

Jóvenes (re) escolarizados: un análisis de los motivos de la vuelta al colegio¹

Por Carolina Duek
y Malvina Silba

Carolina Duek. Lic. en Ciencias
de la Comunicación, FCS, UBA.
Malvina Silba. Lic. en Sociología,
FCS, UBA.

Este trabajo está integrado por un acotado número de entrevistas realizadas en diferentes Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Capital Federal, entre abril y mayo de 2003. Los CENS, dependientes de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, están destinados a personas mayores de 18 años cuyo objetivo es empezar, retomar o concluir los estudios de nivel medio.

En este artículo revisaremos los principales ejes de indagación sobre los que se basaron las entrevistas para llegar a la formulación de hipótesis (y no conclusiones *definidas* y *definitivas*) que permitan abrir espacio a futuras investigaciones. Tales ejes fueron: la deserción, la decisión de la vuelta, y los factores sociales y culturales de los sujetos. Estos últimos tienen gran influencia tanto en la deserción como en la decisión de retomar los estudios, ya que los sujetos están materialmente condicionados en función de las relaciones entre el tiempo libre para “prolongar su esfuerzo de adquisición” y la necesidad económica (Bourdieu, s/f). Por caso, encontramos esta relación en Juan (33), quien relató que para poder empezar a estudiar necesitó de una organización que incluía los horarios de trabajo y la satisfacción de necesidades familiares básicas, y en Andrés (29), para quien constituyó también uno de los motivos de la

vuelta al colegio: “Ya me establecí un poquito, gracias a Dios, y lo primero que hice cuando estuve, más o menos, estable fue anotarme”.

Los motivos de la vuelta

Las tradicionales promesas del sistema educativo fueron: el acceso al mercado de trabajo de manera digna, la posibilidad de continuar con los estudios y la participación ciudadana plena (Filmus y Moragues, 2003). Estas promesas construyeron un imaginario del que aún hoy encontramos residuos: “El día de mañana tendré algo, le podré dar algo a mis hijos, por lo menos”, confiesa Gabriel (19). Es decir, si bien el acceso material es gratuito (todo aquel con primaria completa puede ingresar a un CENS), no podemos prescindir del contexto económico y socio-político cuya característica distintiva es la exclusión material y simbólica de los sujetos.

También encontramos un resabio de las exigencias del mercado laboral en la decisión de la vuelta al colegio. Se percibe a la secundaria como “punto de llegada” y no como “punto de pasaje”: “Hasta para ir a barrer te piden quinto año, como mínimo”, describe Juan, a lo que Mara (21) agrega: “Por ahí puedo enganchar un laburo mejor, un buen laburo, y si me dan los tiempos puedo seguir estudiando... y más adelante, perfeccionarme en algo. Pero por ahora es para salir de este pozo en el que estamos”. La finalización del secundario se percibe como una meta en sí misma, como un verdadero logro, y no como *medio* para acceder a otro nivel de instrucción. Esto no significa que ninguno de los entrevistados proyecte estudios terciarios o universitarios futuros sino que, en el contexto en el que retomaron la educación media, “recibirse” representa la culminación de una etapa que se valora en sí misma y no de manera relacional: “Me tracé la línea de que quiero tener quinto año, después vemos qué hacemos”, señala Juan.

¹ Este trabajo fue realizado en el marco de la Cátedra “Sociología de la Educación”, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, a cargo del Prof. Emilio Tenti Fanfani y con la coordinación de la Lic. Patricia Salti.

Una de las invariantes que apareció con mayor peso en las entrevistas se relaciona con la importancia de la representación de la inserción institucional, en oposición a las posibles consecuencias de los desvíos de trayectorias escolares, socialmente legitimadas. Los entrevistados no perciben esta oposición como desvío, sino que la inclusión les permite diferenciarse de trayectorias personales, laborales o escolares por ellos sancionadas. En el caso de Gabriel, por ejemplo, la escuela es lo que le permite *diferenciarse* de su grupo de amigos del barrio que, en su mayoría, están presos. Para él, la permanencia en la escuela no se relaciona con una demanda de “saberes especializados”, sino con la necesidad de sentirse incluido y contenido en un marco institucional que le permita ser-distinto-a (sus amigos). En este caso, la norma sería el colegio y el desvío sería la cárcel.

Uno de los sentidos que predomina en los entrevistados para la vuelta al colegio es el instrumental. Como reconoce Juan: “Cuando yo estaba sin trabajo iba (...) pero si no tenés secundario, es inútil presentarte. Vas con la moral baja, como pidiendo perdón”. Pero más allá de este testimonio, no encontramos una correspondencia entre la obtención del título como tal y los saberes que implicaría tenerlo. En el caso de los alumnos de los CENS, podemos hipotetizar que se relaciona de manera directa con el título escolar. Entendiéndolo como “esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura” (Bourdieu, s/f), el título supone la puerta de entrada al mundo del trabajo contemporáneo que exige un mayor caudal de competencias y que, a cambio, ofrece trabajos flexibilizados, inestables e independientes de los sujetos involucrados. El nuevo valor de cambio es el conocimiento y quien tenga acceso será interpellado por el mercado laboral como legítimo, es decir, como *incluido*. Para los alumnos de los CENS la

culminación del secundario representa un *logro*; para el mercado, no sólo es un punto de pasaje hacia el “verdadero y significativo” saber sino su nivel más bajo, o mejor, “elemental”.

Si bien reconocemos una crisis estructural, tanto en la escuela como en todas las esferas de la vida pública-estatal, no podemos adscribir a las corrientes teóricas que suponen una des-institucionalización en pos de un mayor control, en un país como la Argentina, y en un continente como América Latina. La demanda de educación por parte de los sujetos adultos es contemporánea a la amenaza de las políticas neoliberales que promueven la desaparición de las instituciones públicas. Los agentes *demandan* sujeción y, para ello, sólo hacen falta instituciones. Si bien pueden estar en crisis, su razón de ser y su fuerza se relacionan con el *significado* que los sujetos le imprimen en función de residuos de un imaginario más acorde a las políticas del estado de bienestar que a las del estado mínimo (neoliberal) actual.

Otra de las invariantes relevadas en las entrevistas fue la noción de “deuda”, que podía relacionarse con la familia, con la sociedad o con ellos mismos. Esto habilita una nueva dimensión que no se relaciona con el conocimiento, ni con el trabajo: los entrevistados retoman lo que consideran errores del pasado y el *tiempo* actual es considerado como “de reparación”. Así lo ve Juan: “Era otra edad. Uno cuando es chico no le da la importancia que le puede dar ahora... con el tiempo me di cuenta de que si no tenés estudios...”. Lo particular de los testimonios es que todos reponen historias familiares complejas, conflictivas, pero ninguno considera esas situaciones como “excusas” que justifiquen la desertión. Todos se culpan a sí mismos del abandono como consecuencia de su “vagancia juvenil” y de su “no-conciencia” de lo que estaban haciendo. Asumen, también, que hoy es más costoso estudiar de lo que era anteriormente. En oposición a esa percepción, sienten

que su obligación es seguir hasta recibirse para subsanar las "deudas pendientes". Como cuenta Gabriel: "Terminé la primaria y me fui a un industrial... llegué hasta 2° año en el industrial. Repetí, y me pasé a la tarde... y volví a repetir (...) ya me estaba cayendo, me juntaba mucho con unos pititos de atrás... me la pasaba en cualquier cosa y repetía... y repetí cuatro veces segundo año".

Esta "asunción" de la deuda como propia, en función de una culpa que *arrastran* del pasado, puede pensarse como la interiorización de una "normalidad" que se les impone como sello. Los grupos sociales se diferencian al definir determinadas reglas y sanciones a sus transgresores que serán catalogados como "marginales". Desde este punto de vista, "la desviación no es una cualidad del acto que comete la persona sino más bien una consecuencia del hecho de que otros apliquen leyes y sanciones a un 'infractor'. El desviado es alguien a quien se ha aplicado con éxito la etiqueta; y el comportamiento desviado es el de las personas así etiquetadas" (Rist, 1999).

Conclusión

La percepción que los sujetos tienen de sí mismos, y de sus trayectorias sociales y escolares, les permite retomar una deuda histórica cuyo momento de reparación es el presente. Uno de los ejes comunes en las entrevistas fue el factor económico como determinante de la interrupción de los estudios. Hay una relación, en el pasado excluyente y en el presente articulado, al mundo del trabajo y la educación. Antes, trabajar era no estudiar; ahora, trabajan para estudiar y estudian para poder trabajar (mejor). Entonces, los que se constituyen como motivos de la deserción son, paradójicamente, resignificados como los motivos de la vuelta.

Si bien el conocimiento que "obtienen" los alumnos de los CENS no supondrá una automática mejora de su posición en el campo, sí hay una

adaptación a nuevos niveles-mínimos de saberes necesarios. Pero esto no significa que pueda existir una adecuación entre las (heterogéneas) demandas del mercado laboral y la estructura del sistema educativo, cuyas prácticas, saberes y actividades son autónomas (Tenti Fanfani, 1996).

Entre las demandas del mundo laboral y las características propias del sistema educativo podemos situar las expectativas de los sujetos. Estas construyen y reconstruyen a las instituciones educativas y llenan ese *vacío de sentido* que el neoliberalismo, a través del mercado, pretende explotar para adecuar las funciones del sistema educativo a sus propias necesidades e intereses. Finalmente, ¿es posible pensar el fin de las instituciones en este marco político, económico y cultural?, ¿es la escuela un espacio de resistencia a la exclusión neoliberal? Y, por último, ¿es el Estado o son los sujetos los que llenan de significado a las instituciones?

Bibliografía

- BOURDIEU, P. "Los tres estados del capital", traducción de Tenti Fanfani, E., *s/f*.
- FILMUS, D. y MORAGUES, M. *¿Para qué universalizar la escuela media?*, OSDE, Buenos Aires, 2003.
- RIST, C. "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado", en ENGUITA, M. (ed.). *Sociología de la Educación*, Ariel, Barcelona, 1999.
- TENTI FANFANI, E. "Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado", en *Revista de Educación de Adultos*, CREFAL, México, 1996.