

# **Jóvenes egresados de las Escuelas de Reingreso: un análisis de los soportes necesarios para retomar los estudios secundarios.**

Mariana Nobile.

Cita:

Mariana Nobile (2013). *Jóvenes egresados de las Escuelas de Reingreso: un análisis de los soportes necesarios para retomar los estudios secundarios*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/487>

**X Jornadas de sociología de la UBA.**  
20 años de pensar y repensar la sociología.  
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI  
1 a 6 de Julio de 2013

**Mesa 44:** Infancia, Adolescencia y Juventud

**Título de la ponencia:** “Jóvenes egresados de las Escuelas de Reingreso: un análisis de los soportes necesarios para retomar los estudios secundarios”

**Autor:** Nobile, Mariana (FLACSO Argentina; FaHCE - UNLP)

***Introducción***

Este trabajo está inserto en el marco más amplio de mi investigación doctoral en curso, en la cual me propongo explorar los significados de la experiencia escolar en el conjunto de escuelas conocidas como “escuelas de reingreso” (ER) <sup>1</sup> en la Ciudad de Buenos Aires, con el propósito de indagar en los modos en que dicha experiencia ha afectado las construcciones biográficas de sus egresados.

Al observar el conjunto de jóvenes que se inscriben en las ER es posible evidenciar la existencia de dos grupos. Uno de ellos remiten a quienes llegan a la ER derivados por otras instancias o esferas sociales<sup>2</sup>, mientras que el otro ha tomado personalmente la decisión de volver a estudiar. Cuando analizamos las trayectorias de quienes egresaron de las ER observamos que ninguno de ellos fue derivado por otras esferas sino que previamente habían asumido la vuelta a la escuela como una decisión personal<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Las llamadas Escuelas de Reingreso son el resultado de una política de inclusión educativa diseñada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la previa promulgación de obligatoriedad del nivel. A partir de 2004 se crean ocho secundarias orientadas a atender a jóvenes entre 16 y 18 años que estuvieron al menos un ciclo lectivo fuera del sistema educativo. El formato escolar de estas instituciones presenta variaciones respecto del formato tradicional de secundaria, con el propósito de volverlo más inclusivo. Entre estas variaciones, podemos señalar la cursada por medio de trayectos formativos personalizados definidos a partir de un esquema de correlatividades, la aprobación y asistencia por materia, desmontando la promoción por año. A su vez, se caracterizan por ser instituciones de tamaño relativamente pequeño que cuentan con otros espacios de trabajo, como las tutorías, los talleres y las clases de apoyo. La contratación docente es por medio de cargos, lo cual presupone no sólo las horas frente a alumnos, sino que también contempla la posibilidad de otras tareas institucionales.

<sup>2</sup> Por ejemplo, jóvenes judicializados a los que se les pone como condición el retorno a la escuela, o bien, quienes perciben un beneficio social y necesitan el certificado de escolaridad para continuar recibéndolo.

<sup>3</sup> Como pudimos observar en trabajos anteriores, en las ER se da un “efecto colador” (Tiramonti et al., 2007; Ziegler, 2011), donde las ER funcionan como una malla que reincorpora sólo a una parte de esta población desescolarizada, tendiendo a permanecer aquellos que logran asumir las características propias del patrón de alumno definido por estas escuelas. Dicho patrón se refleja en aquellas conductas evaluadas como meritorias por parte del equipo docente; en este caso particular, observamos que el esfuerzo, tanto interno como externo, así como la demostración de compromiso, juegan un rol relevante para la permanencia en la escuela.

Es en este grupo sobre el cual pondremos el foco a lo largo de este trabajo. Nos preguntaremos por aquellas condiciones que hicieron posible la decisión previa de retomar los estudios. Por lo cual, observaremos la trayectoria delineada antes de la llegada a la ER así como las razones que ellos señalan como las que generaron la vuelta a la escuela. Consideramos que la presencia de soportes de diferente tipo es la que habilita la decisión previa para concretar la vuelta a la escuela.

El presente trabajo se basa en un análisis del material de campo obtenido a partir de la realización de 16 entrevistas en profundidad con jóvenes de entre 22 y 28 años que tienen la particularidad de haber egresado de estas escuelas secundarias. Se entrevistaron egresados de cuatro de las ocho ER creadas en la Ciudad.

Todos estos jóvenes comparten una posición socioestructural similar, ubicados en los sectores socioeconómicos bajos y medios-bajos de la sociedad. En su mayoría son los primeros de sus familias en acceder al título secundario. Sus padres apenas han completado el nivel primario y sólo algunos han iniciado el nivel secundario, mientras que otros pocos no cuentan con escolaridad alguna. La mayoría está ocupada en trabajos de baja calificación, en diferentes rubros como la construcción y el gastronómico, mientras que otros se desempeñan como encargados de edificios y como servicio doméstico. Varias madres son amas de casa o bien están inactivas por motivos de salud o porque ya están jubiladas. En general viven en barrios cercanos a la escuela de la que egresaron; un tercio de ellos viven en villas de la zona sur de la Ciudad (en barrios como Lugano, Soldati, Barracas o Mataderos).

Como veremos a lo largo del trabajo, si bien comparten una posición estructural similar y el hecho de haberse encontrado en las ER, los recorridos educativos que han realizado asumen características particulares que responden al proceso de singularización de las trayectorias propio de nuestra época (Martuccelli, 2010).

El recorrido que realizaremos a lo largo del trabajo se inicia, en primer lugar, con la presentación de algunas consideraciones teóricas en relación con el concepto de soportes y la singularización de las trayectorias. Luego, se presenta un análisis que se estructura en dos partes: la primera, abordando las diferentes razones que llevaron a estos jóvenes a dejar el secundario; la segunda, analiza las razones que los hacen volver, explorando allí en los distintos apoyos con los que cuentan estos estudiantes para concretar dicha decisión. Al mismo tiempo, observaremos qué otros “soportes” tienden a sostener a estos jóvenes, permitiendo que vuelvan a la escuela secundaria decididos a terminarla. Luego, se presentan algunas consideraciones finales.

### ***Acerca de los soportes***

Consideramos que la idea de soportes nos va a ayudar a pensar en las posibilidades de asumir la decisión de volver a la escuela por parte de quienes egresaron de las ER, a partir de la identificación de aquellos apoyos, aquellos hilos, que permiten que un individuo se sostenga socialmente, y pueda participar de la sociedad o del grupo social que integra.

Robert Castel (Castel y Haroche, 2003) desarrolla la idea de soportes con el propósito de dar cuenta de las condiciones de posibilidad del individuo moderno, remitiendo a aquellas reservas y recursos sobre los que puede apoyarse, pudiendo existir por sí mismo, sin depender de nadie. Los soportes

son los que brindan consistencia al individuo, los cuales se constituyen no sólo a partir de la posesión de bienes materiales, sino también al estar respaldados por derechos y protecciones. Su modo de entender estos soportes está fuertemente ligado a la idea de propiedad social, la cual brinda protecciones a la vez que previsibilidad para desarrollar estrategias individuales. Este tipo de propiedad, ampliamente difundida durante la segunda mitad del siglo XX, y muy ligada al estatuto del trabajo, sobre todo en la forma que adquirió el Estado social en nuestro país (Svampa, 2005), reduce los niveles de vulnerabilidad e incertidumbre de quienes carecen de propiedad privada para sostenerse por sí mismos.

Esta visión que Castel desarrolla acerca de los soportes termina siendo un tanto restringida, al quedar atada a cierta idea de recursos o capitales que pueden ser brindados por el Estado en tanto soportes políticos. Esta es la crítica que le hace Martuccelli, quien señala que "...los soportes, pensados a partir de su dimensión política, están demasiado relacionados con la necesidad de intervención del Estado para asegurar la cohesión social" (2007, p. 75). De este modo, este autor se propone ampliar dicha concepción, dando cuenta de la multiplicidad de puntos de apoyo, más o menos tangibles, pero que definitivamente intervienen para que un individuo pueda sostenerse socialmente.

Por tanto, al hablar de soportes, Martuccelli remite a "...ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. El estudio de los soportes gira de este modo en torno al grado de consistencia de las situaciones en las cuales se coloca el actor" (2007, p. 63). Un soporte puede ser una actividad laboral, ciertos vínculos sociales –alguna persona significativa, una pareja, amigos- y entramados relacionales<sup>4</sup>, así como un consumo cultural<sup>5</sup>.

Al mismo tiempo, al rastrear en los soportes de los individuos podemos individualizar las experiencias de vida al introducirnos en cada ecología social particular, logrando dar respuestas a la producción diferencial de los individuos. Hoy en día asistimos a un proceso de singularización de las trayectorias. La posición social de cada individuo ya no nos permite inferir el recorrido social delineado a lo largo de su vida, como en otras épocas. Otrora, el conocimiento de su posición social nos permitía realizar una serie de inferencias acerca de su vida, sus trayectorias, conductas y consumos. En los últimos cuatro décadas es posible evidenciar un paulatino incremento de las "anomalías", es decir, cada vez más los individuos se "salen" de los casilleros que "deberían" ocupar

---

<sup>4</sup> El trabajo de Denis Merklen, analiza las condiciones de individuación de los sectores populares en el Conurbano Bonaerense, dejando en evidencia los modos en que el barrio opera como un entramado relacional que constituye un soporte para la acción política de quienes viven en condiciones de marginalidad social.

<sup>5</sup> El trabajo de Benzecry (2012) sobre el fanático de la opera bien puede constituir un ejemplo de un consumo cultural como soporte del individuo que brinda sentido a la existencia. Benzecry analiza el apego afectivo por la opera de quienes asisten asiduamente al teatro Colón de la ciudad de Buenos Aires, dando cuenta el modo en que el consumo de un producto cultural permite significar la propia vida, aportando a la construcción del sujeto a partir de mecanismos de autoafirmación y autotranscendencia.

según su posición en la estructura social, llevando así a una mayor singularización de las experiencias individuales. No sólo Martuccelli (2010) señala este proceso de diferenciación de las trayectorias; podríamos decir que la no linealidad y prefiguración de las trayectorias es un hecho plenamente aceptado en el campo de las ciencias sociales (Machado Pais, 2007; Jacinto, 2010; Saraví, 2009b, entre otros).

Hoy en día, la posición socioeconómica compartida por diferentes individuos no nos brinda certezas acerca de sus trayectorias vitales. Las semejanzas posicionales no bastan para dar cuenta de los recorridos individuales. Esto se ajusta al caso que estamos abordando en esta ocasión, donde jóvenes que transitan situaciones socioeconómicas similares no necesariamente tienen recorridos educativos semejantes. Es por ello que es necesario ahondar en sus ecologías personales, dando cuenta no sólo de indicadores objetivos.

Si bien todos necesitamos de apoyos, ya que nadie puede estar solo y aislado en el mundo social, no todos los soportes permiten la fabricación del individuo, lo cual nos habla de su diferente legitimidad para sostenernos socialmente y participar de las diferentes esferas sociales. Consideramos que hay ciertos soportes que se vuelven compatibles con la institución escolar, logrando una complementariedad entre lo que demanda y brinda la escuela y aquellos apoyos ajenos a ella con los que cuentan los jóvenes. La disciplina escolar demanda cierta regulación en las conductas, cierta regularidad y organización de los tiempos de la vida, una aceptación de pautas de trabajo, por tanto va a tender a congeniar con soportes que “dialoguen” con estos tipos de regulación. En cambio, otros soportes tienden a chocar con dicha disciplina, como pueden ser la pertenencia a “bandas” juveniles, debido a los ritmos de vida y las conductas que impone su pertenencia. Como señala Reguillo Cruz (1991), las bandas, en tanto agrupación solidaria que cumple una función integradora entre sus miembros, construye un mundo altamente ritualizado, con una temporalidad propia que tiende a configurar un presente continuo, que resiste y se opone a otras esferas y grupos, como la esfera escolar. La afiliación a este tipo de grupos puede aportar a las dificultades que se le plantean a un joven a la hora de sostener su escolaridad secundaria, ya que se le presentan obstáculos para congeniar ambas pertenencias.

Pasemos a indagar ahora en los distintos soportes que habilitaron la decisión de volver a la escuela.

### ***Razones por las que quedaron fuera del sistema educativo.***

Podríamos decir que a lo largo de las diferentes trayectorias que han realizado estos jóvenes egresados, hay un punto que comparten y es el hecho de haber quedado fuera del sistema educativo y el haberse encontrado en las ER. Es posible identificar un abanico de razones que los llevaron a quedar por fuera del sistema educativo, las cuales en muchas ocasiones se dan conjuntamente.

Comencemos con el caso de dos jóvenes que egresaron de la Escuela 1, Manuel y Silvana, quienes dejaron la escuela secundaria, uno cuando apenas había comenzado, otro cuando estaba cursando el tercer año. Ambos sufrieron algún tipo de ***problema de salud*** que les impidió asistir con regularidad a la escuela, quedándose libres. Manuel se lesiona una pierna jugando al fútbol, Silvana tiene cálculos en la vesícula. Como podemos observar, la combinación de un problema de salud con la asistencia en la escuela entra en conflicto con uno de los rasgos estructurales de la gramática escolar, la presencialidad.

La escuela moderna posee un conjunto de reglas que delimitan la forma en que ésta se organiza para impartir instrucción (Tyack y Cuban, 1997). Entre estas reglas, o gramática, encontramos la organización del tiempo y el espacio –tanto a nivel diario y semanal como anual a partir de la definición de un ciclo lectivo-, la cual se basa en el principio de la presencialidad, es decir, para recibir educación uno debe asistir con regularidad a un establecimiento educativo respetando los tiempos definidos por éste. Este rasgo queda en evidencia generalmente en los casos de las jóvenes embarazadas que necesitan ausentarse por un período prolongado de la escuela y que tiempo atrás implicaba la exclusión del sistema.

En relación con estos egresados, vemos que el padecer una enfermedad o una discapacidad que le dificulta el traslado al establecimiento, implicó la exclusión del sistema educativo, ya que la escuela secundaria no cuenta<sup>6</sup>, con servicios educativos domiciliarios, ni acciones estandarizadas que permitan a quienes no pueden trasladarse hasta la escuela, o mantener una regularidad en la asistencia, contar con otros mecanismos que no le provoquen el retraso en su escolarización. La única opción que desde la escuela se les brindó a estos jóvenes fue la de rendir libre las más de una docena de materias que comprende el curriculum enciclopédico de la secundaria, experiencia difícil de afrontar exitosamente.

En estos casos descritos no hay una decisión de abandonar la escuela, simplemente una circunstancia que los aleja por las inflexibilidades propias de la gramática escolar moderna. Esta situación se combina con una ausencia de reclamos por parte de los alumnos y de sus familiares, aceptando lo que les señala la escuela, sin exigir soluciones que no impliquen un retraso en la escolaridad. La escasa tradición familiar en el nivel secundario, por tanto, la debilidad del mandato de sostener la escolaridad, pueden ser razones que lleven a que las familias de estos jóvenes acepten esta situación sin reclamar otro tipo de respuestas institucionales.

En otros casos, el alejamiento de la escuela se da por **conflictos familiares y de índole personal** que se traducen en problemáticas particulares que repercuten en el rendimiento escolar -faltas reiteradas que dejan libre al estudiante, problemas con las materias y/o problemas de conducta.

Esto podríamos decir que es lo que le ha sucedido a Francisco, uno de los graduados de la Escuela 1, quien repite un año y asocia esta situación con el año en que sus padres se separaron, lo cual hace que se lleve varias materias, situación que se combina con problemas de disciplina en la escuela: *“Pasa que fue un año complicado, mis papás estaban, se separaron. No es una... cómo te puedo decir... me afectó. Y después otra que yo también tenía mala junta en el secundario, desde primer año que empecé, yo ya tenía mala junta. Primer año pasé con una previa, segundo año pasé con dos, después las dí, y tercero ya me escapaba de las clases, a tal punto que casi me echan...”* (Francisco, Egresado Escuela 1).

No es el único a quien le sucede algo semejante, son situaciones que uno puede encontrarlas también en la Escuela 4, con el caso de Gianella quien

---

<sup>6</sup> La Ley Nacional de Educación 26.206/06 prevé este tipo de situaciones y en su artículo 60 establece la modalidad domiciliaria y hospitalaria en los niveles inicial, primaria y secundaria, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por periodos de treinta (30) días corridos o más.

desde la primaria tiene problemas de conducta, que la llevan a cambiarse dos veces de escuela, y ya en el secundario, bajo tratamiento psiquiátrico y psicológico, atravesando por un período de consumo de drogas, repite dos veces el mismo año, y ahí es cuando la escuela le dice que ya no puede seguir cursando en ese establecimiento. En la Escuela 5 se da con mayor frecuencia estos motivos de abandono por cuestiones familiares que van de la mano con dificultades a la hora de sostener la escolaridad. Uno de estos casos es el de Santiago, cuyos padres enferman ambos de cáncer, debiendo afrontar una situación anímica difícil, acompañada de problemas económicos que le generan los tratamientos que deben realizarse; es así que su situación en la escuela se complica, teniendo problemas de conducta a la vez que se lleva un número importante de materias. Al llegar a fin de año, las autoridades del colegio católico al que asistía le informan que debe buscarse otra institución. Otro caso de la Escuela 5 es el de David, que deja vislumbrar en su relato que los conflictos familiares hicieron que quedara libre de la escuela comercial a la que asistía; esta escuela tenía una matrícula muy numerosa lo que lleva a que ésta no hiciera nada por conocer las causas por las que el alumno dejó de asistir, ni buscara su reincorporación. En palabras del mismo alumno:

**“E: ¿Y en la escuela no pediste la reincorporación?, ¿no te reincorporaron? La verdad que no, no sé. No lo pensé. No lo pensé. La verdad, no lo pensé. Eh...[...]** **E: tampoco de la escuela te llamaron ni nada como para ver qué pasaba. No, ya te digo, como te comentaba antes, es una escuela tan grande que si falta uno...No es como acá, que por ejemplo acá si faltabas enseguida te llamaban a tu casa para ver qué pasa. Tengo a mi hermano que está cursando acá y cuando falta en seguida llaman a mi casa a ver qué pasa. Y eso en otro colegio no. Evidentemente no está, no viniste, no estás”** (Egresado 4, David, Escuela 5).

Es así que las dificultades que tienen los alumnos en los ámbitos familiares no parecieran encontrar un acompañamiento desde la institución escolar que les permita sostener con éxito la escolarización, habiendo escuelas que ante estas situaciones o bien excluyen esa matrícula “problemática”, o bien aceptan la pérdida de los alumnos sin poner en funcionamiento mecanismos que permitan su reincorporación. Aquí vemos cómo uno de los soportes con los que cuentan estos jóvenes para sostenerse frente al mundo, en este caso, la familia, atraviesa situaciones conflictivas que tienden a desestabilizar la trayectoria personal, no pudiendo cumplir con una de las pruebas estructurales que tienen que afrontar, en este caso, la escuela.

Otra situación que aparece con cierta recurrencia en los relatos de los egresados entrevistados es el de las **mudanzas y traslados**, tanto en la misma ciudad, como de países y regiones distantes. Es el caso de Jorge, egresado de la Escuela 5, proveniente de Paraguay que ha hecho su escolarización primaria y secundaria entre ambos países, entre un pequeño pueblo alejado unos 500km de la capital paraguaya y la Ciudad de Buenos Aires. Este joven sufre el cambio de lugar durante el 5° año de la primaria, cuando llega al país apenas hablando el castellano. Luego, las diferentes estructuras de los sistemas educativos de ambos países, al igual que la documentación requerida para pasar de nivel, llevan a que en algunos períodos vea retrasado su estudio.

Mariela, de la Escuela 1, es oriunda de Misiones. Allá vivía con su abuela pero decide trasladarse a la Ciudad de Buenos Aires, donde reside su madre desde

hace varios años. Es así que deja el polimodal<sup>7</sup> en noveno año que cursaba en Misiones, e inicia el secundario de cero en una escuela porteña, donde sufre una mala experiencia ya que se siente profundamente discriminada por sus compañeros, por lo cual, al llegar el final del primer año decide no volver, decidiendo buscar otra institución para hacer los estudios secundarios.

La situación de uno de los egresados de la Escuela 5, Leandro, llama la atención ya que, debido a que su madre pierde la casa en la que vivían, comienza un recorrido por diferentes casas de parientes –abuelos, diferentes tíos y primos-, pasando así por una variedad de viviendas ubicadas en distintos barrios porteños –Boedo, Almagro, Congreso, Flores-. Desde chico se va trasladando él solo por estas diferentes casas, señalando que vio muchas cosas no adecuadas para un chico de su edad, que le mostraron aquello en lo que no quería convertirse; estas “cosas” aludían más que nada a que algunos de sus tíos y tías tenían problemas psiquiátricos, o eran adictos a drogas, sufriendo su madre de anorexia nerviosa.

Como vemos, en muchas ocasiones, diferentes “accidentes” vitales complican las trayectorias de estos jóvenes, en una institución que las piensa como recorridos estables; de este modo, estos estudiantes no encuentran en la escuela posibles respuestas o acompañamientos para que las consecuencias de dichos “accidentes” no sean la exclusión o el retraso en el sistema. Martuccelli (2010) señala a estos “accidentes vitales” como una fuente de desestabilización de trayectorias, proyectos de vida o posiciones sociales, que por su heterogeneidad son difíciles de afrontar. “La contingencia, la ocurrencia de eventos que suceden en la vida es una marca indeleble de nuestras existencias. No obstante, no todos ellos tienen la capacidad percibida por los actores, real o supuesta, de torcer el rumbo de la vida o ponerlo en serio riesgo” (Araujo y Martuccelli, 2011, p. 175). Conflictos familiares, enfermedades, adicción a las drogas, mudanzas, son todas situaciones que pueden tener consecuencias posicionales; todos ellos accidentes que son absorbidos de modos diferentes según la posición social y los soportes que detenta un individuo. De esta manera, más recursos permiten menos consecuencias “inmediatas”.

Asimismo, uno puede encontrar en los relatos de estos egresados, algunas situaciones que no remiten a cuestiones externas de la escuela, como las señaladas hasta el momento, sino que representan **dificultades propiamente escolares** como el llevarse muchas materias, el tener problemas con profesores, el quedarse libre.

Un aspecto que tal vez deberíamos señalar es el que alude al tránsito entre la primaria y la secundaria. Este pasaje no siempre es satisfactorio, ya que hay un cambio en el régimen escolar que lleva a que muchos chicos no logren adaptarse a las normas y al modo de vida que rigen en las escuelas secundarias. Como señala Rossano, “...el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio. Se trata de cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito con otra cultura institucional” (2006, p. 301). Si a esta situación de

---

<sup>7</sup> Aquí es preciso llamar la atención de las estructuras diferenciales entre los sistemas educativos provinciales, los cuales aplicaron la ley Federal de Educación, y el de la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que no lo hizo, por tanto nunca abandonó la estructura primaria de siete años y el secundario de cinco o seis años.

cambio le sumamos la falta de acompañamiento que muchas veces atraviesan los chicos, se vuelve más conflictiva la adaptación a la escolarización secundaria<sup>8</sup>.

Esto puede observarse en las frases de los entrevistados que señalan algunas de las dificultades a las que se tuvieron que enfrentar en el primer año del secundario. Por ejemplo Marlén, que durante el primer año se lleva muchas materias y finalmente repite el año: *“...no las pude dar porque no llegaba, no tenía los apuntes y como no conocía a nadie quién me iba a prestar, quién me iba a hacer la segunda... no tenía nada en la carpeta. ¿Cómo hago?... Encima se fueron todos de vacaciones. No sabía cómo era, cómo se movían ahí en el colegio, tenés que ir a algunas clases de apoyo, no sabía nada... después me enteré que había algunas clases de apoyo y que las maestras te hacían venir a tal hora... No tenía ni números de teléfono...ni...”* (Marlén, Egresada 4, Escuela 4).

Cristian, por su parte, refiere a los problemas que tenía con los profesores, ya que consideraba que le imponían su autoridad sin ningún tipo de fundamentación, y por ende, había cierto maltrato detrás que él no soportaba. Esto derivaba en enfrentamientos y discusiones con algunos profesores y también con autoridades del establecimiento.

*“...Hubo uno o dos profesores con los que me llevé bien, la verdad que los aprecio una enormidad. Después no sé, como “yo soy superior a vos”, ¿por qué, por qué? si no hay necesidad, mismo podemos ser compañeros, si me enseñás las cosas ¿viste? como si tuvieras ganas de enseñármelo. Si vos no querés, no te gusta tu trabajo, no querés enseñar. No lo hagas, o sea, yo no voy a estudiar algo que no me gusta. No voy a querer hacer algo que no me gusta. Qué sé yo”* (Cristian, Egresado Escuela 5).

En este caso, la no aceptación de la imposición de la autoridad “clásica” que detentaban los profesores por un “efecto” propio de la institución (Dubet, 2006) trajo problemas que se tradujeron en una interrupción de la trayectoria escolar. No sorprende encontrar en la casi totalidad de los relatos de los egresados el señalamiento acerca de las experiencias previas en otras instituciones secundarias marcando la indiferencia y el carácter arbitrario de buena parte de los profesores.

Distinta es la situación de Irina, una de las jóvenes que asistió a la Escuela 3, que por no haber encontrado vacante, inicia su escolarización secundaria en una escuela técnica, a la que, luego de haber repetido el primer año en el turno tarde, retoma a la noche, haciendo sin problemas de primero a cuarto año. Es al llegar a ese momento de su trayectoria escolar que por la modalidad de la escuela, debe elegir una orientación y sus opciones eran electrónica o construcción. Al no gustarle ninguna de esas opciones decide dejar la escuela cuando ya le quedaban poco tiempo para egresar.

Otros jóvenes simplemente comenzaron a entrar en “la joda”, en salir a bailar, ratearse, faltar para estar con los amigos, lo cual produjo faltas reiteradas que desembocaron en la pérdida de la regularidad. Esta situación remite a una experiencia escolar “de baja intensidad”, donde el desenganche se da por medio de la indisciplina, el hacer bardo, desembocando en muchas ocasiones

---

<sup>8</sup> En los últimos años uno puede observar diferentes medidas que tienden a acompañar a los estudiantes en este pasaje de un nivel a otro, a fin de favorecer la adaptación al régimen académico propio de la secundaria. La implementación de la figura del docente – tutor durante el primer año va en esta dirección.

en el abandono de la escuela (Kessler, 2004)<sup>9</sup>. También es interesante ver la inflexibilidad de la escuela, que por estos motivos no acepta la reincorporación del alumno, a pesar de haber ido a hablar él, la madre e incluso su hermano que solía trabajar de preceptor en el establecimiento y tenía buena relación con las autoridades.

*“Tenía buena onda con el director porque mi hermano fue preceptor en ese mismo colegio, pero... por mi hermano nada más. pero no hubo... fue mi hermano incluso [a pedir la reincorporación], le dijo así y asá, no, no... estaban muy... No hubo nada, mi hermano también terminó muy decepcionado. Después de todas las cosas que hizo por el colegio, la mano que te di a vos, totalmente decepcionados todos, no solamente yo, sino toda mi familia” (Marcos, Egresado Escuela 3).*

Estas diversas situaciones también puede ser comprendidas por ciertas dificultades que hoy en día tienen las instituciones escolares, particularmente las de nivel secundario, para interpelar a los jóvenes –en especial a aquellos de sectores populares-, en las que muchas veces tiende a prevalecer un estado de ánimo particular de aburrimiento, no habiendo tampoco un interés explícito de la institución escolar por retenerlos (Saraví, 2009a). Este escape a través de la “joda”, lleva a cortar con el aburrimiento o el desinterés que prevalece por las actividades propiamente escolares, lo cual, combinado con otras situaciones vitales, se va retroalimentando para colaborar con el alejamiento definitivo de la institución escolar.

También esta pobre capacidad de interpelación de la escuela hacia los jóvenes, lleva a que en dicho momento de sus trayectorias el sentido de la escuela para su vida presente y futura se desdibuje, compitiendo con más fuerza otras esferas de integración social, como la laboral. Ejemplo de ellos es el caso de Elena (Entrevista 3, Escuela 3), quien al llegar de Chaco y tener dificultades en la escuela decide dejarla porque, al tener sobreedad, deseaba trabajar para ya contar con su dinero.

*“...a mitad de 2º también, me agarró la locura, dejé todo. Quería trabajar yo. No quería estudiar, quería trabajar....16 ya tenía ahí. Quería trabajar, sí, no, y mi mamá me decía tenés que estudiar y no, yo quería trabajar. E: **¿no le veías mucho sentido a la escuela?** No... Y dejé, dejé por ir a trabajar y perdí ese año. (Elena, Egresada Escuela 3)*

Por otra parte, sólo en algunos casos particulares hay una decisión consciente de dejar el secundario, la cual deriva de la concurrencia de diferentes factores: problemas en la escuela, propiamente académicos o disciplinarios, acompañados en algunos casos de algún conflicto familiar.

Por ejemplo, Leandro repite el año y eso le genera malestar, por ello decide dejar: *“Fue una decisión, no quise ir más. El ambiente era muy feo, estaba deprimido, tener que hacer amistades de nuevo, ya mis compañeros hacían*

---

<sup>9</sup> Kessler (2004) en su estudio distingue dos variantes en las experiencias de desenganche que conducen a la deserción. Una disciplinada, que se caracteriza por una actitud ausente en la escuela, donde el estudiante no hace las actividades pero tampoco genera problemas; experiencia caracterizada por el aburrimiento. La otra, conflictiva, tensa; son los “barderós” que generan problemas en la escuela, y generalmente dejan de asistir a la escuela por algún hecho grave de indisciplina. Algo similar señala Saraví (2009b), cuando describe a la experiencia escolar en secundaria caracterizada ya sea por el aburrimiento, o por el desmadre, como una actitud propia para salir de ese estado previo. De este modo, “desmadre” y aburrimiento constituyen dos formas de expresar el sin sentido de la experiencia escolar. El aburrimiento lo expresa mediante la pasividad, el desastre por medio de la acción, del hacer.

*otras cosas, ya no te veías mucho con, viste... No era lo mismo... antes tenía un trato continuo con mis compañeros, ahora los veía una vez cada tanto en el recreo, viste. No, no era lo mismo” (Leandro, Egresado Escuela 5).*

En otros casos, esa concurrencia de factores lleva a la decisión de dedicarse a trabajar: *“pero empecé a dejar de ir, empecé a dejar de ir...y un día...Todavía no trabajaba yo, eh, ahí fue que mis viejos me dijeron o estudiás o trabajás y yo dije bueno trabajo, empecé a trabajar...” (Santiago, Egresado Escuela 5)*

De esta manera, algunas situaciones llevan a que los jóvenes decidan dejar de estudiar. Lo cual en algunas ocasiones coincide con el hecho de que es la misma institución la que le pide que no concurra más. Es el caso de Santiago, que como mencionamos con anterioridad, la escuela de monjas a la que asistía le dijo que se buscara otra escuela. Algo similar sucede con Marcos, que al quedar libre la escuela se niega a reincorporarlo a pesar de los reiterados pedidos. La situación se reitera en el caso de Nicolás, que decide dejar luego de que en el colegio técnico al que iba le dijeran que no podía volver al año siguiente, debido a los problemas de disciplina y el bajo rendimiento en las materias que tenía.

*“Este... acá en la Técnica no me volvieron a aceptar, no sé por qué... Me llevé algunas materias... Al año siguiente tampoco, tuve una pelea también en esa escuela, que no lastimé a nadie pero también, le dí, le dí, no sé qué... Claro, [un antecedente] tonto pero quedó. Entonces creo que no me aceptaron por eso o por el nivel de estudio que tenía o sinceramente no sé. Ese año lo perdí. Bueno me fui a Corrientes, con mi abuela, a acompañarla, también me fui a Bariloche, lo disfruté, sí” (Nicolás, Egresado Escuela 3).*

De este modo vemos cómo las instituciones secundarias, tanto de gestión privada como pública, tienden a expulsar más allá de sus fronteras a aquellas situaciones que tienden a ser problemáticas, es decir, aquellos casos que no se adaptan a los patrones de conducta que promueven y que están dispuestos a tolerar dentro de la institución.

A modo de cierre, podemos señalar que el recorrido realizado en este apartado nos muestra que existe un abanico de razones que conducen que estos jóvenes dejen de asistir a la escuela secundaria, algunas de ellas que tienen su origen fuera de la institución escolar, y otras que remiten a situaciones propiamente escolares, que se combinan para generar el alejamiento del secundario. Lo que sí nos permite vislumbrar este recorrido es la escasa reacción de la escuela secundaria ante situaciones que se escapan del repertorio al cual consideran sus equipos directivos que deben dar respuestas. La condición de obligatoriedad de la secundaria cada vez más interpela a las escuelas secundarias, demandándoles acciones ante situaciones que se traducen en una pérdida de la matrícula. Aunque uno podría pensar que la generación de otras respuestas educativas, como es el caso de las ER, les permite a la secundaria “tradicional” seguir funcionando como lo vienen haciendo, sin rever profundamente aquellas prácticas que se vuelven expulsivas para quienes no cumplen con los requisitos que ésta les demanda.

### ***La decisión de retomar el secundario: la presencia de soportes extraescolares***

Previamente señalábamos que quienes logran establecerse como alumnos en las ER son mayoritariamente quienes han decidido retomar sus estudios. Se hace necesario ahora introducir algunos matices dentro de este grupo de

jóvenes, observando las razones que ellos mismos aducen para su vuelta a la escuela. Tal vez, una situación que se distingue es la de quienes no asumieron una decisión de dejar la escuela –como es el caso de Silvana y Manuel que dejaron por problemas de salud-, por ende, esa reconversión previa que señalábamos como necesaria para volver y sostener la escolaridad no está presente.

De este modo, las razones que reconducen al secundario a estos jóvenes son de diferente índole, pero uno podría agruparlas en cuatro grandes grupos: como acabamos de señalar, quienes no han decidido dejar, por tanto tampoco vemos una decisión explícita de volver, simplemente retoman; aquellos que vuelven por la familia o pareja; aquellos que lo hacen por una “decisión propia”; los que vuelven para mejorar sus perspectivas futuras. Aquí presentamos cierta esquematización, que de ninguna manera pretende negar las mixturas que se dan entre los diferentes motivos que expresan estos jóvenes, ya que la enunciación de la familia, en muchas ocasiones aparece asociado a un relato de mejoramiento de las perspectivas de inserción laboral futura, por ejemplo.

Al reconstruir estos motivos que condujeron hacia el secundario, a lo largo de todos los testimonios vislumbramos diferentes soportes. Es por ello que a continuación, veremos, en primer lugar, puntualmente los argumentos que utilizan los egresados para enunciar su decisión de volver a estudiar, pero luego, observaremos las diferentes ecologías que rodean a los actores, observando los soportes que les han permitido concretar la vuelta a la escuela.

#### *Quienes no deciden dejar, tampoco deciden volver*

Del total de egresados entrevistados, vemos tres de ellos que nunca asumieron formalmente el abandono de la secundaria, simplemente fue conceptualizado como un “alejamiento de” la institución escolar. Este alejamiento es algo que aparece con cierta recurrencia en las perspectivas de quienes no han finalizado la escolarización obligatoria, aludiendo más a que “ahora no están asistiendo” a la escuela, más a que a señalar que “la dejaron” (Sinisi *et al.*, 2010). Este alejamiento temporal de la escuela se da por estos “accidentes” vitales combinados con ciertas rigideces de la forma escolar y con los modos tradicionales de funcionar de la escuela. A su vez, se suma la poca tradición familiar de asistencia al secundario, donde el mandato de asistencia obligatoria no pareciera tener la misma fortaleza que asume en otros sectores sociales con décadas de asistencia al nivel, como es el caso de las clases medias. Lo que desde los “números” estadísticos se muestra como deserción, ya que son registrados por el sistema como “salidos sin pase”, desde la experiencia subjetiva de estos jóvenes es conceptualizado como una imposibilidad de asistir actualmente, pero que lo harán en cuanto puedan.

En el caso de Manuel, egresado de la Escuela 1, vemos que el alejamiento temporal de la escuela se debió –en dos ocasiones, por lo tanto representó la repitencia de dos grados –uno durante la primaria y el otro ya en la secundaria-, y por tanto, acarrear con dos años de sobreedad- a una lesión en una pierna que lo obligó a hacer reposo. El no cumplir con la asistencia regular al establecimiento, rasgo inherente de la gramática escolar, significó la exclusión en el sistema.

*“...iba a retomar igual, aunque después de un tiempo iba a retomar. E: Lo ibas a seguir. Sí. E: O sea que no hubo una decisión de dejar la escuela. No, no.”* (Manuel, Egresado Escuela 1).

Situación similar experimenta Silvana, que por sus cálculos en la vesícula, durante dos años tuvo dificultades para asistir al secundario, quedando libre en dos oportunidades. Su dificultad para sostener la regularidad, y el hecho de que nadie le insistiera para que fuera ni le dijera que pidiera una reincorporación, hace que termine quedando fuera del secundario. Este caso deja en evidencia esta falta de presión por asistir al secundario frecuente en varios relatos, reflejando la ausencia de alguien que les señalen que deben asistir, o asimismo el hecho de no sentirse obligado por cierto mandado moral. De este modo, Silvana señala: “...yo no tuve una continuidad en los estudios... iba a la escuela y después me descomponía y no iba. [...] aparte por ahí no insistí en la escuela como para que me tomaran de vuelta... En [el colegio privado al que iba] sí lo hice pero no pude rendir todas libre... seguía yendo igual de oyente, completando carpetas, todo pero rendir todo no, no podía. [...] Quería terminar... por ahí también en esa edad no quería ir a la escuela, capaz que no iba. Pero no, quería terminar. [...] mamá siempre quería que estudie, mi papá me... también... No [me hinchaban] mucho igual porque o sea, sabían que yo también iba a volver a empezar y iba a seguir, mi papá no me insistía tanto pero quería que estudie, mamá sí...” (Silvana, Egresada Escuela 1).

En el caso de David, de la Escuela 5, vemos que una situación familiar conflictiva lo había llevado a quedarse libre del comercial al que asistía mientras cursaba el tercer año; enseguida trató de reincorporarse al sistema en una escuela técnica, pero al ser diferente modalidad había materias que nunca había tenido, por tanto la adaptación fue difícil y dejó a las pocas semanas. Él señala que aunque hubiera tenido problemas y excusas para dejar de ir al colegio, nunca se le cruzó por la cabeza no terminar los estudios secundarios, siendo siempre una de sus metas y prioridades.

“Mirá yo siempre tuve motivos, por eso yo hoy a veces veo los que están cursando que por cualquier motivo ya dejan el colegio, y yo siempre tuve motivos, siempre para dejar, siempre tuve problemas como para terminar el colegio, por eso es que cuando lo terminé para mí fue como no sé, una revancha quizás, porque yo siempre aunque tuviera problemas yo quería terminar el colegio, aunque me costaba, aunque me costara mucho lo iba a terminar, yo sabía que pese a cualquier cosa, lo iba a terminar. Eh, nunca se me cruzó la verdad por dejar... Algún día lo iba a terminar, no sé cómo pero lo iba a terminar, porque es era una prioridad, lo necesitaba hacer” (David, Egresado Escuela 5).

El caso de Jorge, el joven paraguayo que debió trasladarse en reiteradas ocasiones de Paraguay a Argentina y viceversa también señala que él nunca decidió dejar. Simplemente el hecho de tener que acompañar a su madre a atenderse aquí en Buenos Aires de algunos problemas de salud que la aquejaba, llevaba a que él viera afectada su trayectoria escolar. Pero apenas llegó de Paraguay, enseguida se inscribe en una escuela del barrio de Belgrano de régimen tradicional. Pero un preceptor de allí, al ver que él tenía que trabajar muchas horas a la par, le recomienda pasarse a la ER, donde finalmente concluye sus estudios.

De este modo vemos que en los casos señalados, diferentes circunstancias llevan al alejamiento de la institución escolar, pero no hubo una asunción personal del abandono. Las dificultades personales los obligan a dejar de asistir, al mismo tiempo que este alejamiento es visto como una posibilidad, lo

cual es probable que derive de la debilidad del mandato de asistir al secundario prevaleciente en estos sectores.

#### *Para mejorar las perspectivas futuras*

Un grupo de egresados señalan que su decisión de volver a estudiar estuvo dada básicamente porque el secundario es el requisito mínimo para poder insertarse en el mercado laboral, y evitar realizar los trabajos menos atractivos. Este relato se hace eco de la *obligatoriedad social* del nivel secundario, dada por diferentes procesos que marcan la necesidad de concluirlo (Tenti Fanfani, 2003). Esto se da a partir de dos situaciones, ya sea porque son jóvenes que ya han experimentado la precariedad del trabajo, ya sea porque la prefiguran, tal vez viendo las dificultades que gente cercana a ellos tiene para conseguir buenos trabajos sin haber finalizado el secundario.

Por un lado, Marlén, una de las jóvenes egresadas de la Escuela 5, señala que su vuelta al secundario fue porque era lo mínimo necesario para no terminar limpiando todo el día. Justamente, su madre es empleada doméstica y esta imagen opera como algo que no quiere para su futuro. Por otro, Marcos, que sí ha iniciado su trayectoria laboral junto a su padre apenas deja los estudios secundarios, ayudándolo en distintos emprendimientos, siente la necesidad de independizarse de él y buscar otros trabajos. El primer trabajo que consigue es en una empresa de limpieza, trabajando por las noches, actividad laboral que combina con la asistencia a la ER.

En reiteradas ocasiones, estos jóvenes de sectores populares no alcanzan a percibir la utilidad de los estudios secundarios. Es así que al no tener expectativas en torno a lo que la escuela puede brindarles para la inserción futura, tienden a abandonar e insertarse laboralmente. La precariedad que caracteriza al mercado laboral juvenil hace que pronto la desilusión en torno al trabajo se haga presente, y se revaloricen los estudios, asumiendo el sentido más clásico como camino hacia la movilidad social ascendente. Las expectativas asociadas al trabajo, presentes al inicio de la carrera laboral, se disipan cuando una situación precaria, leída como transitoria, comienza a ser vista como una condena de la cual tienen que buscar modos de escapar, llevando desde el entusiasmo al desencanto (Saraví, 2009<sup>a</sup>).

Las bajas probabilidades que estos jóvenes ven de insertarse en trabajos no precarios los lleva, por momentos, a idealizar el papel que juegan los estudios en el ascenso social, y sobre todo, en la provisión de cierto trabajo ideal asociado con un tipo particular de empleo que actualmente ya no es el más generalizado: trabajo estable, a largo plazo, de “lunes a viernes”, cumpliendo un horario y recibiendo una buena remuneración. De este modo ven el título secundario como un pasaporte a ese tipo de trabajo propio de una sociedad salarial (Castel, 1995), aquel que describía Sennett (2004) en *La corrosión del carácter*, el cual habilitaba una proyección a largo plazo, un crecimiento personal y la posibilidad de ascenso social intergeneracional.

Esta visión que busca reducir la “inconsistencia posicional” (Araujo y Martuccelli, 2011) se ve claramente en el relato de Marcos, quien tiene planes de seguir una carrera –la de radiólogo–, no necesariamente por interés particular en la disciplina, sino claramente como una puerta de entrada para llegar a esa estabilidad que le brindaría el tener “una carrera”.

*“Yo no quiero estar todo el tiempo en ventas, quilombo, la gente, que te alborota la cabeza. Una profesión no es lo mismo. [...] No es lo mismo ser*

mesero que ser un profesional ganando un sueldo fijo por mes. [...] ...quiero empezar los estudios. [...] Ahora que tengo un poco más de tiempo quiero dedicarme, quiero dedicarme, quiero dedicarle al estudio, empezar una carrera, es diferente. ...me interesa lo que es la Medicina, pero no es lo mismo trabajar de ventas y estudiar que trabajar de radiólogo y estudiar. Yo empiezo de radiólogo para tener una base, mi ingreso, mantener a la familia. Yo termino lo que es radiología, trabajo 6 horas, ponele, las otras 18 horas yo puedo estar tranquilamente estudiando Medicina y por ahí tengo la posibilidad de estudiar en el mismo lugar donde trabajo, entendés, son cosas que pongo muy en la balanza, ¿no? Concuero todo... Sí, si, si. Después seguiré, médico clínico, algo de eso, me especializaré en alguna que otra cosa, pero me gustaría seguir, seguir y seguir, tengo 25 años” (Marcos, Egresado Escuela 3).

Muchas veces, la desilusión se hace presente cuando el título no reditúa del modo como lo tenían pensado. La situación que atravesaba Santiago al momento de realizar la entrevista lo refleja claramente. Su imaginario, fomentado por la escuela, le decía que el título le iba permitir tener un trabajo administrativo, más estable, pero la realidad es que en este momento no aparecía ningún trabajo, ni siquiera de cadete. Así como su experiencia en filmación no le aportaba para insertarse laboralmente en otros rubros. Desocupado, sin dinero para capacitarse en su oficio y comprar equipos para dedicarse a eso, y sin experiencia para que lo contraten en otros trabajos, lleva a que su situación se vea aún más desventajosa.

“Por ahora no tuve rédito digamos, no, no me sirvió porque no... este profesor que me ofreció trabajo me decía bueno ahora con el título podés conseguir otro trabajo de lunes a viernes y con un horario fijo que esto que lo otro... todavía no lo encontré. [...] no consigo todavía un laburo estable, eh, mi currículum que mucho no me está sirviendo porque sí, tengo un oficio pero no me sirve para otras cosas. Buscar trabajo de no sé, de cadete, ¿entendés? No me sirve” (Santiago, Egresado Escuela 5).

Por otra parte, Irina, una de las egresadas de la Escuela 3 señala que retomó la escuela para finalizarla porque, además de que “todos” le decían que terminara, ella sentía que en cualquier lugar al que fuera a pedir trabajo le iban a pedir el secundario. Esto va de la mano de considerar los estudios superiores como una “espada” para protegerse de ciertas lógicas más credencialistas que están imperando en su barrio últimamente, las cuales considera que derivan de la gestión actual del Gobierno de la Ciudad, a cargo del partido PRO.

“...estoy conforme con el trabajo que tengo... y hasta el día de hoy me dice que tengo que seguir, que tengo que seguir, más con estos gobiernos que están viniendo y qué sé yo, viste, hay que tener un título universitario... **E: ¿En qué sentido lo decís lo de “estos gobiernos que están viniendo”?** Y el gobierno de la ciudad ya está medio, por ahí tiene que ser así de pedir nuestros papeles, no van viendo si sos referente [del barrio] o no, vos tenés que tener un título, para mí está bien, qué sé yo, pero como que yo lo noto y lo veo [...] ...van vaciando espacios de juego para los chicos, de cultura... mi deseo ahora es este: que si seguimos así, digamos, vaciando cosas... como una espada, digamos, por lo menos tener un título universitario o un comienzo...Sí, como una espada tengo así como que me cubre, sí, cierta seguridad, porque en el día de hoy, no, no tengo esas energías de antes...[...]  
Prefiero mil veces estar en mi casa con mi hijo y hacer las cosas ahí del barrio... así que mi mentalidad de estudiar en sí no quiero, pero sí necesito el

*título universitario, ¿no sé si me entendés?... cómodo, por ahí, pero... [risas] Sí, yo quiero ir, quiero hacerlo, quiero tener el título” (Egresada 3, Escuela 3).*

En las razones que llevan a tomar la decisión de finalizar el secundario la idea de acceso a mejores condiciones laborales esta muy presente. El imaginario en torno a la educación como vía para el ascenso social sigue operando fuertemente en el relato de estos jóvenes, con un tinte que apunta sobre todo a conseguir mayor estabilidad en un mercado laboral que ya no les ofrece trabajos a largo plazo ni con buenas condiciones laborales. Por otra parte, vemos en las palabras de los entrevistados la percepción de la titulación superior como garantía de protección laboral, lo cual en muchas ocasiones deja entrever cierta ingenuidad o desconocimiento de lo que implica un tránsito por una carrera terciaria o universitaria. Al mismo tiempo, se observa cierta idealización del trabajo profesional, creyendo a este como una vía de acceso directa al tipo de trabajos que desean.

#### *“Fue por decisión propia”*

Tres de los cuatro jóvenes entrevistados de la Escuela 5 señalan que retomaron los estudios secundarios “por decisión propia”, la cual fue tomada como resultado de un “balance personal”, de darse cuenta lo que era mejor para ellos, o por verse reflejado en ciertas imágenes a las cuales no querían parecerse. Al mismo tiempo, a partir de esta forma de enunciar las razones de su vuelta, invisibilizan otro tipo de referencias o soportes que pudieran haber acompañado esa decisión.

Martuccelli (2007) señala una relación entre la visibilidad-invisibilidad de los soportes, y las posiciones estructurales de los individuos, lo cual nos puede servir para pensar el modo en que estos jóvenes enuncian su vuelta a la escuela. El autor señala que la imagen valorada es la de aquel individuo que se tiene por sí solo desde el interior, capacidad de carácter casi heroico propio de sus cualidades personales que tiende a encontrarse con mayor frecuencia entre los sectores privilegiados. Justamente señala Martuccelli es por que son sostenidos por el exterior que pueden tener la férrea sensación de que son ellos solos los que se sostienen, y por tanto, sus soportes se caracterizan por su invisibilidad. No hay individuo que pueda vivir sin soportes, que se sostenga solo frente al mundo; es sólo cuando cuenta con los soportes externos suficientes que el individuo cree que se sostiene por sí solo, y que lo hace por sus cualidades personales.

Podemos interpretar que esta frase utilizada por estos jóvenes, “volví por decisión propia”, va en esta dirección, habiendo podido afrontar esa decisión como totalmente individual, porque contaban con otros soportes menos visibles que le daban una sensación de suspensión social. Ahora bien, uno puede rastrear otros elementos que pueden estar jugando, otros soportes heterogéneos, reales o imaginarios, que operaron en la decisión de estos jóvenes.

Justamente estos tres jóvenes, Leandro, Santiago y Cristian, son egresados que se encuentran ubicados en una posición estructural más cercana a una clase media trabajadora, sector social donde el imaginario educativo está presente más tempranamente, en términos históricos, como mandato y obligación. Asimismo, las trayectorias educativas de sus padres son relativamente más prolongadas, iniciando varios de ellos el secundario, y en un caso alcanzando un título terciario. Por otra parte, cuando observamos lo que

motoriza esta decisión “individual” vemos que en general se asumen como en “oposición a”: en oposición a lo que decían los padres –“decían que no lo iba a terminar” (Santiago, Egresado Escuela 5)-, a integrantes de la familia que se constituyeron como “antimodelos” (Leandro, Egresado Escuela 5), a la imagen en la que se veía reflejado, la de un vecino treintañero que asumía el estereotipo de “vago” e “inmaduro”. De este modo, los soportes que apenas se vislumbran en los relatos de estos jóvenes cuentan con una menor visibilidad en sus formas de enunciación. Algunos hablan de cierto imaginario que valora la educación y rechaza la “vagancia” como forma de vida; otros de la presencia familiar, aunque sea por la negativa, para diferenciarse de ellos o bien, demostrar las capacidades propias y desafiar las formas de catalogarlo o nominarlo que han prevalecido.

#### *La apelación explícita a la familia y los seres queridos*

Casi la mitad de los entrevistados hizo alusión a algún familiar o ser querido como intervinientes en la decisión de volver a estudiar, mostrándose éstos como centrales en dicha decisión. Madres, padres, hermanos, parejas, comienzan a jugar aquí un lugar importante en la asunción de esta decisión.

Comencemos con aquellos que aluden que vuelven a estudiar por sus padres. Algunos vuelven porque hubo una promesa que quieren honrar –“se lo prometí a mi mamá” (Francisco, Egresado Escuela 1)-, por otro, vemos que hay un señalamiento de que lo hacen porque los padres siempre les han insistido que es lo mejor para ellos. Vemos, pues, que la familia ocupa un lugar importante en estas decisiones, pero asociado en muchas ocasiones con la promesa de mejoras en la vida a partir del paso por la educación.

Es el caso de Silvana, de la Escuela 1 que dice: *“...quería terminar, mamá siempre quería que estudie, mi papá también... sabían que yo también iba a volver a empezar y iba a seguir, mi papá no me insistía tanto pero quería que estudie, mamá sí”*.

En el caso de Mariela, la joven misionera, vemos que alude a diferentes generaciones de su familia que estuvieron presentes a la hora de decidir retomar los estudios, por un lado su hermana menor, por el otro su madre y su abuela: *“...yo siempre, o sea, mi objetivo era poder terminar la secundaria... porque como mi mamá no terminó la secundaria, llegó hasta séptimo. Entonces como yo también tengo una hermana de nueve años, mi objetivo era poder terminar al menos hasta quinto año y después poder ayudarla a ella. Y también por mi mamá, porque mi mamá me dice ‘aunque tengas 40 años vas a terminar la secundaria’. Mi abuela también. Mi abuela, allá en Misiones yo siempre fui a la tarde, entonces llegaban las 11 y me decía tenés que bañarte, tenés que comer y ella me llevaba hasta la puerta del colegio para que yo no me vaya a otro lado, así que...”* (Mariela, Egresada Escuela 1).

El caso Francisco (Escuela 1) también es característico. Por un lado, la situación familiar relacionada con la separación de sus padres fue la que desestabilizó en cierta medida la trayectoria escolar, por lo menos, es la razón que el adujo como la que le hizo dejar la escuela, ya que “lo afectó”. Pero también es la familia, particularmente la madre, la razón de su vuelta. Esto da la pauta de la relevancia de la familia en tanto soporte; mostrando cómo la alteración de este apoyo puede desestabilizar una trayectoria, así como aportar a su reestabilización.

*“Y no sé cómo a mi mamá le contaron del colegio acá, el de Patricio y Río Cuarto. Me dijo y le dije que sí, que no había problema que iba a terminar el secundario que se lo había prometido y me anotó ahí... quería que tenga un futuro mejor, que no sea como ella, siempre me decía lo mismo. O que no sea como mi papá, que ellos siempre trabajaron de chicos y dejaron el colegio por culpa, porque no eran como ellos son ahora conmigo, o sea mis abuelos, ¿me entendés? Y mis papás a mí y mi hermano nos insistían que estudiemos...”* (Francisco, Egresado Escuela 1).

En el relato de dos egresados aparece la pareja como la figura fuerte, que apuntala e incita la vuelta a la escuela. Recordemos el caso de Elena, quien deja la escuela porque su deseo era trabajar; ella señala que su novio, actual marido y padre de su hijo, le insistía con que tenía que terminar el secundario.

*“... es más me obligó él a dejar porque nunca quería dejar de trabajar. Y nada, dejé de trabajar y empecé a estudiar, empecé el colegio sólo a hacer eso. [...] [Yo] si no terminaba... quedaba ahí. Fue él [el marido] también el que me corría al colegio cuando yo faltaba o no quería ir, él me sacaba... andate de acá. Nada y fue él...”* (Elena, Egresada Escuela 3).

Por otra parte, vemos el caso de Alberto, quien retomó la escuela junto a su novia, Marlén, la madre de su hijo. En su relato, ella aparece como una persona clave para su integración, no sólo en la escuela, sino también en la ciudad ya que él es oriundo de Cañuelas; ella no sólo es la que lo hace volver al colegio, sino que es la que le enseña cómo manejarse en la ciudad y lo introduce en un mundo desconocido hasta el momento para él: *“...me trajo Marlén a mí. Nosotros nos conocimos en Liniers y ella me trajo...en un boliche. Nos empezamos a conocer y nos pegamos onda. Después pasó el tiempo hasta que te encariñas, y bueno, nada, y lo tuvimos [al hijo]... me vine para acá y no tenía ni idea de cómo se metía la moneda en el colectivo, era Tarzán en la ciudad, de computadora no sabía nada, la miraba a la computadora como una tele más... bueno, hasta que Marlén me empezó a enseñar, me empezó, me acuerdo que me dijo que tenía que practicar más con el tema de la escritura, empezar a leer un poquito más...[...] me vine para acá, me anotó ella en el colegio, porque yo si sería por mi propia voluntad todavía estoy trabajando en el campo... ella fue la que me empujó a terminar de estudiar”* (Alberto, Egresado Escuela 4).

Por último, restaría mencionar a aquellos egresados que toman como referencia a su familia en la decisión de volver a estudiar, pero no necesariamente para corresponder a un pedido de algún familiar. Sino que uno podría decir que buscan constituirse en una fuente de orgullo para su familia. Si bien aparece soslayadamente en el caso de dos egresadas de la Escuela 1, en Mariela, para ayudar y ser modelo para su hermana menor, y en Silvana, porque de los seis hermanos iba a ser, junto a su hermano mayor, la que tuviera el título secundario en la familia, en el caso de Nicolás, egresado de la Escuela 3, la fuente principal de motivación para volver a la escuela es distinguirse y superar el nivel educativo que caracteriza a su familia.

*“... la idea de estudiar, de no dejarme llevar por la calle y todo eso era parte de mi familia y bueno, yo me decidí orientar a eso... [...] yo quería estudiar, prefería estudiar...que trabajar, claro. Y yo preferí estudiar. Preferí estudiar más que nada porque en mi familia no hay ninguno que tenga el secundario. Ninguno. De hecho los chicos de mis primos... que están en primaria, uno tiene 17 y todavía está en tercer grado... Eh, bueno más que nada me concentré*

*más en eso porque no me gustaba mucho la familia, no había ninguno con secundario y bueno preferí eso. [Ser] el primero...Destacar en algo, con buena voluntad” (Nicolás, Egresado Escuela 3).*

Como pudimos ver, son varios los egresados que refieren a la familia como involucrada en su decisión de retomar los estudios, la cual no aparece referenciada siempre del mismo modo. En algunos casos aparecen como principal motivador, a partir de una promesa o de la insistencia de las generaciones mayores para continuar estudiando; en otros ya la propia familia constituida juega un rol relevante; por último, en tanto mecanismo de distinción y fuente de orgullo al interior de la misma familia. Lo que sí se puede observar en lo señalado hasta el momento es que los lazos familiares juegan un papel relevante en tanto soporte vital para los jóvenes, operando tanto como desestabilizador así como estabilizador de la trayectoria educativa.

#### *La presencia de otros soportes: los apoyos comunitarios y religiosos*

En el apartado anterior pudimos ver que en el relato acerca de la vuelta a la escuela se vislumbran ciertos soportes que aparecen asociados directamente con la decisión de retomar los estudios secundarios, como la familia y seres queridos y cierto imaginario que asocia la escuela con la movilidad social ascendente. Pero a medida que avanzábamos en las entrevistas de los distintos egresados comenzamos a percibir que estos jóvenes remitían a otras esferas de integración y sociabilidad; por un lado, la afiliación a ciertas iglesias, por el otro, la participación en actividades comunitarias en los barrios donde viven.

En relación con los soportes de corte religioso, dos egresados hicieron explícita alusión a su pertenencia a iglesias y por tanto, su participación en actividades organizadas por estas instituciones.

Comencemos por el caso de Silvana, quien desde chica participa de las actividades organizadas por la parroquia católica de su barrio, la Villa 21 de Barracas. Primero comienza participando del grupo de exploradores de la parroquia; ya a los 16 asistía a cursos de cerámica que brinda el centro de formación profesional que tiene la iglesia, donde además se dan cursos de herrería, carpintería, computación, entre otros. En general, estos cursos están orientados a los jóvenes y adolescentes de la villa, que asisten o no a la escuela, y pretenden formarlos en un oficio. Su participación en estos cursos se prolonga, pero ya como profesora. Es becada por el centro, junto a otros compañeros, para realizar un curso de cerámica en un sindicato y así poder hacerse cargo del dictado del curso. Este trabajo aún lo tiene, junto a otro en una escuela secundaria que se abrió en la villa, la primera de la ciudad con orientación en deportes, trabajo que consiguió gracias a su labor allí. Silvana recordemos que es la joven que dejó de asistir a la escuela por problemas de salud. Su pertenencia a la iglesia también la ayudó en otras circunstancias. Al quedar libre en la primera escuela, los padres de la parroquia le consiguen media beca en un colegio privado, para que retome los estudios secundarios. Pero como aún no había sido operada de la vesícula, seguía con dificultades y volvió a quedar libre en esta escuela. Como vemos, la pertenencia a la parroquia juega un rol importante, no sólo en su vida laboral, sino también al colaborar con la consecución de sus estudios.

Otro de los jóvenes egresados que mantienen una relación estrecha con una institución religiosa es Nicolás, egresado de la Escuela 3, quien pertenece a

una iglesia evangélica del barrio Ramón Carrillo, en Soldati, donde él vive, a la que asiste desde “chiquito”. A los 14 o 15 años comienza a brindar su ayuda de modo voluntario en la iglesia, asistiendo a “viejitos”, lo que hacía que la frecuentara con mucha asiduidad: *“...trabajaba con viejitos, tenía que levantarme más o menos 5 y media, 6 de la mañana, iba a un lugar donde se reunían viejitos... servían café, qué sé yo, se le hablaba de la Palabra de Dios. Y bueno, yo servía el café, les hablaba, ponía los equipos, los micrófonos, arreglabas las guitarras, todas esas cosas, eh, cuando salíamos de excursión bueno yo tenía que estar ahí siempre... me gustaba hacerlo. [...] lo hice hasta después de dejar, es decir, de terminar la escuela... me gustaba, me encantaba hacerlo”* (Nicolás, Egresado Escuela 3).

Este lugar que tiene la iglesia está en estrecha relación con el rol que juega su familia, especialmente su padre, a la cual describe como una presencia fuerte en su vida. En varios momentos de la entrevista se refiere a él, señalando el modo en que les marcaba el camino, por medio del ejemplo y dándoles a elegir.

Situaciones similares describen otros egresados, pero en lugar de asistir a centros religiosos, lo hacen a espacios comunitarios en la zona en la que viven. El caso de Irina refleja claramente esta situación, y el papel relevante que las actividades comunitarias juegan en su vida familiar y laboral. Ella se crió junto a su familia en la villa 15 de Mataderos. En el año 2001, uno de sus hermanos muere en la villa, y se mudan a Lugano I y II, pero el vínculo con el barrio persiste de diferentes maneras. Ella vuelve a vivir allí cuando se junta con su marido. A su vez, su madre tiene allí un comedor comunitario, en el cual Irina presta su colaboración. Además, es donde desarrolla sus actividades laborales. Desde chica, junto a sus primas, participó en diferentes actividades y eventos organizados por centros culturales, formó parte de una murga, hizo “cursos pedagógicos”. En el año 2000, inicia el curso de recreación en Puerto Pibes, en la Costanera, el cual dura tres años. Ya con 16 años comienza a trabajar en una juegoteca<sup>10</sup> del Gobierno de la Ciudad, la cual funciona en una parroquia que cede el espacio. Luego, consigue trabajo en el Club de Chicos<sup>11</sup>, programa también del Gobierno de la Ciudad. Todas estas actividades la han vuelto un referente en el barrio, lo cual para ella fue lo que le permitió hacerse un lugar en términos laborales.

Esta vida comunitaria está asociada a las tareas que desarrolla su madre, a la cual valora especialmente. En varias ocasiones señala que “la que tiene más historia es mi mamá”, y destaca la valentía que tuvo con cuatro hijos chiquitos de quedarse sola y dejar a su papá en Tierra del Fuego, donde vivían, porque era bastante violento. La madre, además de llevar adelante el comedor, trabaja

---

<sup>10</sup> El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con un Programa de Juegotecas Barriales. Constituyen espacios donde chicos de 3 a 13 años se encuentran con otros a jugar con una gran variedad de juguetes y juegos, hacer talleres de plástica, música, teatro, títeres, organizar actividades especiales con los docentes y compañeros o salir de paseo. Actualmente funcionan unas 16 juegotecas en diferentes barrios porteños. Para más información ver: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des\\_social/ninez\\_adolescencia/des\\_infantil/juegotecas.php](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/des_infantil/juegotecas.php)

<sup>11</sup> El club de chicos es parte de las acciones de apoyo escolar que promueve el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, junto a los centros infantiles y al club de jóvenes. Está orientado a niños entre 6 y 12 años y se proponen la re inserción de aquellos que no se encuentran escolarizados y el fortalecimiento del recorrido educativo de aquellos que asisten a la escuela. Para más información, ver: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/clubes.php>

como operadora en un CAT (Centro de Atención Transitoria), un hogar transitorio del Gobierno de la Ciudad que queda en el barrio de Flores. Otra vez vemos entrelazada la vida familiar con otros soportes, en este caso, de tipo comunitario.

A estos ejemplos se suma la situación de Elena, también egresada de la Escuela 3, quien a partir de su relación de pareja, forma parte activa de un comedor comunitario en la villa 20. Este comedor fue creado por su suegro hace 14 años y está ubicado justo debajo de su actual casa. Como señalamos previamente, Elena vino de Chaco cuando tenía 15 años más o menos, y dejó la escuela a los 16 porque quería trabajar. Hace 8 años conoce a su actual marido, quien la incentiva a que retome los estudios. Actualmente tiene un hijo, y está estudiando en un terciario para maestra jardinera. Recientemente su suegro fallece y es el marido de Elena y ella quienes lo sostienen para poder continuar dándoles diariamente el almuerzo, la merienda y la cena a alrededor de 400 personas.

Cuando observamos quiénes son los egresados que participan de este tipo de actividades vemos que en su totalidad son jóvenes que viven en villas de la ciudad. Esto consideramos que no es azaroso ya que el tipo de sociabilidad que se dan en estos barrios populares asume características diferentes a las que se registran en zonas urbanas más céntricas, en los que su población pertenece a sectores de clase media o clase media alta.

Denis Merklen (2010) señala que las transformaciones del Estado y la desarticulación de ciertas protecciones asociadas al empleo, llevan a una reconstitución de los mundos populares, donde la inscripción territorial en el barrio opera como un “parche”, un sustituto a la desafiliación sufrida. De este modo el barrio se volvió la base de estructuración de soportes sociales indispensables para quienes se desenganchaban del trabajo, los sindicatos, y el entramado institucional.

Generalmente se tienden a pensar los efectos de la educación en otras esferas sociales, como la laboral, los consumos culturales, las elecciones electorales, etc. (Baudelot y Leclerq, 2008). Pero consideramos que no se han analizado de igual manera los efectos de otras actividades y esferas de integración, como las comunitarias, en la labor de la escuela. Si bien este trabajo no se propone indagar en profundidad este aspecto, sí podemos señalar cierta complementariedad de los espacios comunitarios y religiosos con el escolar. Lo interesante es pensar los modos en que estos espacios efectivamente se enlazan con la labor de la escuela, observando el tipo de “cualidades” o “disposiciones” personales que fomentan en estos jóvenes y que luego son sobre los que puede operar la escuela. Con esto queremos apuntar a la compatibilidad entre la disciplina escolar y el tipo de actividades que estos jóvenes realizan en el centro comunitario o religioso.

Los docentes de reingreso, señalan que a estos chicos primero hubo que volverlos estudiantes (Tiramonti *et al.*, 2007). Basados en las historias escolares de los que llegan a las ER y en la dificultad inicial que muestran algunos jóvenes en relación al comportamiento dentro de la escuela, las autoridades y docentes sostienen que una gran parte de la enseñanza está dirigida a que “aprendan a ser alumnos”. Aprender el oficio del alumno, el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no

agredirse con los compañeros, son algunas de las pautas a que las escuelas dan mucha importancia al principio de la escolarización.

La forma escolar establece cierto modo de organización del trabajo que requiere de los diferentes actores determinadas pautas de conducta y el respeto a las normas que rigen el espacio escolar. Como señala Perrenoud (2006), en la escuela se adquieren una serie de aprendizajes que conforman el “oficio del alumno”, es decir, saberes, habilidades, valores, códigos, hábitos y actitudes que le permiten sobrevivir en una organización de tipo burocrático, sea como estudiante, trabajador, enfermo, usuario, etc. A su vez señala que la experiencia durante la escolarización es transferible a otros tipos de grupos u organizaciones.

Consideramos que aquí se da un proceso complejo, donde los hábitos y conductas adquiridos en diferentes espacios colaboran con la labor de la ER. Quienes asisten a reingreso son jóvenes que en su gran mayoría no han tenido dificultades para transitar por el nivel primario, aunque sí han encontrado dificultades para adaptarse al nivel secundario, que demanda mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes y exige el respeto a ciertas pautas de convivencia.

Consideramos que en cierta medida, aquellas habilidades que estos jóvenes se ven obligados a aprender y sostener en el tiempo para poder participar de los espacios comunitarios y religiosos se vuelven “terreno fértil”<sup>12</sup> para que la escuela inculque exitosamente el oficio del alumno en estos jóvenes que no lo habían adquirido previamente. De este modo, la realización de cursos, el cumplir con horarios, el responsabilizarse y comprometerse con la realización de una tarea, etc., son todos aspectos reseñados por estos egresados a la hora de describir su labor en estos centros que coinciden con aquellos que les demanda la escuela. Podemos decir que el contar con estos soportes comunitarios colaboran en la generación de cierto *habitus* adaptable a las condiciones escolares. Lo que hacen en la escuela es parte de eso que ya pusieron en práctica previamente, tal vez de modo no tan esquematizado, o pautado, pero definitivamente presentes. De este modo, la disciplina, los horarios, el compromiso con una actividad, cierta constancia a lo largo del tiempo, son cualidades que van adquiriendo en estas esferas de integración religiosas y comunitarias, que les han servido como recursos para adaptarse a la escuela, y de la cual ésta se valió para realizar su tarea de modo exitoso.

Ahora bien, así como colaboran en la readaptación de la escuela, no podemos negar que la legitimidad de cada uno de estos soportes es muy diferente a la que detenta el título secundario. Sin ir más lejos, queda graficado cuando Irina marca que si bien es una referente barrial, tiene una trayectoria en las actividades formativas y comunitarias del barrio, necesita contar con las credenciales escolares, porque es lo que le piden mínimamente desde el

---

<sup>12</sup> Baudelot y Leclerq afirman que las escuelas de la segunda oportunidad o la formación de adultos sólo es aprovechada por aquellos que se han beneficiado con la primera. De este modo pareciera que la formación continua viniera a terminar una formación inicial, densa pero incompleta para los trabajadores que pueden incluirla en una estrategia de carrera y por tanto “...los programas de educación y formación de adultos tienen la tendencia de no llegar a las personas de escasas competencias, que son las que más los necesitan” (Baudelot y Leclerq, 2008: 32)

GCBA. Por otra parte, socialmente la validez que tiene cada una de estas esferas, por ejemplo, en términos de inserción laboral, claramente es diferente, lo que queda explícito cuando se señala al título secundario como la mínima credencial para conseguir un trabajo. Las puertas que abren cada uno de estos soportes son diferentes. Si bien los soportes comunitarios habilitan ciertos espacios –y Merklen (2010) lo marca claramente, en términos de la posibilidad de adquirir ciertos recursos, incluso, conseguir ciertas ocupaciones o ingresos-, el contar con un título secundario les habilita espacios con mayores niveles de formalidad, así como la posibilidad de salir de las coordenadas del barrio, ya que están fuertemente entrelazados con la sociabilidad local.

De esta manera, si tuviéramos que valorar la legitimidad de estos espacios religiosos y comunitarios, deberíamos indicarle una legitimidad media, sobre todo si los pensamos en relación a la titulación secundaria. Estos soportes no son considerados socialmente negativos o que afecten negativamente otras inserciones sociales –como puede ser el caso que ya referenciamos previamente de la pertenencia a “bandas juveniles”- pero no necesariamente garantizan, dentro de un marco estructural amplio, una plena inserción social y laboral a estos jóvenes. Sí pueden constituir una ventaja, como en el caso de Irina o Silvana, cuando esos lazos contruidos localmente en el barrio, los cuales constituyen un verdadero capital social, se combinan con la posesión de las credenciales educativas mínimas.

Lo que quisimos señalar en este apartado es la presencia de otro tipo de soportes, no sólo los familiares, que están presentes en las trayectorias de estos jóvenes egresados de las ER, y que consideramos que contribuyeron a su reinserción exitosa en el sistema. No sólo porque les permitieron hacer esa reconversión previa de asumir la decisión de volver a estudiar, sino que constituyen parcialmente la “materia prima” sobre la que trabaja la escuela para modelarlos en tanto alumnos.

### ***Alcances de las ER: La necesidad de soportes mínimos***

El recorrido realizado nos permite complejizar la mirada ante fenómenos similares pero que responden a diferentes razones, o bien, fueron generados por constelaciones diferentes de fenómenos. Las ER fueron diseñadas para atender a ese conjunto de jóvenes en edad de asistir al secundario pero que por diferentes razones no lo estaban haciendo. Al momento de la creación de estas escuelas en 2004, eran alrededor de 10.000 jóvenes en esta situación. Sólo una porción de ellos se inscribió en esta experiencia, que a su vez logró retener sólo a algunos. Desde la estadística, todos estos jóvenes están en una situación equiparable de exclusión del sistema, pero lo que pudimos indagar a lo largo del trabajo es que las trayectorias vitales de quienes llegan a reingreso son disímiles lo que lleva a que sólo algunos estén en condiciones de reinsertarse en el sistema educativo, mientras que otros vuelven a quedar excluidos de él. Lo que nos propusimos aquí fue explorar con mayor detenimiento sobre quiénes logra ser efectiva la ER.

Como señala Kessler (2004), la escuela “no rescata”, sino que pareciera demandar una reconversión previa de estos jóvenes para poder acogerlos en su interior. Esto se observa en el hecho de que todos los entrevistados adujeron que hubo una decisión de retomar el secundario, salvo aquellos que no había decidido dejar la escuela previamente. A su vez, observamos que ninguno de los egresados llegó a la ER derivado por otras esferas.

La reconstrucción de las trayectorias vitales de estos jóvenes nos ha permitido ver que si bien están en posiciones sociales similares, estos recorridos fueron asumiendo su expresión particular a partir de diferentes situaciones o “accidentes vitales”, configuraciones familiares y experiencias escolares previas particulares, que llevaron a que quedaran fuera del sistema. Pero a su vez, observamos que la decisión de volver a estudiar estuvo soportada por diferentes apoyos que permitieron su concreción y sostenimiento. Por un lado, observamos que la familia aparece en la mayoría de los casos analizados, pero lo hace de modos diferentes. En ciertas ocasiones, como una referencia explícita sobre la que se basa la decisión de volver a estudiar –y aquí la referencia son tanto generaciones mayores, en algunos casos menores, y en otros los cónyuges. En otras, aparece como un deseo de volverse fuente de orgullo para ella a la vez que la obtención del título constituye un mecanismo de distinción. Incluso, en aquellas situaciones que se decidió retomar el secundario aduciendo cuestiones personales, aparece la familia como oposición –ser diferente a ellos o desafiar la mirada de ese otro que no los creía capaz de terminar la escuela.

Otro soporte que aparece en los relatos juveniles es el que sostiene a la educación como un camino de ascenso social o que al menos, permite mejorar las condiciones de vida. Aquí se vuelve a la escuela una vez que se vivenció la precarización que afecta el mercado laboral juvenil; o bien, como opuesto a la imagen de vago, de la cual se pretende distanciarse. Consideramos que en estos casos el imaginario educativo más clásico sigue operando, y logra ser parcialmente efectivo ya que permite acceder a un mercado laboral con mayores grados de formalidad –aunque no garantiza una inserción segura. Al mismo tiempo, la presencia de este imaginario va asociada con la visibilidad de la utilidad de los estudios secundarios, lo cual resulta crucial para concretar la apuesta de la escolarización.

Por último resta señalar aquellos soportes comunitarios y religiosos de los que participan aquellos jóvenes entrevistados que viven en barrios más precarios y su posición socioestructural se acerca fuertemente a una clase popular o baja. Esto no sorprende, como vimos, por los tipos de sociabilidad particulares que tienden a desarrollarse en aquellos barrios donde la desregulación de ciertas protecciones sociales y laborales se vive con mayor crudeza.

Pablo Semán (2006) señala que la cultura de los sectores populares ha tendido a priorizar entre sus valores lo relacional, en este sentido tiene prioridad el colectivo por sobre lo individual –y es por ello que la familia ocupa el lugar primordial-, la localidad, la reciprocidad y el trabajo. Es decir que no sorprende encontrar estos elementos entre los soportes que se vislumbran al reconstruir las trayectorias individuales de estos jóvenes.

Si bien no es el propósito de este trabajo dar cuenta de los procesos de deserción escolar, sí podemos ver que en el caso de este grupo de jóvenes provenientes en su mayoría de sectores bajos se ha dado por una combinación de factores, propiamente escolares así como extraescolares, que tienen efectos en las trayectorias tanto educativas como vitales que se van delineando. El contar con soportes diferenciales, con distintos recursos, permiten afrontar de modo diferente los “accidentes vitales” –como enfermedades personales o de algún familiar, las mudanzas-, al mismo tiempo que poner en juego otras disposiciones para responder a las problemáticas propiamente escolares. Esto les ha permitido revertir los resultados previos de

una prueba estructural como la escolar. En este caso, la prueba escolar fue afrontada en un principio de modo insatisfactorio, siendo los perdedores en el proceso de selección que ésta concreta. Pero la posibilidad de afrontarla nuevamente les permitió volverse los exitosos de esta nueva contienda escolar. Consideramos que el análisis realizado de las trayectorias de quienes egresaron de las ER nos permite ver los límites y los alcances de esta experiencia de escolarización secundaria. Las ER estuvieron pensadas para ese conjunto de jóvenes que se encontraban fuera de la escuela, y cuando se pone en marcha esta experiencia buscó reinsertar a todos, pero vemos que sólo lo logró con algunos, los que podríamos señalar como los “escolarizables”, los que en cierta medida, en términos de Castel (2010), ya eran individuos en términos positivos.

## Bibliografía

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010) La individuación y el trabajo de los individuos. Revista Educação e Pesquisa, v. 36. São Paulo, 077-091.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (Dir.) (2008) Los efectos de la educación. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Benzecry, C. (2012) El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1995) La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. y Haroche, C. (2003) Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno. Rosario: Homo Sapiens.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo.
- Kessler, G. (2004) Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.
- Martuccelli, D. (2007) Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2010) La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. Revista Persona y sociedad, Vol. XXIV, N° 3. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/la-individuacion-como-macrosociologia-de-la-sociedad-singularista/>. Último acceso: 18 de noviembre de 2012.
- Merklen, D. (2010) Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática. Buenos Aires: Gorla.
- Perrenoud, P. (2006) El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.
- Reguillo Cruz, R. (1991) En la calle otra vez. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. Guadalajara; ITESO.
- Rossano, A. (2006) El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (Comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Saraví, G. (2009a) Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. Revista CEPAL 98, Agosto, Santiago de Chile.

- Saraví, G. (2009b) Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Sennett, R. (2004) [2000] La corrosión del carácter. Barcelona: Anagrama.
- Sinisi, L., Montesinos, L. y Schoo, S. (2010) “Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos”. Ponencia presentada en el marco de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, FAHCE, La Plata.
- Svampa, M., (2005) La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. et al. (2007) Informe Final de Investigación. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa, Fundación Carolina/FLACSO, disponible en [www.flacso.org.ar/educacion](http://www.flacso.org.ar/educacion)
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997) Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press.
- Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En Tiramonti, G. (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.