

Instituciones, Sujetos y Conocimiento: Una (re)definición de los motivos para retomar los estudios.

Carolina Duek, Malvina Silba.

Cita:

Carolina Duek, Malvina Silba (2004). *Instituciones, Sujetos y Conocimiento: Una (re)definición de los motivos para retomar los estudios*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/783>

INSTITUCIONES, SUJETOS Y CONOCIMIENTO:

UNA (RE)DEFINICIÓN DE LOS MOTIVOS PARA RETOMAR LOS ESTUDIOS¹

Carolina Duek²

Malvina Silba³

Abstract:

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (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 un contexto de profunda crisis económica, política, social y cultural, en el que algunos teóricos anuncian “el fin de las instituciones”, nos encontramos con el dato (no menor) del crecimiento de la matrícula en estos centros. Será en esta línea que nos proponemos indagar los motivos por los cuales los sujetos entrevistados tomaron la decisión de volver al colegio y analizamos las razones tanto de la interrupción de los estudios como aquellas que los llevaron a retomar la secundaria. Dicha indagación nos permitirá poner en cuestión el significado de la institución educativa y de los significados y connotaciones que los sujetos le imprimen en sus trayectorias educativas. Consideramos que son los sujetos quienes pueden “llenar de significado” a la escuela media (si bien de diversas maneras y con diferentes herramientas). Nuestro trabajo es de carácter diagnóstico y de él no pueden extraerse conclusiones sino más bien preguntas para continuar la investigación. Será en función de ellas que analizaremos las entrevistas a estudiantes de CENS a la luz de la bibliografía seleccionada.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo “tradicional” se erigió a fines del siglo XIX en América Latina en el marco de la constitución de los estados-nación. La educación se convirtió en la herramienta por excelencia en el proceso de transformación del sujeto-bárbaro en un sujeto-civilizado (Tenti Fanfani, 2001). Desde el comienzo, la educación tuvo una misión que la distinguía de otras instituciones modernas: educar a los sujetos, futuros habitantes del territorio nacional a fin de *convertirlos* en ciudadanos-disciplinados que llevarán adelante el “proceso de la civilización”. Para que la escuela pudiera constituirse como *la* institución que se encargaría de la instrucción de los sujetos-menores, se necesitaron condiciones específicas que permitieran su aparición. En primer lugar, la definición del estatuto de la infancia, luego, la emergencia de un espacio específico para su educación, la aparición de un cuerpo de especialistas, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela (la imposición de la obligatoriedad escolar articulada con los poderes públicos y las leyes) (Alvarez Uría y Varela, 1991).

El paso por las instituciones educativas está articulado en niveles correspondientes a las edades de las personas: primario, secundario y superior. “Secuencialidad y jerarquización fueron las dos categorías alrededor de las cuales se organizó la acción educativa escolar” (Tedesco, 1995:29). Este sistema se articulaba en torno a tres promesas históricas: en primer lugar el acceso al mercado del trabajo en condiciones dignas; en segundo lugar, la posibilidad de continuar estudios superiores (relacionado con el rasgo de secuencialidad); por último, la participación ciudadana plena en un contexto cada vez más complejo (Filmus y Moragues, 2003: 2 y ss.). Hoy, estas tres promesas están atravesando una profunda crisis. La magnitud, los alcances y la percepción de los sujetos de la escuela media como nuevo espacio de socialización será el eje que articulará el presente artículo.

ALGUNAS ACLARACIONES METODOLÓGICAS

El corpus del siguiente trabajo está formado por cuatro entrevistas realizadas en diferentes Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Capital Federal entre los meses de abril y mayo de 2003 (tres de ellas se realizaron en instituciones del centro de la ciudad y una en Villa Lugano). Si bien la cantidad de entrevistas no constituye una muestra representativa de las problemáticas a desarrollar, trataremos de articular respuestas que nos ayuden a recorrer los principales ejes de indagación sobre los que se basaron las entrevistas. En este marco, pretendemos llegar a la formulación de hipótesis que permitan futuras indagaciones.

Entendemos que “no hay observación ni experimentación que no impliquen hipótesis” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2000:54); y que “la puesta más literal es ya una verdadera *traducción*, e incluso, una interpretación (Bourdieu, 1999:539). Partimos, entonces, del reconocimiento de que ambas afirmaciones son limitaciones propias de este campo cuyos sujetos y objetos *hablan* y se construyen a sí mismos en cada acto de habla.

LOS CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL SECUNDARIO (CENS)

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (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. La aparición de estos centros es parte de una política educativa que retoma la necesidad de los sujetos de acceder a la educación de nivel secundario. Ante esta coyuntura, se articula una política educativa. Entendemos como política educativa “a las medidas que el estado adopta para dar direccionalidad y sentido a la educación, que resultan de las relaciones de fuerza de una formación social e histórica determinada (Paviglianiti, 1990 *cit. en* Feldfeber, 1996). En este sentido, el aula en sí constituye un mundo autónomo construido en función de “reglas de juego”, productos de “interpretaciones”, “construcciones” y “negociaciones” de los sujetos

interactuantes (Tenti Fanfani, s/d: 166). Por un lado, la *acción* de la política educativa; por otro, un mundo constituido por sus propios actores en función de características objetivas y simbólicas de las instituciones.

El ciclo completo de los CENS se extiende por tres años y consiste en tres clases diarias de 45 minutos cada una y puede cursarse en diferentes turnos (mañana, tarde o noche). Los Centros tienen especialidades orientadas a ampliar las posibilidades de trabajo en función de la rama elegida. Los requisitos para poder inscribirse incluyen ser mayor de 18 años y presentar certificado de educación primaria completa⁴.

UNA (BREVE) PRESENTACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

Juan Mendez tiene 33 años, cursa primer año del CENS luego de haber realizado primer y segundo año en un secundario de Perrugorría, Corrientes cuando era adolescente. Abandonó los estudios porque fallecieron su madre y su hermana mayor que hacía las veces de tutora. Trabaja como personal de seguridad durante la noche y estudia por la mañana. Convive con su pareja hace 4 años. La decisión de volver a estudiar la tomó por exigencias laborales y como “deuda pendiente” consigo mismo y con su familia. Le gustaría seguir estudiando en la universidad o en un terciario pero piensa en alcanzar una meta a la vez, igual que en su vida personal, en la que todo tiene su orden y secuencialidad: primero la casa propia, luego la convivencia, el trabajo, el estudio y los hijos como proyecto a futuro.

Andrés Zorrilla tiene 29 años y comenzó su formación secundaria por tercera vez, desde que la abandonó luego de terminar primer año, a los 15, en un colegio industrial. Actualmente tiene trabajo como administrativo y su ingreso al mundo laboral se produce en el mismo período en que deja por primera vez la formación media. Su padre era obrero metalúrgico y su madre estuvo abocada, hasta la muerte de su padre cuando él tenía 8 años, a las tareas del hogar y al cuidado de sus otros nueve hijos. Al reflexionar sobre su vuelta al colegio, Andrés se refiere

en términos de “deuda personal” y no de necesidad de inserción laboral, aunque tiene pensado seguir estudiando en la universidad.

Mara tiene 21 años y está cursando el primer año del CENS por segunda vez. Dejó la escuela secundaria en tercer año por problemas familiares. Tiene un hijo, vive con la abuela, su hermana y sus tres sobrinos; no trabaja pero recibe un subsidio del estado del plan “Jefes y Jefas de hogar”. La decisión de volver a la escuela se enmarca en ampliar las posibilidades de un futuro mejor para su hijo y en cumplir con una deuda con su madre ya que ninguno de sus hermanos pudo terminar el secundario.

Gabriel tiene 19 años y se encuentra cursando por segunda vez el primer año del CENS. Cabe destacar que este alumno no ha “desertado” nunca de la escuela media sino que luego de repetir reiteradas veces la secundaria alcanzó la edad suficiente para ingresar a estos centros. El relato de su vida revela un complejo entramado de herencias y abandonos, donde la historia del padre y la ausencia de la madre parecen haber signado su camino. Vive con su abuela, su padre y su hermano menor. Trabaja como enfermero auxiliar en el Hospital Militar en el turno noche y estudia por la mañana.

HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN DEL CAPITAL INCORPORADO

La indagación se estructuró en torno a tres ejes: la deserción, la decisión de la vuelta y los factores sociales y culturales de los sujetos. Estos últimos factores, entendidos desde la categoría de capital cultural de Bourdieu (*passim*), tienen gran influencia tanto en la deserción como en la decisión de retomar los estudios. Para Bourdieu esta categoría tiene tres dimensiones: el capital incorporado, objetivado e institucionalizado. Los factores sociales y culturales se relacionan con la dimensión del capital incorporado porque supone una inscripción en el cuerpo cuya temporalidad se prolonga a lo largo de toda la vida. El sujeto está materialmente condicionado en función de la relación entre el tiempo libre para “prolongar su esfuerzo de adquisición” y de la necesidad económica (Bourdieu,

s/d: 2). Esta relación la encontramos en Juan (33) quien relató que para poder empezar a estudiar necesitó de una organización que incluía los horarios de trabajo, las necesidades familiares y, una vez alcanzada, pudo retomar sus estudios. En otras de las entrevistas encontramos dicha relación que, a su vez, constituye uno de los motivos de la vuelta al colegio:

Así que ya me establecí un poquito gracias a Dios, y lo primero que hice cuando estuve más o menos estable fue anotarme (Andrés, 29)

El año pasado empecé el CENS cuatro días, otra vez a la noche y no tenía con quién dejar al gordo entonces él comenzó en una guardería, en agosto que era de las 8 de la mañana a las dos de la tarde, entonces a mí me convenía buscarme un colegio de mañana (Mara, 21)

Este capital incorporado operará no sólo en la decisión de la vuelta al colegio sino en diferentes dimensiones que organizan la vida de los sujetos en función de la necesidad de asimilación de las normas que forman parte del tejido institucional que compone la escuela. Es decir el hábitus, compuesto por estructuras estructuradas y estructurantes, *intervendrá* en la inclusión material a la institución (la decisión de la vuelta al colegio) y como inclusión simbólica (en una representación de dicha institución).

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 (en algunos casos con más peso que en otros) del que hoy encontramos residuos:

No sé, uno siempre tiene que buscar lo mejor (Mara, 21)

El día de mañana tendré algo, le podré dar algo a mis hijos por lo menos (Gabriel, 19)

Cabe destacar que, tradicionalmente, la escuela secundaria *distinguía* a los sujetos y el acceso era restringido. Si bien el acceso material es gratuito (es decir, todo aquel con primaria completa puede ingresar a un CENS) no podemos prescindir del contexto económico y socio-político actual cuya característica distintiva es la exclusión material y simbólica de los sujetos como ciudadanos. Esta situación no es ajena a la dinámica del sistema educativo en general y de los Centros en particular.

También encontramos en las entrevistas realizadas un resabio de las exigencias del mercado laboral en la decisión de la vuelta al colegio. Por esta razón 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 (Juan, 33)

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 para salir de este pozo en el que estamos... (Mara, 21)

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 y por lo que implica tanto a nivel temporal como simbólico, “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.(Juan, 33)

Quiero terminar acá y después ver qué hacer, qué estudiar y cómo seguir adelante (Mara, 21)

Primero tengo que terminar de estudiar y mi carrera (Gabriel, 19)

Finalmente, la categoría de capital incorporado permite recorrer los motivos que llevaron a los sujetos a tomar la decisión de la vuelta y a analizar la percepción de la posible finalización de esta etapa como un fin en sí mismo sin articulación, al menos en un principio, con la necesidad de continuar en otra instancia (terciaria o universitaria) del sistema educativo.

¿EL FIN DE LAS INSTITUCIONES?

La consolidación del modo de producción burgués y de los estados-nación característicos de la modernidad, se relaciona de manera permanente al complejo institucional que desplegaron los estados para *encauzar* a los sujetos en el camino a la construcción de las naciones. La escuela se erigió en función de un conjunto complejo de condiciones sociales que permitieron su aparición: la definición del estatuto de la infancia, la emergencia de espacios específicos para su educación, la aparición de un cuerpo de especialistas y la imposición de su obligatoriedad (Alvarez-Uría y Varela, 1991). El “recorrido” que se estipulaba para los sujetos se estructuraba en un pasaje por determinadas instituciones con el objetivo de interiorizar un conjunto de normas legítimamente establecidas que garantizarían, en el tipo ideal de recorrido, la estabilidad social y reducirían al mínimo el conflicto. La finalidad era la *normalización* de los sujetos bajo la categoría de ciudadanos⁵ *disciplinados*.

Desde diferentes posturas teóricas se ha diagnosticado la crisis de las instituciones y se anunció su “fin” a partir del nacimiento de lo que Deleuze denomina “sociedades de control”. Según el autor asistimos a una *ficcionalización* de la libertad basada en una mayor “posibilidad de movimiento” en pos de un

mayor control (Deleuze, 1990). En cambio, en las “sociedades disciplinarias” la sujeción institucional requería la aceptación de la disciplina por parte de los individuos como parte de su corporalidad así como de su psiquis.

La exclusión estructural producida por la hegemonía del paradigma neoliberal que supuso la reducción del empleo y la pauperización de las condiciones económicas, sociales y culturales nos coloca frente a la necesidad de abordar la problemática de la decisión de la vuelta a la escuela desde diferentes perspectivas.

Una de las dimensiones que apareció en las entrevistas se relaciona con la importancia de la representación de la inserción institucional para dichos sujetos en oposición a las posibles consecuencias de los desvíos de trayectorias escolares socialmente legitimadas. Esto no significa que ellos perciban 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 Gabriel la permanencia en la escuela no se relaciona, al menos en una primera dimensión, 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). Entonces, en este caso, la norma es el colegio; el desvío es la cárcel. En el caso de Andrés la vuelta al colegio se relaciona con la búsqueda de nuevos grupos de referencia y no tanto con la demanda de un nuevo saber:

Aprender cosas así, cosas que tal vez sabía, que se te habían olvidado, que está bueno cuando ahora te las dicen “sí, yo esto lo sabía”, entendés.. y bueno, aprender, viste venir, hablas con la gente, más o menos gente como uno, algo en común siempre tenés (Andrés, 29)

Entre los sentidos posibles para la educación media podemos distinguir: la noción de obligación en sí (que implica ir al colegio), la noción instrumental (se

justifica como útil para el futuro) y, finalmente, la noción de “afán por el conocimiento” que sería la ideal. En función de esta clasificación y de lo desarrollado previamente, podemos hipotetizar que el sentido que predomina en todos los entrevistados es el instrumental pero que no en todos responde a una misma motivación.

Yo perdí un buen trabajo por el título (...) Yo creo que no, creo que no es “ay, no tengo título, no consigo trabajo” (Andrés, 29)

Cuando yo estaba sin trabajo iba y hay algunos que generalmente... ¿viste? en algunos clasificados ya directamente si no tenés secundario es inútil presentarte. Vos vas con la moral baja, como pidiendo perdón (Juan, 33)

No termino más, quiero terminar de estudiar y no puedo, pero igual será por el bien mío (Gabriel, 19)

Entonces, hay una relación entre la vuelta y la demanda del mercado laboral, por un lado; y la vuelta como recompensa y satisfacción personal por otro. El título secundario puede relacionarse con lo que Simone llama *software* de conocimientos necesarios para desempeñarse en la sociedad. Este conocimiento es valorado por el sistema productivo que demanda determinada calificación para realizar determinados trabajos. “La masa de conocimientos necesarios para vivir (es decir, para actuar, trabajar, hacer funcionar las manufacturas de todo tipo, moverse, etc.) se ha incrementado enormemente” (Simone, 2001:68).

Pero, por parte de los sujetos, no encontramos una correspondencia entre la obtención del título como tal y los saberes que implicaría tenerlo. La categoría de “afán por el conocimiento” se relacionaría más con una posibilidad por parte de los sujetos de disponer mayor cantidad de tiempo para lo que Bourdieu (s/d) considera *adquisición* de capital cultural. Es decir, el “afán por el conocimiento” se relacionaría de manera directa con la despreocupación material propia de las

clases medias y medias altas. Pero, en el caso de los alumnos de los CENS, podemos hipotetizar que se relaciona de manera directa con el capital institucionalizado que es determinado por el título escolar. Entendiendo a este 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, *op. cit.*: 3); sería 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 (Sennet, 2000). El nuevo valor de cambio es el conocimiento y quien tenga acceso será el interpelado por el mercado laboral como legítimo; es decir, como incluido.

En este marco, la obtención del título secundario no se relacionaría con ese saber “especializado” sino con una base de la cual se debe partir para la inserción en el mercado laboral pero que por sí sola es insuficiente. Es en este punto donde se cristaliza “el imaginario” a través del cual los sujetos se representan a sí mismos en un punto de llegada; mientras que, para el mercado laboral, esa posición en el campo se considera como básica y elemental. “Los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen, también, de su escasez” (Bourdieu, *op. cit.*: 3). La masificación de la secundaria no sólo no garantiza la inclusión en el mercado laboral sino que acarrió como consecuencia que los saberes especializados se encuentren en niveles más elevados de educación (universitarios o terciarios); contribuyendo así a la ampliación de la brecha entre incluidos y excluidos en relación, también, al conocimiento. Paradójicamente, “la escuela, en vez de ser el lugar en el que el conocimiento se transmite y recibe de una primera elaboración, es el refugio en el que nos encerramos para *protegermos* del conocimiento, de su fluir, de su crecimiento” (Simone, *op. cit.*: 85). Es en esta paradoja donde se cristaliza la distancia existente entre el imaginario de beneficio simbólico y material por parte de los estudiantes de los CENS, por ejemplo, y la posibilidad real de tal beneficio. Es decir, para los alumnos representa un *logro*; para el mercado y la sociedad del conocimiento no

sólo es un punto de pasaje hacia el “verdadero y significativo” saber sino su nivel más bajo, o mejor, “elemental”.

Finalmente, si bien reconocemos una crisis estructural no sólo en la escuela sino 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, en los que la matrícula para el nivel medio (considerada cuantitativamente) ha aumentado significativamente en los últimos años. La demanda de educación por parte de los sujetos adultos es contemporánea a la amenaza del discurso neoliberal que promueve la desaparición de las instituciones públicas. En este marco, el análisis de Deleuze, que lo lleva a concluir categóricamente sobre la crisis y posterior desaparición de dichas instituciones, no aparece como situación “de hecho” en ninguna de las entrevistas y, como hipótesis, tampoco se cristaliza en la observación cotidiana de la relación de los individuos con el complejo institucional.

Los agentes *demandan* sujeción y para ello, solo hacen falta instituciones. Si bien pueden estar en crisis en relación a los conocimientos que proporcionan a los sujetos; su razón de ser y su fuerza que lleva a la expansión de la matrícula, por ejemplo, se relaciona 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.

RECAPITULACIÓN

A modo de síntesis, la vuelta a la escuela no se relaciona con los saberes que ésta dispensa sino con una exigencia, que los sujetos retoman como enunciarios de la misma, por parte del mercado laboral. Esta demanda del mundo del trabajo supone mayor capital cultural para igual o menor retribución monetaria. Por otro lado, la vuelta a la escuela puede *leerse* como un auto-encarrilamiento por oposición a grupos *desviados* a los que los sujetos pertenecieron en el pasado y

de los que intentan diferenciarse a través de la sujeción institucional, de manera permanente.

DEUDAS PERSONALES Y DEUDAS HISTÓRICAS: HACIA LA COMPRENSIÓN DE LOS MOTIVOS DE LA VUELTA

Del análisis de las entrevistas realizadas e incluidas en el presente trabajo se desprendió la importancia de los vínculos afectivos de los sujetos a lo largo de sus vidas. Esto no significa que nos remitamos metonímicamente a la familia, sino que consideramos a todos aquellos sujetos afectivamente significativos que hayan entablado alguna relación de peso para los individuos entrevistados. Es decir, estamos refiriéndonos al concepto de socialización. Entendemos con Lezcano que la socialización

se trata de un proceso continuo en el que los individuos apprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo específicos (Lezcano, 1999:42).

Tedesco hace una distinción hacia dentro del concepto partiendo de la caracterización de Berger y Luckman. Entiende la socialización primaria como la fase por la que el individuo atraviesa en la niñez y mediante la cual se convierte en miembro de la sociedad. Sostiene que, normalmente, tiene lugar en la familia y suele ser de vital importancia para el individuo ya que a través de ella adquiere el lenguaje y los esquemas básicos de interpretación de la realidad. Esta etapa se caracteriza por la carga afectiva a través de la cual se da la transmisión de los contenidos y la identificación con el mundo de los adultos (Tedesco, 1995:37). Es, en palabras de Bourdieu, el momento en que el *habitus* se estructura en los niños-sujetos (1981). La socialización secundaria incluye los procesos posteriores que incorpora al individuo ya socializado a nuevos y diversos sectores del mundo

objetivo de la sociedad (Tedesco, 1995:37). Es la etapa en la cual el sujeto *sale* del núcleo familiar y es cooptado por otras instituciones en las que finalizará (aunque no es posible poner *fin* a un proceso de socialización) su primera etapa de formación. Es el momento en el que

el individuo construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas en la medida en que mantiene relaciones con el medio ambiente natural y social en el que vive (Tenti Fanfani, 2002: 218).

En las entrevistas los motivos de la vuelta al colegio estaban estrechamente relacionados con la socialización. Si bien aparecían de diversas maneras, fue uno de los ejes explicativos que pasó a convertirse en un motivo central para nuestro análisis. Este aspecto era *leído* y enunciado por los entrevistados como una “deuda personal o histórica”. Esta deuda supone no sólo aquellos vínculos afectivos y sus expectativas sobre los sujetos sino la posibilidad de que esos mismos sujetos *elijan* el retorno a una institución. Esto implica directamente la vuelta a la secuencialidad, aunque a “destiempo”, según lo establecido como *normal* para la trayectoria escolar por parte de las instituciones educativas:

Es algo que te queda pendiente (...) qué boludo! Si lo pude hacer por qué no lo hice (...) Es algo como que hiciste mal, como que podés arreglarlo; la verdad, es una deuda” (Andrés, 29 años).

Era otra edad. Uno cuando es chico no le da la importancia que le puede dar ahora. Hoy prácticamente... con el tiempo me dí cuenta de que si no tenés estudios (...) Mi hermana si siguiese estando viva, seguro que me hubiese recibido de algo porque me iba a mandar a una escuela técnica que en el interior son internados. Hay que estudiar porque encima vivís ahí adentro (Juan, 33)

Mi abuela me dice muchas cosas, en sí buenas y malas, me dice ya sos grande, me dice seguí estudiando... pero hay veces que me da con un hacha, porque en su momento tuve la oportunidad de terminarlo y no lo pude terminar por ciertas cosas, y ahora lo toman como que ya está, entendés... lo hecho, hecho está... (...) Mi viejo me dice: "Ojalá yo tuviera la oportunidad de estudiar ahora...pero bueno, seguí adelante"... estudiando, trabajando, está todo bien (Gabriel, 19)

La lectura de las citas nos permite dar cuenta de la complejidad y diversidad de situaciones y percepciones respecto de la influencia de la socialización tanto en el abandono de la escuela como en el retorno. La presencia o ausencia de motivación para el estudio y hasta el *boicot*; sin dudas operan como motores para los sujetos. Es decir, todo aquello que provenga de sujetos afectivamente significativos, tendrá una influencia casi determinante a la hora de tomar la decisión de retomar los estudios.

En algunos casos, esto opera como *distinción* de aquellos afectos significativos a los que se respeta pero no se los considera como un modelo a seguir. Uno de los entrevistados manifestó que el grupo de amigos del "barrio" estaban influyendo negativamente en su conducta; ante esta situación toma la decisión de comenzar a trabajar a los 16 años además de seguir intentando estudiar en una escuela "Normal" a pesar de haber repetido tres veces consecutivas. Hoy por hoy él comenta que aquellos amigos del barrio están, en su gran mayoría presos, que él los va a visitar y siente que es tratado como uno más de ellos. La escuela es, para él, un lugar desde donde *resiste* y se distingue del peso del estigma. En este caso la socialización, a pesar de su carga negativa, opera en el sujeto como un modo de reforzar su propia subjetividad permitiéndole recomponerse de un "aparente" camino inexorable. La escuela se constituye así en el lugar por excelencia desde donde diferenciarse de sus amigos. No será sólo el mundo del trabajo el que le permita la distinción sino la combinación de éste con un futuro abierto a mejores posibilidades de estudio y, tal vez, laborales:

Una decisión recurrente en las sociedades industriales avanzadas es la de si un individuo domina o no cierto conjunto de información o, a un nivel más básico, si tiene o no la capacidad para dominar dicha información. Estas evaluaciones se repiten periódicamente a medida que se avanza en la institución académica y sus consecuencias afectan directamente a la oportunidad de continuar por un período adicional (Rist, 1999: 619).

Siguiendo la teoría de la desviación de Becker,

el hecho central de la desviación es que lo crea la sociedad (...) Los grupos sociales crean desviados al hacer leyes cuya infracción constituye una desviación y al aplicar dichas leyes a individuos concretos y clasificarlos como marginales (Becker, 1963: 9 *cit* en Rist, 1999:617).

El abandono de la escuela y la repitencia se establecen como *infracciones* a reglas que alteran el ya mencionado principio de secuencialidad propio del sistema escolar. Cuando los sujetos perciben el peso de la estigmatización social por haber “roto” dicho principio (más allá de que no puedan reconocerlo como desvío); retornan al colegio siempre y cuando ese proceso de reconocimiento esté acompañado una contención afectiva fuerte tanto por oposición a un modelo (los casos de sujetos que no cuentan con apoyo de sus afectos) como por referencia identificatoria con otro (aquellos casos en los que la vuelta al colegio no sólo es motivada y apoyada por los afectos sino que constituye como un objetivo compartido por todos).

CONCLUSIÓN

En función de lo desarrollado previamente y por lo acotado del corpus de trabajo pretendemos, en este párrafo, esbozar algunas hipótesis que permitan pensar futuras investigaciones en torno a la deserción escolar y el retorno a las instituciones.

En primer término, es entendible tanto desde la teoría como en el trabajo de campo, la percepción que los sujetos tienen de sí mismos y de las normas, y retoman lo que consideran una deuda histórica cuyo momento de reparación es el presente. Esto agrega presión dado que no sólo están retomando el estudio sino que de hecho están dando cuenta de la superación de las limitaciones que, en su momento, contribuyeron a la deserción.

Uno de los ejes comunes en las entrevistas fue el factor económico como determinante de la interrupción de los estudios. Tres de los entrevistados ingresó al mundo del trabajo por primera vez luego de haber desertado de la secundaria. Hay una relación, en el pasado excluyente y en el presente articulada, del 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, como analizamos previamente, el conocimiento que “obtienen” los alumnos de los CENS no supondrá una automática mejora de su posición en el *campo*; sí hay una adecuación a nuevos niveles-mínimos de saberes necesarios. Si en el pasado lo “básico” era la primaria; hoy la secundaria es la “nueva primaria”, es decir, la nueva instancia mínima de educación. Lo cierto es que hay una mayor masa de conocimientos en circulación que *impone* nuevas exigencias a los sujetos que interpela. Pero esto no significa que pueda existir una adecuación entre las (heterogéneas) demandas del mercado laboral y la estructura del sistema educativo cuya prácticas, saberes y actividades son autónomas (Tenti Fanfani, 1996:24).

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:

- Alvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, espacio social y educación*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*, México: FCE.
- Bourdieu, P. (s/d) *Los tres estados del capital* (Traducción E. Tenti), s/d.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (2000) *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1990) "Postdata a las sociedades de control" en *Revista Babel N°21*, Buenos Aires.
- Feldfeber, M. (1996) *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Mimeo.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003) *Para qué universalizar la escuela media?*, Buenos Aires: OSDE.
- Lezcano, A. (1999) "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Carli, S. (comp.), Buenos Aires: Santillana.
- Rist, C. (1999) "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado" en Enguita, M. (ed.) *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.
- Roncagliolo, R. (1983) "Comunicación y democracia en el debate internacional" en *Revista Chasqui N°7*, Julio-diciembre, s/d.
- Sennet, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- Simone, R. (2001) *La tercera fase. Formas de saber qué estamos perdiendo*, Madrid: Taurus (selección).
- Tedesco, J. C. (1995) "La crisis del sistema tradicional" en *El nuevo pacto educativo*, Buenos Aires: Grupo Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (1996) "Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado" en *Revista de Educación de adultos*, México: CREFAL.
- Tenti Fanfani, E. (s/d) "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica" en *Revista Mexicana de Sociología*, s/d.⁶

¹ Este trabajo fue realizado en el marco de la cátedra de Sociología de la Educación a cargo de Emilio Tenti-Fanfani y fue coordinado por la docente Patricia Salti en el año 2003 y parte del 2004.

² Licenciada en Ciencias de la Comunicación, FCS-UBA. Maestranda en “Comunicación y Cultura”, FCS-UBA.

³ Licenciada en Sociología.

⁴ En caso de haber cursado estudios secundarios en el pasado, se reconocen por sistema de equivalencias.

⁵ Que se basa en una ficción: declara la igualdad de los hombres en el plano abstracto mientras enmascara la desigualdad concreta de los mismos en el plano material (Roncagliolo, 1983)