

3er Foro Interdisciplinario sobre Educación. “El derecho a la palabra”. Mesa “Innovaciones educativas en la enseñanza media”. Instituto de Altos Estudios. FLACSO Uruguay. 3, 4, y 5 de diciembre de 2009. Montevideo-Uruguay.

Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza: nuevas interpelaciones a la escuela media

Fogolino, Ana María; Falconi, Octavio; López Molina, Eduardo

Presentación

En esta ponencia se presentan avances de una investigación en curso sobre la experiencia escolar de los y las adolescentes y jóvenes de sectores sociales urbanos en condiciones de pobreza en la escuela secundaria estatal en Córdoba (Argentina), en el contexto de las múltiples transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas que han operado en el último tiempo.¹

Consideramos que un punto de partida ineludible para la comprensión de la experiencia escolar de estos sujetos implica un análisis que reponga esa experiencia en la situación de desigualdad social de nuestra sociedad y que no puede ser vista sólo como un producto de los procesos políticos y económicos de las últimas décadas. Creemos que es preciso desnaturalizar una representación construida históricamente y que aún opera fuertemente en el imaginario social: la de un pasado en el que la escuela secundaria fue una escuela igual e igualadora. Por un andarivel diferente al discurso sarmientino de una educación pública -al menos retóricamente- “para todos”, su mandato fundacional fue la formación de las élites dirigentes, el cual impregnó sus fines y funciones, su organización institucional, su currículum y el modelo pedagógico en su conjunto. Marcas de un origen sobre el cual es necesario interrogar sobre sus posibles efectos -objetivos y subjetivos- a la luz de la evidencia de la crisis de sus funciones sociales y de su sentido para los y las jóvenes, así como de la pervivencia de algunos elementos de su matriz fundacional.

Su carácter elitista, así como su expansión reciente, pueden ilustrarse rápidamente a partir de algunos datos estadísticos. La tasa neta de escolarización secundaria apenas superaba el 20% en 1950. Si bien en las siguientes décadas hubo un crecimiento lento pero sostenido llegando al 71,5% en 2001, no es posible hablar de la universalización de este nivel. En efecto, como muestran diversos estudios (Tenti Fanfani: 2003; Kaplan: 2005; Filmus: 2001), esa expansión se caracterizó por una incorporación desigual de la población según su origen social, quedando excluidos grandes grupos sociales. Asimismo, es preciso considerar que a estas desigualdades en el acceso, se añaden las desigualdades para permanecer y egresar de este nivel: sólo un poco más de la mitad de las y los jóvenes de nuestro país logra culminar estos estudios. Aún con estas diferencias, con la gravedad que reviste el hecho de que la matrícula de la escuela secundaria ha comenzado a declinar a partir del año 2003², es preciso reconocer el ingreso paulatino de nuevos grupos sociales. Según un estudio efectuado por Nancy Montes, “los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003”. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%”.

¹ Proyecto de Investigación “Adolescentes y Jóvenes en la Escuela Media: la construcción de la experiencia formativa en el marco de nuevas configuraciones curriculares, proyectos institucionales y prácticas pedagógicas”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Subsidio de Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba.

² Ministerio de Educación de la Nación (2008)

(En Dussel: 2009) No obstante, el porcentaje de jóvenes de 20 años provenientes de hogares con “clima educativo bajo” que lograron completarla es del 13,1%.³

La investigación que desarrollamos indaga la experiencia escolar de chicos y chicas que pertenecen a estos últimos sectores sociales, privilegiando sus propias voces.⁴ En un escrito anterior (2008), sosteníamos que la *experiencia escolar* de estos y estas adolescentes y jóvenes se construye en el espacio surcado de tensiones y contradicciones que se configura a partir de:

- las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas y que condicionan el conjunto de su experiencia social
- y la singularidad de un proceso de escolarización en el que gravita la condición de ser, al mismo tiempo, *los/las primeros/as*, *los/las últimos/as* y *los/las recién llegados/as* a la escuela media.

Los/las “primeros/as en llegar” en el marco de sus familias y sus grupos sociales de pertenencia, convirtiéndose en miembros de la primera generación en transitar la escuela secundaria. Los/las “últimos/as llegar”, desde la perspectiva de la expansión de la cobertura del nivel medio del sistema educativo. Y los/las “recién llegados/as” en las representaciones y prácticas de sus docentes y directivos. Como veremos, la sobredeterminación de estos aspectos genera un conjunto de tensiones y contradicciones que los sujetos deben tramitar de alguna manera a lo largo de su tránsito por la escuela, y que inciden en sus procesos de subjetivación, en el conjunto de su experiencia social y en la posibilidad de construir una experiencia escolar significativa que les permita continuar con éxito sus estudios. En esta oportunidad, la intención es avanzar en la identificación de algunas de esas tensiones y contradicciones, que se constituyen, a nuestro entender, en dilemas para la vida de los sujetos y en desafíos para la escuela. Asimismo, presentar algunos de los sentidos más fuertes que adquiere la experiencia escolar para estos/as jóvenes y sus representaciones en torno a la escuela, los docentes y el saber escolar.

El sentido de la experiencia escolar: entre el mandato familiar y el discurso escolar.

En los casos estudiados, se trata de adolescentes y jóvenes que provienen de sectores sociales en situación de pobreza *estructural*,⁵ agudizada por los procesos económicos que tuvieron lugar a partir de las políticas neoliberales de los '90. Son grupos caracterizados por su no participación plena en el aparato productivo y por la inseguridad crónica de empleo y/o ingreso, en muchos casos beneficiarios de planes sociales. Los espacios sociales donde viven y transitan sus vidas presentan condiciones habitacionales precarias y de servicios públicos escasos y deficitarios. Sus familias enfrentan la construcción de sus estrategias de reproducción social⁶ en condiciones de extrema vulnerabilidad. La escuela secundaria, que

³ Sourrouille, Florencia, (2009). Se consideran hogares con clima educativo bajo a aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6.

⁴ La investigación se realizó en tres escuelas urbanas que reciben alumnos de sectores en situación de pobreza estructural y otros que sufrieron vertiginosos procesos de empobrecimiento. El trabajo de campo hasta el momento combinó entrevistas en profundidad, individuales y grupales y focus groups con alumnos, entrevistas a directivos de las escuelas, profesionales de apoyo y, en menor medida, observaciones de tipo participante en espacios institucionales y áulicos.

⁵ En cuanto a la categoría de pobreza, asumimos la perspectiva de Alicia Gutiérrez (2000) en su crítica a los enfoques de la “marginalidad social”, en tanto definir a estos sujetos sociales como “marginales”, “no integrados” a la sociedad, supone negar que “se encuentran en el peor de los lugares: el de dominados”. La categoría de *pobres estructurales* se utiliza para diferenciar a estos sujetos los *nuevos pobres* o sectores *pauperizados* o *empobrecidos*, provenientes de sectores sociales antes no afectados por la pobreza. La distinción es de vital importancia en nuestro estudio porque en el caso de los nuevos pobres existe en sus trayectorias de vida, entre otros aspectos, una historia familiar de acumulación de capital escolar que incide notablemente en la experiencia escolar de sus hijos y en las estrategias familiares que se despliegan para sostenerla. Los nuevos pobres son “más cercanos a los no pobres en aspectos reproductivos y aspectos socioculturales y educativos” (Minujín, A: 1995)

⁶ Seguimos el concepto de “estrategias de reproducción social” que trabaja A. Gutiérrez (2002 y 2004) ya que remite no sólo a la repetición de las condiciones de vida, sino también a los márgenes de autonomía y productividad de los sujetos ante situaciones nuevas, lo que permite, entre otros aspectos, distinguir entre estrategias de sobrevivencia y estrategias de cambio.

se constituye en uno de los pocos ámbitos de sociabilidad para los/las adolescentes y jóvenes, emerge allí como vía para escapar a un destino vivido en gran medida como inexorable.

Tal vez la recurrencia que más rotundamente emerge de las voces⁷ de estos/as adolescentes y jóvenes, es la construcción de un sentido del “para qué” ir a la escuela a partir de las voces de sus padres y madres, sentido reforzado luego por el discurso escolar que, como veremos enseguida, no logra advertir los dilemas afectivos que suponen y que tensionan sus procesos de subjetivación. Para estos/as chicos y chicas ingresar a la escuela secundaria se anuda a un mandato familiar que apunta a quebrar las trayectorias prefiguradas por el origen social, y que se sintetiza en el sentido de lo escolar como aquello que permite “ser alguien en la vida”. En sus relatos, lo anterior se asocia a dos representaciones recurrentes: *superar a sus padres* y la posibilidad de *conseguir un trabajo digno* en un futuro próximo.

Quieren que sea más que ellos, lo que no pudieron tener que lo tenga yo ahora. Primero me mandaban, después ya me di cuenta que si no estudiás no sos nada, para ser algo, para trabajar, para el futuro [Desearía] pasar de año... para poder ser algo (...) tener una familia, todo eso es ser algo, darle de comer a tus hijos (Ricardo, 15 años, 3º año)

A: tengo que estudiar para ser alguien en mi vida...algo así siempre me dicen

E: Que es ser alguien en la vida?

A: tener trabajo, cuando puedas conseguir trabajo te lo den y no andar pidiendo (Gonzalo, 13 años, 2º año)

Para tener un trabajo bueno y no tener que andar en el carro, abajo de la lluvia, no tener que andar en el sol como ahora que [mi papá] anda laburando, no tener que andar laburando por monedas, para eso. (Javier, 16 años, 3º año)

Porque ellos siempre dicen que no quieren que yo siga lo que a ellos les pasó. Se han conocido chicos, han tenido que salir a trabajar y todas esas cosas. Y no quieren que me pase lo mismo a mí. Ellos quieren que siga una carrera, y consiga un trabajo que... que sea para mi bien [...] Por ejemplo, mi papá cuando era chico [...] Tuvo que salir a trabajar y a mantener su casa. No quiere que me pase lo mismo que a él. (María, 18 años, 6º año)

No quieren que salga como ellos, trabajando así de cualquier cosa, quieren que tenga un futuro. Que estudie, que siga estudiando (Diego, 13 años, 2º año)

La incorporación de sus hijos/as a la escuela secundaria es una *estrategia de cambio* privilegiada en el conjunto de las estrategias de reproducción social que movilizan las familias. Y ello tiene implicancias relevantes. Por un lado, por lo que se deriva en términos de lo que la escuela ofrece/podría ofrecer y lo que los/las adolescentes y jóvenes y sus familias necesitan para sostener los procesos de escolarización, en tanto implica adentrarse a un mundo desconocido, frente al cual no hay experiencias previas de acumulación –de condiciones, recursos y estrategias- que permitan ejercer una función de sostén y acompañamiento “sin más”, constituyéndose en una importante debilidad y desventaja para la experiencia escolar. Por otra parte, en tanto estrategia de cambio, lleva implícita una idea de proyección hacia el futuro –aún cuando sus contornos sean difusos-, que sienta alguna base sobre la cual ampliar el horizonte de lo pensable y lo posible, que permita imaginar trayectorias futuras. Esto no es de menor significación para los procesos de subjetivación de estos y estas adolescentes y jóvenes, que deben construir en condiciones muy adversas y precarias su experiencia social, en una sociedad en la que se ha producido una ruptura en la proyección de las trayectorias. (Sennett: 2000) Al respecto, el trabajo de campo realizado hasta el momento sugiere que las escuelas no parecen advertir el importante papel que

⁷ Como sostiene McLaren (1994) “las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen a su vez las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, por consiguiente, a su existencia en la sociedad”.

podrían cumplir para ayudar a sostener esa apuesta familiar y abrir espacios que les permitan a los y las adolescentes y jóvenes imaginar no sólo trayectorias futuras en sentido amplio, sino siquiera trayectorias educativas posibles. En algunos casos, pareciera operar una mirada clasista tras la representación “hasta acá llegan estos chicos”, en referencia tanto a los que logran culminar la secundaria como a aquellos que la dejan. En otros, el desmedido esfuerzo de directivos y/o docentes para sostener el tránsito de los alumnos por la escuela y evitar situaciones de abandono, deja poco espacio para pensar en sus vidas después de la escolarización secundaria. Pero en cualquier caso, cabría preguntarse por cuánto sigue operando aún la gramática escolar fundacional de la escuela media, que daba por sentada la efectiva realización de trayectorias futuras que eran en gran medida predecibles.

La construcción de las distancias sociales: dilemas y tensiones en los procesos de subjetivación

¿Qué implica para estos y estas adolescentes y jóvenes asumir este mandato de llegar “a ser alguien” en la vida? Por un lado, significa aceptar el desafío de “saber/poder aprovechar la oportunidad” de superar a sus padres y madres, y evitar así la reproducción de la pobreza o la profundización de la caída en la escala social. Y esta ruptura conlleva siempre la necesidad de construir una serie de “distancias sociales” respecto de otros significativos con los que comparten su experiencia social próxima.

Mis hermanos? Ellos dicen que es aburrida, que tendrían que seguirla para que mi papá esté orgulloso, pero mi papá ahora en este momento está orgulloso de mí y de mi hermana que estamos terminando. Porque la semana pasada hicimos la fiesta de egresados, y lloraba, y lloraba (ríe con ternura) y decía “éste es mi orgullo”, porque de mi familia los únicos que estamos terminando somos nosotros. De mis tíos, mis tías, sus hijos no siguieron. Así que dice que somos el orgullo de la familia. Porque todos llegaron a la primaria, ninguno llegó a terminar la secundaria, algunos llegaron a 2do, 3er año, pero ninguno terminó. Y hasta ahora somos las únicas. (Ríe) (María, 18 años, 6º año)

Para estos y estas adolescentes y jóvenes, quebrar las trayectorias prefiguradas por el origen social supone un trabajo de construcción de una *doble diferencia* que gravita fuertemente en sus procesos de subjetivación y que pesa en sus tránsitos por la escuela.⁸ Por un lado, deben *construir una diferencia* respecto a la *generación de sus padres y madres*. Como dijimos anteriormente, en el seno de sus familias se constituyen en “los primeros en llegar” a la escuela media. Son hijos e hijas de padres analfabetos o con estudios primarios -finalizados o no- y, casi excepcionalmente, con alguna breve incursión en la escuela secundaria. Y ello no está exento de un alto costo subjetivo.⁹ Por otro, y al mismo tiempo, deben *construir una diferencia al interior del propio grupo generacional*. En muchos casos, se trata de “los/las únicos/as” en ingresar a la escuela secundaria, en relación con sus hermanos/as y primos/as y amigos/as del barrio. En este sentido, ir a la escuela es una marca de “distinción” que, nuevamente, implica satisfacción y goce a la vez que los y las coloca frente a situaciones afectivas dilemáticas, generando un sentimiento de “culpa”: en no pocas ocasiones, haber sido “elegidos/as” entre sus hermanos/as frente a la imposibilidad de sostener económicamente la escolarización de todos los hijos o hijas; en otras, tener un “privilegio” que supone un gran esfuerzo de sus padres y madres y muchas veces de sus hermanos/as mayores para sostener su moratoria social; ser el o la “único/a

⁸ Hemos desarrollado más esta idea en el artículo citado anteriormente

⁹ Afirma Bourdieu (2002): “para continuar a quien en nuestras sociedades encarna el linaje, vale decir, el padre, y lo que constituye sin duda la esencia de la herencia paterna –esto es, la especie de “tendencia a perseverar en el ser”, a perpetuar la *posición social*, que lo habita- a menudo hay que distinguirse de él, superarlo y, en un sentido, negarlo; empresa que no carece de problemas, tanto para el padre, que quiere y no quiere esa superación letal, como para el hijo (o la hija), que se ve colocado frente a una misión desgarradora, que puede vivirse como una suerte de transgresión”.

exitoso/a” entre hermanos/as con historias de fracaso escolar¹⁰ producto de la necesidad de una temprana inserción laboral, embarazo adolescente, entre otras razones. Al mismo tiempo que deben construir esta suerte de distanciamiento de sus familias, también deben hacerlo respecto a los y las amigos/as y conocidos/as del barrio que no asisten a la escuela. En sus relatos, al referirse a éstos/as últimos/as, la imagen que aparece en forma excluyente es la de un destino de “droga”, “vagancia” y “robo”. La experiencia escolar es significada entonces como un tiempo/espacio de protección y seguridad.

Si bien la construcción de todas estas distancias sociales forma parte –no sin contradicciones- del mandato familiar mismo, estas representaciones de los/las alumnos/as son también producto de la reproducción de un discurso escolar del adentro/afuera de la escuela: adentro/sagrado/protección, en contraposición al afuera/profano/peligro, discurso del que se apropian y hacen suyo como subjetividad que permite jugar el juego de la escuela, aprender sus normas y continuar, aún cuando en algunos casos –y no sin dificultades y esfuerzos-, la experiencia escolar se conjuga con problemas de adicciones o delincuencia, por ejemplo.

En suma, construir todas estas distancias subjetivas y simbólicas, deconstruir y reconstruir los esquemas de clasificación social, enfrenta siempre a los/las adolescentes y jóvenes a las tensiones afectivas que supone el distanciamiento de sus espacios de sociabilidad cotidianos, para lo cual no parecen encontrar frecuentemente apoyos subjetivos ni afectivos en los adultos en la escuela, a excepción de algunos docentes, ni ser advertidos sus efectos en los procesos de escolarización y de subjetivación. En cualquier caso, ser alguien en la vida los/las enfrenta con un camino por delante lleno de obstáculos. Pero terminar la secundaria constituye uno de sus principales deseos. Es allí donde adquiere un sentido decisivo para su experiencia escolar la presencia de un “buen docente”.

“Un profe que nos saca adelante, nos da una oportunidad, nos enseña”

Una recurrencia que aparece en las voces de estos y estas adolescentes y jóvenes es la insistencia de la expectativa de continuar y concluir la experiencia de la escolaridad secundaria: “que termine bien el año”, “que apruebe todas las materias y que pase de año”, “terminar el colegio”. ¿Por qué el deseo de darle continuidad al itinerario de la escolaridad aparece con tanta fuerza en estos adolescentes y jóvenes? Como se analizó más arriba, las experiencias familiares y sociales de abandono de la escuela secundaria que rodean a estos adolescentes y jóvenes, sus desfavorables condiciones objetivas de vida y los dilemas subjetivos que tensionan su tránsito por la escuela, se ciñen como una amenaza que pone en riesgo en forma permanente sus procesos de escolarización. Para estos/as jóvenes y adolescentes la permanencia y el egreso no están garantizados de antemano, no viene de suyo como proceso “naturalizado” de la reproducción social del grupo, tal como puede darse en otros sectores sociales. Para ellos/as implica un “plus” de esfuerzo, en una lucha que se dirime día a día, mes a mes, año a año.

Recordemos que, como señalamos más arriba, no hay experiencias familiares previas de escolarización en el nivel medio –y en los pocos casos que las hay, no de escolarización “exitosa”- que permitan acompañarlos y ayudarlos con las dinámicas, saberes y tareas escolares. Al mismo tiempo, en sus experiencias formativas en el nivel primario por lo general no han logrado consolidar las disposiciones y saberes necesarios para esta nueva etapa de la trayectoria escolar. Frente a estas debilidades, estos adolescentes y jóvenes

¹⁰ Las entrevistas muestran lo decisivas que son para los jóvenes las trayectorias escolares de sus hermanos mayores. En los sectores medios la posibilidad de no cursar el nivel medio no aparece como opción y sólo puede darse como transgresión vergonzante, en tanto que en los sectores pobres y/o empobrecidos “es” opción o, en el peor de los casos, resulta de un destino inexorable: “no queda otra...”, expresión que da cuenta de la imposibilidad de elegir y de quedar entrampado en la posición social heredada.

experimentan que, en gran medida, “pasar de año”-“concluir la escuela” no es una cuestión solamente de voluntad y esfuerzo personal, sino que su destino se juega en el vínculo pedagógico y las situaciones de enseñanza que les proponen sus docentes.

Por ello son reconocidos como “buenos profesores” aquellos docentes “enseñadores”, los que “si sacamos mal en una prueba nos vuelven a tomar”, los que “te dan oportunidad para aprobar las materias”, lo cual está íntimamente ligado a “pasar de año” y a “terminar la escuela”. Sus representaciones de lo que es un “buen profe” hablan de un docente “que te enseña mucho”, “te enseña cosas que vos no sabés”, “te deja (los temas) en la mente”, “nos hace estudiar y nos saca adelante”, “nos repite para que nosotros entendamos”, “te da oportunidades”, “es responsable”, “nos ayuda, más que todo si no podemos”. Por oposición, un “mal docente” es aquél que “si uno tiene la capacidad y otro no, ayudan al que más sabe y al otro lo dejan aparte”, o el que “no te explica nada”, “te escribe en todo el pizarrón y no te explica”, el que “no enseña bien, te dicta rápido y nos quedamos y sigue dictando”, el que “no nos tiene paciencia”. Es decir, docentes que no favorecen el aprendizaje, no permiten aprobar, no permiten la continuidad en el itinerario del “pasar de año”. Así, el vínculo que proponen estos docentes es vivido como un orden vacío de sentidos compartidos, arbitrario, sin transferencia, que les imposibilita sostener una imagen de continuidad de futuro escolar.

Vinculadas indisolublemente a las imágenes de lo que es un buen docente, las voces de los alumnos/as hablan de un “profe bueno”, que “te trata bien”, “no te prepea”, que “tiene buena cara”, “te alivia”, “te aconseja”, “te respeta”, “te acompaña”, “te pone límites cuando hace falta”, “te banca”, “se hace respetar”, “comparte con nosotros”. En las valoraciones de los chicos y chicas, un buen docente es aquél que conjuga la buena enseñanza con la capacidad de habilitar una relación transferencial. Y aquí entonces el vínculo pedagógico se constituye en un sostén ineludible de una relación positiva con el saber escolar. Se trataría de una transmisión que rebasa la enseñanza de contenidos curriculares, pero que la incluye. Para muchos alumnos, pareciera que la contención y la filiación en la experiencia formativa requieren como condición un docente que enseñe.

Estas valoraciones hacen evidente el nivel de dependencia que en sus representaciones posee la continuidad del itinerario escolar respecto de sus docentes, que a la vez es correlato del grado de vulnerabilidad en que se encuentran en relación a la mirada y el trato que les dispensan sus profesores.

Un “buen docente” es quien los ayuda a “ser alguien en la vida”. Y ello implica la transmisión de un conjunto de saberes que son valorados por los alumnos/as. Por un lado, aquellos que les permite construir las diferencias y distancias sociales respecto a los intercambios, modos de relación y pautas culturales que caracterizan sus espacios sociales cotidianos. Para muchos de ellos la escuela propone un “desaprender” contenidos, estilos y significados incorporados en sus intercambios cotidianos y que no serían compatibles con los contenidos, estilos y significados impartidos por la escuela, al tiempo que, como podemos pensar desde Lahire (2009), utilizarían esas disposiciones aprendidas en su contexto sociocultural como estrategias para sortear dificultades y obstáculos en las situaciones que se le presentan en la escuela. Así, valoran como cosas importantes aprendidas en la escuela “ser educada”, “tener una buena conducta”, “saber hablar”, “poder hablar con otras personas”, “poder comunicarme”, “saber tratar bien”, “no discriminar”, “aprender a convivir”, “saber comportarnos”, “los derechos”, “la ética”. Por otro lado, valoran aquellos saberes que les permitirían “conseguir un trabajo digno”. En sus representaciones, no se trata aquí de saberes instrumentales específicos ni calificados que doten de competencias laborales, sino -en forma difusa- los saberes que es necesario aprender para conseguir la certificación de la escuela secundaria completa. En sus representaciones, el título condensaría las disposiciones y saberes apropiados durante la escolaridad que serían determinantes en la vida laboral y adulta consistiendo en una distinción y diferencia con sus compañeros que no

lograron obtenerlo. Este énfasis en la obtención del título como la apuesta primordial, pareciera constituir uno de los principales puntos de encuentro entre las expectativas de estos/as jóvenes, sus familias y las escuelas.

Reflexiones finales

La experiencia escolar en tanto “afectación de sí” supone su tramitación subjetiva. ¿Qué lugar estaría ocupando la escuela en ello? Como hemos sugerido, estos adolescentes y jóvenes encuentran débiles apoyos simbólicos, afectivos y subjetivos para tramitar las tensiones y contradicciones a las que se ven expuestos, quedando en situación de desamparo, excepto en el encuentro con algunos docentes que, al decir de Meirieu (2003) estarían haciendo “sitio al que llega” ofreciendo “espacios de seguridad”.

No son pocas las dificultades con que estos adolescentes y jóvenes construyen su experiencia escolar cotidianamente, en un escenario social visceralmente atravesado por la desigualdad y la crisis, escenario del que participa la escuela. ¿Cómo hacer lugar, entonces, a los que recién llegan? Interrogante imposible de responder satisfactoria y acabadamente sólo desde la escuela, pero que sin embargo ésta enfrenta a diario. Según Meirieu (2003), la educación es “un movimiento, un acompañar, un ‘acto’ nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo”. La experiencia escolar de estos chicos y chicas parece señalarnos algunos de los desafíos. Hacer lugar al que llega sería, entre otras cosas, poder advertir los dilemas subjetivos que enfrentan y afectan sus procesos de escolarización y poder imaginar nuevas estrategias de sostén para ellos. Hacer lugar al que llega, implicaría poder reconocer el esfuerzo desigual pero enorme que las familias realizan para impulsar la escolaridad de sus hijos, intentando recrear una alianza familia-escuela que permita mejores condiciones subjetivas y formativas para imaginar trayectorias futuras posibles. Implica, por supuesto, un compromiso político activo de la sociedad en su conjunto, encaminado a recuperar la función adulto, esto es, reinventar un futuro que no sea un destino, construir nuevos sentidos porque “solo el hombre puede ser responsable de aquello que no existe y puede hacer existir aquello que todavía no existe” para los que vienen tras él.¹¹

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. (2002) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Dussel, Inés (2009) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en: Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Manantial, Buenos Aires.
- Filmus, D. y ot. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana, Bs. As.
- Foglino, A., Falconi, O. y López Molina, E. “Una aproximación a la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. En: Cuadernos de Educación, Año VI, N° 6, Córdoba, Julio 2008, pp.227-243
- Gutiérrez, Alicia (2000) “Reflexiones teórico-metodológicas en torno al análisis de la pobreza”, en Rodríguez Manuel A. y Rozé Jorge (comp.) *Ciudades Latinoamericanas:*

¹¹ Meirieu, Phillip, (2006) “El significado de educar en un mundo sin referencias”. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

una visión social del urbanismo, Fomento Universitas, Colección Memorias, pp.91-106. Universidad Autónoma de Guerrero, México

- _____ (2002) "Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu", en Cuadernos de Antropología Social, N° 15, pp.2-27. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- _____ (2004) "De estrategias, capitales y redes: elementos para el análisis de la pobreza urbana", en: Mota Díaz, Lara y Catani, Antonio (coord) *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina: nuevas perspectivas analíticas*, pp.17-58. ALAS, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM, Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del estado de México, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Kaplan, C. (2005) "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?" En: Krichesky, M (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Fundación SES – Edic. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Lahire, Bernard, (2009) "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos, en: Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Manantial, Buenos Aires.
- McLaren, P. (1994) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI, México.
- Meirieu, (2003) *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona
- Ministerio de Educación de la Nación (2008) *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*
- Minujín, A et al. (1995) *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. UNICEF-Losada, Buenos Aires
- Sennet, R (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona
- Sourrouille, Florencia (2009) "Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad", cuaderno 02, SITEAL-IIPE-OEI, Bs. As.
http://www.siteal.org/modulos/boletinesV1/upload/27/SITEAL_Cuaderno02_20090901.pdf.
- Tenti Fanfani, E., (2003), "Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes". Ponencia presentada en el seminario Internacional Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los países del Cono Sur. MECyT-Embajada de Francia. Bs. As.