

Guevara, Bárbara

Familias y escuela media: Representaciones en torno a la educación secundaria en contextos de pobreza

**Tesis presentada para la obtención del grado de
Licenciada en Sociología**

Directora: Southwell, Myriam Mónica

CITA SUGERIDA:

*Guevara, B. (2013). Familias y escuela media: Representaciones en torno a la educación secundaria en contextos de pobreza [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.957/te.957.pdf>*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

TESINA

***Familias y escuela media:
representaciones en torno a la
educación secundaria en contextos de
pobreza***

Alumna: Bárbara Guevara

Legajo: 82661/0

E-mail: barbaraguevara25@gmail.com

Directora: Myriam Southwell

Co-directora: María Eugenia Rausky

Fecha: octubre de 2013

Resumen

La presente investigación se propone conocer y analizar las representaciones sobre la educación secundaria de un conjunto de familias en contexto de pobreza, que habita un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata. Tomando en consideración las transformaciones que sufrió el sistema educativo argentino en las últimas décadas, buscamos analizar en profundidad cómo es la dinámica de las desigualdades educativas desde la perspectiva de los propios sujetos y el modo en que son desarrollados y experimentados los procesos de inclusión y masificación de la escolaridad secundaria.

En este contexto, los objetivos del trabajo están puestos en conocer cuáles son las representaciones sobre la educación secundaria en general, así como también los sentidos atribuidos al paso por la escuela secundaria de los hijos en particular; las valoraciones puestas en juego en la lectura de las trayectorias escolares de los jóvenes; las estrategias implementadas por el grupo familiar para efectivizar (o no) la escolarización secundaria de los mismos y el modo en que intervienen las trayectorias escolares de los adultos de la familia en las decisiones acerca de la escolarización de los adolescentes y jóvenes.

Tomando como referencia un abordaje cualitativo para esta investigación y considerando la entrevista en profundidad como técnica fundamental, desarrollamos un análisis sobre los principales aspectos que los padres destacan de la experiencia escolar, los sentidos más fuertemente vinculados a la educación secundaria, y el complejo procesos de “elección” de las escuelas.

En este análisis buscamos conocer cómo es experimentada la escolaridad secundaria en la cotidianeidad de la experiencia, poniendo el foco en las percepciones de los padres de jóvenes en edad escolar, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las

experiencias en cuanto a las trayectorias educativas de padres e hijos, ya que nos interesa profundizar en la mirada de aquellos sectores tradicionalmente excluidos de la educación y, particularmente, del nivel medio.

Términos claves: *educación secundaria – familias – representaciones sociales – sectores pobres – estrategias de escolarización*

ÍNDICE

Introducción	3
1. Educación y sociedad: la historia de la escuela secundaria en Argentina	11
2. Principales aportes teóricos	19
3. Metodología	28
4. La escuela secundaria y las familias: la experiencia cotidiana	30
Hacer el secundario: dificultades, esfuerzos y sacrificios	37
Los jóvenes y los “problemas en la escuela”	44
Apostar al que “más le da”	49
La relación con la escuela	52
5. Representaciones sobre la escuela secundaria	59
Los sentidos de la escuela	59
Los conocimientos valorados	67
La elección de las escuelas	72
6. Reflexiones finales	87
Anexo	91
Bibliografía	94

Introducción

En las últimas décadas el sistema educativo argentino sufrió transformaciones que modificaron por completo su matriz de funcionamiento, relacionadas con cambios estructurales a nivel macro. La mutación más evidente en nivel medio de la educación es la que se relaciona con la apertura y masificación de la escuela secundaria. Como veremos más adelante, la última Ley Nacional de Educación de 2006 no sólo estableció un cambio en la estructura de niveles y la desaparición del Polimodal, sino que postuló además la obligatoriedad del nivel medio hasta su finalización. Los desafíos más importantes implicados en estas transformaciones son aquellos que se vinculan con la llegada masiva de nuevos sectores a un nivel de la educación formal que había sido pensado para las capas medias de la sociedad, dejando fuera a los estratos más pobres.

En este contexto, la presente investigación busca analizar algunos de los desafíos que presentan las condiciones actuales: indagaremos cómo son vividas estas transformaciones por parte de familias en situación de pobreza y lo que implica la escolaridad de los jóvenes en la vida cotidiana de los sujetos. Puntualmente buscaremos conocer cuáles son y cómo se desarrollan las representaciones en torno a la educación secundaria de un grupo de familias en contextos de pobreza. Desde un abordaje cualitativo, asentado fundamentalmente en la realización de entrevistas, indagaremos en este trabajo los sentidos fundamentales puestos en juego en la relación educativa para sectores sociales tradicionalmente excluidos de este nivel de la educación formal.

En este sentido, los objetivos procuran conocer cuáles son las representaciones sobre la educación secundaria en general de un conjunto de adultos a cargo de las familias, así como también los sentidos atribuidos al paso por la escuela secundaria de sus hijos en particular; las valoraciones que median en la lectura de las trayectorias

escolares de los jóvenes; las estrategias que implementa el grupo familiar para efectivizar (o no) la escolarización secundaria de éstos jóvenes y el modo en que intervienen las trayectorias escolares de los adultos de la familia en las decisiones acerca de la escolarización de los adolescentes y jóvenes. Algunas de las principales preguntas que guiaron nuestra investigación fueron: ¿Cuáles son las expectativas de los adultos de las familias en relación con la educación formal de sus hijos? ¿Qué características asume la trayectoria escolar de estos jóvenes (deserción, ausentismo reiterado, inserción plena)? ¿Qué estrategias se despliegan en relación a la escolarización secundaria de los mismos? En los casos de ausentismo reiterado y/o deserción ¿qué elementos se ponen en juego para comprender estas prácticas? ¿Qué imágenes se construyen sobre el sistema educativo en general y específicamente sobre los establecimientos a los que tienen acceso, y cómo son los procesos de decisión en relación a las instituciones educativas?

En cierto modo se trata de pensar en las dinámicas de la desigualdad social desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados, ya que buscaremos conocer cuáles son las representaciones de estas familias sobre la educación secundaria en contextos de pobreza, teniendo en cuenta el desarrollo del sistema educativo en el contexto nacional y una perspectiva histórica que privilegie el análisis de la relación de los sectores más desfavorecidos de la sociedad con la educación de nivel medio.

Relacionados con estas temáticas pueden mencionarse algunos trabajos previos referidos al ámbito nacional, desde donde se desarrollan diferentes líneas de análisis que buscan comprender la configuración actual del sistema educativo y el acceso diferenciado de los distintos sectores al mismo. El antecedente principal está representado por los trabajos de Cecilia Braslavsky en la década del '80, quien

demuestra que en la Argentina la segregación socioeconómica genera en el ámbito del sistema educativo circuitos diferenciados entre escuelas de diferente calidad en relación al origen social de sus alumnos (Braslavsky, 1985). En este sentido, la autora plantea que *“el sistema educativo está en consecuencia claramente organizado en circuitos diferentes que han cristalizado como segmentos educativos. La cantidad y tipo de circuitos y segmentos que existen en la Argentina es muy variada y no se han hecho aún suficientes estudios descriptivos que los tipifiquen, pero puede decirse con seguridad que los criterios “de organigrama”, como la pertenencia a un sector (público o privado), o una modalidad (bachillerato, comercial, industrial para el nivel secundario) ya no alcanzan para distinguirlos”* (Braslavsky, 1985: 142). La distinción de estos segmentos resultó, entonces, fundamental para comprender la funcionalidad de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales.

Este análisis acertado para los años ‘80 debió ser revisado posteriormente, ya que las transformaciones del sistema educativo argentino experimentadas en los años siguientes mostraron una profundización de la tendencia a la creciente diferenciación entre las escuelas y los circuitos escolares. En este contexto, autores como Gabriel Kessler (2002) y Guillermina Tiramonti (2004) plantearon la necesidad de la utilización del término *fragmentación*, ya que es el que mejor muestra la configuración actual del sistema educativo. La fragmentación remite a un campo estallado, caracterizado por rupturas y discontinuidades, se refiere a la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes (Tiramonti, 2007). En la actualidad, la ruptura del modelo societal integrado inhabilita la utilización del concepto de *segmentación*, término con el que se alude a distancias sociales y culturales que es posible comparar y ordenar jerárquicamente, porque se refiere a un espacio diferenciado en el marco de un campo social y educativo integrado (Tiramonti, 2004). En este marco, el *fragmento* se define

como un espacio autorreferido en el interior del cual pueden distinguirse continuidades y diferencias. El fragmento actúa como una frontera de referencia para las opciones escolares de aquellos que forman parte del mismo (Tiramonti, 2007), teniendo una configuración específica en cuanto a los valores, creencias y patrones de socialización.

En trabajos posteriores, Guillermina Tiramonti avanza en la definición de estos conceptos analizando la fragmentación como una “distancia social” entre aquellos que habitan en diferentes fragmentos, los cuales constituyen mundos culturales que difieren en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan. La autora plantea que la idea de fragmentación se utiliza *“para nombrar un ‘distancia’ que se expresa en términos de extrañamiento cultural y que demarca fronteras a la pertenencia, en la que los otros están fuera, pertenecen a otros mundos”* (Tiramonti, 2008).

Específicamente en lo que se refiere a la educación media, tomaremos además los aportes provenientes de algunas investigaciones recientes que tienen como eje el análisis de las desigualdades sociales y educativas en este nivel. Trabajos como los de Dussel (2008, 2009) y Southwell (2008) hacen hincapié en el papel de la escuela secundaria no sólo como reproductora de las desigualdades sociales, sino también como productora de las mismas. A partir del análisis de las perspectivas de los actores, estas investigaciones llegan a la conclusión de que *“la escuela procesa la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga data, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes”* (Dussel, 2009).

Otras líneas de investigación vinculadas con las anteriores ponen el acento en las transformaciones más recientes del sistema educativo argentino y el mandato social de que no sólo los niños, sino también los jóvenes y adolescentes deben estar en la escuela,

caracterizando en parte la percepción de una “pérdida del sentido” de la escuela media asociado a la funcionalidad de selección social y preparación para el ingreso en el mercado de empleo (Tiramonti y Minteguiaga, 2004; Tedesco, 2008). En este punto, podemos mencionar un conjunto de trabajos que centra su análisis en valoraciones y significaciones de la escuela secundaria. Por un lado, Dussel, Brito y Núñez (2007) buscan poner en cuestión la idea de la “pérdida del sentido”, de la escuela media como una institución “estallada” o “vacía de contenidos”, a partir de la identificación de sentidos comunes de la experiencia escolar, presentes en los relatos de alumnos por una parte y docentes por otra. En este trabajo se deja ver que, aun en contextos de desigualdad y fragmentación la escuela sigue teniendo sentidos fuertes para jóvenes y adultos. En la misma línea, Paola Llinás (2009) plantea una multiplicidad de sentidos de la escuela para los jóvenes (sentidos tradicionales, híbridos y emergentes), que deja en evidencia la valoración positiva de la experiencia escolar y la potencia unificadora de la misma. Por su parte, Dabenigno y otros (2009) realizan también un análisis de los sentidos de la escuela en estudiantes próximos al egreso en la ciudad de Buenos Aires y distinguen cuatro grupos de razones fundamentales por las que los jóvenes asisten a la escuela: motivos vinculados al futuro profesional, al desarrollo personal, a la sociabilidad y los relacionados con el mandato familiar.

Las transformaciones más recientes a las que hicimos mención anteriormente implican también nuevos marcos de acción para los sectores que tenían un acceso limitado a la educación, familias cuyos miembros no transitaron la escuela secundaria o lo hicieron de modo intermitente e incompleto. Es en este marco que la presente investigación busca recomponer cómo es la relación de los sectores más pobres de la sociedad con la educación, profundizando en el conocimiento de las representaciones de las familias en situación de pobreza sobre el nivel medio, los sentidos que giran en torno

a la escuela secundaria, y las expectativas de las mismas en relación a las trayectorias escolares de sus hijos.

Como se deduce de esta introducción, la investigación que presentamos se ubica en la intersección entre los diferentes trabajos de sociología de la educación que analizan las desigualdades sociales y educativas, y aquellos que profundizan sobre el vínculo escuelas-familias. En este sentido, tomaremos los aportes de diferentes trabajos en el ámbito local que analizan la compleja relación entre familias y escuelas. Por un lado, María Rosa Neufeld (2000) permite pensar este vínculo como cambiante, complejo y conflictivo, a partir de considerar a las mismas en su constitución histórica, atravesadas por diferentes relaciones de clase, de género, generacionales, así como por el contexto económico, político y cultural.

Por su parte, los trabajos de Laura Cerletti (2006) demuestran que a partir del análisis de las políticas educativas argentinas dirigidas a las familias, se limitó la función educativa de las mismas y se permitió la intromisión de lo público en lo privado. Una vez debilitado este discurso, el corrimiento del Estado como garante de la educación implicó, en primer lugar, la aparición de circuitos diferenciados de educación, el empobrecimiento de muchas escuelas y la atribución de las responsabilidades a la comunidad, con lo que se legitima la situación de desigualdad dentro del sistema educativo. Esta autora también profundiza sobre el discurso de los maestros, en cuanto a que consideran que los alumnos tienen problemas educativos de los cuales son responsables las familias. Ante la falta de resolución de las problemáticas por parte de las familias, la escuela se encuentra incapacitada para actuar. Cerletti (2004) llega a la conclusión de que *“tanto por parte de los educadores como de las familias, se produce un redefinición de los sentidos sobre las ‘responsabilidades educativas’, en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización”*. Una de las

hipótesis fuertes que plantea se refiere a que en los últimos años se estaría dando lugar a la producción de diferentes experiencias y significaciones sobre lo que se considera una “persona educada”.

En esta misma línea desarrolla su análisis Laura Santillán (2004, 2006, 2007), indagando en primer término sobre la construcción de las percepciones sobre el “niño educado” desde una perspectiva que recupera los modos de vida de los grupos familiares. En cuanto a las trayectorias escolares, esta autora recupera la configuración y el significado de las mismas en niños que viven en condiciones de subalternidad, arribando a la conclusión de que las trayectorias infantiles dependen de distintos sujetos colectivos, no sólo de la familia, situados en escenarios cotidianos que articulan a su vez relaciones de poder y políticas estatales.

Por último, debemos mencionar también aquellos aportes en la investigación referidos al análisis de las políticas educativas en los últimos años. Una completa revisión y crítica puede verse en Duschatzky y Redondo (2000) con respecto al Plan Social Educativo, en el que se analizan las formas en que se interpelan a las familias desde las políticas educativas, el modo de la construcción del “asistencialismo”, y sus consecuencias en cuanto a la experiencia escolar, la relación pedagógica y las identidades construidas en estos ámbitos.

Como vemos hasta aquí, la bibliografía especializada en la educación de nivel medio en sectores de pobreza no ha avanzado aun en la perspectiva de los adultos de las familias sobre la escolaridad de sus hijos. Los trabajos recabados centran su análisis en el punto de vista de los jóvenes y adolescentes, en los docentes, o en ambas dimensiones consideradas simultáneamente. La mirada de los adultos de las familias aparece ligada únicamente a la escolaridad primaria. Consideramos entonces que sumar la perspectiva sobre la escuela secundaria de este conjunto de familias puede ayudarnos a comprender

mejor los modos de inclusión de los sectores históricamente excluidos, al profundizar en las diversas maneras en que es experimentada cotidianamente la escolaridad.

La presente investigación pretende recuperar los aportes de las investigaciones precedentes, profundizando en los sentidos y prácticas que los actores (entiéndase, las familias del barrio) ponen en juego en este contexto específico. Teniendo como premisa que es necesario un análisis profundo sobre las transformaciones recientes en el ámbito educativo, la recepción de los mismos en diferentes sectores sociales y los cambios que implica en la vida cotidiana de las familias, buscaremos contribuir a pensar la situación de la educación media en la Argentina contemporánea y las políticas recientes en torno a la misma. Como ya mencionamos anteriormente, este trabajo busca insertarse en los debates sobre educación y desigualdad, sobre la producción y reproducción de las desigualdades sociales desde la perspectiva de los mismos actores sociales. Profundizando en las huellas que dejan los procesos macrosociales en la vida cotidiana (Thisted, 2000), intentaremos contribuir a los debates sobre la configuración educativa actual.

1. Educación y sociedad: la historia de la escuela secundaria en la Argentina

Para entender la configuración actual del sistema educativo argentino debemos remontarnos a los orígenes del mismo. En relación a la educación secundaria se hace necesario indagar el momento y las condiciones de surgimiento, así como las modificaciones en su estructura y funciones desplegadas en más de un siglo de vida.

La historia de la educación secundaria no es homologable a la de la escuela primaria. El nacimiento del sistema educativo argentino estuvo relacionado con la necesidad de unificación de la nación, para esto el Estado argentino ejerció un papel centralizador en cuanto a la educación con el objetivo de lograr un equilibrio de fuerzas que hiciera posible llevar adelante el proyecto civilizador (Puiggrós, 1990). Por este motivo, la escuela primaria fue pensada, aunque con fuertes contradicciones, desde una matriz igualitaria y con la pretensión de lograr una cobertura masiva que alcanzara a grandes sectores de la población. A diferencia de esto, la educación secundaria tuvo otros fundamentos, tanto en su nacimiento como en las sucesivas transformaciones del nivel (Dussel y Southwell, 2008). La escuela secundaria estuvo pensada como una “educación para pocos” (Tenti Fanfani, 2002, 2008; Dussel, 2008, 2009; Southwell, 2011), reservada sólo para sectores minoritarios de la población, puesto que su principal función estaba relacionada con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad. Tedesco (1986) plantea que la función política de la escuela secundaria, es decir, la formación de un tipo de ciudadano para desempeñar roles políticos, hizo que la enseñanza se convirtiera en patrimonio de una elite. *“Esta característica -la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de*

la sociedad- es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica” (Tedesco, 1986: 28).

El nacimiento de la Colegios Nacionales hacia 1863 refleja esta funcionalidad de la educación secundaria relacionada con el objetivo de formar a los futuros dirigentes del Estado que se hallaba en proceso de conformación. La impronta humanista y enciclopédica de estos colegios y la formación de tipo liberal, mostraban que era una educación destinada a un porcentaje muy bajo de la población que luego continuaría los estudios universitarios (Legarralde, 1999). En este período de la historia argentina las Escuelas Normales no eran consideradas aun parte del sistema de formación de la educación secundaria, propiciando una disociación entre los colegios “preparatorios” y la formación de los maestros para el nivel primario (Southwell, 2011). Esta separación de la educación media se mantuvo incluso durante buena parte del siglo XX, no sólo en cuanto a su finalidad, sino también en referencia a los diferentes sectores sociales a los que reclutaban.

Las primeras transformaciones importantes en esta matriz histórica del sistema educativo comienzan a hacerse visibles al promediar al siglo XX. En el marco del gobierno peronista, y como consecuencia también de las transformaciones en el modelo de crecimiento económico que se dieron a partir de la década del '30, se promovió la expansión de los sistemas educativos, dando lugar a la aparición de una rama de educación técnica y a la novedad de la característica de la masividad del nivel. Las Escuelas Técnicas estaban dirigidas a los hijos de los trabajadores, y su objetivo era la formación de obreros calificados y técnicos medios (Southwell, 2011). De este modo, la preparación para el mundo del trabajo se convierte en una nueva función que la escuela media asumirá en las décadas siguientes.

Estas características que adquirió la escuela secundaria hacia mediados de siglo pasado permitieron que se acentuaran las aspiraciones de movilidad social mediante la educación formal. Tal como plantea Robert Castel (1997), en este período de constitución de la *sociedad salarial* la integración social estaba asegurada a partir de la integración al mundo del trabajo, y la vinculación de la escuela media con la formación laboral se convirtió entonces en un elemento fundamental de la constitución de la ética del trabajo como cosmovisión del mundo.

Hacia mediados de la década del '70 la desarticulación de las políticas que habían caracterizado al modelo de integración *nacional-popular* (Svampa, 2005) imperante en el país desde mediados de siglo dio inicio a la conformación del nuevo orden neoliberal. Marcelo Cavarozzi plantea que, en un plano general, se rompió el modelo *estado-céntrico* que caracterizó la conformación de las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX (Cavarozzi, 1999 en Tiramonti, 2004). El modelo societal integrado y articulado por la acción política del Estado comenzó a deshacerse con el proceso de globalización acelerada de las últimas décadas del siglo pasado. El Estado perdió la centralidad en la organización de la sociedad, y ganó terreno el mercado como regulador de las relaciones sociales. Este cambio condujo a nuevas transformaciones en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la existencia de los sujetos. La reformulación del rol del Estado en relación con la economía y con la sociedad, trajo como correlato la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades. En este sentido, Robert Castel (1997) sostiene que la crisis de la sociedad salarial no sólo se hizo visible en este desdibujamiento del papel del Estado, sino que las transformaciones ligadas a los cambios económicos (caracterizadas por la escasez de trabajo asalariado estable, el aumento de la rotación en

el empleo a lo largo de la vida, el crecimiento de la informalidad y la vulnerabilidad laboral, y el desempleo) desembocaron en el proceso inédito de “descolectivización”, término que hace referencia a la pérdida de los soportes colectivos que configuran la identidad del sujeto (Svampa, 2005), sobre todo los referidos al trabajo, aunque también aquellos relacionados con el mundo de la política, la familia y la escuela.

En el plano educativo esto significó que durante el período de la última dictadura militar, la perspectiva universalista sobre la educación argentina comenzara su retirada, lo cual contribuyó al crecimiento de la diferenciación institucional. Southwell (2011) sostiene que existe una dualidad que caracteriza al sistema educativo argentino desde mediados de la década del '70 y que perdura en la actualidad: la igualdad del formato, y la desigualdad en la calidad ofrecida por diferentes instituciones. Como veremos más adelante, se trata de la incapacidad para modificar esta “matriz escolar” en función de los nuevos sectores que acceden a diversos niveles educativos, y la creciente desigualdad en la calidad y condiciones de educación. Estas tendencias generales fueron profundizadas en los años posteriores y durante los años '80 las políticas educativas focalizadas marcaron poblaciones en situaciones específicas que debían ser atendidas, profundizando así las brechas y haciendo evidente circuitos educativos diferenciados a los que accedían distintos sectores de la población.

Los años '90 marcan un nuevo punto de inflexión en la historia de la educación media argentina. La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993 permitió el rediseño de la estructura del sistema educativo extendiendo el nivel primario de 7 a 9 años y reduciendo la educación secundaria al Polimodal de 3 años. Esta transformación implicó la obligatoriedad del ciclo inferior de la antigua escuela secundaria, convertido ahora en parte del Tercer Ciclo de la EGB (Educación General Básica). Otro de los cambios significativos en relación a la escuela media en este período está relacionado con la

descentralización administrativa de las instituciones (Bracchi y González, 2003), proceso vinculado con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de 1992, a partir de la cual se transfirieron a la provincias y a la Ciudad de Buenos Aires las escuelas de nivel medio que dependían del Ministerio de Educación Nacional¹. Con algunas excepciones esto implicó la casi completa provincialización del nivel.

El crecimiento de la cantidad de instituciones y de la matrícula en la escuela media se hizo evidente ya a mediados de siglo, pero las reformas educativas de la década del '90 implicaron una profundización acelerada de esta tendencia. La extensión de la obligatoriedad hasta la EGB 3 y la incorporación de sectores de la población antes excluidos del nivel medio trajeron también nuevos problemas y demandas hasta entonces desconocidos para la escuela secundaria. La aparición de nuevos sujetos no sólo significó situaciones como las de los comedores escolares o la administración de subsidios y becas, sino que llevó a repensar los perfiles y funciones del nivel medio, concebido hasta entonces sólo en términos elitistas (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

En lo que se refiere al crecimiento del nivel secundario, Emilio Tenti Fanfani (2007) sostiene que la década del '90 se caracterizó por la confluencia de dos fenómenos contradictorios: el empobrecimiento y la exclusión masivos de la población, junto con la masificación de la escolarización, sobre todo en la adolescencia: *“En el campo de la educación, como en otras esferas de la vida social, se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de los sistemas normativos al mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales (públicos y privados) que se requieren para la efectiva realización de los derechos”* (Tenti Fanfani, 2002). Las cifras muestran que la cobertura de la escolarización en la franja etaria que se extiende desde

¹ Para un análisis completo sobre los aspectos vinculados con la descentralización educativa de los años '90 se sugiere la lectura de los trabajos de Lucrecia Rodrigo (2006a, 2006b). En su análisis esta autora profundiza sobre las principales variables que influyeron en los procesos de transferencia educativa, relacionados con la necesidad de reducir el gasto nacional en educación y con el papel que jugó el discurso descentralizador de los organismos internacionales con fuerte presencia en la región.

los 15 a los 17 años creció un 22% durante estos años. Como contracara de este proceso también crece la exclusión escolar en los sectores más pobres de la sociedad. Las dificultades para completar los años de escolarización quedan evidenciados en los altos niveles de las tasas de deserción (Tenti Fanfani, 2007; Southwell, 2011).

Los primeros años del siglo XXI marcan una nueva tendencia en el desarrollo del sistema educativo argentino. Específicamente en lo que se refiere a la educación media, la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 postuló la desaparición del Polimodal y estableció un cambio en la estructura de niveles reponiendo la unidad de la escuela secundaria y disponiendo la obligatoriedad hasta su finalización. Bajo la idea de que la universalización de la escuela secundaria *“es un componente fundamental del proceso de construcción de una nación justa, solidaria e inclusiva”* (Tedesco, 2008), no sólo se postula la obligatoriedad del nivel medio², sino que otras medidas acompañan además esta tendencia en los últimos años. El desarrollo de programas de reingreso a la escuela, la proliferación de diferentes tipos de becas para estudiantes secundarios y el surgimiento de la Asignación Universal por Hijo, acompañan la tendencia que postula la inclusión masiva de los jóvenes en el nivel medio.

Como se planteó anteriormente, la masificación de la escolarización no implicó la reducción de las desigualdades sino todo lo contrario. En términos cuantitativos las cifras muestran los altos niveles de deserción, pero también debemos tener en cuenta otras dificultades que nos hablan sobre las desigualdades, como la diferenciación institucional creciente. En este sentido, es necesario remarcar la importancia de tener en cuenta los orígenes y la historia del nivel secundario para comprender el papel de la

² El Artículo 16 de la Ley Nacional de Educación (2006) plantea: *La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.*

escuela en relación con la producción de las desigualdades, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar, de sus mitos fundantes y de su imaginario que están todavía vigentes (Dussel, 2008).

La historia muestra la configuración de un formato que se sostuvo, con ligeras modificaciones, durante todo el siglo XX. Los elementos que definen esta matriz o gramática de la escuela media están relacionados en primer lugar con la organización del nivel: el curriculum humanista enciclopédico, el saber escolar separado en gajos o ramas, la organización en aulas y rituales, la estructura de horarios y recreos, la jerarquía de saberes, la separación entre la cultura escolar y la vida contemporánea, la presencia de la lógica meritocrática, la organización centralizada dependiente del Ministerio Nacional de Educación. Por otro lado, un elemento importante de esta gramática escolar tiene es la relación con las familias, tal como plantean otros autores, *“si la escuela primaria era más maternal y contenedora, la secundaria debía ser, en cambio, más patriarcal, vertical e impersonal”* (Dussel, Brito y Nuñez, 2007: 15). Esto conlleva una separación de la escuela y la familia que no se hace presente en el nivel primario. Por último, Inés Dussel (2008, 2009) indica como un aspecto fundamental en la definición de la identidad de las escuelas secundarias argentinas la sensación de *pertenecer a un grupo definido y selecto*, relacionado con este origen elitista mencionado anteriormente. Los aspectos señalados muestran que en esta matriz estuvo siempre presente la idea de educar para la distinción y la jerarquía social, y es este elemento el que se mantiene a pesar de que las transformaciones sucesivas de la escuela media implicaran la aparición de nuevos sectores sociales en el ámbito educativo.

Los aspectos que conforman esta “gramática” o “matriz escolar” (Dussel, 2008, 2009), pueden resumirse en la idea de un *sentido común* sobre la enseñanza de la escuela media que perduró en el tiempo. Podemos concluir junto con Arroyo, Nóbile,

Montes y otros que *“históricamente, en nuestro país la expansión de la escuela media se produjo por etapas de creación de instituciones de diversa procedencia y modalidad (bachilleres, comerciales y técnicas, entre otras), que respondieron diferencialmente a la incorporación de distintos grupos sociales. Pese al origen de carácter diversificado, en ninguno de estos casos la incorporación puso en cuestión los tradicionales formatos escolares. [...] En este sentido, la expansión de la escuela secundaria se ha efectivizado de acuerdo con la dinámica que caracterizó a la masificación del nivel primario: una escuela tendiente a la inclusión y de matriz semejante. Esta escuela presuponía que la igualdad se garantizaba incluyendo a todos en una estructura relativamente homóloga. De este modo, la diada igualdad y homogenización, generó mitos e ilusiones, pero también fue eficaz para la incorporación de amplios contingentes sociales a la vida ciudadana durante el siglo XX. Sin embargo, las condiciones actuales, [...] dan cuenta de que esta combinación ya no funciona como un ensamble armónico y, en el marco del agotamiento del modelo que estructuró a la educación secundaria, esta inclusión evidencia, contra lo que postula, crecientes niveles de desigualdad”* (Grupo Viernes, 2008: 30). El desafío presente consiste, entonces, en superar la incapacidad para modificar esta gramática de la escuela media de incorporar a sectores sociales que no eran la población-meta del modelo clásico. Tal como plantea Myriam Southwell (2011), se trata de *des-sedimentar* los sentidos involucrados en este formato escolar para comenzar a pensar la posibilidad del cambio y avanzar en los procesos de inclusión de todos los sectores sociales.

2. Principales aportes teóricos

En este capítulo serán desarrollados los principales aportes del campo de la teoría social que podremos emplear como herramientas teóricas centrales del análisis posterior. Serán explicitadas algunas perspectivas de estudio sobre las desigualdades sociales y educativas que nos permiten construir un enfoque sobre la relación de las familias pobres con la educación en el nivel de lo cotidiano, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las experiencias y representaciones sociales. Profundizaremos además en la reconstrucción de las principales líneas de análisis sobre las representaciones sociales en el ámbito de la teoría social.

Dentro del campo de la teoría social existen diferentes aportes que permiten comprender la relación entre las cuestiones educativas y las desigualdades. Durante la década del '70 surgen diferentes enfoques que se convertirán en una referencia de la sociología de la educación en las décadas siguientes. Los postulados funcionalistas, que hegemonizaban el campo de estudio hasta entonces, entendían el proceso educativo como una “transmisión de cultura”, posibilitador de la cohesión social al favorecer la movilidad social y la igualdad de oportunidades (Santillán, 2006). En oposición a esto, y acentuando las características reproductivas y de mantenimiento del orden social dominante, fueron desarrollados los “modelos críticos” de la sociología de la educación que buscan comprender no sólo las funciones explícitas sino también las funciones implícitas o latentes que desempeña la escuela (Varela, 2009).

Dentro de este conjunto de trabajos, los más influyentes fueron aquellos agrupados dentro de las “teorías de la reproducción”. Siguiendo el análisis de Julia Varela (2009), aquí se enmarcan los análisis de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron

sobre la reproducción y los de Basil Bernstein sobre la adquisición diferenciada de códigos sociolingüísticos.

En su trabajo *La Reproducción*, Bourdieu y Passeron esbozan un análisis novedoso que permitió comprender el lugar de las instituciones educativas como reproductoras de las bases culturales de una sociedad. Los autores plantean que *“todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)”* (Bourdieu y Passeron, 1977: 95).

El concepto fundamental que utilizan para comprender las relaciones entre la estructura social y el mundo de la educación es el de *habitus*, en tanto *“sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir”* (Bourdieu, 1972: 178). Estos autores plantean que en la escuela se refuerza el *habitus* correspondiente a las familias de clase media, produciéndose un desajuste con los *habitus* generados en las familias de otras clases, lo que conduce a una apropiación diferenciada del capital cultural. De este modo la escuela reproduce la desigualdad social al reproducir la estructura de la distribución social del

capital cultural considerado legítimo. En conclusión, desde esta perspectiva la escuela no es el lugar donde se producen las desigualdades pero sí donde se legitiman, allí se transforman las diferencias de clase en desigualdades individuales, como desigualdades de talento y capacidades personales (Varela, 2009).³

Por su parte, Basil Bernstein también se preocupó por las relaciones entre la estructura de clases y las funciones del sistema educativo, estableciendo que los desajustes en la experiencia escolar de diferentes sectores sociales están relacionados con el uso diferenciado de *códigos sociolingüísticos*. *“El código elaborado, dominante en las instituciones escolares, que orienta a quienes lo han adquirido en su socialización temprana hacia significaciones universalistas, poco vinculadas al contexto, es un código que permite comprender los principios que regulan el orden social -haciendo que los niños de las clases trabajadoras, que han sido socializados predominantemente en otro código, estén en una posición desventajosa para obtener éxito en el sistema escolar-”* (Varela, 2009). Los códigos son principios reguladores, adquiridos tácitamente, resultado de posiciones desiguales en la estructura social y que sirven para posicionar a los sujetos en dicha estructura. En la escuela, aquellos niños que no adquieren el código pedagógico legítimo, sí obtienen un lugar en el sistema clasificatorio, que disfraza y oculta las relaciones de poder.

En este punto, retomamos algunos desarrollos de la etnografía educativa latinoamericana de los años '80, que representa una propuesta crítica y alternativa a estos enfoques. Los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y María de Ibarrola, presentan avances referidos a la relación entre Estado y clases subalternas a través de la educación, superando los enfoques basados en el déficit, el conflicto cultural o la

³ En este sentido, los trabajos de Carina Kaplan en el ámbito nacional (1992, 2000, 2008) profundizan en la caracterización del impacto simbólico de las representaciones sociales de los maestros en la configuración de las diferentes trayectorias educativas. La autora pone el énfasis en los procesos de etiquetamiento y clasificación de los alumnos que realizan los docentes y su relación con el éxito o fracaso escolar, reconstruyendo profundamente la lógica de las estructuras de estas categorías.

imposición de la ideología dominante (Santillán, 2006). Estas autoras entienden que en la escuela se da una realidad compleja, heterogénea y contradictoria, que permite cuestionar el círculo teórico de la reproducción. La escuela es uno de los lugares privilegiados en los que confluyen intereses del Estado y las clases subalternas: *“Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad. Por su parte el Estado, dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas y una de las más presentes en los reclamos populares. El poder estatal también se consolida en el consenso, en el terreno de los “sentidos compartidos”, de las concepciones del mundo articulables a las concepciones políticamente dominantes. La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos”* (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 196).

En este marco, las autoras sostienen que el concepto de *apropiación* cumple un rol fundamental ya que permite remarcar la naturaleza activa de los agentes. En el ámbito escolar existe la posibilidad de reelaboración de los contenidos por parte de las clases subalternas, es decir, una apropiación que permite nuevas interpretaciones fuera del control escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Es en este sentido que podemos hablar de una crítica a las posturas reproductivistas sobre la escuela, puesto que la apropiación puede ser entendida como un proceso a través del cual los sujetos responden a los

condicionamientos estructurales a partir de la recuperación activa de los recursos con los que cuentan. Se reconceptualiza de este modo la idea de “socialización”, superando la unilateralidad del concepto al incorporar la idea de la agencia humana.

En esta misma línea de análisis, la antropóloga argentina Elena Achilli plantea que las teorías de la reproducción y el conflicto, que interpretan los desajustes en términos de apropiación diferenciada de “capital cultural” según los diferentes grupos sociales, o por el uso diferenciado de diferentes “códigos lingüísticos”, empobrecen el análisis al dicotomizar la relación entre familias y escuela. Achilli (1994) muestra que esto implica una concepción homogeneizante y autónoma de cada ámbito, y una concepción de sujeto determinista, como tabulas rasas, sujetos que se socializan en pasivamente en diferentes mundos socioculturales. La autora propone pensar la relación entre el ámbito escolar y el contexto sociocultural como un *proceso recursivo* de mutuos condicionamientos, donde la vida escolar es permeada por la situaciones del contexto en el que está inserta, y a su vez la cotidianeidad familiar incorpora aspectos pertenecientes al mundo escolar (Achilli, 1994).

En lo referido a la etnografía educativa latinoamericana, vamos a tomar en consideración además el concepto de *vida cotidiana* que trabajan estas autoras. El recorte de lo cotidiano supone un recorte a escala que no busca tomar el nivel micro como alternativa al macrosocial, y tampoco construir un reflejo en un ámbito pequeño de las estructuras sociales, sino que se trata de comprender momentos singulares del movimiento social (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Heredero de la sociología de Agnes Heller, el concepto de *vida cotidiana* permite recuperar la heterogeneidad, reflexionando sobre la imposibilidad de buscar lógicas evidentes. En contraposición con aquellos análisis que remarcan la importancia de las estructuras sociales, esta perspectiva nos permite comprender los sentidos generalmente contradictorios de las

relaciones y los procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares. “Sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de las relaciones sociales construidas en el pasado. Aun las capacidades para trascender el ámbito inmediato, para ligarse al movimiento social, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Por ello puede decirse que en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 199).

En esta misma línea de análisis, en sus investigaciones en torno a la relación entre la familia, la escuela y la pobreza urbana, Elena Achilli pone el foco de atención en el concepto de *cotidianeidad escolar*, como campo en el que se configuran procesos socioeducativos, atravesados por otros procesos sociales, políticos y urbanos, permitiendo comprender dicha relación. Es en esta cotidianeidad escolar que se construyen las identidades de los sujetos escolares, en función a conocimientos, creencias y prácticas que docentes y alumnos, pero también la escuela como institución educativa, los padres, la comunidad y el Estado, ponen en juego. Estas relaciones son provisorias y mutables, puesto que son procesos que implican contradicciones, negociaciones, tensiones e intereses de los distintos sujetos involucrados (Achilli, 1992, 1994).

En este punto, queremos recuperar también otra perspectiva teórica que nos permite pensar la pluralidad en las experiencias y representaciones de los actores sociales. El análisis de Bernard Lahire sobre la *pluralidad de lógicas de acción* aporta una perspectiva que rescata la heterogeneidad del mundo social, al plantear que los actores sociales son modelados permanentemente por marcos sociales diferentes, con lógicas diferentes, que no necesariamente son coherentes, y que incluso pueden llegar a ser contradictorias (Lahire, 2008). Frente a aquellas teorías que desarrollan una mirada

homogénea de los hombres, definidos por una cultura, Lahire privilegia una perspectiva de la multiplicidad y pluralidad de lógicas de acción.

En este sentido, la noción de *habitus* que desarrolla Pierre Bourdieu hace referencia a la unidad en el estilo de prácticas de los agentes pertenecientes a una misma clase o sector social. Las disposiciones, socialmente construidas, están estrechamente relacionadas con la posición que ocupan los actores en la estructura social. Esto nos inclina a interpretar las representaciones y las acciones de los sujetos pertenecientes a un mismo sector social de manera homogénea, puesto que comparten un mismo estilo de vida, un mismo *habitus*. Lahire discute con el aspecto determinista de esta perspectiva y desarrolla la idea de que cada actor individual es producto de una multiplicidad de socializaciones, que ha interiorizado la complejidad de las dimensiones y lógicas sociales que componen la vida social (Lahire, 2004). Es en este sentido que el autor rescata la figura de *hombre plural*, para cuestionar los análisis más esencialistas sobre los actores sociales.

Teniendo en cuenta que esta investigación tiene por objetivo analizar las representaciones sociales construidas en torno a la educación media por parte de familias de sectores pobres, este conjunto de propuestas teóricas nos permiten realizar el análisis enfatizando la pluralidad y complejidad de las experiencias de actores sociales que interactúan en una misma realidad. Sin olvidar que las condiciones estructurales influyen decisivamente, creemos necesario destacar la heterogeneidad de las situaciones para poder comprender los casos particulares y alejarnos de interpretaciones a priori y prejuicios sobre las acciones y representaciones de los actores en cuestión.

Finalmente, considerando que nuestro objetivo es conocer cuáles son las representaciones que se construyen en torno a la educación secundaria, debemos realizar

también un recorrido teórico-conceptual que nos permita ahondar sobre las dimensiones y características del análisis sobre representaciones sociales.

El enfoque sobre las representaciones sociales ha sido concebido en el marco de una disciplina específica, la psicología social, y encuentra su origen en los aportes que Serge Moscovici recupera de la sociología clásica durkhemiana (Araya Umaña, 2002). A pesar de esta raíz originaria, las representaciones sociales son utilizadas hoy como marco de análisis en muy diferentes planos y perspectivas teóricas, lo que da lugar a la definición del concepto como polisémico. En este sentido, algunos autores mencionan la complejidad del fenómeno que intenta asirse con el concepto y la discusión teórica que genera (Rodríguez Salazar, 2007; Banchs 2000). Otros mencionan que se trata de un concepto con raíces tan diversas que la polisemia del mismo se debe a que está centrado, tanto en las teorías del conocimiento (cómo se estructura la razón y cuáles son las posibilidades del conocimiento), como en la diversidad de las prácticas sociales.

En este contexto, la utilización de la perspectiva de las representaciones sociales nos aproxima a la visión del mundo de los actores sociales, ya que es el conocimiento de sentido común el que utilizan a modo de referencia de la acción y de las tomas de posición. Resulta pertinente esta mirada para comprender qué lugar ocupa la escuela secundaria en la vida cotidiana de las familias, ya que se trata de una perspectiva que nos permite analizar cómo determinado grupo social ve, interpreta y da sentido a una zona de sus vivencias individuales y colectivas (Rodríguez Salazar, 2007).

Las representaciones sociales sintetizan las explicaciones que las personas que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Este tipo específico de conocimiento juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, el conocimiento de sentido común (Araya Umaña, 2002). El sentido común es, por un lado, una forma de percibir, razonar y actuar. También se trata de un

conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en las orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación en sus relaciones entre individuos y grupos sociales.

Un aspecto sumamente relevante en relación a las representaciones sociales se refiere su articulación con las prácticas. Algunos autores hablan de las representaciones sociales como una forma de “conocimiento práctico” elaborado socialmente que interviene en la construcción de una realidad compartida por un grupo social, enfatizando así el carácter producción de realidad de las mismas. Asimismo, desde esta perspectiva el sujeto es considerado en el lugar de producto y productor de realidad social a la vez (Neufeld y Thisted, 1999). Esta característica nos permite pensar en las representaciones sociales sin establecer relaciones lineales de causalidad, donde las prácticas no reproducen mecánicamente las representaciones, sino que ambas quedan imbricadas conjuntamente en la praxis cotidiana, integradas en un todo (Cerletti, 2006).

Serge Moscovici define las representaciones sociales como una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y del espacio. Si bien implican significados compartidos y expresan consensos grupales, esto no conlleva a la uniformidad ni excluye la diversidad. Para este autor, *“la representación asume una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna pretensión de uniformidad, donde la incertidumbre como los malentendidos son tolerados, para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular”* (Moscovici, 1988 citado en Rodríguez Salazar, 2007: 162).

3. Metodología

La problemática de investigación planteada en este trabajo indujo a privilegiar la perspectiva de los actores en relación a la educación y las trayectorias escolares, intentando captar los sentidos puestos en juego por parte de los adultos de las familias en torno a la educación secundaria y las prácticas y estrategias que despliegan para hacer posible la escolarización. Por este motivo, la investigación se llevó a cabo a partir de un abordaje cualitativo (Ruiz Olabuénaga, 2003), utilizando como técnica fundamental de recolección de información a la entrevista en profundidad⁴.

Las entrevistas estuvieron dirigidas a familias que habitan un barrio pobre donde se hallaban presentes jóvenes asistiendo a la escuela secundaria o no al momento de la realización del trabajo de campo, pero que se encontraban en edad de hacerlo (entre los 12 y los 17 años de edad). En los casos entrevistados, los jóvenes estaban en diferentes etapas de su escolarización secundaria: algunos iniciando, otros más avanzados, aunque es necesario destacar que ninguno de ellos estaba cursando el último año. Nos concentramos en los padres o adultos a cargo de las mismas, considerando a priori que son ellos los decisores de las trayectorias escolares de sus hijos (Narodowski y Gomes Schettini, 2007).

La elección del barrio obedece a un criterio de accesibilidad, ya que allí se desarrolla el proyecto de extensión universitaria del que formo parte: *“Educación y promoción de derechos en los barrios La Unión y El Mercadito”*, radicado en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), dirigido en este momento por la Dra. María Eugenia Rausky y la Lic. Mariana Belén Cafiero. En el marco del mismo, colaboro en la realización de talleres educativos, lo que me permitió el contacto con algunas de las familias

⁴ En el Anexo del trabajo se puede encontrar la guía de preguntas utilizada como guión de entrevista.

entrevistadas. Si bien los talleres están dirigidos a niños en edad de escolaridad primaria, muchos de ellos tienen hermanos mayores que habían transitado anteriormente por estos talleres. Es decir, que el criterio de elección de las familias a entrevistar fue *oportunist*a, ya que se entrevistaron sujetos dispuestos a colaborar. Por otro lado, en algunos casos, siguiendo la técnica de muestreo *bola de nieve*, el contacto se realizó por medio de la referencia de otros adultos entrevistados, pidiendo que identifiquen otras familias del barrio en las que hubiera jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria.

Durante el trabajo de campo se llevaron a cabo un total de diez entrevistas, la mayoría de las cuales se hicieron con las madres de los jóvenes, y sólo en dos casos a los padres. Las mismas fueron realizadas en los hogares de familias, y en algunos casos se hallaban presentes también hijos adolescentes. Los nombres de los adultos entrevistados, como el de los hijos mencionados fueron modificados para preservar su identidad.

A través de las entrevistas se pudo trabajar en la reconstrucción de las trayectorias educativas de todo el conjunto familiar; las representaciones que giran en torno a la escuela y la educación en general, y sobre las escuelas y experiencias escolares propias; las prácticas cotidianas relacionadas con la escolarización; la significación de sus prácticas y las de otros actores intervinientes en la relación educativa; las valoraciones sobre aquello que se espera que la escuela transmita y en cuanto a expectativas sobre el futuro de sus hijos.

4. La escuela secundaria y las familias: la experiencia cotidiana

Este capítulo tiene como objetivo conocer cómo es la relación de las familias con la escolarización secundaria a partir de profundizar el análisis de la experiencia cotidiana de los jóvenes y sus padres. Buscaremos analizar cuáles son las principales dimensiones de esta experiencia para conocer los modos en que es pensada y vivida la escuela secundaria por parte de estas familias. En función de este objetivo realizaremos una presentación que permita caracterizar estas familias en cuanto a su conformación, sus trayectorias sociales y escolares, para luego desarrollar los diferentes aspectos vinculados con aquellas dimensiones que aparecen más frecuentemente mencionadas en los relatos de los adultos, retomando las cuestiones que consideran de mayor importancia con respecto a la educación secundaria de sus hijos. De este modo, se trabajará en primer lugar sobre las principales dificultades que implica la escolarización secundaria de los jóvenes, y los esfuerzos y sacrificios que deben realizar en función de ello. A continuación, analizaremos cuáles son las principales problemáticas que presentan como jóvenes y adolescentes *en* la escuela, y los diferentes perfiles de alumno que los padres ven reflejados en sus hijos. Seguidamente y en relación a esta distinción, serán presentados algunos casos en los que claramente se pone en juego cuáles son las estrategias que despliegan las familias en relación a la educación secundaria de los jóvenes. Como un último aspecto de esta experiencia serán presentadas las características de la relación que establecen con las escuelas y los actores institucionales involucrados.

Las familias entrevistadas forman parte de los sectores sociales más afectados por las transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas. La precarización

de las condiciones de vida de las familias que habitan el barrio da cuenta de los procesos de pauperización e inestabilidad por los que atravesó la sociedad argentina. La carencia económica, la ausencia de marcos de protección, las condiciones materiales de vida en el barrio y la desvinculación del mundo del trabajo formal caracterizan la situación de estas familias ubicadas dentro de los sectores de pobreza estructural. La mayor parte de los adultos entrevistados, padres y madres de jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria, evidencian formas de subsistencia ligadas a actividades informales y precarias, aunque en algunos pocos casos se trata de padres empleados formalmente en el ámbito estatal. En su mayoría son los hombres quienes trabajan en “changas”, que podríamos definir como de trabajos temporales, inestables y sin ningún tipo de cobertura social. Por su parte, las mujeres adultas del hogar son amas de casa o trabajan como empleadas domésticas, también de modo intermitente.

Si bien una buena parte de estas familias se encuentra asentada en el territorio históricamente, habitando el barrio durante más de 20 años, algunas de ellas provienen de países limítrofes. La migración desde Bolivia y Paraguay está fuertemente presente en el barrio y parte de las familias entrevistadas pertenecen a estos grupos que se desplazaron en las últimas dos décadas.

En cuanto a la estructura familiar, observamos que en general se trata de familias *nucleares*, conformadas por el padre, la madre y los hijos, algunas de las cuales son además *extendidas*, cuando se da la convivencia de una tercera generación en la misma vivienda. En las familias entrevistadas la cantidad de hijos y las edades de los mismos es muy variable, por lo que algunas de ellas tienen hijos mayores que conforman otros grupos familiares, e incluso nietos que también asisten al secundario.

En este contexto, el análisis de las trayectorias educativas del conjunto de estas familias da cuenta de un vínculo débil con la escuela, relacionado con diversas

dificultades que se presentan en la escolarización de los jóvenes. Si bien la escuela no está ausente en la vida de estos sectores sociales, la fragilidad de las experiencias escolares (Cafiero, 2008) se hace evidente en sus recorridos por las instituciones educativas. Las dificultades a las que aquí hacemos referencia son aquellas que implican que el modo de circular por las escuelas sea muy diferente al de otros sectores sociales. Entendiendo las trayectorias educativas en términos del ritmo del recorrido realizado, entradas y salidas del circuito educativo y completitud de los niveles (Alliaud, 2001), el conjunto de actores sociales que conforman estas familias transitan experiencias que se alejan considerablemente de las trayectorias teóricas, es decir, de aquellos itinerarios que el sistema prevé en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007). Las características de esta débil relación con la escuela se vinculan sobre todo con el abandono antes de completar el nivel secundario, aunque también es alto el nivel de repitencia y el fracaso en la promoción de materias, así como las deserciones temporales.

Las entrevistas realizadas muestran, en primer término, diferencias sustanciales entre la situación de los padres y la de sus hijos en cuanto a los niveles educativos a los que accedieron. En su mayoría, los padres y madres asistieron solamente al nivel primario y en muchos casos no llegaron a completarlo. En general, las mujeres muestran una mayor cantidad de años transitados en la educación formal, llegando incluso al secundario. Resulta ilustrativo uno de los casos, donde la madre, ama de casa hasta ese momento, pudo terminar el secundario y realizar estudios terciarios para ser enfermera. En cuanto a los padres, los relatos indican que generalmente transitaron una parte del nivel primario y luego abandonaron la escuela. Los motivos que refieren en los relatos se vinculan en todos los casos con la necesidad de incorporarse al mercado laboral.

Como mencionamos anteriormente, en muchos casos las familias entrevistadas están conformadas por varios hijos de diferentes grupos de edad, y por este motivo gran parte de ellos ya están fuera de la edad escolar. En su mayoría las trayectorias educativas de los hijos mayores son similares a la que transitan actualmente aquellos que tienen menos de 18 años. Los recorridos aquí están marcados principalmente por la repitencia de uno o más años (tanto en el nivel primario como en el secundario) y la imposibilidad de aprobar a tiempo las asignaturas correspondientes a cada año escolar. La mayor parte de los jóvenes de las familias entrevistadas “se llevaron materias” el año anterior, e incluso algunos adeudan materias de diferentes años. Pudimos observar también por los casos de los hermanos mayores, que el abandono generalmente se produce en los años más avanzados correspondientes al ciclo superior, a partir del 4to o 5to año de la actual organización de la escuela secundaria.

Teniendo como objetivo de esta investigación conocer cuáles son las representaciones y los sentidos que estas familias asocian a la escolarización de los jóvenes, se profundizará en este capítulo sobre aquellos aspectos de la experiencia escolar que los padres enfatizan en relación a la educación. Buscando conocer las dimensiones más relevantes de esta experiencia desde la perspectiva de los adultos, serán presentados y analizados los relatos de los padres de jóvenes en edad teórica de asistir a la escuela secundaria. Tal como plantean Dubet y Marticcelli, *“para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela”* (Dubet y Martuccelli, 1997: 86). Si bien la experiencia escolar puede ser

abordada desde una multiplicidad de lugares y probablemente sea inabarcable en su totalidad (Rockwell, 1995), será privilegiada aquí la perspectiva de los adultos que nos interesa desde el punto de vista de la investigación, retomando aquellas dimensiones a las que otorgaron mayor peso en sus relatos.

Para trabajar con esta noción de *experiencia*, tomaremos en primer lugar el concepto desarrollado por Jorge Larrosa, buscando comprender el sentido de la experiencia escolar para los sujetos involucrados en la medida en que trasciende el mero acontecimiento y se transforma en “*eso que me pasa*” (Skliar y Larrosa, 2009). Para este autor, la experiencia está compuesta por múltiples dimensiones que van más allá de la exterioridad del acontecimiento, se trata de aquello que atraviesa profundamente al sujeto. En este sentido, el autor propone pensar la experiencia como un movimiento de ida y de vuelta: *ida* porque implica un momento de exteriorización, de salida de mi mismo, hacia afuera, al encuentro con el acontecimiento; *vuelta* porque supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso y en lo que siento (Skliar y Larrosa, 2009: 16). El sujeto de la experiencia es un sujeto de paso, una superficie de sensibilidad, donde aquello que ocurre, que acontece, deja una marca, una huella profunda. Por ello consideramos que profundizar el análisis sobre aquellas cuestiones que los actores involucrados enfatizan, puede darnos una medida de cómo es la experiencia real de los sujetos en relación a la escolaridad de los jóvenes.

En este contexto, resulta pertinente además emitarnos a la noción desarrollada por François Dubet y Danilo Martuccelli en sus investigaciones sobre la educación en Francia. Para estos autores la *experiencia escolar* está referida al modo en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. La construcción de sentido de la experiencia escolar es individual, depende de los individuos, pero a su vez está cruzada por diferentes

determinaciones sociales y lógicas de acción que se imponen a los individuos por fuera, que no les pertenecen. A partir de la distinción de estas dos dimensiones, la individual y la referida a las determinaciones sociales, se comprende que la experiencia escolar se trata de un proceso en el que los sujetos realizan un trabajo individual, de construcción de identidad, pero en el marco de lógicas de acción que no pertenecen a los individuos, sino que corresponden a elementos del sistema escolar que se han impuesto a los actores (Dubet y Martuccelli, 1997: 79).

Por otro lado, queremos retomar aquí también una cuestión que atraviesa particularmente este capítulo, aunque está presente en todo el desarrollo del análisis, relacionada con los diferentes tipos de estrategias que despliegan los grupos familiares en relación a la escolarización de los jóvenes. Las cuestiones que los padres traen en sus relatos dan cuenta muchas veces del despliegue de acciones en función de lo que consideran las mejores opciones para la educación de sus hijos, acciones en las que se encuentra involucrado todo el conjunto familiar. Para pensar estos aspectos, utilizaremos el concepto de *estrategias de reproducción social* desarrollado por Pierre Bourdieu, quien las define como un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener y mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988: 122). Buscando tomar distancia de aquellos enfoques que entienden la acción solamente en términos del cálculo racional o consciente, esta conceptualización de las estrategias hace referencia a un “sentido práctico” derivado de la posición social, constituido en parte por las condiciones objetivas y por las disposiciones simbólicas (Cragnolino, 2006).

En este trabajo vamos a referirnos a las estrategias desde dos perspectivas diferentes: por un lado en este primer sentido más bien amplio, en cuanto *estrategias de reproducción* del conjunto familiar. Por lo que aquí serán considerados los aspectos materiales como los no materiales de la reproducción, en tanto las unidades familiares desarrollan “*todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de la existencia de las unidades familiares y de sus miembros*” (Torrado, 1982, citado en Gutiérrez, 2004: 44).

Un segundo modo de comprender las estrategias en este marco es referirnos a las *estrategias de escolarización* en tanto conjunto de prácticas que ponen en juego las familias específicamente en relación al ámbito escolar, en el sentido de “lógica práctica”, de puesta en juego de acciones que están objetiva y subjetivamente estructuradas. Con esto suponemos que las familias desarrollan prácticas para garantizar la escolarización de los niños, y es a través de las mismas que ponen en juego los sentidos y representaciones construidas en torno a la educación. Tal como plantea Elisa Cragolino (2006), “*son las condiciones objetivas, pero también las simbólicas y es la trayectoria de posiciones y disposiciones la que permite comprender el lugar que ocupa la educación dentro de las prácticas de sobrevivencia y reproducción cotidiana y generacional*”.

De este modo, veremos a continuación que en estos casos se perciben estrategias relacionadas con los esfuerzos y sacrificios (en términos generales) que realizan los adultos para asegurar la educación secundaria de los jóvenes, y otras vinculadas con las dificultades que encuentran como padres para enfrentar los deseos e intereses de sus hijos. Pero por otro lado también encontramos estrategias en relación a la educación y la

apuesta al futuro, en las que se encuentra involucrado todo el conjunto familiar: apostar los esfuerzos (incluso económicos) a la educación del hijo con mayor éxito escolar.

Hacer el secundario: dificultades, esfuerzos y sacrificios

Tal como fue desarrollado anteriormente, las trayectorias escolares de los jóvenes en cuestión están marcadas por la fragilidad de la experiencia escolar del conjunto familiar, entendida ésta en términos de deserción, repitencia, reiteración de trayectorias ya cursadas, etc. Lo que se haya íntimamente relacionado con la situación de precariedad e inestabilidad en las que viven. En las entrevistas realizadas, el modo en que los padres hacen referencia a la experiencia escolar de sus hijos conlleva siempre un relato sobre las dificultades que implica hacer posible la escolarización de los jóvenes en este contexto.

Uno de los principales obstáculos que estos adultos mencionan se refiere a la actividad laboral de los adolescentes. Si bien la mayoría de los jóvenes en edad escolar que asisten actualmente a la escuela secundaria no se encuentran trabajando, los casos en que lo hacen o lo hicieron en algún momento fue siempre de modo inestable e informal: cuidando chicos, como delivery de comidas rápidas o en el Mercado⁵. Para estos jóvenes la actividad laboral no implicó directamente el abandono escolar, sin embargo es mencionado como una dificultad importante que conlleva un esfuerzo mayor que otras situaciones. Tal como comenta Romina en relación al trabajo de su hija mayor:

⁵ Se trata del Mercado Regional de Frutas y Verdura de La Plata, que se encuentra ubicado a unas pocas cuadras del barrio. Los puestos de venta en este mercado son una de las principales fuentes de trabajo de las familias que allí habitan.

“- y... alguno de los chicos trabaja o trabajó mientras estaba estudiando?

- eh... ella [en referencia a la hija que estaba presente en la conversación], cuidaba a... viene a ser el sobrino de mi... mi sobrina tiene un nenito. Sí, se le complicaba con la escuela también porque tenía ejercicio y a veces no podía y bueno... tuvo dos años más o menos” (Romina)

Asimismo, aquellos jóvenes que trabajan atendiendo puestos en el Mercado encuentran la dificultad adicional de asistir a la escuela en los turnos de la mañana y la tarde debido a que realizan las actividades laborales en horas de la madrugada. En este sentido, un padre nos contaba sobre las actividades diarias de su hijo que se reparten entre el trabajo en el Mercado y la escuela, a la que no puede asistir en otro turno que el vespertino⁶, ya que su horario de trabajo en los puestos se extiende hasta las 10 de la mañana y le impide realizar las actividades escolares de contraturno, como educación física, computación y talleres. Esta situación es percibida por los adultos como un esfuerzo extra que sus hijos deben realizar para poder completar los estudios.

Por otro lado, los adultos mencionan también dificultades en torno a la escolarización secundaria de los jóvenes que no se dan en otros niveles educativos, tal es el caso de los embarazos de las adolescentes que están asistiendo a la escuela. Para estas jóvenes resulta complejo sostener la escolaridad durante el período del embarazo, pero además se dificulta luego la posibilidad de retomar los estudios, puesto que deben ocuparse de atender a sus hijos pequeños y, en muchos casos, trabajar. Una de las

⁶ El turno vespertino en las escuelas secundarias se extiende entre las 19 y las 23 hs. aproximadamente y en general no implican la realización de actividades a contraturno, como ocurre con el turno de la mañana y el de la tarde. Se trata de un modo de escolaridad especialmente formulado para aquellos alumnos que trabajan.

madres entrevistadas, cuyas hijas abandonaron la escuela secundaria luego de quedar embarazadas, nos comenta sobre su hija mayor:

“- y también, dejó, en segundo año igual que ella [en referencia a su otra hija], quedó embarazada y viste... siguió yendo, estando embarazada, todo... pero bueno, después... con la nena no se puede todo... pero le gusta, le gustaba mucho...

- claro, eso te iba a preguntar, si le gustaría seguir o tiene idea algún día?

- si, después quedó de otro nene así que... es un tema más de los chicos” (Carolina)

“- y las chicas [en referencia a las hijas mayores que abandonaron la escuela secundaria], a alguna se le ocurrió terminar después?

- no... están más grandes y no... con la cuestión de los chicos... mirá que estaba la posibilidad acá en la Media N° 5 que ellas puedan ir y dar libre... no... tienen que prepararse aparte, buscar un profesor o algo que les ayude. Acá la maestra les había dicho “chicas anótense y nosotros le damos una mano”, pero las chicas viste como es...” (Mariana)

Además de estas cuestiones íntimamente relacionadas con la posibilidad de abandono escolar de los jóvenes, en las entrevistas realizadas a los padres se mencionan otro conjunto de dificultades vinculadas con un relato sobre los esfuerzos y sacrificios

que implica asegurar cotidianamente la escolarización de sus hijos. Como ya han trabajado otros autores en relación a la escolarización de niños y adolescentes (Redondo 2004a; Santillán, 2006; Cerletti, 2004), las familias en situación de pobreza reconocen en la escuela la apertura de mejores posibilidades para su futuro y, en consecuencia, despliegan una diversidad de estrategias para asegurar su asistencia. Tal como plantea Patricia Redondo (2004b), la potencialidad de la escuela reside en que sigue siendo una oportunidad histórica para la movilidad social de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En este sentido, el relato sobre la escuela secundaria siempre hace referencia a los esfuerzos y sacrificios que los padres y sus hijos deben hacer para asistir, depositando en ella la posibilidad de “algo mejor”, de un porvenir diferente de la realidad cotidiana.

Para estas familias, la escolarización de sus hijos muchas veces se convierte en un problema de tipo económico. Las dificultades de solventar los gastos de materiales y traslados que involucra la asistencia de los hijos a la escuela secundaria, implica que padres e hijos desarrollen diferentes tipos de estrategias que les permitan afrontarlos.

“Nos pidieron cuentos, libros, y si, se los compré. Eso no puedo decir no... conmigo ya pasó, pero ahora mi marido trabaja. Yo no quiero que le falte un libro, aunque no tenga, pero tengo que comprarselo también para ella, para que estudie. Eso es lo mejor para mí. Aunque como sin carne, pero que tenga, que no se quede sin libros” (Cecilia)

Dentro del conjunto de estrategias que estas familias despliegan con el fin de sortear las dificultades económicas un recurso muy presente es el de las becas de

estudio, gestionadas mediante diferentes planes e instituciones. Así por ejemplo, algunos de ellos reciben o recibieron becas de planes nacionales o provinciales para completar los estudios secundarios destinadas a jóvenes con dificultades económicas, o bien como un modo de retener en la escuela a las jóvenes embarazadas. Otros modos de obtención de ayudas económicas están relacionados por ejemplo con las actividades laborales de los padres, donde les otorgan becas para los hijos que asisten a la escuela secundaria; o con la universidad, cuando se trata de jóvenes que asisten a los colegios dependientes de la misma. En todos los casos, estas becas implican un monto de dinero que los chicos cobran mensualmente, y en algunos acceden además a material en fotocopias de manera gratuita. Por otro lado, a pesar de que muchos de los jóvenes de las familias entrevistadas son todavía menores de 18 años, no se encontró en ningún caso la referencia al cobro de la Asignación Universal por Hijo para ellos⁷.

Finalmente, en los relatos de los padres aparece también una referencia a la posibilidad de que sus hijos se inserten en el mercado laboral para hacerse cargo de “sus gastos”, lo que implica también asumir la responsabilidad de su propia escolarización.

“No, yo no quiero que dejen... no, a mi me gusta que sigan y tengan algo el día de mañana porque nosotros... siempre van a depender de nosotros también aparte, porque te querés comprar algo y no les podemos dar. Hay muchos chicos que venden esto, venden lo otro y estudian también, se pagan el estudio, porque he visto en la televisión muchos casos” (Rosalía)

Tal como plantean los trabajos que profundizan el análisis sobre la mirada de los docentes en relación las familias en contextos de pobreza (Cerletti, 2006), la posibilidad

⁷ Estos datos corresponden al momento de realización de las entrevistas en este campo que se extiende entre diciembre de 2011 y junio de 2012.

potencial del fracaso escolar de niños y adolescentes (entendido como la repitencia reiterada y la fuerte presencia de la posibilidad de abandono), aparece de modo recurrente en las trayectorias escolares de los mismos. En las entrevistas realizadas a los padres, la preocupación por estas cuestiones se encuentra vinculada al “esfuerzo” por evitar el fracaso en el desempeño escolar de los chicos. En este sentido, las familias desarrollan estrategias como las que implican la asistencia de los jóvenes a espacios extraescolares de “apoyo” para resolver las tareas o reforzar los temas de las materias desaprobadas. Teniendo en cuenta que sólo algunos de los jóvenes de las familias entrevistadas asisten a clases de apoyo escolar y talleres educativos, hemos podido observar que quienes lo hacen son los mismos que en el transcurso de su escolaridad primaria han asistido a diferentes espacios referidos a otras actividades extraescolares en el ámbito barrial. Esto también se relaciona con el hecho de que muchos de estos padres no se sienten capacitados para ayudarlos y sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para acompañarlos en sus trayectorias escolares, ya que ellos mismos no han transitado demasiados años de escolaridad. *“Lo único que puedo dejarles es la educación”* es una expresión que se escucha reiteradamente en las entrevistas y charlas con los padres, en la que queda implícito que estrategias como éstas son fundamentales para las familias.

Este tipo de estrategias implican un esfuerzo mayor cuando los padres consideran necesario enviar a sus hijos a clases de apoyo particular en el ámbito privado, es decir, que conlleva además una carga económica.

“Después me dijo, no voy a poder, no voy a poder, pero ahora ya se adaptó me dice, estaba traumada, me parece que no voy a zafar de lo que me van a dar, la tarea... estaba preocupada dice,

ahora le dije que si no podés, bueno te ayudo con particular.
“Ah mami, por fin me vas a decir eso que voy a particular, no voy a poder”, me dice... está contenta, ahora me dice, “ya mami, algo saqué, pero no estoy tan preocupada ya... así que hasta en vacaciones ahora segunda prueba voy a tener, así que ahí sí me voy a preocupar otra vez... pero, estoy bien”, me dice” (Cecilia)

Como vemos hasta aquí, las dificultades y los esfuerzos que para los adultos acarrea la escolarización secundaria de los hijos remite a una narración sobre los “sacrificios” que realizan en su vida cotidiana para hacerlo posible. Pero existe asimismo un relato sobre el pasado, íntimamente vinculado con la experiencia presente, que se remite a las situaciones por las que atravesaron ellos mismos o los hijos mayores. En este sentido, en muchos casos los padres nos hablaron sobre el sacrificio que implicó para ellos terminar el nivel primario o las razones del abandono y la imposibilidad de acceder al secundario. Tal como nos cuenta Mario, uno de los padres entrevistados, su esposa no pudo acceder a la escuela secundaria por cuestiones económicas, pero siendo mayor y gracias al trabajo de su marido, logró completar incluso sus estudios terciarios. En otros casos, también hay un relato sobre el esfuerzo que implicó asistir a la escuela secundaria para los hijos mayores. José nos comentaba al respecto:

“La más grande mía terminó la escuela... siguió estudiando... teníamos el puesto en el mercado nosotros con mi otro hijo, y ella iba también al puesto, a la madrugada, y se llevaba todas

las cosas para estudiar y se recibió... es peluquera y se recibió de enfermera profesional” (José)

En este apartado fueron recuperados los principales sentidos sobre los esfuerzos que implica la escolarización para estas familias. Partiendo de aquellas dificultades para continuar con los estudios que se les presentan a los jóvenes, como las que se relacionan con las actividades laborales o los embarazos adolescentes, arribamos luego a los esfuerzos y sacrificios que realizan las familias para asegurar la escolaridad de los mismos. Tal como fue referenciado por estos adultos, se trata de sortear dificultades no sólo de tipo económicas, sino también de aquellas vinculadas con la posibilidad de acceso a determinadas instituciones, el esfuerzo por evitar el fracaso en el desempeño escolar o por lograr que completen la escolaridad secundaria y accedan a otros niveles educativos.

Los jóvenes y los “problemas” en la escuela

En todos los casos, en relación a los elementos que los padres recuperaron en torno a la educación secundaria de sus hijos se desprende una tensión entre el desempeño escolar en cuanto a las asignaturas y aquello que los padres consideran *problemas de conducta*. Tal como plantea Laura Cerletti (2006), este modo de tipificar a los alumnos está claramente presente en las representaciones de los docentes cuando se refieren a los “chicos problemáticos”. La autora hace referencia aquí a dos tipos de problemáticas que los maestros señalan en relación a sus alumnos: los problemas de aprendizaje y los problemas de conducta.

En las entrevistas realizadas podemos observar cómo los adultos de las familias evalúan el desempeño escolar de sus hijos en función de estos dos parámetros, que pueden o no estar relacionados. En las familias con varios hijos escolarizados en el nivel secundario, percibimos una caracterización a partir del éxito o fracaso en cuanto a los aspectos específicamente educativos, o mediante la conducta positiva o negativa en la escuela. En el primero de los casos, los padres se refieren fundamentalmente al hecho de que sus hijos adeuden o no materias de un año a otro, que dejen de asistir a la escuela o que repitan el año. Así, algunos describen las trayectorias educativas de sus hijos en relación a estas dificultades como “el más repetidor”, “al que más le cuesta” o “al que más le da”.

“Si, les fue bien... [en referencia a sus otros hijos] la más repetidora es la nena... la más caprichosa... después los demás todos bien...” (José)

“Lo que pasa es que viste no... le cuesta mucho, siempre le costó eh, no es ahora. Siempre tuve que esforzarme muchísimo con Claudio” (Romina)

Asimismo, en relación al desempeño de los jóvenes en términos de conducta, encontramos en los relatos la referencia a cuestiones como los modos de dirigirse a los docentes, la peleas entre alumnos o las distracciones constantes durante las clases. En general, el hecho de que los jóvenes presenten este tipo de conflictos en su vida escolar, les generan además dificultades en lo referido específicamente a los aspectos educativos. Tal como plantea Laura Cerletti en su trabajo sobre las representaciones de

los docentes (2006), a pesar de esta doble tipificación entre los alumnos que presentan problemas de conducta y aquellos con problemas de aprendizaje, los “bordes” entre uno y otro son confusos y en muchos casos los problemas de aprendizaje son atribuidos directamente a sus problemas de conducta. En este sentido, Mariana nos comentaba en relación a su hijo menor, que es el único que en este momento asiste a la escuela secundaria, sobre los “problemas de conducta” por los que la convocaron desde la escuela:

“Es grupito, son tres. Dice que se sientan así en triángulo. Y ese se tira a uno y ese al otro y así... y están, son tres que están bravos, los más bravos” (Mariana)

“Y la Bety puede ser que no... porque habla en el colegio... eso sí. Habla, habla ella y... con los compañeros hablan me dijo ya la señorita, pero una vez tuve esa queja, después no... y ahora le digo que no hable en la escuela” (Cecilia)

A pesar de que en general los padres caracterizan a sus hijos a partir de tipificaciones como “el más inteligente”, “el que más charla”, “el que peor se porta en la escuela”, esta cuestión también aparece en tensión en un mismo hijo.

“Porque es un chico muy capaz me decía la directora, pero eh... la conducta influye mucho en él” (María)

“No, él solo... va y las rinde [las materias], porque se prepara. Es que, digamos, no es que no sepa, sabe pero... le cuesta

sentarse, quedarse... como dice la maestra hay días que él viene, se sienta y escribe lo más bien y hay días que es preferible que no venga, me dice, porque es un chico que está o con la cerbatana tirando papелitos, o haciendo bollitos y tirándose, o molesta a uno... cuando él no tiene ganas de escribir molesta a medio mundo... cuando él va con ganas de escribir, dice que ni lo hablen, porque ahí se arma la tole-tole, dice porque no..." (Mariana)

En relación a las problemáticas de los jóvenes en la escuela, otra de las dimensiones que podemos recuperar de los relatos de los padres se vincula con el desincentivo de los propios jóvenes para continuar con los estudios secundarios. Los padres expresan su preocupación y la impotencia con respecto a las trayectorias escolares de sus hijos, por no saber cómo lograr que asistan a la escuela o le den mayor importancia a los estudios. Vinculado a estas problemáticas, en este sentido, en las entrevistas realizadas aparecen relatos como los siguientes:

"- y si, le digo, porque ustedes no sé a qué van a la escuela... le digo, si lo único que uno le pide, que vayan a la escuela a estudiar Fabricio, si tenés tiempo para... si querés venir, vos acá tenés todas las posibilidades... te vas al campo, hacés lo que vos querés, por qué no te comportás? Ya sos un muchacho grande", le digo...

- y él tiene idea de seguir, digamos, el año que viene... qué piensa...?

- no... él va a seguir... como yo le dije “vos vas a terminar aunque si vayas con tus hijos, tus nietos a la escuela, vas a terminar”, le digo

- claro, vos querés que termine el secundario...

- si, yo quiero que termine, que termine sí o sí como tiene que terminar, no que termine en un comedor o en un secundario de noche

- que termine a tiempo...

- a tiempo, si, no, que él termine... si él tiene todas las posibilidades, todos tuvieron la posibilidad de ir a la escuela, pero estos, los varones, me están costando un montón, un montón!” (Fabiana)

“Sí, pero uno... yo para llevarla, anotarla, todo... y después te pagan así... o buscándole, ayudándole con los libros. El de 14 es el que más me costó, pero ahora por lo menos... repitió un año pero ahora parece que entendió, este año ya no se llevó ninguna, así que... yo quiero que sigan. No, no sé por qué no... otros dirán “no, dejalos, no importa, ya está”, pero no me gusta... no, yo no quiero que dejen... no, a mi me gusta que sigan y tengan algo el día de mañana” (Carolina)

Apostar al que “más le da”

Si bien los relatos muestran una preocupación por parte de los padres por que sus hijos completen todos los niveles de la escolarización, lo cierto es que a veces los modos de hacer posible esto varían dependiendo de qué hijo se trate. Como se mencionó más arriba, los padres realizan distinciones y clasifican a sus hijos de acuerdo con diferentes parámetros relacionados con las cuestiones educativas, como pueden ser la conducta o el desempeño en las diferentes materias.

En esta clasificación resulta muchas veces que uno de ellos parece tener una mejor predisposición para el estudio y en él se depositan las expectativas familiares de éxito en el ámbito educativo. Siempre en comparación con sus otros hijos, esta predisposición al estudio está vinculada con el hecho de no haber repetido ningún año escolar, no adeudar materias de años anteriores y, complementariamente, no presentar dificultades en cuanto a los denominados “problemas de conducta”. En las entrevistas y charlas con los padres surgió un modo de nombrar esta situación a partir de la expresión “le da (o no) la cabeza” para el estudio, en referencia a sus hijos:

“Mucho no entiendo esa escuela, la verdad que es la primera vez, nunca fueron los otros, por eso te digo. No sé, me gustó que vaya a esa escuela, porque yo sé que tiene un poco más de [hace una seña: con el dedo golpea su cabeza] para estudiar. No, porque te digo que aprende más, más que los otros chicos míos, le entran más las cosas que a los demás” (Rosalía)

“- No, y el otro sigue en la misma escuela... está pegada, viste, a la 89 y se quiere pasar a la técnica él también, pero no da para...

- ah, y a él en general cómo le fue, repitió algún año...?

- sí, un año solo repitió... pero yo desde primero estuve... con él solo, no es tanto con los otros, era con él siempre... ayudándole mucho, a veces... si, me costó un montón” (Romina)

“No, si él da, entrega trabajos y lo evalúan... en teatro tiene un 10, en teatro... la nota más alta que tienen en el boletín...”
(Mariana)

Desde la perspectiva de los padres, aquellos hijos que tienen más posibilidades de éxito escolar, y por tanto también social, son quienes reciben una atención privilegiada en cuanto a su trayectoria educativa. Esto implica que los grupos familiares desarrollen diferentes tipos de estrategias para hacer posible la escolarización secundaria de estos hijos en las mejores condiciones. En estos casos, los padres consideran que deben realizar mayores esfuerzos personales y económicos para acompañar el recorrido educativo de su hijo, teniendo como supuesto que éste puede acceder a otro tipo de educación, “de mejor calidad” o con mejores posibilidades laborales en el futuro.

Rosalía, una de las madres entrevistadas, nos informa en la cita anterior sobre el ingreso reciente de uno de sus hijos a una escuela técnica, haciendo referencia a las diferencias que percibe con respecto a sus otros hijos, ya que éste sí estaría en condiciones de transitar por la institución debido al éxito escolar obtenido en la

primaria. Para esta familia, enviar a su hijo a una escuela técnica conlleva el despliegue de un conjunto de acciones en las que el esfuerzo se convierte en el motor principal. En primer lugar, implica el traslado hasta una institución más lejana que el resto de las escuelas del barrio, pero además es fundamentalmente un esfuerzo económico en el que toda la familia se siente comprometida: ir a una escuela técnica requiere disponer del dinero para materiales que eventualmente puedan ser solicitados, almorzar en la escuela varias veces en la semana debido al contraturno y el pago de una o varias cuotas de cooperadora que, para este caso en particular, se presenta como obligatoria. En relación a la elección de la escuela y el sacrificio económico que implica, esta madre nos comenta:

“No, a mi me gusto, en el sentido que tiene talleres, todo que pueda él no andar viste así en la calle... si, igual si le gustó... si no lo hubiese mandado con Bruno [otro de sus hijos]. No, me gustó que vaya ahí. Y bueno... si le piden algo, se comprará”

(Rosalía)

Es en este sentido que podemos decir que en algunas de estas familias se *apuesta* a la escolarización secundaria del hijo al que *“más le da”* en cuanto al desempeño escolar. Los adultos de estas familias consideran que, en comparación con sus otros hijos, el que presenta mejores condiciones para realizar el recorrido exitosamente será el que mayores posibilidades tendrá en el futuro, y por tanto, es necesario el despliegue de un conjunto de estrategias diversas que le permitan acceder a una mejor educación.

Como se desprende del análisis, podemos abordar este hecho desde la perspectiva de las estrategias familiares de reproducción, donde en función de un mejor aprovechamiento de las posibilidades o capacidades aparentes de algunos de sus miembros se realizan determinadas acciones en el conjunto familiar para favorecer el éxito escolar, evidenciando así diferentes modos de elección y apoyo en las trayectorias escolares, incluso en términos de esfuerzo económico.

La relación con la escuela

Otro de los tópicos tomados de las entrevistas realizadas a los padres se asocia con el tipo de relación que se construye entre las instituciones educativas y las familias. En la mayor parte de los casos, la relación de los adultos con docentes y directivos es mínima y depende mayoritariamente de la iniciativa de estos últimos. A diferencia de lo que ocurre en la escuela primaria, en el nivel secundario muchas veces es casi nulo el contacto de las familias con los colegios y sus actores. Guillermina Tiramonti y Analía Minteguiaga (2004) sostienen en su investigación que en los sectores más bajos de la población la relación de los padres con las escuelas es inorgánica, esporádica y sólo se produce cuando surgen problemas pedagógicos y disciplinarios. Las entrevistas realizadas en nuestro trabajo muestran que estos adultos prácticamente no se acercan a las escuelas, y cuando lo hacen es porque han sido convocados desde las mismas.

Cuando se consultó a los padres sobre cómo era la relación que mantenían con las escuelas de sus hijos, fueron mencionadas las libretas o cuadernos de comunicación, las reuniones de padres y los llamados por firmas de boletines como los principales modos de contacto. Sin embargo, en la mayor parte de los relatos está presente el

llamado de parte de docentes y preceptores para que los padres concurren a las escuelas a partir de situaciones concretas:

“- si, me llaman a mí o a mi señora

- ah, directamente los convocan desde la escuela...

- si, si, por ahí se porta mal, contesta mal, voy yo” (Mario)

“- si te llaman [los docentes o preceptores], la última entrevista que tuve fue con la de historia

- te llaman por materia también?

- si, porque justo con esa profesora habían tenido problemas de conducta, habían empezado a decirse guarangadas, y es cierto... cada palabrotas que dicen que...” (Lucía)

Como se desprende de los relatos citados, los motivos por los que generalmente son convocados los adultos se relacionan mayoritariamente con los problemas de conducta de sus hijos.

“- y te llaman siempre por problemas de conducta o... por otras cosas...?

- si, no, por problemas de conducta... las notas si, viste que te dan el boletín y te dicen cuanto tiene, cuántas se va a llevar

- ah, tenés que ir a firmarlo allá... y, por ahí el docente no te llama para contarte cómo le va y esas cosas...

- no, no... toda esa vuelta porque tuvo ese problema viste que le faltaban el respeto, pero no...” (Fabiana)

A diferencia de lo que podíamos suponer con anticipación al trabajo de campo, las problemáticas relacionadas con el desempeño estrictamente escolar de los jóvenes, como pueden ser las calificaciones obtenidas en las materias, no parecen ser un motivo para convocar a los padres. Asimismo se percibe en sus relatos cierta aceptación implícita de la situación, considerando que en general no es puesto en tela de juicio el hecho de que los motivos de convocatoria de las familias a la escuela sólo se relacionen con las dificultades en términos de conducta de sus hijos.

Sin embargo, en aquellos casos en que la educación de nivel secundario es considerada de fundamental importancia en las trayectorias sociales de los jóvenes, las relaciones con la escuela adquieren otros matices. Para Cecilia, por ejemplo, el ingreso de una de sus hijas a una escuela secundaria céntrica, uno de los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, implica el despliegue de un conjunto de estrategias que posibiliten el recorrido exitoso en la institución. Por este motivo, ella considera que el contacto constante con la escuela, los docentes y preceptores es fundamental para acompañar el desempeño escolar de su hija.

“- y con el resto de los chicos, con los compañeros, en la escuela, le gusta, digamos también se lleva bien?

- si, si, si... porque yo fui a preguntarla a la preceptora y me dice que está bien... le fui a preguntar, me dice que está bien que no se preocupara... no, está esforzándose siempre ella... no está así ah, qué le importa, no dice así... se preocupa de las

materias me dijo, así que ponele tranquila no más, así que está bien me dijo ahora hace poco fui, pero igual otra vez quiero ir a preguntar” (Cecilia)

“Sí, los profesores mismos lo mandan [al apoyo escolar que da la escuela misma como complemento a algunos chicos]. Él mismo, me parece que elige, por eso voy a ir a preguntar, otra vez voy a ir a preguntar si es necesario que... preguntar cómo es eso. Esta haciendo el apoyo también aquí [en referencia a los taller educativos que se brindan en el comedor del barrio], así que yo creo que vas a entender algo, yo le digo. Igual voy a ir a hablar con el preceptor a ver qué me dice, a ver que es necesario que va a entrar, o está bien, o no necesita eso directamente” (Cecilia)

Tal como ha sido mencionado en otras investigaciones, la mirada de los docentes sobre las familias de los jóvenes suelen ser claramente negativas y estigmatizantes. Tiramonti y Minteguiaga (2004) sostienen que los profesores y directivos de las escuelas que atienden a los sectores más bajos de la población declaran que los padres tienen poco interés por la escuela de sus hijos y hablan de las dificultades para lograr que se acerquen y establezcan algún vínculo con la institución. Como vimos hasta aquí, lo cierto es que en algunos casos se percibe el acercamiento a las escuelas por parte de los padres, pero en la mayoría de las situaciones las escuelas tampoco parecen fomentar este vínculo, convocándolos sólo por cuestiones relacionadas con la mala conducta e

indisciplina de los jóvenes, o cuando no pueden acercarlos las calificaciones por el mal desempeño educativo de sus hijos.

A partir del análisis de estas diferentes situaciones podemos ver qué tipo de vínculos son los que se tejen entre las familias y demás actores del ámbito educativo, recuperando así otra de las dimensiones fundamentales que los padres refieren en sus relatos en relación a la educación secundaria de los jóvenes.

El objetivo de este capítulo estuvo orientado a recuperar cuáles son las principales dimensiones de la experiencia escolar de los jóvenes desde la perspectiva de los adultos de las familias. Tomando los relatos de los padres entrevistados, fueron analizados los aspectos fundamentales de esta experiencia desde sus propias representaciones, dando cuenta a la vez del modo en que son desarrolladas diferentes estrategias familiares en torno a la escolarización de los jóvenes en el nivel medio.

De este modo, trabajamos en primer lugar sobre las dificultades y esfuerzos que implica la escolaridad secundaria y las estrategias económicas que despliega el conjunto familiar en función de los mismos. En el segundo apartado analizamos las diferentes percepciones en torno a los jóvenes y los problemas en la escuela que perciben los adultos, en cuanto distinción entre problemas de conducta o disciplina y problemas de aprendizaje. Aquí el relato de los padres nos conduce a preguntarnos sobre el modo en que es reapropiada esta clasificación que se hace sobre los jóvenes desde la escuela.

Otra de las dimensiones tomada desde la perspectiva adulta sobre la escuela se relaciona con la distinción que los propios padres realizan sobre sus hijos y las trayectorias educativas diferenciales que reconocen. Aquí pudimos vincular

determinados modos de distinción que conllevan al desarrollo de diferentes estrategias de escolarización en el seno de un mismo grupo familiar, y cómo esta actitud diferencial da cuenta de la puesta en marcha de estrategias familiares de reproducción en la que se ponen en juego elementos diversos. Apostar a la educación de mejor calidad para el hijo al que “*más le da*” también nos muestra cómo es vivida la experiencia escolar de estas familias y cuáles son las acciones que llevan a cabo en función de la misma. Por último, de los relatos de los padres surgen también cuestiones vinculadas a la relación con las instituciones escolares y los diferentes actores involucrados, y el modo en que es caracterizada y percibida por estos adultos.

Estos aspectos analizados dan cuenta de cómo se desarrolla hoy la experiencia de escolaridad secundaria desde la perspectiva de los adultos en estas familias, el peso de la experiencia escolar en la vida cotidiana y sus matices. A partir del análisis de estos relatos podemos afirmar que el modo en que es vivida la experiencia de escolarización secundaria dista de ser homogéneo para este conjunto de familias. Si bien existen grandes puntos de continuidad en las trayectorias escolares de los jóvenes y el modo en que son vividas por ellos y sus familias, observamos que son posibles recorridos ampliamente diversos, incluso en el ámbito de un mismo grupo familiar.

Por otro lado, se desprende también de este análisis algunos aspectos de la mirada que los adultos tienen en relación a los jóvenes. En primer lugar, cuando los padres expresan que a sus hijos “*les da*” o “*no les da*”, queda implícita una naturalización, una auto-asignación de un resultado biológico, donde algunos tienen talentos y otros están destinados al fracaso escolar (Kaplan, 2008) y, por tanto, a la educación de menor calidad⁸. Por otro lado, también se desprende una mirada bastante crítica sobre los jóvenes en general, sobre los jóvenes del barrio y “*la calle*”, donde

⁸ En ello se muestra también lo exitosa que la escuela ha sido en “escolarizar” a toda la sociedad (la que está dentro de ella y la que no), puesto que lo que se reconoce como saberes, como estándares y como estrategias son aquellos que la escuela ha establecido y la sociedad toda asume.

encuentran un camino ya trazado, un destino que pocos pueden evitar. Más allá del modo en que piensan a sus hijos en particular, los adultos expresan imágenes bastante negativas, en las que casi parece sorprender que a alguno “le dé” y en él se depositan grandes expectativas familiares.

4. Representaciones sobre la educación secundaria

En este capítulo serán presentadas las representaciones de los adultos de estas familias en relación a la educación secundaria en general y a la experiencia escolar de sus hijos en particular. Para ello trabajaremos en primer lugar con los sentidos fundamentales que los padres asocian a la educación secundaria. Como mostraremos a continuación, se verá que se trata de los sentidos más tradicionales adjudicados a este nivel de la educación formal, relacionados principalmente con el futuro laboral de los jóvenes. En el segundo apartado se desarrollará un análisis sobre el modo en que los padres perciben qué es lo que debe enseñarse en la escuela y cuáles son los conocimientos mayormente valorados. Finalmente, trabajaremos con una descripción de cómo es la mirada de los padres sobre los establecimientos a los que podrían acceder sus hijos, profundizando en el modo en que se construyen diferentes circuitos deseables o evitables.

Los sentidos de la escuela secundaria

En nuestra investigación, los sentidos que surgieron con mayor frecuencia en las entrevistas realizadas a los padres están relacionados fundamentalmente con las posibilidades a futuro en la vida de los jóvenes. Se hace presente un deseo de estabilidad laboral en contraposición con la inseguridad que los adultos viven en sus propias trayectorias. En su amplia mayoría, los padres expresan en los relatos que la función principal de la escuela secundaria se encuentra vinculada con la posibilidad de conseguir algún tipo de estabilidad a futuro en relación al trabajo.

Las condiciones de pobreza en que viven estas familias marcan unas biografías en las que la falta de trabajo o la presencia del mismo de modo intermitente mediante *changas* conforman una experiencia de precariedad e inestabilidad permanente. En estas situaciones, no es casual que la educación sea fuertemente valorada como un modo de garantizar el futuro laboral de las nuevas generaciones. Como veremos a continuación, las trayectorias educativas y las experiencias de inserción en el mercado laboral de estos padres o de los hermanos mayores, sirven a los adultos para construir relatos sobre la importancia de la escuela. Así, Fabiana nos comenta en relación a la experiencia en el mundo laboral del más grande de sus hijos:

“Y yo porque a mí nos sirvió de experiencia que el mayor no pudo encontrar un trabajo como la gente por el tema de la escuela, porque uno para... hasta para ir a una estación de servicio necesitás un secundario, para cualquier cosa necesitás un secundario...” (Fabiana)

Este sentido fundamental de la escuela secundaria, como paso necesario que posibilita el ingreso al mercado laboral, resultó ser el más señalado por los adultos entrevistados y, en algunos casos, el único mencionado.

“Claro, pero está bien, yo lo veo así, lo veo siempre... y van a esa escuela también a donde va a ir Bruno. No sé, me gusta eso, que estudien no... que se dediquen a algo, el día de mañana”
(Rosalia)

“- y cómo te imaginás a tus hijas en un par de años, digamos, qué te gustaría que hagan?”

- yo más que todo que tengan un trabajo

- claro, que terminen por ahí el secundario

- lo primero lugar para mí que terminen el colegio, la facultad, pero que estudien, es lo mejor para mí. Yo siempre voy a apoyar que estudien, no creo que me vayan a fallar mis hijas... yo le digo, en primer lugar hijas estudien. Siempre yo les hablo a mis hijas, “tienen que estudiar, así, así”. Siempre les digo lo que me pasa o lo que no puedo, yo les digo, les explico, cómo me está pasando a mí, y les cuento y ellas me escuchan, me entienden. Así que yo creo que me van a entender, yo siempre voy a estar diciendo que tienen que estudiar, eso es lo mejor para ellas para que tengan un día... mañana para que tengan un trabajo, qué se yo, más fácil que puedan encontrar un trabajo. No es uno que no sabe, eso es difícil conseguir, viste. Y otro que sabe que tiene un título, algo, lo que estudió, por lo menos va a conseguir donde sea trabajo. Eso yo quiero más que todo con mis hijas”

(Cecilia)

Como se desprende de estos fragmentos de entrevistas, existe una vinculación fuertemente arraigada en las representaciones de los adultos entre la educación y el mundo del trabajo. Esta idea tiene su origen en la relación profunda que se estableció entre ambos desde mediados del siglo pasado en nuestro país. Prometiendo un horizonte de igualdad de oportunidades, la escuela secundaria fue constituida como uno de los

canales fundamentales de movilidad social (Dussel, Brito y Núñez, 2007). La integración al sistema educativo mediante la expansión continua de la educación formal, acompañada de una tendencia a la integración a través del mercado de trabajo, también en expansión y con una creciente escala de ingresos (Cafiero, 2008), desempeñaron un rol fundamental en las aspiraciones de movilidad social de la clase media en conformación. La posibilidad de acceder a más y mejor educación quedó de este modo históricamente relacionada en la memoria social con la obtención de mejores inserciones laborales y sociales (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Aun cuando este patrón de integración igualitaria comienza a fisurarse desde mediados de los años '60, se mantiene como un mito identitario de la sociedad argentina (Tiramonti, 2004). A pesar de la crisis del trabajo como mecanismo de integración social y de las experiencias particulares de estos adultos, la idea de que el trabajo es valioso en sí mismo, como actividad noble y principio de progreso individual permanece con fuerza en las representaciones de estas familias (Cafiero, 2007). La *ética del trabajo* como marco normativo continúa teniendo vigencia en estos sectores como modo de articulación con el orden social imperante.

Tal como plantean Tiramonti y Minteguiaga (2004) podemos afirmar que la crisis del vínculo educación-trabajo se hizo evidente sólo en parte en la sociedad argentina, en tanto los sectores más desfavorecidos siguen depositando sus expectativas de inserción laboral y social mediante la educación. Como se percibe en las entrevistas, en las condiciones actuales esto adquiere la particularidad de referirse puntualmente a la educación de nivel secundario. Se desprende de los relatos cierta conciencia de la desvalorización de las credenciales educativas y de la importancia de la obtención del título secundario para cualquier tipo de inserción en el mercado laboral. Como

expresaba Fabiana, hoy *“hasta para ir a una estación de servicio necesitás un secundario, para cualquier cosa necesitás un secundario”*.

A pesar de la constante presencia de esta vinculación entre la educación y el trabajo, en algunos casos surgen elementos que nos permiten diversificar el análisis en cuanto a los sentidos de la educación secundaria, aunque siempre relacionados con este primer tópico. En primer lugar, nos referimos al paso por el nivel medio como la posibilidad de acceso a trabajos de mejor calidad o en mejores condiciones que las de sus padres. Muchos adultos consideran que de este modo sus hijos podrán evitar repetir sus historias ligadas a la precariedad laboral, modificando la situación de pobreza en la que viven. En las entrevistas realizadas, los adultos imaginan el futuro de sus hijos diferenciado de sus propias trayectorias laborales ligadas a empleos de baja calidad como las actividades de empleo doméstico de las mujeres, el *changueo* o el trabajo “en el Mercado”.

“Si, si, él quiso... no sé... ojala que es el día de mañana él... [no se entiende] el día de mañana... porque sin estudios... ya sé que trabajar, que se yo... de limpieza no es mal... pero te quiero decir, el futuro...” (Carolina)

“Como él siempre le dice la hermana “y, lo que pasa, dice, yo no voy a terminar como vos en el mercado”, porque él siempre le decía, viste, porque él ahora está trabajando con mi esposo pero siempre estuvo en el mercado, con 18 años trabajando en el mercado, así que... pudiendo tener un trabajo como la gente...” (Mariana)

Por otro lado, aparece en los relatos de los padres un sentido ligado a la continuidad de los estudios en los niveles superiores de la educación. Si bien éste no se hace presente en todos los casos, existe una representación sobre los estudios superiores para “ser alguien”, para tener una profesión, y muchos padres colocan sus expectativas en la posibilidad de que los jóvenes sigan estudiando para mejorar su futuro.

“- y qué te gustaría digamos que hagan después, que sigan estudiando?

- si, ellos lo que quieren que elijan, un título o algo que tengan. Yo lo mejor quiero. Cualquier cosa que sigan estudiando, lo que ellos quieran. Eso es lo mejor para mí. No es bueno, que termine el secundario y ya mi hijo no va a estudiar. No, yo no quiero eso. Yo quiero que siga, hasta donde pueda, que siga”

(María)

En otros trabajos que indagan sobre los sentidos de la educación secundaria (Llinás, 2009; Dabenigno y otros, 2009; Dussel, Brito y Núñez, 2007), la continuidad de los estudios superiores, ya sea en la universidad o de tipo terciario, aparece como un valor en sí mismo para los jóvenes y sus familias. En estos casos, el sentido que se le atribuye a la escuela secundaria está dado fundamentalmente por una concepción de la misma como puerta de acceso a la universidad. A diferencia de esto, en nuestra investigación, percibimos que la referencia a esta significación de la escuela secundaria es mucho menos frecuente, y que además en los casos en que aparece mencionada, se encuentra siempre ligada a la expectativa de apertura de las posibilidades laborales en el

futuro. Es decir, que el sentido de la escuela relacionado con la consecución de los estudios superiores se encuentra fuertemente vinculado con la posibilidad futura del acceso al mercado laboral. Es por ello que el acceso a los estudios superiores es percibido por los padres como un esfuerzo que estarían en condiciones de llevar a cabo para garantizar a sus hijos una mejor inserción laboral en un futuro no tan inmediato.

De este modo Cecilia nos contaba sobre los proyectos de sus hijas que recién ingresan a la escuela secundaria, para desempeñarse en el futuro como maestra jardinera y como enfermera:

“Si, piensan estudiar... si, por ahora quieren estudiar ellas y tampoco yo, mis hijas siempre quiero que estudien, no quiero dejar ahí no más, como sea voy a tratar, hasta donde puedan ellas, viste. Tal vez cambiaran un lado, bueno dice voy a cambiar, no quiero estudiar... o otra cosa, por ahí viste que quieren estudiar otra cosa... si, pero, hasta ahora yo le digo hija estudiá” (Cecilia)

Cuando indagamos a Fabiana sobre qué futuro imagina para su hijo nos comentaba:

*“- y lo que me gustaría que él termine, que termine la secundaria... a tiempo como tiene que estudiar, y bueno si a él le gusta alguna carrera, bueno, se hará el sacrificio para mandarlo a la facultad o que siga lo que quiera
- ah, te gustaría también que por ahí siguiera alguna carrera...”*

- me gustaría si... alguna carrera... Porque él es muy inteligente, es muy capaz, pero, qué se yo, está en esa edad que están todos alborotados...” (Fabiana)

Como se desprende de los trabajos realizados en este campo, los principales sentidos de la educación secundaria giran en torno a las posibilidades de inserción laboral y la continuidad de los estudios superiores. Los mismos están vinculados con los sentidos más tradicionales de la educación secundaria, sentidos a los que históricamente estuvo vinculada desde su origen como antesala de los estudios universitarios de las elites, y luego como posibilitadora de la inserción laboral de las clases medias en ascenso. Por este motivo se conforman como sentidos que atraviesan las representaciones de diferentes actores en todos los sectores sociales (Tiramonti y Minteguiaga, 2004), es decir, que están presentes mayoritariamente en la representaciones de alumnos, padres y escuelas en toda la sociedad.

Ahora bien, debemos preguntarnos aquí qué características particulares adquieren en nuestro caso, referido a los sectores más vulnerables y excluidos tradicionalmente de estos niveles educativos. Tal como plantea Paola Llinás (2009b) en su trabajo, consideramos que si bien estos sentidos tradicionales se encuentran presentes en las representaciones de todos los sectores sociales, existen algunos matices que conforman expectativas “fuertes” o “atenuadas” sobre las razones para la realización de los estudios secundarios. A diferencia de lo que indican las investigaciones realizadas en distintos estratos sociales, en los relatos de estos padres, el trabajo es el sentido mencionado con mayor frecuencia, y en muchos casos el único atribuido a la educación secundaria. Asimismo podemos afirmar que, si bien sigue existiendo la expectativa del ingreso a estudios superiores en todos los sectores sociales (Tiramonti y Minteguiaga,

2004), observamos que en estas familias en condiciones de pobreza se hace presente en menor medida y más bien ligado a la mejora de las posibilidades laborales a futuro. Desde la perspectiva de los propios actores, dentro de lo imaginable como posible para estas familias la opción del acceso a la universidad ocupa un lugar marginal frente a la necesidad de inserción en el mercado laboral. Desde una lectura bourdeana, podríamos afirmar que se trata del *habitus* de actores sociales pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad, donde las perspectivas de continuidad de los estudios son prácticamente nulas, ya que se trata de sectores que históricamente experimentaron un acceso sumamente restringido a la educación.

Los conocimientos valorados

En cuanto a los sentidos que estos padres le atribuyen a la escolaridad secundaria de sus hijos, nos pareció interesante además indagar sobre los contenidos y los tipos de conocimientos que los padres valoran y creen que sus hijos deben adquirir en la escuela.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, los sentidos que estos padres le atribuyen a la escuela secundaria están fundamentalmente relacionados con el futuro laboral de sus hijos. En concordancia con ello, estos adultos otorgan mayor importancia a aquellos tipos de saberes que consideran preparan a los jóvenes de forma más completa para su futura inserción en el mercado laboral.

En este sentido, los padres mencionan en las entrevistas un conjunto de conocimientos que imaginan son fundamentales para realizar cualquier tipo de actividad en el mundo contemporáneo. Aquellos saberes que giran en torno de la informática, las nuevas tecnologías y el aprendizaje de idiomas son altamente valorados para la formación de sus hijos. En la mayor parte de los relatos existe alguna referencia a la

importancia de que la escuela les brinde la posibilidad de cursar materias como computación o inglés, ya que consideran que son saberes fundamentales para circular en el mundo contemporáneo y para garantizar una mejor inserción al mundo del trabajo. Los adultos entienden que son conocimientos indispensables que la escuela debe brindar a sus hijos, más allá de su profesión o actividad laboral en el futuro.

“Lo que pasa es que acá en la 60 había computadora y todo, en la 31 no había. Más que nada por la computación se pasó ella. Porque yo les digo siempre si quieren estudiar que sigan estudiando, y que estudien computación que es lo primordial...”

(José)

Por otro lado, podemos observar también que en general los padres no realizan críticas hacia los tipos conocimientos que se imparten desde las escuelas, y es probable que tampoco se sientan habilitados para hacerlas. Aunque sí existe la intención de que se introduzcan otros saberes, en fuerte vinculación con esta preocupación por la formación para el trabajo. Saberes de carácter más bien práctico que preparen a sus hijos para el futuro. En estos casos se trata de una demanda de conocimientos diferentes de los que se imparten en la escuela. Con expresiones como *“saber hacer algo el día de mañana”*, o *“que les enseñen algo que les sirva”*, los padres enuncian el deseo de que desde la escuela se impulsen iniciativas para que los jóvenes tengan acceso a una formación más específica que le aporte conocimientos para desenvolverse en el mundo laboral, diferenciada de la que tradicionalmente ofreció la escuela secundaria como tal.

Se percibe en los adultos entrevistados una idea de que la escuela brinda una formación basada en conocimientos demasiado abstractos y que por tanto no son lo

suficientemente *útiles* en la vida diaria. Es por ello que valoran más positivamente aquellas escuelas que en el corpus de materias, o por fuera de éste a modo de talleres extra curriculares, incluyen otros tipos de saberes más *concretos*, como cocina, mecánica o informática. En la entrevista Lucía se refería a estas cuestiones en relación a los jóvenes del barrio que intentan retomar los estudios secundarios:

“Hay gente capaz, que lo puede hacer, al menos así terminan, porque vos ves pibas jovencitas que están con 18 años y están trabajando en la cooperativa⁹, dónde tienen que estar? Tienen que estar estudiando... está bien, no tienen nada... no tienen trabajo o tienen chicos y... están ahí en la cooperativa, está bueno, o está bien, está bien como en muchos lados antes de mandarlas a barrer calles o pintar portones, o lo que sea... como yo digo por qué no les hacen capacitaciones laborales... ? En vez de mandarlos ahí [al secundario], que les den una capacitación... porque si hay cursos de Nación que vienen a capacitarse, como pueden hacer de costura, cocina, muchas cosas... eh... cómo es, informática... que les sirva después a ellas, no salir a... o los mismos hombres plomería, mecánica... si acá la escuela 124 están viniendo de Nación a dar un curso de mensajería por moto, de las motos... o arreglar motores de motos, todos los arreglos de motos, eso está bueno...” (Lucía)

⁹ Se refiere a las cooperativas que suelen recibir fondos provenientes de planes sociales y que asumen tareas manuales vinculadas con el mantenimiento y reparación de espacios públicos.

Es por ello que para muchos padres las escuelas técnicas representan esta formación más concreta para el trabajo, consideran que son escuelas de mejor calidad y con mayores posibilidades a futuro para sus hijos.

“Si no pensaba poner allá en calle 8 y 526, me parece, una técnica... eso pensaba pero más que todo era para arquitecto o algo así... pero mi hija me decía, no yo no quiero ser arquitecta... decía que más que todo los varones entran, y allá en la Técnica 9 más que todo mujeres entran... eso decía... posibilidades tiene para mujer, más que todo para mayor de obras, no sé... y bueno, me convenía eso así que voy a buscártelo, dije... para qué me va a servir lo que voy a estudiar si no quiero me decía ella... ah, bueno, decía, igual te conviene, ahí te voy a anotar, además vas a estar con la Gabi, más que todo eran amigas con la Gabi, con su amiguita...” (María)

Tal como se observa en el relato de María, en este caso las escuelas de formación técnica o industriales son valoradas positivamente en el imaginario de los padres por ofrecer a sus hijos la posibilidad de tener una profesión. Estas escuelas les enseñan a los jóvenes a “*hacer algo*”.

Se desprende de este análisis, que en general los adultos construyen un lazo más bien instrumental con la escuela secundaria (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Dabenigno y otros, 2009), en el que las razones para que sus hijos asistan y los conocimientos valorados están profundamente vinculados con la preparación para el ingreso en el

mercado laboral. Es decir, que la educación vale más bien como medio o instrumento para acceder a instancias que están por fuera de ella, que como un fin en sí mismo. El paso por la escuela secundaria es percibido básicamente como un trámite indispensable para acceder al mundo del trabajo, claramente vinculado con la posibilidad de estabilidad laboral y seguridad en el futuro.

En esta intersección entre los principales sentidos que se le atribuyen a la escuela secundaria y los conocimientos que son valorados en este transitar surge la importancia de la obtención del título habilitante para lograr darle continuidad a las trayectorias sociales de los jóvenes. Las familias son conscientes de la devaluación social de las credenciales escolares y, a diferencia de lo que los adultos percibían en sus propias trayectorias, la acreditación del paso por la escuela primaria ya no condensa ningún valor en el mercado de títulos educativos. Incluso algunos de los padres entrevistados consideran que terminar el secundario es necesario pero no suficiente para garantizar la integración social. Esto conduce a que en varios casos se haga presente en sus relatos una idea de fondo que evidencia la necesidad de la obtención del título secundario para transitar en el mundo contemporáneo, más allá del modo en que se desarrolle este recorrido y se alcance el título. A pesar de las valoraciones positivas sobre los contenidos de la escuela y los procesos de evaluación de las diferentes posibilidades educativas para sus hijos, la conciencia de la necesidad de la credencial parece significar en cierta medida la pérdida de importancia de los contenidos concretos que brinda la escuela.

Como vemos, conviven en las percepciones de los adultos por un lado, valoraciones específicas sobre el futuro de los jóvenes, fundamentalmente vinculadas con las posibilidades de inserción laboral; por otro, diferentes representaciones sobre los saberes que desde la escuela se imparten, así como también la idea de la necesidad de

obtención de un título mas allá de qué sea lo que se aprende en la escuela, una credencial que habilite el ingreso al mercado laboral en las mejores condiciones posibles, o en todo caso, como un paso necesario para seguir estudiando en el nivel superior.

Es en función de aquello que se valora y aquello que se le reclama a la escuela en relación a los conocimientos que se da el proceso de selección de las escuelas a las que asisten estos jóvenes, aunque, como veremos a continuación, éste no puede entenderse como el factor determinante al momento de evaluar las opciones posibles.

La elección de las escuelas

Tal como ha sido desarrollado anteriormente, los procesos de desigualdad educativa se evidencian en los circuitos diferenciados de instituciones por los que circulan los niños y adolescentes de diferentes sectores sociales. Esto implica básicamente un acceso diferenciado a la calidad de la educación en cada caso.

Las familias entrevistadas en nuestro trabajo forman parte de los sectores sociales que acceden a las escuelas más marginales y no se encuentran ajenos a esta situación, que suelen expresar en sus relatos. Desde la perspectiva de los adultos, se evidencia no sólo un claro conocimiento sobre las desigualdades educativas en las que están involucrados, sino que es a partir de las propias representaciones de las familias que se construyen otras distinciones, nuevos subsistemas de diferenciación que contribuyen a retroalimentar la diferenciación de circuitos educativos.

La percepción de esta situación da cuenta del lugar que toman las familias en cuanto a la diferenciación de los circuitos de educación. Como veremos a continuación, estas familias (los adultos responsables y los jóvenes involucrados en la educación

secundaria) expresan una toma de posición ante las instituciones educativas que deja en evidencia un rol activo de las mismas en relación a la constitución de los circuitos educativos por los que transitan. En este sentido, las representaciones que estas familias construyen sobre las escuelas a las que tienen acceso y aquellas a las que no, y el conjunto de prácticas de escolarización que desarrollan en consecuencia, determinan diferentes modos de relación con las instituciones.

Es a partir de las representaciones de estas familias sobre las escuelas que se activan diferentes tipos de estrategias y se conforman subsistemas de escolarización implícitos (Cafiero, 2008), en donde las diferentes categorizaciones que realizan los actores contribuyen a la producción y reproducción de circuitos diferenciados. Ahora bien, ¿cómo se realiza la elección?, ¿por qué asisten a determinadas escuelas y no a otras?, ¿qué variables se ponen en juego? Aquí debemos tener en cuenta las complejidades analíticas que encierra el proceso de elección de la escuela para estos jóvenes y sus familias.

En primer término, debemos considerar una distinción fundamental en cuanto a la perspectiva que tomamos sobre la *elección*. Tal como plantea Guillermina Tiramonti (2007), nos distanciamos aquí de aquellas miradas que construyen sus lecturas de la realidad con los instrumentos conceptuales de la economía, interpretando la acción individual a partir de la búsqueda del interés y la completa racionalidad de los actores. Este tipo de análisis traspolado al campo de la educación, lleva a sostener que la elección de las escuelas es un proceso que realizan los individuos, quienes, conociendo su interés particular y el papel que juega la escolarización en relación a sus objetivos, evalúan racionalmente las posibilidades que les ofrece el mercado educativo. En contraposición con estos postulados, sostenemos que en la comprensión de la elección

de las escuelas se hace necesario tener en cuenta la compleja trama de condicionantes sociales e individuales que intervienen en el proceso de definición de la escuela a la que asistir.

En el análisis de la elección en el campo educativo no sólo se hace necesario tomar en consideración que se trata de un espacio configurado desigualmente, no se trata de un mercado abierto a todos por igual, como marco de las opciones familiares, sino que además éstas se establecen también desde universos socioculturales y valorativos particulares. Las opciones no resultan del cálculo racional, se realizan *“desde una determinada constelación de valores y creencias con las que se construye una representación de la realidad, del lugar que se ocupa en ella y también de las oportunidades y riesgos que ella ofrece”* (Tiramonti, 2007: 33).

En este mismo sentido, otros autores se refieren a la elección como un *proceso complejo* (Gómez Schettini, 2007), donde los aspectos vinculados a la situación social de la familia son fundamentales. Se analizan así los parámetros de la elección de las escuelas a la luz del capital social, cultural y económico del que disponen los actores sociales, considerando el contexto familiar más general. Esta perspectiva implica también entender la elección no como algo dado, sino como un proceso complejo en construcción y reconstrucción permanente.

En este caso, estaremos dando cuenta de este proceso complejo en tanto tomamos en consideración los criterios de elección, los modos en que se concreta, las cuestiones valoradas de cada escuela y los circuitos jerarquizados que establecen las familias a partir de sus representaciones sobre las diferentes escuelas secundarias.

Una vez hecha esta salvedad en torno a cómo entendemos la elección escolar desde esta perspectiva de análisis, es necesario explicitar cuáles son las características

de la misma observadas en nuestro campo. Tal como mencionamos anteriormente, considerar el proceso de elección que llevan a cabo las familias en relación a la educación secundaria de sus hijos nos conduce a tener en consideración el universo simbólico de estas familias expresadas en los criterios de elección y las valoraciones que realizan sobre las instituciones.

En este sentido, los principales criterios mencionados por los adultos en las entrevistas se relacionan por un lado con aspectos vinculadas específicamente con la enseñanza. La calidad educativa, los contenidos que se imparten, las orientaciones y la formación específica que ofrece la escuela fueron mencionados como algunos de las principales razones por las que eligieron las escuelas de sus hijos. En este sentido, conversábamos con José sobre las escuelas que conoce en el barrio:

“- y de esas tiene alguna referencia de cómo son?”

- no, dicen que es buena calidad

- si...? Pero los chicos [sus hijos] eligieron otras

- te digo porque van mis nietos, iban a la 31 y se pasaron para esa

- porque les queda más cerca?

- no, dicen que es mejor ésta, la de 520, con la enseñanza y todo eso...” (José)

En dos tipos de instituciones específicas este elemento cobró particular importancia: por un lado, en el caso de las escuelas técnicas o industriales, en donde los padres realizan una valoración más positiva que del resto de las escuelas vinculada con el tipo de orientación y la preparación para el mundo del trabajo en profesiones

específicas. Como vimos anteriormente, el hecho de asistir a estas escuelas generalmente conlleva un esfuerzo económico, de tiempo y en cuanto al desempeño educativo ya que se encuentran más alejadas de la zona en la que habitan las familias, son necesarios mayores gastos en traslados, materiales y alimentación fuera de la casa. Un esfuerzo que vale la pena para estas familias por la formación que consideran que brinda. Como nos comentaba Rosalía, la escuela a la que asiste su hijo menor “*es buena, es técnica...*”. El segundo caso se trata de una de las escuelas secundarias de régimen preuniversitario, dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. Aquí, pareciera que la valoración de la institución en referencia a la enseñanza y la calidad educativa se fusiona además con la puesta en juego del peso simbólico de estas escuelas y el prestigio social que encarnan.

La relevancia de este criterio de elección vinculado específicamente a las cuestiones de enseñanza, queda evidenciado del mismo modo en la construcción de los circuitos escolares y las instituciones que estas familias evitan debido a la baja calidad de la enseñanza o, como en este caso, por la escasa exigencia en cuanto a contenidos escolares:

“- cómo lo ven más o menos... hay alguna [de las escuelas del barrio] que sepan que es mejor?

- y, es mejor la 89 que la 124. Sí, ella estuvo, pasan como si nada en esa escuela” (Carolina)

Otro de los tópicos que define en parte la elección de las escuelas se refiere a cuestiones vinculadas con la disciplina y el respeto. Para muchos de estos adultos, el hecho de que los docentes en la escuela tengan mayor capacidad para ser respetados por

los alumnos o que se mantenga a los chicos “*más controlados*” es valorado como un elemento positivo que contribuye a la formación de los jóvenes. Este es una de las razones por las que Romina considera que era mejor que su hija cambiara de escuela:

“pasa que no... una vez fui que ella había ido el otro año y... no... se tiraban con sillas, con todo los chicos, y cuarto, quinto año... la directora no sabés cómo estaba pobre... era una cosa que... “hay una mamá” decía, estaba yo ahí y una vergüenza pasó pobre...” (Romina)

“- a mi no me gusta, no me gusta la escuela esa, sinceramente te digo, no me gusta

- por qué...?

- yo las veces que he ido he visto mucho falta de respeto en los chicos, todo... entonces no...

- la 31 es más tranquila por ahí en eso...?

- es más tranquila... fue siempre más tranquila” (Mario)

La cuestión de la seguridad, en cuanto a la disciplina y el comportamiento de los jóvenes, es algo que preocupa particularmente a María a la hora de buscar posibles escuelas para sus hijos. Esto nos comentaba en relación a la institución a la que asiste su hija:

“depende de la conducta que se lleve es buenísimo [el colegio al que asiste], si fuera rebelde, bueno, por cualquier cosa vas a

tener problemas, pero ella no. Nunca tuvieron ningún problema, por seguridad yo busco la escuela que esté bien” (María)

Al momento de pensar los ejes de las entrevistas tuvimos especial cuidado en la manera de preguntar sobre la elección escolar, teniendo en cuenta las dificultades que encierra este concepto entendido como un proceso en el que intervienen una multiplicidad de elementos. En este sentido, muchas veces nos encontramos con una respuesta en donde se evidencia que la elección de la escuela secundaria es llevada a cabo por los mismos jóvenes, y los padres solo interviene en parte. Esto se debe en buena medida a la falta de conocimiento sobre las escuelas secundarias de los adultos, por el hecho de no haberlas transitado en sus trayectorias, pero también a que la escolaridad secundaria involucra momentos de la vida donde los jóvenes comienzan a tener mayor autonomía y encuentran más libertad de decisión en diferentes aspectos, como los relacionados con su educación.

Los casos en los que existe una presencia más fuerte de parte de los adultos en el proceso de decisión, son aquellos en los que los padres están preocupados porque sus hijos asistan a escuelas más alejadas, donde el acceso es más difícil para estas familias y donde no concurren los chicos del barrio. Cuando preguntamos a Cecilia sobre qué referencia tenía sobre las escuelas secundarias de la zona, nos comentaba:

“casi no conozco yo directamente porque... directamente busqué más que todo más céntrica. Por acá los chicos van, pero son medio traviesos viste... yo tengo miedo de eso, con que mis hijas, con que le pegaran... eso, yo tenía miedo de eso... más que todo la escuela por eso busqué la 31 también allá, que no

van más que todo los chicos de la... más lejos, digamos, de acá...” (Cecilia)

En este mismo sentido, nos comenta más adelante sobre el hecho de que en general los jóvenes del barrio no asisten a estas escuelas más alejadas:

“- y acá [la escuela a la que asiste su hija], chicos por ahí del barrio van o no demasiado?

- no, ninguno, van de allá... porque más que todo sólo mi nena está. De este barrio, lo que conozco, uno me parece que va, pero después por acá no... así que está medio solita ella...”

(Cecilia)

Como se desprende de este relato, la preocupación de los padres por el entorno social de los jóvenes en las escuelas también es uno de los principales factores a tener en cuenta en la construcción de los diferentes circuitos educativos por los que transitan. En la mayoría de los casos, esto determina que las familias busquen acceder a instituciones que se encuentran alejadas del barrio en el que viven, ya que las más cercanas son aquellas a las que mayoritariamente acceden los jóvenes de las inmediaciones y por tanto, son las escuelas que reciben las miradas más estigmatizantes.

Tal como ha sido analizado en investigaciones precedentes, la población que asiste a las escuelas es uno de los elementos fundamentales en la configuración de los *circuitos de evitación* que construyen las familias (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 1996; Thisted, 2000). En nuestro caso de estudio, las escuelas más estigmatizadas coinciden con el criterio de cercanía con el barrio, y son también aquellas en las que los

padres consideran que hay mayores problemas de disciplina, inseguridad, problemáticas de violencia, ausencia de los docentes y baja calidad de la enseñanza en general.

A pesar de ello, la mayor parte de las familias entrevistadas envían sus hijos a las escuelas cercanas a sus domicilios, tanto en el nivel primario como en el caso de la escuela secundaria. Esta situación demuestra que en gran parte de los casos no se corresponde el deseo con las posibilidades reales para educar a sus hijos. Tal como plantea Mariana Gómez Schettini (2007), el hecho de no poder acceder a establecimientos más alejados que aseguren una mayor calidad educativa (por razones económicas, posibilidades laborales de los jóvenes o simplemente por los capitales culturales y simbólicos que puede poner en juego conjunto familiar), hace que ciertos grupos se conviertan en usuarios de las *escuelas castigo* más próximas a su domicilio.

Resulta significativo en este sentido, el caso de Carolina, quien en su relato construye un mapa de las posibles escuelas para sus hijos. El mismo está compuesto básicamente de las escuelas públicas de la zona¹⁰: aquellas que quiere evitar debido a la mala calidad de la enseñanza, escuelas que deja como última opción; aquellas a las que acceden solo algunos de sus hijos, los más exitosos escolarmente que tienen la posibilidad de ir a la técnica ya que es “*de buena calidad*” y sólo algunos estarían preparados para sortear las dificultades; y las escuelas a las que asisten sus otros hijos, que no son las escuelas mayormente estigmatizadas, aunque no presentan grandes dificultades en cuanto a los aspectos educativos y considera van a poder concluir allí sus estudios sin grandes problemas. Como vemos, no se trata aquí de una elección positiva.

¹⁰ La elección de las escuelas privadas no entra en el abanico de opciones para estas familias. En ninguno de los casos trabajados se hizo referencia a alguna a estas instituciones. Pareciera estar implícito que el acceso a estos establecimientos en el nivel secundario está vedado para las familias del barrio. Tal como plantea Gómez Schettini (2007), para estos sectores sociales la elección queda relegada por defecto a una *fidelidad obligada* al sector público, ya que la posibilidad de acceder a instituciones pagas se encuentra completamente fuera del alcance de posibilidades para estos jóvenes. A diferencia de ello, en el nivel primario, el acceso a escuelas privadas de carácter confesional y con cuotas accesibles, es muy común entre las familias del barrio.

En su relato, Carolina establece una jerarquización de las instituciones posibles en las que no siempre se puede acceder a las más deseables.

En este sentido, encontramos en este punto un motivo de elección de las escuelas que no siempre queda explicitado: la proximidad de la escuela al domicilio, así como también la cantidad de horas que implica la escolaridad, se convierten en criterios de gran peso para algunas familias.

“- a veces estábamos pensando si él... me dice “mami si abre la escuela que está acá, yo me paso ahí”, bueno, le digo, vamos a ver, si la abren, le digo...

- eso está bueno...

- está más cerca... aparte él no quiere hacer el doble turno, y estar hasta las tres de la tarde” (Mariana)

“- pero no... para una técnica tenés que vivir adentro de la escuela...

- claro, igual te lleva mucho más tiempo que las otras escuelas...

- la técnica que está acá, yo conozco chicos que vienen acá al comedor y están de las 8... no! Qué de las 8... 7 y... sí, están todo el día... 6 y media de la tarde...

- sí, eso si lleva mucho más tiempo...

- tiene una hora para salir a comer y... el pibe que vive lejos se queda directamente en la escuela... come un sandwich por ahí... así que es mucho...” (Fabiana)

Como se desprende de estos relatos, la proximidad al domicilio es una de las razones de fuerte peso en la elección de las escuelas, ya sea por una cuestión de comodidad de acceso, de gastos de traslado, como por los tiempos que implica ir y venir de la escuela, sobre todo en los casos de instituciones con doble turno o jornada extendida. La concurrencia a las instituciones por proximidad revela primeramente una *no-elección*, o al menos una *elección restringida* que limita la posibilidad de seleccionar un establecimiento sobre criterios más positivos (Gómez Schettini, 2007).

Tal como fue planteado anteriormente, a pesar de los límites en las posibilidades de la elección de las escuelas y del hecho de que padres no intervienen de forma definitiva en este proceso, es evidente que los adultos realizan un análisis sobre las diferentes instituciones de la zona y sopesan las opciones posibles, construyen valoraciones y jerarquizaciones produciendo así subsistemas de clasificación, más allá de los circuitos establecidos socialmente. Las familias, y más específicamente los adultos de las mismas, juegan un papel activo a partir de las representaciones construidas en torno a las instituciones, y es en función de ellas que se conforman lo que podríamos denominar *circuitos subjetivos de educación* (Cafiero, 2008). En consecuencia, las familias despliegan diferentes estrategias de escolarización para los jóvenes, que arrojan como resultado trayectorias escolares diversas.

Mostramos en este apartado que existe una fuerte preocupación de los padres por la educación de sus hijos y la elección de las instituciones. Ello queda evidenciado en las valoraciones y la construcción subjetiva de circuitos por los que podrían transitar, a pesar de que en algunos casos intervengan sólo en parte. Así comentaba María su preocupación durante todo el trayecto educativo de sus hijos:

“desde el jardín, cuando estaba terminando el jardín busqué, en todas la escuelas pregunté, cómo era la escuela, cómo era... Todo preguntaba, iba a todas las escuelas a preguntar, pero me decían que era así y así... después, no sé, al momento me animé a ponerlo ahí. Después era bueno y me gustó... me gustó la escuela” (María)

Esta preocupación lleva muchas veces a considerar los establecimientos que están fuera del barrio, pensándolos como mejores opciones educativas. Como vimos, los jóvenes no siempre tienen acceso a las instituciones que desearían, puesto que en la decisión están influenciando una multiplicidad de factores. Sin embargo, esto no puede llevarnos a concluir que otras opciones están cerradas para estos sectores. Muy contrariamente, el caso de Cecilia deja ver que las posibilidades están abiertas y pueden ser aprovechadas cuando las familias cuentan con los capitales sociales y culturales que les permiten acceder a ellas, y se encuentran en condiciones de realizar los esfuerzos que implica la escolarización secundaria de sus hijos en escuelas más alejadas.

Cecilia es inmigrante boliviana y desde su llegada buscó las que consideraba mejores opciones para educar a sus hijas. Así decidió que realizaran su escolaridad primaria en una escuela pública de la zona, pero que se encuentra más alejada que el resto que tenía como opción. A la hora de continuar los estudios en el nivel medio, decidió cambiar de escuela y puso en juego todo su capital social, la red de relaciones sociales de las que disponía para conocer cuáles eran las mejores opciones. De este modo logró informarse en el taller educativo al que asisten sus hijas desde hace varios años, sobre la posibilidad de inscribirse en un colegio de la universidad, donde se

ingresa mediante sorteo. Así nos relataba su preocupación por el ingreso en esta escuela que considera fundamental para mejorar la condición educativa de sus hijas:

“hasta ahora estoy muy conforme, porque yo pregunté viste en el taller¹¹, siempre pregunté cuál escuela me convenía, siempre lo pregunté y me dijeron en el Liceo por sorteo hacen entrar, porque la Luciana parece que entró a la misma escuela, la Paula... no sé quién entró... y me dice, es buena, andá, me dice... bueno, yo le dije. Después en lista de espera estaba... número 13 tenía ella. Estaba rezando yo... dos veces fui a decirle bueno, cómo es eso, ay por favor cuándo va a llegar mi hija que está en lista de espera. Una vez llorando que no me estaba yendo bien en mi trabajo, así que lloré, no, mira cómo me sufro yo sin escribir bien, leer bien, mira cómo me pasa, le digo... y de qué estás preocupada me dijo ahí la maestra, una que estaba atendiendo la secretaría... no nada, le digo, mi hija quiero que esté bien en la escuela, pero no te preocupes vas a tener que esperar no más, te vamos a llamar, me dijo... y ahí gracias a dios entró, después cuando me llamaron no sabes una alegría era para mí, me cambió lo que estaba triste, por lo menos mi hija va a entrar ahí...” (Cecilia)

Cecilia pone a disposición de la educación su hija todas las herramientas que encuentra para intentar asegurarle el éxito escolar: el taller educativo al que siempre asistieron en el marco del comedor del barrio, clases pagas de apoyo escolar para las

¹¹ Se refiere aquí al taller educativo al que asisten sus hijas en el comedor del barrio.

asignaturas que le generaban dificultades mayores, y la concurrencia a las clases apoyo que dicta el colegio en horario de contraturno.

Como vemos aquí, a pesar de las limitaciones que implica la fragmentación del sistema educativo y el mantenimiento de circuitos claramente diferenciados, lo cierto es que están abiertas las posibilidades de trascender los caminos trazados de antemano para ciertos sectores sociales, y en ellas se están poniendo en juego los capitales no sólo económicos, sino también los sociales y culturales de los que disponen las familias.

Como vemos hasta aquí los principales sentidos vinculados a la educación secundaria son los más tradicionales, y por lo tanto son aquellos que atraviesan a todos los sectores sociales. Aunque aparecen con mucho mayor peso en estos relatos los aspectos vinculados al futuro laboral de los jóvenes. Dentro del abanico de posibilidades, de los futuros imaginables para las familias, la principal opción está pensada en función de la consecución de la seguridad laboral, o las posibilidades de mejora en relación a los trabajos de los padres. Es por ello que si bien está presente en los horizontes imaginables y deseables de algunos de estos padres la posibilidad de acceder a estudios superiores como la universidad, lo es en mucha menor medida que en otros sectores sociales.

En consecuencia, los saberes más positivamente valuados por estos adultos están fuertemente vinculados con esta perspectiva sobre la educación secundaria de sus hijos. Tal como fue planteado anteriormente, los sentidos de la escuela están ubicados fuera de ella, en el futuro, y por tanto los conocimientos mayormente valorados en las trayectorias escolares de los jóvenes son los que se vinculan con las posibilidades a

futuro de los mismos, aquellos saberes que los padres consideran que aseguran de algún modo la inserción social de sus hijos.

Estas representaciones construidas en torno a la educación quedan evidenciadas en los discursos de los adultos al momento de expresar cómo fue el proceso de elección de las escuelas a las que asisten sus hijos y cuáles son los modos de valoración de los establecimientos que conocen. Como se desprende de los casos analizados y de las entrevistas realizadas, los padres construyen representaciones en las que se ponen en evidencia diferentes circuitos escolares por los que transitan sus hijos, en el que se establecen jerarquías entre los establecimientos que son deseables y aquellos que prefieren evitar.

Reflexiones finales

En el desarrollo de este trabajo pretendió indagarse sobre los sentidos fundamentales que familias en condiciones de pobreza le atribuyen al paso de sus hijos por la escuela secundaria. En función de ello buscamos conocer cómo se desenvuelven en la actualidad las trayectorias escolares de jóvenes y adolescentes de sectores marginales, y cuáles son las representaciones que construyen los adultos en relación a las mismas y la educación secundaria en general. Con el objetivo de conocer en profundidad cómo es vivida la escolaridad en la cotidianeidad de la experiencia indagamos sobre los principales factores que los adultos destacan al respecto. En este sentido, pudimos dar cuenta de las dificultades, los esfuerzos y sacrificios que implica la asistencia al secundario de estos jóvenes, principalmente vinculados con la situación laboral de los mismos y la posibilidad latente del abandono. Como vimos anteriormente, las familias despliegan un conjunto de estrategias diversas, echando mano a lo que tienen disponible, para mejorar las opciones educativas de sus hijos. Estrategias relacionadas por ejemplo con el desarrollo de vínculos intrafamiliares y relaciones de vecindad en los casos en que los jóvenes asisten a las escuelas más alejadas del barrio; o el aprovechamiento de experiencias barriales como el apoyo y demás actividades formativas como estrategias de acompañamiento escolar.

En función de las diferentes estrategias que despliegan estas familias en relación a la escolaridad secundaria de sus hijos pudimos comprobar que se desarrollan diferentes clasificaciones que ubican a los jóvenes según el éxito o fracaso en la vida escolar. De este modo, observamos estrategias que no sólo buscan asegurar la educación de los hijos, sino que también en algunos casos pretenden potenciar las posibilidades de aquellos que aparentan tener mayores capacidades para el estudio.

Como conclusión de esta primera aproximación a la experiencia escolar de las familias encontramos una diversidad de recorridos posibles. Además, el despliegue de estrategias en función de la escolaridad de los jóvenes también es heterogéneo, ya que las diversas instituciones a las que tienen acceso estas familias conllevan diferentes esfuerzos y acciones. Aunque las experiencias de los adultos y hermanos mayores en general son negativas, en el sentido de que en su gran mayoría no han concluido los estudios secundarios, la variedad de situaciones en las que se encuentran los jóvenes en la actualidad da lugar a la posibilidad de recorridos diversos, incluso en el seno de una misma familia.

Una conclusión general a la que podemos arribar luego del análisis de los principales sentidos que la escuela secundaria adquiere para estos actores sociales nos lleva a tomar en consideración el peso que adquiere la mirada sobre el futuro en los relatos de los padres. En estas representaciones, el sentido de la escuela secundaria parece estar ubicado en otro tiempo, como una inversión en el presente que adquiere valor en el futuro. A modo de ejemplo, algunas madres nos comentaban:

“voy a seguir mandándolo... que vaya, si... es bravo, qué se yo... si o si va a tener que terminarlo... le guste o no le guste... porque qué futuro le espera si no van a la escuela...?”

(Mariana)

“- ya a vos por qué te parece importante que los chicos vayan a la escuela?”

- para el día de mañana ellos... no por mi sino por ellos”

(Carolina)

“Yo por ejemplo, qué puedo darles a mis hijas? Nada les puedo dar. Pero por lo menos un estudio les voy a dar, como un trabajo. Estudiar es un trabajo para ellas. Eso yo quiero que hagan y después ya...” (Cecilia)

Estas expresiones nos remite a la idea de *“cheque posfechado”*, sin valor en el presente, donde la utilidad de la vida, del ser, del conocimiento, están todos puestos en el futuro (Parra Sandoval, 1998). Y es en este sentido de apuesta el futuro, que los padres buscan diferenciar las trayectorias escolares de sus hijos de sus propias biografías y la sensación de no poder dejarles nada más que la educación.

Por otro lado, la reflexión en torno a las representaciones de los adultos sobre la educación secundaria nos llevó a plantear la importancia que cobran aquellos sentidos más tradicionalmente vinculados con la escuela secundaria, sobre todo los relacionados con el futuro laboral de los jóvenes. Es en función de ello que se le otorga mayor peso a aquellos conocimientos que consideran más útiles para desenvolverse en el mercado laboral.

Tal como desarrollamos anteriormente, a pesar de existir un conjunto de sentidos compartidos por estos actores sociales, la diversidad de las experiencias posibles y de los recorridos es amplísima aun en un mismo sector social. Sorteando las dificultades que conlleva la existencia de circuitos diferenciados y fragmentados por los que transitar, el escenario actual da lugar a la apertura de opciones al conjunto de la población. Aunque no podemos dejar de reconocer la existencia de estos circuitos desiguales como un problema de justicia, en tanto conllevan una fuerte asimetría en la apropiación de los bienes culturales de la sociedad a través de la escuela. Queda

liberada a la individualidad de cada una de estas familias la capacidad de aprovechamiento de las posibilidades que encuentran a su alcance, y a la puesta en juego de los capitales económicos, culturales y sociales con los que cuentan para hacerlo posible.

Si bien en este trabajo no nos ocupamos de las posiciones que desarrolla la escuela sino de las estrategias familiares, luego del análisis cabe dejar planteada la inquietud de en qué medida y en qué dimensiones la escuela registra los esfuerzos familiares cotidianos; cómo recepciona la escuela de hoy la entrada de sectores sociales que no eran la población meta de la escuela secundaria y sus estrategias de sobrevivencia y escolaridad, teniendo en cuenta que, como desarrollamos anteriormente la historia de la escuela es la historia de los sectores medios (Southwell, 2011). En este sentido, podemos decir que esta investigación pretende echar luz sobre estos procesos y los nuevos desafíos que se abren en el marco de la pretensión de universalización de la escuela secundaria en el momento del primer tramo de aplicación de estas transformaciones.

Anexo

Se presenta a continuación el Guión de Entrevista utilizado en la realización de las entrevistas:

Caracterización

- Cómo está conformada la familia. Qué edades tienen.
- Cuál o cuáles son las fuentes que sustentan a la familia. Cómo es la trayectoria laboral de la persona entrevistada. ¿Quiénes trabajan en la familia? ¿A qué se dedican? ¿Hace cuánto tiempo trabajan en esa actividad?
- ¿Y los chicos qué hacen? ¿Los jóvenes de la familia van a la escuela?

Trayectorias escolares

Para los que asisten:

- Cómo es el desempeño de los chicos en la escuela. Cómo fue en general el paso por la escuela. Cómo se desarrolló la trayectoria escolar de los jóvenes hasta el presente, cuáles fueron sus características: repetición, abandono, ¿se llevan materias? ¿Pasaron por otras escuelas secundarias?
- ¿A qué escuela van? ¿A cuáles fueron? ¿Por qué se cambiaron de escuela?
- ¿Conocés chicos que no estén yendo a la secundaria?

Los que no asisten:

- ¿Pasaron alguna vez por la escuela secundaria? ¿Por qué la dejaron? ¿Qué le parecía la escuela? ¿Volvieron en algún momento, piensan volver? ¿Qué hacen ahora?
- ¿Vos qué pensás de esto? ¿Qué te parece que no vaya más? ¿Te gustaría que siga? ¿Por qué? ¿Qué te parece que puede aprender en la escuela?

-¿Trabajan o lo hicieron en algún momento? ¿Esto presentó alguna dificultad con respecto a la escuela?

- Cómo fue el paso por la escuela secundaria de la persona entrevistada. Históricamente cómo fue el paso por la escuela del conjunto familiar (en referencia no sólo a los padres, sino también a posibles hermanos o personas cercanas).

- Si no lo mencionó preguntar para qué le parece importante ir a la escuela secundaria, qué le parece que pueden aprender ahí los chicos que no puedan hacerlo en otro lugar.

Elección escolar

- ¿Porqué eligieron esa escuela (calidad, cercanía, reputación del colegio, grupo social)? ¿Qué piensan de la escuela a la que asisten sus hijos?

- ¿Hay alguna otra que te gustaría elegir y no podés ir? ¿Por qué?

- ¿Qué te parece positivo de la escuela a la que van tus hijos? Qué te parece que es negativo de la escuela?

- ¿Hay otros colegios secundarios por la zona? ¿Con qué otras instituciones las comparas?

- ¿Hay alguna escuela privada? ¿Sabes de alguien que vaya?

- Qué decisiones tuvieron que tomar con respecto a la escolarización de los hijos y por qué. ¿Cuáles son las dificultades principales que se les presentan?

- Posibles problemas que hayan tenido con las instituciones escolares.

- ¿Conocés algún plan, beca o algo que sea para ayudar a los chicos que están estudiando? ¿Tu hijo fue beneficiario de alguno?

- Ver si hay referencia a algún tipo de “apoyo escolar”. En el hogar, ¿consideran que cuentan con las herramientas para ayudar a sus hijos?

Relación con la escuela

- Cómo es la relación de los padres (o adultos a cargo) con la escuela. ¿Hace alusión a alguna dificultad, algún enfrentamiento con docentes o directivos? ¿Hay llamados de parte de los docentes? ¿Por qué motivos en general? ¿Por qué cuestiones se acercan a la escuela? ¿Con quiénes tienen más relación? Si no hay ningún tipo de contacto con la escuela, ¿por qué ocurre? Si no les parece necesario el contacto, ¿por qué motivo esto es así? ¿Qué piensan sobre los docentes en general, cómo es su experiencia?
- ¿Para qué les parece que sirve la escuela secundaria? ¿Qué perspectivas a futuro tienen sobre la escolarización de sus hijos? (relación con el mundo del trabajo, perspectivas de finalización de los estudios, continuar en niveles terciarios o universitarios).
- ¿Cómo te imaginas a tu hijo en 5 años? ¿Qué esperás para él?
- En el barrio, ¿vos ves que los chicos van a la secundaria? ¿Es importante ir? ¿Qué posibilidades ves que tienen los chicos hoy para ir a la secundaria?

Bibliografía

- Achilli, E. (1992). *Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*, documento de trabajo, Rosario.
- Achilli, E. (1994). *Escuela y pobreza urbana. Acerca de los procesos constitutivos de las identidades escolares*, ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Antropología Social, Olavarría, Bs. As.
- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario: Homo Sapiens.
- Alliaud, A. (2001). “La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición”, *Revista del IICE*, X, 18, 50-58, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Araya Umaña, Sandra (2002). “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”, *Cuaderno de de Ciencias Sociales*, 127, Flacso Costa Rica.
- Banchs, M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representation. Textes sur les représentations sociales, volume 9, 3.1-3.15. Peer Reviewed Online Journal.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*, Genève, Paris: Droz.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, España: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.

- Bracchi, C. y Gonzalez, V. (2003). *Una mirada sobre la escuela secundaria*. Documento de trabajo presentado en “Aportes, Jornadas a diez años de la sanción de la ley federal de educación”, organizadas por la comisión de educación de la honorable cámara de diputados de la nación.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: Flacso/Grupo Editor Latinoamericano.
- Cafiero, M. (2007). “La escuela en la vida cotidiana de las familias en contextos de pobreza”. En Eguía, A. y Ortale, S. (Coords.), *Los significados de la pobreza*, Buenos Aires: Biblos.
- Cafiero, M. (2008). *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Flacso Argentina.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996). “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”, *Propuesta Educativa* N° 14, 60-66, Buenos Aires: Flacso/Novedades Educativas.
- Cerletti, L. (2004). *Familias y escuelas: trayectorias educativas y experiencias formativas desde una perspectiva etnográfica*, ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Antropología Social de la UBA, Buenos Aires.

- Cerletti, L. (2006). *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*, Buenos Aires-México: Noveduc.
- Cragolino, E. (2006). “Estrategias educativas en familias del norte cordobés”, Cuadernos FHyCS-UNJu, N° 30, 69-84.
- Dabenigno, V. y otros (2009). *Valoraciones sobre la educación media y orientaciones de futuro*, informe de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España: Ed. Losada.
- Dussel, I. (2008). “La escuela media y la producción de la desigualdad”. En: Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Dussel, I. (2009). “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”, *Revista de Política Educativa*, Año 1, N° 1, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2008). “Los desafíos de la inclusión masiva”, en *El Monitor de la Educación*, N° 19, 26-27, Revista del Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I.; Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En: *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). “Escuela y clases subalternas”. En Rockwell, E. y De Ibarrola, M. (Comps.). *Educación y clases populares en América Latina*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y estudios Avanzados del IPN.
- Gómez Schettini, M. (2007). “La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”. En Narodowski, M. y Gomes Schettini, M. (Comps.). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Grupo Viernes (2008). “Interrogando los límites y las posibilidades de inclusión”, revista *El Monitor de la Educación*, N° 19, 30-31, Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutiérrez, A. (2004). *Pobre’, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Un estudio de caso*, Córdoba: Ferreira Editor.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (2000). “La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas. Una compleja y contradictoria articulación e interpretación en una

- investigación en curso”. En Elichiry, N. (Comp.), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, Carina (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires: Colihue.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE- Unesco.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, B. (2008). “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Legarralde, M. (1999). “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”. En revista *Propuesta Educativa*, N° 21, Buenos Aires: Flacso.
- Llinás, P. (2009a). “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria”. En revista *Propuesta Educativa*, N° 32, 95-104, Buenos Aires: Flacso.
- Llinás, P. (2009b). *Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*, ponencia presentada en las V Jornadas Jóvenes Investigadores de IIGG, Bs. As.

- Narodowski, M. y Gomes Schettini, M. (Comps.) (2007). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Neufeld, M. R. (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En *Ensayos y Experiencias*, N° 36, 3-13, Buenos Aires: Noveduc.
- Neufeld M. R. y Thisted, J. A. (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Parra Sandoval, R. (1998). "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia". En Cubides, H., Laverde Toscano M., Valderrama, C., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2004a). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires: Piadós.
- Redondo, P. (2004b, 19 de enero). *Para el pobre, la escuela es una oportunidad histórica*. Diario *Página 12*.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, L. (2006a). "La Política de descentralización educativa en la Argentina de los 90", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 17, N° 1, 89-100, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Rodrigo, L. (2006b). "Organismos Internacionales y Reformas Educativas. El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa", *Revista de Educación*, N°341, 845-866, Madrid.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). "Sobre el estudio cualitativo de las representaciones sociales". En Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México: Editorial CUCSH-Universidad de Guadalajara.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Santillán, L. (2004). "Trayectorias educativas en los contextos de interacción familiar/barrial", ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- Santillán, L. (2006). "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares". En revista *Intersecciones en Antropología*, N° 7, 375-386, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA, Argentina.
- Santillán, L. (2007). "La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 34, 895-919, Distrito Federal, México.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens.

- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.
- Southwell, M. (2008). “Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad”, revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Cuarta Época, N° 2, UNLP.
- Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens.
- Tedesco, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina. 1980-1945*, Buenos Aires: Solar.
- Tedesco, J. C. (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Borrador para el debate*, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2002). “Prólogo” a Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE- Unesco.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2008). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial/Flacso.

- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes: “La escuela secundaria en el mundo de hoy”*, Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Thisted, S. (2000). *Familias y escuela en la trama de la desigualdad*, trabajo presentado en la 23ª Reunião Anual de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2007). “Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar”. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (Comps.). *Escuelas y familias. Problemas de la diversidad cultural y la justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.
- Tiramonti, G. (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”. En Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Varela, J. (2009). “Sociología de la educación. Algunos modelos críticos”. En Román Reyes (Dir.). *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología*

científico-social, Universidad Complutense de Madrid, Madrid-México: Plaza y
Valdés.