque ... por mi hija. Porque no quiero que mi hija diga que su madre no era nadie... La motivación, hoy, es mi hija y recuperar quién soy en la vida” (Diana 22 años)

Paula tiene 23 años, está casada y vive con su marido y dos hijos. En el momento de la entrevista todo su tiempo está dedicado a su familia y a las tareas de la casa, más allá de cursar en el CENS. En su relato queda claro el “ser” es por ella misma, pero fundamentalmente como ejemplo para sus hijos.

“E: ¿Por qué decidiste volver a estudiar?

Porque pienso que mis hijos me pueden hacer lo mismo. Los mato, te juro que los mato.

E: ¿Lo hiciste por ellos?

No, no, lo hice por algo personal. Quiero llegar a ser alguien Lo pensé y tenía ganas. Porque a mí no me cuesta mucho estudiar, antes menos. Me gusta, lo hago y no es que di“o "tengo que estud"ar", lo hago y me gusta, me gusta leer.

Nada más que antes estaba en otra. Ahora como cuido a mis hijos, los ayudo a estudiar, aunque son chiquitos todavía están en primaria, va uno va a pre escolar.

Tenía ganas de volver, de estudiar como una responsabilidad, saber que tenés que prepararte para una evaluación. Tenía ganas de terminar y de seguir, después tengo ganas de seguir..

E: ¿Pensás que el estudio es una herramienta para conseguir mejores puestos de trabajos?

Depende, yo estudio porque me gusta, no es una carga. Pero sí, quiero seguir estudiando para profesionalizarme en algo. ¿Te imaginas? Soy tal cosa.....Aparte por los nenes, para que tengan un buen ejemplo. Aparte para cuando los tenga que ayudar, viste ¿Qué ejemplo los voy a dar yo si no termino? Estudio por mí y por ellos, si no hago esto por ellos qué me queda?. Me da mucha vergüenza”. (Paula 23 años)

El caso de Sol también está relacionado con sus hijos. Su decisión de volver a estudiar

implica acumular mayor capital cultural para ser alguien en la vida de ellos. Pero también por su marido en el que reconoce un progreso cultural importante luego de terminar el secundario en un CENS. Ella tiene 27 años. Vive con su marido y sus dos hijos y tiene dedicación completa al estudio y a las tareas de la casa.

“Sí, llego muerta, no respiro, pero bueno ...yo por ejemplo no quiero que el día de mañana mis hijos me hablen y yo no entienda, o no vaya poderellos me van a ver como algo raro, como la vieja que está ahí ..que no es nadie, como una planta. Entonces dije no, eso no ... yo quiero tener la onda y poder hablar todo lo que yo quiera con ellos y saber hablar, porque si uno no sabe hablar tampoco le puede enseñar a los hijos, entonces si vos sos ignorante, los vas a hacer ignorantes a ellos, si yo soy alguien ellos me pueden superar”.(Sol 27 años)

Silvana es oriunda de Jujuy, tiene 24 años. Vive en un barrio periférico de la ciudad con su pareja y sus hijas. En su relato aparece el ser ejemplo para sus hijas, pero también la idea del respeto de los otros/as para con ella.

“E: ¿Por qué volviste a estudiar?
Por mis dos hijas y no tengo nada...entonces ¿qué les puedo dar? si me llego a separar...no les puedo enseñar nada si yo estudio les puedo dar un ejemplo y hacer que ellas estudien también. Mi mamá siempre me decía que era importante estudiar la escuela te enseña a ser alguien en la vida, te respetan más.” (Silvana 24 años)

Clara tiene 22 años y vive con su pareja y su madre cerca de un barrio periférico de la ciudad. Está embarazada y está buscando trabajo. Pasó por varias experiencias laborales y en su relato, quizás mediado por la experiencia de su próxima maternidad, rescata las posibilidades identitarias que le puede ofrecer una certificación.

“E: qué bueno que te ayuda tu marido...
El me dice: ya que yo no lo pude terminar, terminalo vos, ya que vamos a tener un hijo....
Cuando el día de mañana te pregunte algo, vos por lo menos. sabés que responderle... mamá tal cosa ... y no tenés que buscar en el diccionario, que es un papelón terrible. Además ¿qué imagen va a tener de mi? No soy nadie, la escuela me da un título y puedo ser alguien en la vida”.
(Clara 22 años)

En los relatos de los/las jóvenes se evidencia que presuponen que el adquirir una identidad

a través de la certificación escolar constituye un acto acabado, cerrado en sí mismo. Si bien se puede reconocer que el obtener una certificación es un escalón que permitiría alcanzar otras (por ejemplo, el trabajo), no aparece en esos relatos la noción de construcción permanente que implica el acto identitario.

A su vez, en el ser “alguien en la vida” se puede reconocer una preminencia de la identidad “para sí” por sobre una identidad “para nosotros”. Es decir, existe una supremacía del sujeto por sobre su rol en el contexto que interactúa. Dubar (2002) identifica a este énfasis en el “para sí” un reflejo del carácter fragmentado de la experiencia contemporánea del yo y una debilidad en los lazos con colectivos que permiten un nosotros inclusivo.

Sin embargo, en algunos relatos aparecen los “otros/as” asociado con “ser alguien en la vida”. Pero esta asociación está más ligada a la idea del respeto que pueden tener los otros/as sobre un mí que a una identidad “para nosotros” (colectiva, social). El respeto es un acto de reconocimiento identitario que realizan los otros/as sobre los sujetos e implica una necesidad mutua. Si se obtiene lo mismo por el cual los otros/as son respetados en la sociedad, permitiría estar en igualdad de condiciones y ser parte de un colectivo mayor. (Sennett, 2009)

De todas formas, y según las autoras Cogliati, Kossoy y Kremenutzky (2000), el sentido que los jóvenes otorgan al estudio y a los proyectos de escolaridad varía fuertemente según el sector social. El “ser alguien” a través del estudio es una de las aspiraciones más difundidas entre los sectores más desfavorecidos.

5.1.2. Los soportes cercanos.

El segundo de los tipos lo denominamos soportes cercanos. En él reunimos a aquellos casos en que tanto la decisión de volver a la escuela como el sostenimiento de la escolaridad, intervino un “otro/a” con un rol muy activo en las biografías de los/las jóvenes. Pero ese otro/a no es único/a. En algunos casos la figura de la madre ya sea por “deuda” hacia ella, o por el compromiso asumido con ella se constituye como la figura por la que se debe hacer el esfuerzo para volver a estudiar. En otros casos ese otro/a es aquel/lla que les permitió darse cuenta de una “falta”, de algo que necesitaban alcanzar para sentirse integrados socialmente y que formase en la escuela le permitirá obtener ese nivel cultural. También, en otros casos alcanzar lo que el otro/a tiene y como estrategia para obtenerlo, volver a estudiar. Por último, otro/a que ayuda a sostener e incentiva para terminar el nivel secundario.

A su necesidad de lograr una identidad para sus hijos, Sol siente la falta de formación cultural que reconoce que su marido sí la tiene porque que terminó el secundario. Ella percibe en cambio en él, cambio que a su entender fue fruto de su paso por la escuela. En Sol, aparece la idea de la escuela más allá de una certificación.

“Claro, después te hablan de una manera que no entendés, eso con gente que por ejemplo tiene más estudios, gente de la facultad, por ejemplo, recibidos, que se yo ...

Claro!, porque no te podes sociabilizar ... no podés compartir un montón de cosas que por ahí...yo siempre lo veo de mi parte ... eso es lo que empecé a ver en mi marido, que es lo me ayudó a venir acá, porque me empezó a hablar de una manera que yo no entendía. Yo le decía háblame normal" (risas) Entonces yo dije no me puede estar pasando esto porque iba a quedar así de chiquitita al lado de mi marido, entonces me fui a estudiar. Me sentía que no era nada ni nadie (..) Me incentivó eso por ver cambios en él, y todo, me gustó, le cambió la forma de ... la mentalidad, la forma de hablar, todas cosas que a mi no me pasaban, y dije no, yo quiero que me pasen. ¡A él lo miran con respeto, el título le dio posibilidad de conocer otras personas...hasta se viste mejor!" (Sol 27 años)

Ignacio tiene 26 años. Vive con amigos desde los 18 años. Trabaja en el sector informal como cuentapropista. También al igual que Sol, siente una ausencia de un saber que relaciona con no haber terminado el secundario.

“E. Y durante todos esos años ¿te planteaste la decisión de volver?

No, me lo planteé ... (piensa durante largo tiempo) ... yo alquilé en una casa durante dos años ... Y me lo planteé hace tres años atrás ... o sea, la primer casa con la primera gente que me fui a vivir ... había dos personas que habían egresado de este colegio ... y empezaron a caer gente amiga de ellos que habían cursado, que habían egresado de acá ... y me empezó a interesar la información que manejaban los tipos ... ninguno había seguido una carrera terciaria, digamos, pero me alucinaba la información que manejaban y yo había veces que no podía participar y me interesaba el tema. No lo podía agarrar ...

¿Qué iba a decir? Iban a pensar que era un gil que no era nadie. Sabían que no había terminado la escuela. No emitía sonido.....ni me iban a escuchar” (Ignacio 26 años)

En algunos de nuestros entrevistados la figura de la madre constituye un rol central a la hora de tomar la decisión de volver a estudiar. Aparece en sus relatos que tienen una deuda de carácter moral que deben saldar. También la madre como como ejemplo de

privación por no haber terminado la escuela y que ocasiona un presente de vulnerabilidad. Norma tiene 20 años no busca trabajo y nunca trabajó. Tiene 1 hijo y esta maternidad fue central a la hora de tomar la decisión de volver a estudiar, no por sí misma si no por la influencia de los dichos de su madre en relación con su hijo. En el relato de Norma aparece la terminalidad de la escuela secundaria como ejemplo para los hijos en doble instancia: el mal ejemplo que pudo haber sido la madre de Norma para con ella y la posibilidad que tiene Norma de evitar este error.

“E: ¿Cómo fue que decidiste volver a estudiar?

Mi mamá me dijo: Si no estudiás, no vas a conseguir trabajo en ningún lado. Aparte vos pensá, si tenés un hijo, qué educación le vas a dar a tu hijo si vos no estudiaste. ¿Qué ejemplo es para tu hijo no estudiar?”. Y bueno, fue así tanto que me convencieron que bueno ...

E: ¿Vos qué pensás de esto que te dijeron?

Que es verdad, que está bien porque ... ¿qué ejemplo le voy a dar a mi hijo de ir al colegio si yo no lo hice?

E: Pero tus viejos no terminaron la escuela.

Claro, por eso, mi vieja me decí: "no hagas lo mismo que yo, porque yo te obligo a ir al colegio que es algo que yo no hice. Lo mismo te va a pasar con tu hijo cuando sea grande y vos lo mandes al colegio. Te va a decir, como vos me decís, "si vos no terminaste". Pero como yo me equivoqué, no te tenés que equivocar vos".(Norma 20 años)

Emiliano tiene 29 años está casado vive con su pareja, hijo y su suegra. Trabaja en una institución pública en un trabajo formal.

“.....y después algo pendiente que tenía con mi mamá era terminar la secundaria, ella siempre me inculcó de terminar la secundaria, me inculcó. Y bueno ahora vi la oportunidad, trabajo hasta el mediodía. Voy al trabajo hasta las cinco de la tarde y después encontré esta forma de estudio que te permite estudiar y trabajar al mismo tiempo.

(..)Y qué se yo, mi mamá siempre quiso que termine la secundaria que la defraudé a ella, mi padre falleció y bueno....” (Emiliano 29 años)

En los relatos de Ramiro y Juan aparecen las parejas como modelo a seguir a la hora de tomar la decisión de volver a estudiar. Ramiro tiene 26 años es soltero y vive con su madre.

“E: ¿Y porque volviste a estudiar? ¿Sabías lo que daban en este colegio? Por una mina. La mina estaba haciendo veterinaria o no se qué cosa en

la facultad y me gustaba. Estaba con una piba que se estaba rompiendo el culo trabajando y estudiando, y eso me levantó a mí, me dio fuerza para terminar el secundario.

E: ¿Seguís con ella?

No.

E: ¿Pero seguís estudiando?

Si, más vale; O sea ella me movilizó la cabeza y después ya está, ya me enganché” (Ramiro 26 años)

Juan tiene 23 años, es soltero y vive con los padres. En el momento de la entrevista busca afanosamente trabajo. Su biografía está marcada por varias experiencias en el mercado laboral sobre todo en el informal.

“E: ¿y decidiste volver a estudiar cuando te pusiste de novio con ella?

Sí, Mary es como que me pidió que me ponga a estudiar. Es como que nosotros ya nos queremos casar mira lo que te digo ... ya tenemos proyecto, pero es como cuestión de esperar, no tengo un trabajo, un estudio, más vale que casar los dedos contra la puerta, otra cosa no voy a poder. (risas)” (Juan 23 años)

Tal como hicimos referencia con anterioridad, la trayectoria de Agustina hasta llegar al CENS estuvo marcada por diferentes experiencias escolares y laborales. En el presente vive con su pareja que le da la opción de no trabajar para que pueda estudiar. También aparece la figura de la hermana como sostén del cotidiano de la escolaridad.

“E: ¿Cuándo decidiste volver a estudiar, acá al CENS, lo consultaste con algún amigo, con algún familiar?

E: Sí. Va ... Hablé con mi novio, porque yo ya estaba viviendo con mi novio.

E: y ¿te apoyo él?

Sí, él me dijo que, si quería estudiar, que estudie. El no terminó la secundaria, pero, bueno, él tiene su negocio, está trabajando muy bien. Me mantiene él así que ... (risas) (...)

E: ¿Quién dirías que es la persona que más te apoya para que estudies?

Mi hermana, que es la que me hincha que venga, que me despierta a la mañana, por ahí me llama por teléfono para que no me quede dormida. Mi hermana es la que más me ayuda...

E: ¿Ella estudió? -

Ella, sí estudió. Terminó la secundaria y empezó el magisterio, pero no lo terminó” (Agustina 21 años)

Lucas tiene 20 años vive con la madre, hermanos y abuelos. Su decisión de volver a

estudiar la vincula con amigos que tuvieron buenas experiencias y le sirven de modelo para lo que el visualiza como un futuro mejor en función de los que quiere llegar a ser.

“E: ¿Porqué?

el por qué de volver a estudiar?

Yo volví porque en el último año que estuve en la escuela de Bellas Artes me hice amigo de un pibe que justo ese año terminaba. El pibe que daba la casualidad que, así de las características como era la persona, era muy parecido a mí. Era el pibe así revoltoso, lo conocían en todos lados, en la escuela, no sé que y terminaba con 23 años el 5° año por lo que sabía había hecho como dos veces el secundario, porque hizo dos veces primero, dos veces segundo, dos veces tercero, así hasta que terminó. y bueno, el pibe era dibujante también, y le gustaba así todo ese tipo de cosas, historietas. Conocí otra gente que eran amigos de él, que habían sido alumnos de acá también (de la escuela de Bellas Artes), que se dedicaban a la animación y trabajaban para estudios importantes, y todo eso. Me puse a hablar con este pibe y me dijo "dale, no seas boludo y terminá". (Lucas 20 años)

Alejandra tiene 20 años y vive con su familia. No trabaja ni busca trabajo. Describe su presente como aburrido y su decisión de volver a estudiar está ligada a sus amigos. Éstos estaban ocupados en las tareas escolares y ella puede reconocer que a diferencia de ellos/as no tenía actividades que ocupen su tiempo.

“E: ¿Y cómo te decidiste a volver? ¿lo consultaste con alguien, lo charlaste con amigos, familiares?

Más o menos, con mi familia un poco, pero yo también ya quería volver ... estaba bastante aburrida de no hacer nada, nada y en mi casa me rompían bastante. Esta vez yo, también tenía algo de ganas. Mis amigos estaban en la escuela y tenían que hacer cosas para la escuela, entonces no tenían mucho tiempo de estar sin hacer nada como yo. Ellos me insistían que vuelva”. (Alejandra 20años)

5.1.3. Superación de sí mismo.

El tercer tipo de esta tipología reúne los casos en que la decisión de volver a estudiar está relacionada con la superación de sí mismo, al hecho de a saldar una deuda personal con ellos/as. En los entrevistados/as no aparece una evaluación de las condiciones contextuales pasadas, ni la relación que tuvieron en la escuela que dejaron de ir que les permita dimensionar su presente en la escuela. Alcanzar la certificación escolar está estrechamente relacionada con el esfuerzo individual para un futuro mejor y cumplir metas tanto personales como con la sociedad.

Victoria tiene 19 años no está en pareja y vive con los padres. Al momento de la entrevista busca trabajo sin haber tenido experiencia antes.

“E: ¿y fue así de un día para el otro o te costó tomar la decisión? y me costó tomarla. Fue más, fue la angustia de no ir al colegio porque yo lo quiero terminar. Tengo como una meta que, si o si lo quiero terminar, entonces era como que no se me iba a cumplir.

E: ¿y porque tenías tantas ganas de terminar la escuela? y porque sino estudio no puedo hacer nada, no puedo tener un buen trabajo. Entonces yo quiero superarme, me parece lo mejor estudiar, terminar y poder hacer una carrera”. (Victoria 19 años)

Clara tomó la decisión de volver a estudiar “para ser alguien” como fue descrito en el 1º tipo de la tipología construida. Pero también para sentirse bien con ella misma. Su presente le parece muy acotado a las tareas domésticas, situación que desea revertir a partir del esfuerzo que pondrá para obtener un título.

“E: cuando decidiste volver al colegio. ¿Tenía que ver con conseguir un mejor trabajo o...?”

Tenía que ver con un estado anímico mío por ahí a veces pasas mucho tiempo en casa y te la pasas vegetando, las cosas de la casa no me alcanzan dígame. Para sentirse bien conmigo misma, por decirlo de alguna manera ¿Qué se yo! ... limpio, barro, pi pi pi
¿Pero, y yo?... Después, te encontrás en lugares en donde hablan de cosas que vos te quedas ... ¿y yo ahora que apporto? Entonces la escuela, en alguna manera es necesaria, romperse entre comillas y obtener el título. ... es importante la escuela”.(Clara 22 años)

Pablo tiene 18 años, vive con los padres en un barrio acomodado de la CABA y trabaja en el negocio de su padre. Su hermana melliza y él dejaron la escuela y ahora volvieron a estudiar juntos. En su relato la decisión de volver a estudiar está relacionada con la idea de superación, de abrirse camino por sí mismo, desmarcarse de su familia.

“E: ¿Quién dirías que es la persona que más te apoya para venir acá, para estudiar? ¿Tu hermana, por ejemplo?”

No, yo mismo. Yo lo hago por mí, porque si no lo hago por mí Porque si no lo hacés ... te mantienen y nada ... Yo lo que pasa es que me quiero abrir y no depender más, hacer la mía ... Yo podría seguir con mi papá ... Ellos están en buena posición económica, no tienen problema ... O yo podría seguir trabajando con él o de cualquier cosa ... Pero yo me quiero abrir superarme y decir que lo hice por mi mismo”. (Pablo 18 años)

Ignacio además de tomar conciencia que la escuela le otorga un saber, tener el título secundario le permitirá continuar con una carrera universitaria y en ese camino encontrar la superación de sí mismo.

“E: Y además de todo esto ¿Hubo algún otro motivo personal por el que decidiste volver a estudiar?

El hecho de progresar porque quería seguir una carrera o sea, yo en un principio quería seguir Arquitectura y no había podido seguir porque no tenía el secundario hecho. No hay otra forma de superarse.....” (Ignacio 26 años)

5.1.4. La madurez “alcanzada”

Un cuarto tipo lo denominamos la madurez alcanzada. Este tipo refiere al supuesto momento alcanzado en la biografía de los jóvenes que permite valorar de otra forma a la educación y a la escuela. Ahora en el CENS son más maduros y pueden entender el mundo escolar y lo valoran. Hay una imagen de sí mismo que se adecua a lo que los profesores pretenden de ellos y que en su paso por la escuela a una edad más temprana no pudieron entender. Muestran que en este momento de sus vidas tienen mayor control sobre sí mismos para encauzar sus biografías. Hacen propio el discurso adulto céntrico de entender a la juventud como una etapa de rebeldía y que a través de la escuela podrán sentar cabeza y alcanzar la madurez (Chaves, 2010).

Javier tiene 21 años, vive con los padres y trabaja en el negocio del papá. Reconoce cierta inmadurez en su paso por la escuela secundaria antes de decidir dejarla. Se encuentra en otra etapa en la que recapitó sobre su rebeldía anterior.

“No, acá todo bien, porque vengo a otra cosa. Antes iba a joder con mis amigos, pero ahora hay un montón de boludeces que ya no hago. Siento que de alguna manera perdí mucho tiempo, y quiero recuperarlo o no perder más.

No me importaba ninguna clase, estaba siempre al pedo en el colegio, haciendo pavadas, pero ya no puedo perder tiempo.

(...)

Por ahí me hizo bien parar y darme mi tiempo para hacer lo que quiera, vivir un montón de cosas, conocer todo lo que quería conocer. Yo soy así, a mí me gusta saber qué es esto, aquello, y después decidir yo.

Si, ahora hay cosas que ya no haría. Recapité y me doy cuenta de que en muchas cosas era un pelotudo, o al menos ya no da para hacer lo que hacía antes. Yo ya pasé esa etapa y listo”. (Javier 21 años)

Silvia 27 años, está separada vive con los padres y tiene un hijo. Trabaja en un quiosco

de venta de periódicos y revistas. En su relato, autovalora estar estudiando de más grande, ahora ella sabe que es lo que quiere diferenciándose de los adolescentes.

“Y enseguida empecé a trabajar, conseguí un trabajito, que se yo, y no me arrepentí nunca en realidad, o sea, si bien ahora te puedo reconocer en ese momento tendría que haber seguido porque ahora ya estaría recibida de algo y todo, pero no me arrepiento, yo lo sentí así en ese momento y lo hice así, que se yo. Nunca es tarde igual. Ahora estoy acá y siento que por ahí me sirve más hacerlo ahora de grande que lo hago porque yo quiero.

(...)

Qué se yo, en cambio, yo siento que vengo acá y lo hago tratando de aprovechar cada palabra que se habla ahí adentro, de captar todo” (Silvia 27 años)

A través la tipología expuesta que la decisión de volver a estudiar no responde a un único camino. De los relatos de los/las jóvenes se desprende que las trayectorias descritas hasta llegar al CENS son múltiples y variadas e influyeron de manera diferente en cada decisión. Si bien en los/las entrevistados frente a la pregunta sobre su decisión de volver a estudiar aparece en primer lugar una razón instrumental ligada a la búsqueda de trabajo y/o ingresar a estudios superiores, existen otros motivos que fueron construidos en función de diferentes experiencias laborales, escolares, familiares tal como fue descrito en los diferentes análisis realizados.

5.2. El vínculo docente-alumno/a en el CENS

El ingreso al CENS se encuentra mediado por un conjunto de experiencias que los /las jóvenes vivieron en su paso por la escuela secundaria y que le confieren diferentes sentidos. Uno de ellos es la relación que entablaron con los/las docentes en la que la mayoría de las veces no reconocen tener vínculos con los adultos. Al comparar con la actual escolaridad, rescatan la relación que desde el ingreso mantienen con los profesores/as y directores/as en el que prima el buen trato y el diálogo. En principio, parecería ser que la cultura escolar de los CENS es más amigable en el presente que la escuela secundaria de la educación común.

Lara tiene 20 años. Vive con su pareja y ambos son de la ciudad de Misiones. Su paso por la escuela secundaria estuvo marcado por muchas repeticiones hasta que finalmente decidió dejar la escuela.

“E: ¿Te exigen mucho en este CENS?”

No exigir, sino que te enseñan muy bien nada que ver con el colegio que yo iba. Acá es un nivel mejor, mucho más mejor del que yo iba.

E: ¿Cómo te llevás con los profesores?

Muy bien. Son profesores que te ayudan. Si vos lo necesitás, no importa la hora, por más que sea un recreo, ellos están para ayudar. Por más que sea una pregunta, puede ser en el recreo ya te dije. Además, todo el año, cuando empezó las clases ya dijeron: si vos necesitás, vení y preguntá. Yo se que son más que profesores, son como compañeros. O sea que son muy muy buenos profesores”. (Lara 20 años)

Victoria rescata de la experiencia que está viviendo en el CENS la relación con sus compañeros que son mas grandes que ella y las clases de sus profesores. En su relato rescata la homogeneidad de la heterogeneidad de las edades y la especial relación con los profesores

“...y que iba a estar mas con gente grande, que iba a entender también lo que había pasado yo. Muchos por esos motivos también habían dejado o porque tenían que trabajar o muchas cosas no pudieron terminar, estaban en la misma situación que yo y que iba a ser distinto que un colegio común, digamos ...

E: ¿Por?

Te hablan de otra forma, acá es más fácil todo

E: ¿Por qué pensás que te resulta más fácil?

Será como lo explican, que lo explican mas tranquilos, mas, no se, a mi me resulta mas fácil estudiar ahora. Será que también estoy mas interesada en terminarlo que antes, con mas fuerza, puede ser eso, no se, me resulta más fácil. Los profes tienen otra onda...te tratan bien”. (Victoria 19 años)

En las entrevistas mantenidas con los/las directivos de las instituciones en la que hicimos el trabajo de campo, es primordial que en la escuela haya un buen clima de trabajo que permita que los/as alumnas construyan un compromiso con la escolaridad y lograr así la terminalidad del nivel. Desde sus perspectivas, el hecho de que los/las jóvenes dejen de cursar en el CENS, sería vivido por ellos/as como un doble fracaso (en el sentido más tradicional del término). Afirman que, por su experiencia tanto como ex docentes y como directivos/as de la institución, sería una huella en la subjetividad muy difícil de revertir. También, en el marco de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, se fue conformando como marca institucional en los CENS, lo que Montesinos, Sinisi y Schoo (2010a) rescatan de un estudio llevado a cabo en el 2005 por Brusilvsky y Cabrera, denominado “pedagogías del adulto” en la que el compromiso con la atención de la

persona y la moralización y disciplinamiento constituían las bases centrales del trato con los/las alumnas y que aún perduran en las instituciones. Esta observación se corroboran con las propias palabras de los/las entrevistados: en estas instituciones, en líneas generales, se establecen relaciones de buen trato y basada en el diálogo. Los docentes están “disponibles” a la escucha atenta, respetuosa, con el objetivo de construir un lazo de confianza que permita a los /las alumnos/as arraigarse a la institución. Nobile (2012) define a esta relación como “estrategias de personalización de los vínculos”. Según esta autora estas estrategias delimitan una nueva forma de ser alumno en la que cobra importancia la centralidad del esfuerzo que se realiza para sostener la escuela a pesar de las responsabilidades laborales y familiares que la mayoría de ellos realiza en el tiempo restante a la vida escolar. Si bien la investigación de esta autora versa sobre las Escuelas de Reingreso de la CABA, hacemos nuestras las argumentaciones ya que en las entrevistas realizadas podemos reconocer el mismo valor a un nuevo tipo de relación docente alumno/a que no vivieron en la escuela secundaria tradicional a la que dejaron de asistir. Estas pautas de interacción construyen un vínculo estrecho y personal con los/as docentes muy valorado por éstos/as y que permite que los alumnos/as logren adaptarse a la vida institucional. Estos tipos de vínculos no escapan efectos disciplinadores, sólo que el control es a partir de la regulación de la relación personal. En cambio, en instituciones más tradicionales, el tipo de regulación disciplinaria es externa y busca el autodominio de las personas.

En este capítulo dimos cuenta de la variedad de motivos por los que los/las jóvenes decidieron volver a estudiar. Motivos que responden a variadas experiencias subjetivas y que definen trayectorias y transiciones heterogénea hacia la adultez. A su vez, es importante señalar que, si tomamos el conjunto de razones por las que los/las jóvenes decidieron volver a estudiar, pudimos identificar, que las mismas se encuentran atravesadas por cuestiones relativas a los géneros. Mientras que los jóvenes centralmente adujeron que su vuelta a la escuela está relacionada a la búsqueda de trabajo y/o mejorar el que tienen, las jóvenes también ligan su decisión a cuestiones más ligadas al plano emocional como es la maternidad y el legado que pueden dejar para sus hijos. En esta división binaria que plantean nuestros/as entrevistados podemos reconocer lo que (Nobile, 2012) recupera acerca del rol de las emociones en la historia moderna. En ella las emociones son opuestas a la razón. La emoción está relegada al ámbito privado y como tal pertenece al ámbito de la mujer. En cambio, la razón es constitutiva del ámbito público en el que dominan los hombres.

En síntesis, la decisión de volver a estudiar, obtener el título secundario constituye un intento de salir del círculo de acumulación de desventajas de las cuales todos los /las entrevistados reconocen y aceptan poseer. En sus relatos se pone de manifiesto una esperanza: a partir de la certificación habrá un giro positivo en sus vidas. Esta mejora no será sólo en lo económico, sino que también con sus vínculos más cercanos y fundamentalmente en lo personal. Estos/as ansían ser reconocidos/as socialmente y la certificación escolar es la muestra objetivada de que esa persona tiene un valor significativo en su contexto más inmediato.

Por último, el paso de los/las jóvenes por el CENS configura una nueva experiencia en las diferentes relaciones entabladas con los otros/as y con el modelo de trabajo pedagógico en la institución. Este modelo de relación construye una forma disciplinar basada más en el vínculo construido que con las acciones punitivas externas características del nivel secundario que los/las jóvenes transitaron.

Capítulo 6: Los sentidos otorgados al valor del título del nivel secundario en el mercado de trabajo.

En los diferentes debates acerca de las transiciones a la adultez, el ingreso al mercado de trabajo constituye una dimensión clave a analizar sobre todo cuando se trata de los/las jóvenes de sectores vulnerables. Tal como hicimos referencia en otros apartados del presente estudio la vinculación escuela-trabajo adquiere especial relevancia en estos sectores dado que en muchas ocasiones los/las jóvenes pierden el sentido a su escolarización frente a las necesidades materiales por las que atraviesan. En efecto, la incorporación al mercado de trabajo otorga independencia y autonomía relativa y permite concretar anhelos individuales o acceder a espacios y bienes simbólicos y por lo tanto gozar de una existencia social, más allá que no se encuentran reconocidos por la actividad que realizan. Tampoco establecen vínculos de identificación colectiva y personal con sus pares en el trabajo dado que básicamente el acceso al mismo está íntimamente relacionado al mundo del consumo (Cogliati et al., 2000).

Pero las características de esa incorporación, así como el tipo de trabajo (ocasional, mal pagado o precario) a realizar condicionan en gran medida las futuras trayectorias de los/las jóvenes y es probable que les resulte difícil torcer esas trayectorias en la vida adulta. De allí que, este tipo de tránsito marcado por la inserción laboral temprana y/o precarizada definirá trayectorias futuras caracterizadas por la vulnerabilidad. De allí que lo que para algunos será un recuerdo del inicio de una carrera laboral para otros se convertirá en un rasgo permanente de su experiencia en este ámbito (Saraví 2009).

La relación entre educación y el trabajo ocupó un rol protagónico en la historia reciente de nuestro país. En gran parte del siglo XX, esa relación fue constitutiva del imaginario colectivo que acompañó los procesos de modernización e industrialización del siglo pasado representando las vías de movilidad social por excelencia. Esto último no significa que así sucediera para todos. Si bien fue a las claras un tipo ideal a alcanzar, numerosos ejemplos respaldan esta afirmación. El ingreso al mercado laboral de los/las jóvenes previo pasaje por una institución escolar se constituyó como el tránsito legítimo hacia la adultez. Ambas instituciones guardaban para sí la capacidad de modelar a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que regían la vida social y conformaban un dispositivo central en las biografías de los/las jóvenes por su poder de configurar una identidad social.

En la actualidad existe un debate sobre la persistencia de la legitimidad de ambas instituciones en la posibilidad de configurar identidades colectivas (Dubar, 2002; Dubet & Martuccelli, 2000). Sin embargo, la escuela y el trabajo siguen constituyéndose como referentes significativos de integración social. En líneas generales, ambas instituciones otorgan las certificaciones necesarias para que los/las jóvenes logren su condición de ciudadanos y a su vez influyen en la consolidación o disolución del proceso de identidad y autoestima (Pérez Islas & Urteaga, 2001).

En nuestra investigación nos propusimos dar cuenta de cómo esas transiciones a la adultez dejan de ser lineales, sobre todo para los/las jóvenes de mayor vulnerabilidad. En ese sentido, dimensionar los sentidos otorgados de nuestros entrevistados/as al valor del título del nivel secundario en el mercado trabajo está alineado con el objetivo planteado.

Tal como hicimos referencia, en los primeros años del siglo XXI, la sociedad argentina fruto de una de las mayores crisis económicas y sociales se caracterizó por una fuerte fragmentación social. Por un lado, existían un conjunto de miembros de la sociedad (los menos) que ingresaban a procesos globales en los que, entre otras cosas, el conocimiento ocupaba un lugar central. Por otro, y en convivencia con estos últimos, otro conjunto (los más) que atravesaban procesos de desintegración social centrados en la pobreza, la desafiliación y las dificultades tanto en el acceso a la educación como en el acceso al trabajo. Entre ambos grupos existían un sinnúmero de variaciones que en función del capital económico, cultural y social se acercaban a uno u otro extremo.

Esta fragmentación también se evidenció en la heterogeneidad del mercado de trabajo en el que convivían una extrema especificidad de la mano de obra con alta concentración de tecnología, con procesos de informalización y precarización de los puestos de trabajo. Con un nuevo ciclo económico que se reabre a partir del 2003 crece la demanda de ciertos niveles de formación para nuevos puestos de trabajo (Novick, 2004).

En este contexto la trayectoria ocupacional de los sujetos y en nuestro caso específicamente de los/las jóvenes, es múltiple y diversa. En este escenario, aquellos con menos años de escolarización se encuentran en franca desventaja frente aquellos con mayores credenciales para ingresar al mercado de trabajo. Estos últimos ocupan puestos de trabajo que requieren menor formación que las certificaciones que poseen llevando a los que cuentan con menos años de escolarización y, a pesar de estar capacitados para cubrir las necesidades que demandan los puestos de trabajo ofertados, a estar desplazados hacia el final de la fila de los que buscan empleo. (Ibarrola, 2004; Jacinto, 2004; Weller, 2007). A su vez, estas tendencias se conjugan con otras que tienden a complejizar el

escenario de ingreso laboral. Diversos estudios tanto de nuestro país como de la región dan cuenta que la escolaridad secundaria decrece como garantía de empleo y más aún como garantía de acceso a un empleo de calidad. (Jacinto, 2004; Saraví, 2009)

En síntesis, si bien sigue existiendo un ajuste entre titulaciones y puestos de trabajo, el título escolar no discrimina como en otro contexto socio histórico. A mediados del siglo XX los/las jóvenes sin una certificación y sin una formación profesional que los acredite para el trabajo, padecían un desempleo del tipo coyuntural: el acceso al mundo laboral respondía más a un saber hacer de una tarea específica la cual no requería saberes complejos que a una credencial educativa. En la actualidad, en un tipo de sociedad donde el conocimiento se torna central a la hora del acceso al mercado laboral, el tipo de desempleo de los/las jóvenes sin credenciales educativas se torna estructural (Ekbert, 2006).

Los/las jóvenes de nuestro estudio construyeron diversos sentidos acerca del ajuste y/o desajuste entre títulos escolares y el mercado laboral en sus diferentes experiencias en el período que estuvieron por fuera de la escuela. Enfrentarse a la búsqueda de un trabajo hizo que desarrollen claves interpretativas de ese mercado, de sus demandas y necesidades para desenvolverse dentro de él. Esas claves no son más que el bagaje de referencias simbólicas que cada joven posee y que les permite leer su relación o no relación con el mercado laboral y justificar las diferentes estrategias y decisiones que pusieron en juego a la hora de buscar y/o sostener un trabajo. Una de esas estrategias fue volver a la escuela para obtener el título del nivel secundario. Si bien se puede reconocer en ella una razón instrumental, los/las jóvenes reproducen un discurso vigente en el imaginario social que sobrevalora el estudio como medio de movilidad social y laboral aún en los casos en que no coincida con la experiencia propia y la de sus familias.

Los entrevistados tienen en común, por un lado, haber dejado la escuela secundaria y por otro compartir el mismo sentido sobre el título secundario: la necesidad de tener una certificación escolar para poder ingresar con mayor facilidad y/o permanecer y/o mejorar su situación en el mercado de trabajo. Si bien esta condición parecería ser que los iguala, las diferentes condiciones biográficas, las experiencias particulares de cada uno de ellos, las singularidades de cada trayectoria que le permitieron construir el sentido mencionado, los diferencia.

Una posible lectura de esa diferencia podría estar asociada al tipo de vinculación que estos jóvenes habrían tenido con el mercado de trabajo. Una experiencia laboral temprana, o la búsqueda de empleo o estar desempleados, o la condición de nunca plantearse el

ingreso al mundo del trabajo serían sólo algunos de los ejemplos de esa vinculación. Es decir que, a partir de diferentes relaciones con el mercado laboral arribaron a la misma percepción acerca de la necesidad de terminar la escuela secundaria para mejorar su condición social.

También, el tránsito juvenil al empleo es un entramado de relaciones sociales que se va dando a través de diferentes ámbitos en los que transcurren los/las jóvenes y que le van ofreciendo una gama de condiciones sobre sus posibilidades de obtención de trabajo y percepciones sobre la calidad que éste puede o debe tener. En los espacios sociales y culturales en los que los/las jóvenes se insertan y desarrollan su vida cotidiana (como son la familia, la escuela el trabajo o el barrio) funcionan a modo de parámetros culturales o simbólicos que no son independientes del tipo de decisiones que toman, sino que éstos los condiciona profundamente (Pérez Islas, José Antonio Urteaga, Maritza, 2001).

Al momento del trabajo de campo, la mayoría de las jóvenes que conforman la muestra no estaban trabajando. Algunas buscaban empleo, en otras no aparecía en su horizonte cercano de posibilidad el ingreso al mercado laboral. En cambio, en el grupo de los varones, la mayoría tenía trabajo. En este sentido, las mujeres se encontraban en una situación de mayor precariedad en relación con los varones por más que el tipo de trabajo que realizaban éstos se encontraba ligado al mercado informal.

Clara, una de nuestras entrevistadas, está buscando afanosamente trabajo en el momento de la entrevista. En su búsqueda pudo darse cuenta acerca de los requisitos necesarios para encontrar un trabajo en el sector formal y de la estrecha relación entre estudio y mejores puestos de trabajo. Tiene una valoración alta del título secundario. El obtenerlo, le permitiría cierto margen de libertad de elección de un mejor trabajo. En su relato da cuenta de como tuvo que renunciar a sus expectativas de ocupar puestos de trabajo de mejor calidad dada la falta de formación que posee para acceder a ellos.

E:“En los trabajos que buscaste te pidieron el título secundario?”

“En algunos lugares sí. Éste que te digo de camarera no te piden la libreta sanitaria y domicilio en capital. Ahora si querés algo un poquito más rebuscado como secretaria si te lo piden, idioma computación ya es más elaborado, de acuerdo a lo que vas buscando, las necesidades son mayores. Por ejemplo yo había pensado porque viste ...se pide una secretaria y viste los requisitos que piden, tres idiomas y título y o hoy en día no es para mí, vuelvo y

busco algo más para mí, no aspiro algo tan alto...pero si, para algunas cosas te piden el título”.(Clara 22 años)

Esta joven percibe el ajuste de las credenciales educativas y los mejores puestos de trabajo, es decir, percibe la jerarquización en el mundo laboral a partir de saberes que ella no posee. El no tener el título la ubica en el sector informal que, según ella, no es acorde a sus expectativas

E: “Y aparte de la carrera, ¿qué pensás que te puede brindar el título?
te abre un montón de puertas ... si vos tenés el título en la mano .. tenés acceso a un montón de lugares. Si yo abro el diario hoy por hoy, tengo que buscar, camarera, kiosquera, vendedora ... pero con el título abro al diario, y busco algo más Más acorde a mí ... secretaria o un banco.
Si tenés el título, tenés las puertas abiertas. si no lo tenés loca sentate, estudiá y obtenelo.” (Clara 22 años)

A su vez, en la experiencia de su búsqueda de trabajo y en su interacción con un mercado laboral cada vez más competitivo, resuelve apostar a una estrategia de esfuerzo individual, con cierta reminiscencia meritocrática, para alcanzar el logro de obtener el título. En su discurso se percibe cierta naturalización y por lo tanto legitimación de las distancias sociales fruto del contexto que le tocó vivir responsabilizando a sus propias limitaciones el hecho de no tener el título escolar.

Agustina, también buscaba trabajo cuando se inscribe en el CENS. Llega a él habiendo transitado por la experiencia de corroborar la exigencia del título de la escuela secundaria en el mercado laboral. Más allá de que después logra insertarse, con lo cual podría haber dejado de estudiar dado que trabajar era su único fin, rompe con el imaginario de ser una víctima de la falta de oportunidades laborales como único impedimento de una mejor condición social y reconoce la necesidad de obtener el título al permanecer en el CENS.

“Yo estaba trabajando en un negocio y, bueno, me peleé con el dueño del negocio, me echa, entonces me pongo a buscar trabajo de vuelta y si no tenés estudios secundarios fuiste. Así que, bueno, estuve buscando un tiempo trabajo, pero todos me pedían estudios secundarios. Así que dije: me tengo que poner a estudiar porque si no voy a conseguir nunca trabajo. Me puse a estudiar y, bueno, justo la chica que trabajaba conmigo se gana un juicio por un negocio y me pone a mi de empleada de ella, así que bueno, empecé a trabajar ahí, pero seguí estudiando. Sigo

ahí todavía” (Agustina 21 años)

El sentido acerca del valor del título escolar en el mercado de trabajo que se pueden visualizar en las entrevistas de Claudia y Norma, fue construido de forma diferente de aquéllos que salieron a buscar trabajo. Ellas no tienen trabajo ni lo buscan. Sin embargo, llegan a la misma conclusión que aquéllos que pasaron por la experiencia de tratar de insertarse en el mercado laboral: la necesidad de obtener el título secundario. Para ellas éste es un paso obligado que deben transitar.

E: ¿Por qué volviste a estudiar?

Porque sé que no sería nada si no termino el secundario. Sé que en un futuro tendré que trabajar y sin secundario no soy nada. Por eso decidí volver

E: ¿Vos pensás que si empezás cualquier trabajo te van a pedir el título?

Sí.

E: ¿El título físico, el papel te van a pedir?

Porque tuve una propuesta de empezar en un negocio, por una prima. Y me dijo ¿pero vos terminaste el secundario, no? Y yo le dije no. Está bien que no me llamen porque me van a pedir el secundario y yo no lo tengo.” (Claudia 19 años)

Es más, Claudia subjetiviza al mercado de trabajo, le da vida, otorgándole el lugar de un juez de carácter moral que la ubica en el lugar de una “deudora”. Al igual que Clara deja entrever que ella es la única responsable de la situación a la que hace referencia a la vez que le concede a la credencial educativa legitimidad de otorgar identidad.

E: “¿Qué más influyó en la decisión ésta de volver?

Pensar que es verdad que sí. no estudiás no vas a trabajar en ningún lado. (...)

E: ¿En qué te basás cuando decís que si no terminás de estudiar no vas a conseguir laburo en ningún lado?

En todo, o sea vas a buscar trabajo de lo que vayas a buscar y todos te piden secundario.

E: ¿Pero vos buscaste laburo?

No, pero me comentaron. Mis hermanas buscaron, y están trabajando. Mis amigas que están buscando trabajo y en todos lados le piden secundario.

E: ¿Conocés a alguien a quien hayan rebotado por no tener el título?

Claro, a mi amiga. Cada vez que va a buscar trabajo le dicen: "secundario, secundario".” (Norma 20 años)

Para Norma el sentido construido acerca de la necesidad del título de la escuela secundaria para conseguir trabajo proviene de experiencias de familiares y /o amigos. Remite a estrategias de su círculo de socialización, convenciéndose del recurso instrumental de seguir estudiando como una forma de insertarse más rápidamente en el mercado laboral. Distinta es la situación de Franco y Emiliano. Ellos tienen trabajo y sus sentidos en relación con los beneficios del título en el mercado laboral remiten a alcanzar una situación mejor de la que se encuentran en el momento de la entrevista. Para ellos, el título les permitiría no sólo conseguir una mejor situación laboral, sino que también les otorga un conjunto de beneficios simbólicos al ascender en la escala jerárquica del mundo del trabajo.

Franco adhiere a esta última perspectiva. Si bien a partir del título suponemos que podría acceder a un trabajo de mejor calidad, para él tener mayores credenciales educativas estaría más ligado a situaciones placenteras que, por ejemplo, a mejorar sus ingresos

E: “En las tareas de tu trabajo, ¿hay diferencia entre quienes tienen títulos y alguien que no tiene estudios?

Si, el que tiene un título está todo el día sentado en su oficina, no hace guardias. Y trabaja de lunes a viernes, la pasa bien.” (Franco 28 años)

Para Franco “el pasarla bien” daría cuenta de aquello que distinguiera Bauman (2003) en una sociedad signada por la globalización, privatización y precarización: la ética del trabajo y la estética de consumo. Básicamente este autor describe un cambio de paradigma en la relación de los sujetos con el trabajo. Mientras que, en la ética del trabajo, prevalece la satisfacción de la tarea cumplida, la estética de consumo remite a la gratificación inmediata y el trabajo entretenido. Mientras que el primero es forjador de identidades, el segundo está ligado a lo efímero y placentero.

En la misma línea, Saraví (2009) señala que el sentido del trabajo se ha movido desde la esfera de la producción para insertarse en el ámbito del consumo fundamentalmente en los sectores populares. El trabajo ya no constituye un fin en sí mismo, una fuente de identidad, sino un medio y su valor radica en esta condición para lograr otros fines. La incorporación al consumo por medio del trabajo genera importantes repercusiones en la construcción de identidad que tiene lugar durante el proceso de transición a la adultez. En este sentido y para los/las jóvenes en situación de mayores desventajas, este cambio en la relación con el trabajo puede constituirse en una trampa dado que satisface la inmediatez, pero condiciona posibilidades a un futuro.

Para Emiliano, en cambio, el título le permitiría encontrar un mejor trabajo dado que el que tiene le costó mucho conseguirlo y no reúne los requisitos acordes a las expectativas que él tenía.

E:“y por qué volviste a estudiar y si podes reconstruirme los motivos que te hicieron volver.. si, porque yo me di cuenta que para encontrar un buen trabajo se necesita estudiar, sin estudio no sos nada, sos un número más. Cuesta mucho conseguir trabajo sin el estudio.” (Emiliano 29 años)

Para él existe una estrecha relación entre buen trabajo y estudio, pero su vez, al igual que Claudia y Clara, reconoce que para tener una identidad en el mundo del trabajo necesariamente se debe pasar por la escuela quien forjaría a través del título secundario la mencionada identidad.

En otros de nuestros entrevistados los sentidos que poseen acerca del ingreso al mercado laboral se ajustan a otro contexto socio histórico en el que existía una mayor correlación entre las lógicas escolares y el mundo del trabajo, es decir, entre la credencial educativa y la formación que ella acreditaba y los puestos de trabajo.

Diego, en la entrevista, da cuenta de este sentido. Reconoce que se necesita el título de la secundaria para empezar a buscar trabajo, enfatiza y revalora la trayectoria de sujetos en el que el acceso al sistema educativo no sólo se constituía en una promesa de movilidad social, sino que, efectivamente, se lograba la incorporación (Birgin 2004). Persiste en él el sentido clásico de la movilidad social fuertemente arraigado en el imaginario de la sociedad argentina (Feijoo, 2001; Sarlo, 2001). Es más, en sus palabras puede reconocerse cierto lamento de no haberse dado cuenta de esta estrategia que él visualiza en el momento de la entrevista como exitosa, como puente hacia un futuro mejor.

“Y si...vos ves como cada vez te piden más y más y aunque hay gente con título secundario que tienen laburo, sin título directamente no podés hacer nada. Mi viejo no hizo la secundaria y mi vieja la dejó ahí nomás, pero pudieron formar una familia y estar bien. Antes era otra cosa. Ahora no podés hacer eso. En mi laburo hay un montón de gente que estudia y es para eso ...para poder avanzar. Yo me acuerdo de ver gente humilde que iba a estudiar, terminaba y después iba a la facultad y ahora están bien. Cuando uno es más grande se da cuenta de que los sacrificios que hacía la gente para estudiar estaba bien porque muchos estaban mejor” (Diego 29 años)

En las palabras de Diego, se evidencia un hiato entre lo que él recupera como valioso para mejorar su situación laboral y social, y lo que acontece en el mercado laboral en relación con las credenciales educativas. Bourdieu (1999) define al mecanismo de interpretación realizado por Diego como la histéresis de los habitus. Para este autor, este mecanismo constituye en aplicar al mercado de las certificaciones categorías de percepción y apreciación que corresponden a un estado anterior del contexto en el que se está evaluando dicho mercado.

En síntesis, diversos autores han mostrado que, en la actualidad, las lógicas sociales de integración al mercado laboral son cada vez más elitistas y en el discurso de Diego se evidencia un imaginario social que corresponde a otro contexto socio histórico en donde el ingreso estaba garantizado con la sola voluntad de acceder a él a partir de la credencial del nivel secundario.

Pero más allá de las valoraciones de Diego, podemos argumentar que los/as entrevistados/as están en mayor o menor medida bajo los efectos de histéresis si consideramos que al decir de Bourdieu, este efecto es más marcado cuanto mayor es la distancia con el sistema escolar y por lo tanto más débil es la información sobre el valor de las credenciales educativas en el mercado laboral.

6.1 El título devaluado

Diversos estudios de corte internacional dieron cuenta que la devaluación de los títulos fue una de las primeras problemáticas reconocidas al expandirse y masificarse la escolaridad secundaria. En este sentido, a principios de los años setenta, Bourdieu (1999) casi a modo de denuncia social, describe el fenómeno de la devaluación de las titulaciones académicas en Francia como el aumento de poseedores de certificaciones frente a los puestos de trabajo que esas titulaciones conducían. Inclusive denomina a los/las jóvenes que están bajo ese fenómeno como “los desencantados” o la “generación engañada”. Jacinto (2006), en un estudio sobre los protagonistas de la expansión educativa en nuestro país, hace mención de otros autores europeos quienes al mismo fenómeno lo denominan “hipocresía escolar” y/o “democratización segregativa”. A su vez, la autora hace referencia a que, en estos estudios, se asocia la expansión educativa y la consecuente devaluación de las certificaciones, a la baja de la calidad del nivel secundario.

En América latina la expansión del acceso a la educación secundaria se consolidó como política educativa hace más de dos décadas. Jóvenes de sectores postergados accedieron a la escuela media con la ilusión de poder ser de la partida de la promesa de una movilidad

social que sus padres no pudieron alcanzar. Sin embargo, la tendencia en nuestro continente y específicamente en nuestro país fue la misma que marcaron los estudios europeos al que se suma un agravante. A la expansión de la escuela secundaria se agrega el deterioro del mercado laboral que lleva a que la devaluación sea aún más marcada, más profunda. En síntesis, estas variables de contexto generaron una profunda resta en el valor del título secundario, siendo las principales víctimas aquellos que intentaban entrar en el mercado laboral con trayectorias escolares truncas o con una escolaridad tardía como es el caso de nuestros entrevistados. Claramente los más afectados por estos procesos son los/las jóvenes de menores recursos cuyo débil capital cultural limita los conocimientos acerca de las reglas del juego en el mercado de trabajo y el escaso o débil capital social hace que sean los más afectados por la devaluación de las credenciales educativas (Filmus et al., 2001; Jacinto, 2006; Kessler, 2006)

Paradójicamente, algunos de nuestros entrevistados/as expresaron una clara conciencia de las limitaciones que ofrece el título secundario en el ingreso laboral. Pero a pesar de la desvalorización de las credenciales en una sociedad cada vez más competitiva, ellos están convencidos que la posesión del título secundario es el único camino que les permite recortarse y poder torcer un posible destino de desafiliación social.

Silvia, una de las jóvenes entrevistadas, consciente la competitiva carrera credencialista, expresa que su paso por el CENS era un escalón necesario para llegar a una carrera universitaria y que el valor del título secundario por sí solo en el mercado de trabajo es prácticamente nulo.

“Soy consciente que el secundario solo no sirve prácticamente para nada. Me entendés, o sea, a nivel laboral. (...) - No sé si lo haría o no, no me lo planteé. Pero el objetivo es llegar a hacer una carrera universitaria, y sé que el paso previo es esto. Entonces, arranqué con esto, viste” (Silvia 27 años)

En el momento de la entrevista, Silvia se encontraba trabajando. Es probable que el sentido devaluado del título secundario que ella manifiesta, lo haya construido en su interacción con el mercado de trabajo a lo largo de su trayectoria laboral en diversos puestos del sector informal que ocupó desde que dejó la escuela secundaria.

A su vez, a la devaluación del título secundario en general, se le suma una devaluación mayor del título que otorga el CENS. Es decir, si la obtención del título de escuela secundaria luego de haber cursado el nivel en tiempo y forma no otorga garantías de

ingreso laboral, sobretodo en una economía cambiante, menos lo hará el título que otorga el CENS. Esta credencial, más allá de habilitar el ingreso al mercado de trabajo, estaría dando cuenta de una trayectoria escolar diferente a la común.

En esta línea podemos argumentar que, frente a la polarización de oportunidades laborales, el esfuerzo de terminar la educación secundaria que hacen nuestros entrevistados/as no alcanza para garantizar un buen empleo. Una de las dimensiones que intervienen es el tipo de escuela y los aprendizajes allí recibidos. Los/las jóvenes de sectores más desfavorecidos adquieren conocimientos que no son socialmente significativos para el ingreso laboral siendo sus títulos pocos valorados.

Esta situación, por ejemplo, para Víctor, otro de nuestros entrevistados, es vista como una desventaja comparativa que puede cerrar futuros ingresos laborales:

E: “y las tareas, te demandan mucho tiempo?”

No, no, porque te dan tiempo. Es tranquilo. Ya te digo, son ocho materias. Yo se que mi hermano, cuando lo hizo, lo hizo a tiempo, y bueno ... le habrá costado. Lo terminó, lo importante es que lo terminó; yo también quiero terminarlo, viste. Es distinto, por ahí no vale tanto el título; pero bueno. Vale lo mismo, pero por ahí no es lo mismo en el sentido de ... para buscar laburo, qué se yo.

E: Por? Vos que pensás?

No sé, no es que vale más, pero ... si vos vas a buscar un laburo ... y ven, ven el título. Y pueden decir: este lo hizo a tiempo, por la edad te sacan. No sé, la verdad no sé si es así, pienso yo. Yo pienso que por ahí es distinto. Que no es lo mismo el que lo terminó a tiempo. También depende del colegio.” (Víctor 24 años)

El sentido devaluado del título secundario en general y, sobre todo, se ve reflejado en el comentario que hace Lucas cuando justifica que su vuelta a la escuela tuvo fuerte influencias de su madre. Así, en la entrevista recrea la charla que tuvo con ella en donde él trata de explicarle el efecto del desajuste existente entre credenciales educativas y puestos de trabajo en un mercado laboral heterogéneo.

E: “Volviendo un poco para atrás ¿alguien te insistió o te estimuló para que retomes los estudios?”

Sí, siempre me dijeron ... siempre mi vieja me dijo "tenés que tener un título, sino no vas a llegar a ningún lado", y yo le decía "si pero mirá, yo tengo un amigo que el padre es arquitecto, y es ingeniero aéreo no sé que porquería, el chabón sabe de aviones todo lo que se te ocurra, y tiene un

curriculum de como de 28 páginas el chabón, y es tachero ahora, trabaja en un taxi", y yo le decía a mi vieja "mirá el padre de Diego, tiene un curriculum así como la guía de teléfono y es tachero, ¿qué esperanza me queda para mi si termino el secundario?" (Lucas 20 años)

Lucas, en el momento de la entrevista, estaba buscando trabajo dado que hacía poco se había quedado sin él. A pesar de su desesperanza de conseguirlo, vuelve a estudiar, pudo en su búsqueda comparar su trayectoria y darse cuenta de lo desfavorable de su situación frente a otros que terminaron no sólo la escuela secundaria, sino que también la Universidad.

Juan, otros de los entrevistados, hace referencia también al valor devaluado del título de la escuela secundaria en un contexto en el que el trabajo escasea. Recupera en la entrevista la experiencia que tuvieron familiares en relación con el título universitario que le permite justificar que el título no es garantía de ingreso al mercado laboral.

E: “¿Y ahora que terminás los estudios, la escuela te parece importante para casarte y tener hijos y todo eso?

Si. No para casarme, pero para laburar seguro. Para laburar seguro.

E: ¿Por qué?

Y si no tengo un estudio ¿quién me va a dar trabajo'? Buen, aunque te digo que, también teniendo estudio, mis dos tías, yo veo el estudio pegado en la pared, fueron a la facultad y ahora no laburan en ningún lado, en ningún lado. Porque es así. Antes si tenías estudio laburabas, y si no tenías no laburabas. Ahora tenés estudio y no laburás, porque es así. Ya que no hay laburo, de última te tenés que poner a estudiar” Juan 23 años

De todos modos, Juan, al igual que Lucas, estaba buscando trabajo y percibe que si no obtiene el título su situación de inserción laboral se complicará aún más, a pesar del sentido devaluado que para él tiene del título secundario.

Por último, vale la pena mencionar que para los/las jóvenes entrevistados, la obtención del título no está asociada a los aprendizajes que con éste se obtienen sino a mayores oportunidades laborales. En la mayoría de los casos, desconocían la modalidad del CENS que asistían y la formación brindada y, por ende, en qué los habilitaba la certificación, como así también el perfil del egresado. La elección del lugar de estudio estaba relacionada con la cercanía del trabajo o de su casa, por los comentarios de amigos y

familiares o, simplemente, por una cuestión de turno de cursada. Este desconocimiento coloca a nuestros entrevistados en una situación de debilidad frente a los requerimientos de formación de las nuevas competencias laborales y sociales que se están poniendo en juego en nuestra sociedad y refuerza la hipótesis que enunciamos en párrafos anteriores de los efectos de la histéresis de los habitus definida por Bourdieu.

Si bien el presente trabajo no tiene como objetivo dar cuenta del debate, siempre presente, del ajuste entre el mercado de trabajo y la educación, nos detendremos en ciertas tensiones que, en un contexto de mercado laboral heterogéneo vuelven a ponerse en cuestión. En ese sentido, diversas investigaciones de los últimos años dan cuenta de que a pesar de que la escolaridad secundaria y su correspondiente certificación es cada vez más necesaria como garantía de empleabilidad, su potencialidad en la articulación con el mercado de trabajo estaría en discusión. A su vez algunos autores manifiestan que tanto la sociedad como los propios actores escolares perciben a la educación media con un alto nivel de desarticulación entre lo curricular con la formación necesaria para ocupar puestos de trabajo en el mercado formal y con ciertos saberes indispensables para la vida cotidiana. En este sentido y en ciertos sectores de la sociedad pareciera ser que la escuela secundaria, estaría sólo pudiendo atender cuestiones sociales urgentes. De allí la coincidencia en la opinión de esos autores que se vuelve imprescindible instalar en la agenda política de los ministerios la discusión de la calidad ligada a la formación de competencias básicamente por dos razones. Por un lado, porque es un derecho de todos los/las jóvenes acceder a una educación de calidad y por otro porque es responsabilidad del estado articular los recursos necesarios para formar a los/las jóvenes, sobre todo aquellos en situación de vulnerabilidad, en los requisitos necesarios para ingresar al mercado de trabajo como garantía de inclusión social (Birgin, 2004; Filmus et al., 2001; Jacinto, 2004).

En este capítulo hemos dado cuenta de la homogeneidad de los sentidos otorgados al valor del título del nivel medio en el mercado laboral que poseen los entrevistados/as. Pero a esta homogeneidad se llega desde las diferentes trayectorias descriptas a partir del vínculo o no con ese mercado. Esto, define en principio, que si bien sigue primando en el imaginario de los/as jóvenes la relación virtuosa de educación-trabajo, sus trayectorias muestran la rotura de la supuesta linealidad de las transiciones a la adultez.

Una primera evidencia estaría dada en los sentidos que le otorgan al título escolar aquéllos que salen a buscar trabajo y que en la experiencia pudieron comprobar no sólo la necesidad, sino que también la precariedad de los trabajos a los que podían acceder sin

tener la escuela secundaria terminada. Por otro lado, aquéllos que tenían trabajo y habían vuelto a estudiar lo hacían, claramente, porque querían mejorar las condiciones de sus puestos de trabajo, reconociendo los beneficios simbólicos que acarrea tener el título de escuela media en el mercado de trabajo. Pero también, pudimos evidenciar que, en algunos, la decisión de volver a estudiar estuvo más ligada a experiencias exitosas de otros y que se las apropiaron con la simple intención de que a ellos le suceda el mismo supuesto éxito. Los/las jóvenes son conscientes de la realidad del mercado laboral en el momento que se realizaron las entrevistas y lo perciben de un modo bastante restringido. En sus opiniones aparecen variables de análisis como el deterioro y escasez de los empleos disponibles, el acceso a circuitos educativos diferenciados, el poco valor el título del nivel secundario pero la necesidad de obtenerlo. Lo que no parecen percibir tan claramente es que otros jóvenes con mayor capital cultural y social tienen mayores oportunidades de ingresar a más y mejores trabajos y otorgándole a la escasez de empleo la falta de oportunidades de una mejor condición social.

Asimismo, evidenciamos que algunos de los entrevistados tienen clara percepción de lo devaluado del título de escuela secundaria y, más aún, del título de “segunda oportunidad” que implicaría obtenerlo en el CENS. Esta percepción fue construida tanto al exponerse en el mercado laboral en su búsqueda de trabajo, como a partir de experiencias de otros en sus marcos de relaciones cercanas. Sin embargo, ellos retoman los estudios porque en esa búsqueda pudieron corroborar la mayor precariedad de los puestos de trabajo a los que podían acceder al no tener la certificación de escuela secundaria.

Otro de los aspectos que intentamos dar cuenta es que el obtener el título escolar como acceso al mercado laboral está por encima de los conocimientos que la escuela le puede brindar para desenvolverse en un trabajo de mejor calidad. La mayoría de ellos/as no tenían en claro que especialidad estaban cursando. Es allí en donde más desacople encontramos entre las expectativas de logro que tienen los/las jóvenes y las condiciones objetivas de los actuales puestos de trabajo. En una sociedad donde el conocimiento se constituye en la centralidad de la inserción laboral y por lo tanto social, parecería ser que nuestros/as entrevistados no perciben la adquisición de conocimientos y competencias como instrumentos significativos para beneficios laborales futuros, sobre todo, cuando están cursando una escuela a otra edad de los esperado socialmente y en un formato diferente al tradicional.

Reflexiones finales.

A lo largo de los diferentes capítulos que componen el presente trabajo, tuvimos como premisa central desenmarañar y analizar los motivos por los cuales un grupo de jóvenes que decidieron dejar de estudiar en el nivel secundario lo vuelven a hacer un tiempo después en los CENS de la CABA. Si bien entendemos que los análisis de las decisiones tomadas por nuestros/as entrevistados/as cobran sentido en sí mismos están expresando, a su vez, otro fenómeno como es el de las transiciones heterogéneas a la adultez. De allí que consideramos que esas decisiones en la biografía de los/las jóvenes constituyen un indicador relevante para echar por tierra en principio el imaginario sobre la existencia de un solo modelo a alcanzar la adultez como son los recorridos lineales y que ese modelo es homogéneo para todos/as jóvenes. También ponen en cuestión la naturalización presente en la sociedad y específicamente en las instituciones que a lo largo del trabajo denominamos de la modernidad como son la escuela y el trabajo, de la existencia de un imaginario de un solo modelo de ser joven. Si bien es cierto que un grupo de éstos/as en la sociedad, sobre todo aquellos que no presentan un grado alto de concentración de desventajas puede describir esa linealidad, no es el caso de nuestros/as entrevistados/as. Los itinerarios descritos en las biografías de ellos/as desarmen, en principio, las argumentaciones sobre los supuestos tránsitos lineales entre educación, trabajo y familia. Sin embargo, aparece en sus trayectorias la vinculación de algún modo de estas tres instituciones. En la mayoría de los casos, sus itinerarios hasta llegar a los CENS describieron caminos zigzagueantes, de avances y retrocesos en la escolaridad, pero siempre en esos caminos se puede visualizar algún tipo de vínculo del paso por la escuela o la ausencia de ella con la familia y el trabajo. Claramente no son transiciones lineales pero los vínculos entre las tres instituciones se mantienen. No adquieren el formato que la sociedad piensa al “joven imaginado” pero sí existe en una relación de tensión que se refleja en las trayectorias descriptas.

También en esas trayectorias se problematizan las definiciones más tradicionales acerca de lo que significa ser jóvenes y adultos. A partir de los relatos de sus biografías en los que identificamos una salida temprana a trabajar, maternidades y paternidades adolescentes, alejamiento de la familia de origen etc. como motivos de su alejamiento de la escuela, cabe preguntarse por los límites entre estas categorías sociales. Al asumir ciertas responsabilidades en su presente que en otro contexto socio histórico correspondían al ámbito de la adultez, esos límites se tornan son más difusos y endebles.

De allí que hacemos nuestra, a partir de esta investigación, la pregunta que se hicieron varios autores acerca de quién puede ser joven en el sentido más tradicional del término en el estado actual de las cosas.

Los motivos por los que los/las jóvenes dejaron de estudiar en la escuela secundaria de la educación común, son variados y en cada biografía de los/las jóvenes se puede encontrar más de uno. Las autopercepciones que construyeron en el momento de la entrevista sobre su alejamiento de la escuela se ponen de manifiesto en las múltiples y complejas trayectorias que fueron delineando hasta llegar a los CENS. Pero más allá de la complejidad que presentan esas trayectorias, todos ellos/as se auto culpabilizan de haber dejado la escuela, ser ellos los únicos responsables de esa decisión. Y la asunción de esta responsabilidad lo entendemos como un mecanismo posible que encontraron los/las jóvenes para reconciliarse con la institución a la que decidieron volver.

También encontramos cierta variedad de motivos por los que los/las jóvenes decidieron volver a estudiar. Pero esa variedad no nos impidió encontrar ciertas regularidades que nos permitieron construir una tipología. La búsqueda de una identidad, haber alcanzado una madurez que les permite evaluar las posibilidades que otorga en título escolar, promesas hacia algún miembro de la familia o vínculo cercano, y la superación de sí mismo son los motivos que identificamos como regularidades en los relatos de los /las jóvenes. A su vez, es importante señalar que, esas decisiones se encuentran atravesadas por cuestiones relativas a los géneros. Los jóvenes adujeron en su mayoría que su vuelta a la escuela está ligada a la razón instrumental de conseguir un trabajo y/o mejorar el que tienen. En cambio, las jóvenes ligan su decisión a cuestiones relativas al plano emocional como es la maternidad y el legado que pueden dejar para sus hijos. En esta división binaria que plantean nuestros/as entrevistados/as podemos reconocer que sigue operando la lógica moderna en cuanto al rol de la emoción y la racionalidad. La emoción está relegada al ámbito privado y como tal pertenece al ámbito de la mujer. En cambio, la razón es constitutiva del ámbito público en el que dominan los hombres.

De todos modos, obtener el título secundario constituye un intento de salir del círculo de acumulación de desventajas de las cuales todos los /las entrevistados reconocen y aceptan poseer. Vuelven a una institución, pero no es una institución cualquiera. Es una institución que otorga una certificación que adjudica a la persona un valor positivo. En el modelo social actual donde prevalece la individualización por sobre los soportes colectivos, ser reconocido adquiere especial relevancia y obtener esa certificación, más allá de los

conocimientos adquiridos, constituye en la mayoría de los casos una operación de reconstrucción de la autoestima.

En una sociedad caracterizada con altos niveles de incertidumbre social, entendemos que la decisión de volver a estudiar tiene como sustrato un imaginario social en el cual instituciones de la modernidad como el trabajo y la escuela prometían un progreso indefinido e individual. En tanto hipótesis, suponemos que ese imaginario sigue operando a modo de residuo discursivo en la toma de decisión de estos jóvenes, aunque ciertas variables del tejido social se hayan modificado. Frente a un contexto de imprevisibilidad e incertidumbre estos sujetos rescatan aquellas acciones que en otro momento histórico garantizaban referencia de identidad y marcos de certezas de integración social. Luego de un tiempo de haber dejado de ir a la escuela podrían haber experimentando un vacío de sentido para su presente y volver a estudiar puede significar un rumbo a seguir.

Al intentar encontrar una relación entre los motivos por los que dejaron la escuela secundaria y los motivos por los que decidieron volver a estudiar, detectamos que en la mayoría de los casos existe el armado de un relato que mantiene cierta coherencia biográfica y que es significativo para su presente.

También hemos dado cuenta de la homogeneidad de los sentidos otorgados al valor del título del nivel medio en el mercado laboral que poseen los entrevistados/as. Una homogeneidad que se llega desde las diferentes trayectorias descriptas a partir del vínculo o no con ese mercado. Existe en ellos/as una concepción que la relación entre educación-trabajo es una relación virtuosa, pero en sus trayectorias muestran el quiebre de los caminos de la escuela hacia el trabajo tal como se define en las transiciones lineales a la adultez.

En resumen, por lo expuesto, estamos en condiciones de afirmar que las diversas trayectorias descriptas por los/las jóvenes hasta el momento que decidieron dejar la escuela como las que describieron hasta llegar a los CENS, dan cuenta de los diversos caminos que transitan hasta llegar a la adultez. Transiciones que son fundamentalmente heterogéneas y hasta veces vulnerables y que su estudio sistemático nos puede arrojar ciertas pistas sobre la sociedad en su futuro, así como también el desarrollo de políticas anticipatorias dirigidas a los /las jóvenes en el presente.

Bibliografía

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2003). Introducción. En Z. Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres* (1º). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bendit, R. (2009). *Clase N° 4*. Presentado en Curso: Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos, FLACSO-Virtual.
- Bendit, R., & Dermot, S. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: Políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista Estudios de Juventud.*, 115-131.
- Bendit, R., Hahn, M., & Miranda, A. (2008). Introducción. En R. Bendit, M. Hahn, & A. Miranda (Eds.), *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bertaux, D. (1981). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*.
- Birgin, A. (2004). La escuela en un contexto de transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social. En *¿Educar para qué trabajo?* Redetis (IPE-IDES) MTCyT MTEySS La Crujía.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, & Trognon. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid.
- Bourdieu, P. (1986). Espíritus de Estado. *Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales, N° 8*, 13-25.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Ed.), *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, espacio social y educación, México. Siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid:

Taurus.

- Bourdieu, P. (2002). ANEXO 1. La ilusión biográfica. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (3º). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2000). Comprender. En P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del mundo*. (1ª Reimpresión). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades educativas en Educación*, N° 17(Nº3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2001). Más allá de Identidad. *Apuntes de investigación del CECYP, Año V, Nro. 7*.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 295-316.
- Casal, J., Garcia, M., Merino Pareja, R., & Miguel Quesada, F. J. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de sociología*, (79), 021–48.
- Castel, R. (1997). Conclusión. El individualismo negativo. En *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica de un asalariado*. Paidós.
- Castel, Robert. (1998). La lógica de la exclusión. En Bustelo Eduardo y Minujín Alberto (Ed.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Santa Fé de Bogotá. Colombia: Editorial Santillana y UNICEF.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: Estado del arte en Ciencias Sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo. Revista Electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín*, 3(Año 5), 1-11.
- Chaves, M. (2010). ¿Juventud? En M. Chaves (Ed.), *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T., & Roberts, B. (2010). Teoría I. Subculturas, Culturas y Clase. En S. Hall & T. Jefferson (Eds.), *Resistencias a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la Posguerra* (1 Edición). La Plata, Provincia de Buenos Aires: Observatorio de Jóvenes. °univerdidad Nacional de La Plata.

- Coffey, A., & Atkinson, F. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. San Vicente de Raspeig. Alicante: Universidad de Antioquía con acuerdo con Sage Publications Inc. Universidad de Alicante.
- Cogliati, C., Kossoy, A., & Kremenchutzky, S. (2000). El trabajo de los jóvenes. La construcción de la identidad social. *JOVENES Revista de estudio sobre juventud. Nueva Época, N° 12 Junio-Diciembre (Año 4)*, 44-57.
- Dabenido, V., & Tissera, S. (2002). *Juventud y vulnerabilidad educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dávila León, O., Soto Ghiardo, F., & Medrano Soto, C. (2006). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. (2° ampliada ed.)*. Valparaíso: (2ª edición ampliada). Valparaíso: Ediciones Cidpa.
- Dirección de Información y Estadística Educativa. (2018). *La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años (N.º N° 2)*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). La desinstitucionalización. En *¿En qué sociedad vivimos? (1°)*. Argentina: Losada.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa, 34(122)*, 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: Continuidades y rupturas. En N. Tiramonti & N. Montes (Eds.), *La escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. (1°)*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Feijoo, M. del C. (2001). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Fondo de

cultura Económica.

- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-18.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A., & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Fitoussi, J. P., & Rosanvallon, P. (1996). *La nueva era de las desigualdades*. Argentina: Manantial.
- Freidin, B. (2007). El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa. En Sautú Ruth (compiladora) Argentina: Ediciones Lumiere. En R. Sautú (Ed.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas* (Lumiere).
- Fridman, D., Otero, E., & Salti, P. (2016). Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En M. Southwell (Ed.), *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE.
- Giddens, A. (2003). Elementos de la teoría de la estructuración. En A. Giddens, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Rodríguez, G. (2007). Las constelaciones de desventajas se hacen visibles en España. *Revista de Estudio de juventud*, 77, 103-121.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. (4ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa N° 30*, 2(Año 15), 57-60. Recuperado de propuesta@flacso.org.ar
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Argentina: Paidós.
- Hall, S. (1996). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S., & Jefferson, T. (Eds.). (2010). *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra* (1 Edición). La Plata, Provincia de Buenos Aires: Observatorio de Jóvenes. Universidad Nacional de La

Plata.

- Hall, Stuart, & du Gay, Paul (Eds.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural* (1°). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobsbawm, E. (1998). La revolución cultural. En *Historia del siglo XX*. (2° reimpresión). Buenos Aires: Crítica.
- Ibarrola, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. *Redetis*.
- Jacinto, C. (2004). Ante la polarización de oportunidades laborales en jóvenes de América latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo. En C. Jacinto (Ed.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: Redetis (IPE-IDES) MTCyT MTEySS La Crujía.
- Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. *Anales de la educación común. Educación y trabajo*, 2(5), 106-121.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Buenos Aires: Teseo Ides.
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?. Aportes de la experiencia latinoamericana*. Argentina: IPE-UNESCO. Santillana.
- Katzman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre educación. *REVISTA DE LA CEPAL*, 91, 133-151.
- Kessler, G. (2006). Trayectorias escolares. En *Sociología del delito amateur* (1°). Argentina: Paidós.
- Kessler, G. (2014). Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda. En G. Kessler, *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kornblit, A. L. (2007). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit, *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M., & Saguier. (2014a). *Los Centros Educativos del Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos* (p. 72)

- [Informe de investigación]. Recuperado de Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Investigación y Estadística. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires website: buenosaires.gob.ar/educacion
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M., & Saguier, V. (2014b). Los Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS). Una escolarización invisibilizada pero masiva. En S. Léopore (Ed.), *La educación en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
 - Lechner, N. (2004). Cultura juvenil y desarrollo humano. *Revista de Estudios sobre Juventud*, Año 8(Número 20), 12-27.
 - Lopez Blasco, A. (2007). Introducción. *Revista de Estudio de juventud*, N° 77(Jóvenes y Constelaciones en Europa.), 7-11.
 - Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Revista Nómades*, (23), 86-93.
 - Martuccelli, D. (2006). Lecciones de sociología del individuo. En *Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad de Católica del Perú*. Lima.
 - Mereñuk, A. (2010). El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. En C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo Ides.
 - Miles, M., & Huberman, M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En L. Denzil (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Material de Cátedra de UBA.
 - Ministerio de Cultura y Educación. (1971). *Dirección Nacional de Educación del Adulto, Serie de divulgación N° 1*. Ministerio de Cultura y Educación.
 - Miranda, A. (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
 - Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: Educación, desigualdad, empleo*. Buenos Aires: Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios.
 - Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Schoo, S. (2010a). *Aportes para pensar la educación de adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* (N.º N° 7). Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE.

- Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Schoo, S. (2010b). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media*. (N.º N.º1). Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE.
- Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: Interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, N.º 2(38), 86-92.
- Novick, M. (2004). Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación. En C. Jacinto (Ed.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: Redetis (IIFE-IDES) MTCyT MTEySS La Crujía.
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nuñez, P., & Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: Temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854>
- Pérez Islas, J. A., & Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck (Ed.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET, CONALEP.
- Pérez Islas, J. A., Valdez González, M., & Suarez Zozoya, M. H. (Eds.). (2008). *Teorías sobre la Juventud. Las Miradas de los Clásicos*. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4423190>
- Petrovic, J., & Ballard, R. (2005). Unstreightening ideal girl: Lesbians, high scholl an spaces to be. En *Geographies of Girlhood. Identities in between*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ponce de León, A., & Legarralde, M. (2014). De los “desertores” a los alumnos con escolaridad en Riesgo. Investigaciones y políticas en la educación Secundaria de la provincia de buenos aires (2009 – 2012). *II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación*, 14. Buenos Aires.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Editorial. Buenos Aires: Norma.

- Reguillo Cruz, R. (2003). Las culturas juveniles: Un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileña de Educación*.
- Reguillo Cruz, R. (2008). Jóvenes imaginados: La disputa por la representación (contra la esencialización). *Punto Cero*, 7-14.
- Said, S., & Kriger, M. (2018). educación popular y subjetivación política. Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en Bachilleratos populares. *Revista Latinoamericana de investigación crítica. CLACSO, Año IV(Nº 7)*, 19-44.
- Salti, P., & Falconi, O. (2010). Educación. Relatoría. En Chaves Mariana (Ed.), *Estudio sobre Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte/2007. Red de investigadores/as en Juventudes de Argentina (RENIJA)*. Buenos Aires. La Plata: Editorial Universidad Nacional de la Plata (EdULP).
- Salvia, A., & Miranda, A. (1999). Norte de nada: Los jóvenes y la exclusión en la década de los '90. *Revista Realidad Económica, Nº 165*, 110-123.
- Salvia, A., & Tuñon, I. (2003). Los jóvenes trabajadores frente a la Educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina. *Fundación Friedrich Ebert*.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *REVISTA DE LA CEPAL*, 33-48.
- Saraví, G. (2006). Biografías de exclusión: Desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos, Nº 28*, 83-115.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Sarlo, B. (2001). Ya nada será igual. *Punto de vista, Nº 70. Año XXIV*, 23-25.
- Sautú, R. (2001). Acerca de qué es y qué no es investigación científica en investigación social. En C. Wainerman & R. Sautú (Eds.), *La trastienda de la investigación*. Argentina: Lumiere.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere.
- Sautú, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Lumiere.
- Sennett, R. (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* (2ª edición). Barcelona: Anagrama.
- Southwell, M. (2012). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la

historia de un formato. En G. Tiramonti (Ed.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (1ª Edición. 1ª Reimpresión). Rosario: Homo Sapiens.

- Svampa, M. (2000). Introducción. Las transformaciones de las identidades sociales. En Svampa, Maristella (Ed.), *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. (1º edición). Buenos Aires: Editorial Biblos. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. (1º Reimpresión). España: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2001). Teoría de la estructuración y usos sociológicos de Giddens. *Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales*, N° 17/18, 17-35.
- Terigi, F. (2009a). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50, 23-39.
- Terigi, F. (2009b). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de nuevos «formato escolar»: Elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 15-22.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (Buenos Aires). Manantial.
- Tiramonti, G., & Montes, N. (Eds.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial /FLACSO. Buenos Aires: Manantial.
- Vasilachis de Ghialdino, I. (2003). Prólogo. En *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Viñao Frago, A. (2002). Las culturas escolares. En A. Viñao Frago, *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: Características, tensiones y desafíos. *REVISTA DE LA CEPAL*, N° 92, 61-82.
- Willis, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. (2 Edición). Madrid: Akal.

- Wrights Mills, C. (2003). La promesa. En *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.