



La escuela secundaria y el porvenir. Jóvenes de sectores populares en un momento de transición

Middle School and Future. Young People
from Popular Sectors at a Time of Transition

Ensino médio e o futuro. Jovens de setores
populares em um momento de transição

María Paula Pierella*  orcid.org/0000-0002-6679-9869

María Amelia Pidello**  orcid.org/0000-0002-8219-3832

Para citar este artículo: Pierella, M., Pidello, M. (2022). La escuela secundaria y el porvenir. Jóvenes de sectores populares en un momento de transición. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 75-94. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12243>



Recibido: 07/08/2020

Evaluado: 31/05/2021

* Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice/Conicet-UNR). Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. pierella@irice-conicet.gov.ar

** Máster en Pedagogías activas y emergentes, Universidad de Extremadura (UEX). Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice/Conicet-UNR). pidello@irice-conicet.gov.ar

Resumen

Este artículo de investigación pretende aportar conocimiento sobre los modos en que jóvenes de sectores populares, que se encuentran transitando la instancia final de la escolarización obligatoria, construyen sentidos en torno a la experiencia escolar y se posicionan frente a la noción de futuro. Este texto presenta un estudio cualitativo localizado en una institución pública de educación secundaria perteneciente a una zona vulnerable de la ciudad de Rosario, Santa Fe, República Argentina. El objetivo es indagar, por un lado, las apreciaciones de los adolescentes respecto de su propia trayectoria educativa y, por otro lado, las expectativas laborales, educativas y sociales que contribuyen a orientar el futuro. Metodológicamente, se realizó un trabajo exploratorio que combinó tres técnicas de recolección de datos individuales y grupales: el cuestionario abierto, el grupo focal y la conversación espontánea. En los resultados se destacan las valoraciones realizadas sobre la escuela como un lugar de aprendizajes y sociabilidad, así como la heterogeneidad de sentidos sobre el porvenir.

Palabras clave

escuela secundaria; jóvenes; sectores populares; futuro

Keywords

secondary school; young people; popular sectors; future

Abstract

This paper attempts to provide knowledge about how young high school students from popular sectors give meaning to their school experience and how they take a stance on the notion of the future. It is qualitative research, located in high schools in a vulnerable area of Rosario, Santa Fe, República Argentina, that aims to investigate, on the one hand, the appreciation of adolescents regarding their educational careers and, on the other hand, the job, educational and social expectations that help to find the way towards the future. The methodology consisted of an exploratory work that combined three individual and group data collection techniques: the open questionnaire, the focus group, and spontaneous conversation. The results highlight the evaluations carried out on the school as a place of learning and sociability, as well as the heterogeneity of meanings about the future.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fornecer conhecimento sobre as maneiras pelas quais jovens de setores populares que estão em trânsito na fase final da escolaridade obrigatória, constroem significados em torno da experiência escolar e se posicionam em relação com a noção de futuro. Trata-se de um estudo qualitativo que tem como objetivo investigar, por um lado, as apreciações dos adolescentes em relação à própria carreira educacional e, por outro lado, as expectativas de trabalho, educação e sociais que ajudam a guiar o futuro. Metodologicamente, foi realizado um trabalho exploratório que combinou três técnicas de coleta de dados individuais e em grupo: o questionário aberto, o grupo focal e a conversa espontânea. Os resultados destacam as avaliações realizadas na escola como local de aprendizado e sociabilidade, bem como a heterogeneidade de significados sobre o futuro.

Palavras-chave

ensino médio; jovens; setores populares; futuro

Introducción

Este trabajo pretende aportar conocimiento sobre los sentidos construidos por jóvenes de sectores populares acerca de la experiencia escolar en la escuela secundaria y sus imaginarios respecto del futuro. Desde la perspectiva de nuestra investigación, siguiendo a García Canclini (2004), la categoría sectores populares remite a una amplia gama de sujetos que viven en condiciones caracterizadas por la subalternidad material o simbólica con relación a otras clases sociales. Más allá de la diversidad respecto de la situación en el empleo, género, cultura, estos sectores tienen en común un lugar de subordinación en relación con el capital. A la inversa, cada uno de estos lugares puede ser fuente de luchas y resistencias (Vitola, 2016).

En América Latina, si bien se observan avances durante las últimas décadas, las tasas de graduación de la escuela media indican altos niveles de desigualdad que guardan relación con el sector social de procedencia. De este modo, un 80% de los jóvenes de 20 a 24 años del quintil más rico había concluido la secundaria en 2013, mientras que en el quintil más pobre esa tasa llegaba al 34%. De cualquier manera, estas cifras indican un progreso en comparación con la situación de 1997, cuando la relación era de un 22% (CINDA, 2016). En Argentina, la tasa bruta de graduación secundaria se encuentra cercana al 70% (CINDA, 2016); y en el caso de la provincia de Santa Fe (ubicada en la región centro-este del país) dicha tasa es 73,6% (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018).

Los jóvenes que están finalizando la escuela construyen sus aspiraciones y expectativas en el entrecruzamiento de trayectos y pertenencias a los entornos familiar, social y escolar; en el marco de un contexto incierto, en el que las posibilidades de planificar a largo plazo se ven dificultadas y en el que la desocupación o la precarización constituyen rasgos que caracterizan las situaciones laborales de una gran parte de la población. Gran parte de los estudios sobre juventud afirman que la condición juvenil, en la medida en que se encuentra atravesada por la clase social, el género y las relaciones de poder intrageneracionales, entre otros factores, es una categoría relacional; esto permite reconocer diferentes modos de “ser jóvenes” (Chaves, 2005; Chaves *et al.*, 2016; Feixa, 1998; Saintout, 2007). Asimismo, se observa que, en términos generales, adolescentes y jóvenes de sectores populares vivencian de un modo mucho más profundo la incertidumbre respecto al porvenir, lo que se añade a las características del momento etario y de las condiciones epocales, los rasgos de vulnerabilidad propios de la inestabilidad laboral y de un nuevo tipo de exclusión espacial de los pobres urbanos, signada por la redefinición de fronteras territoriales y simbólicas, que tienden a constituir guetos sociales (Cerrutti y Grimson, 2004).

Sobre la base de estas consideraciones, los interrogantes que orientan este texto, que presenta algunos resultados de un estudio cualitativo localizado en una institución pública de educación secundaria ubicada en una zona vulnerable de la ciudad de Rosario, Santa Fe, República Argentina, giran en torno a: ¿Cuáles son las percepciones sobre las propuestas realizadas por la escuela? ¿Cómo significan su posición de alumnos y alumnas? ¿A qué cuestiones refieren como oportunidades, impedimentos, dificultades, frente a las circunstancias singulares y sociales que se manifiestan en su devenir escolar? ¿De qué modos imaginan el futuro? ¿Qué escenarios o actores perciben como facilitadores u obstaculizadores para construir trayectos en la escuela?

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo se planteó como objetivo general indagar, por un lado, las apreciaciones de los jóvenes respecto de su propia trayectoria educativa; y, por otro lado, las expectativas laborales, educativas y sociales que contribuyen a orientar el futuro. En este artículo, en particular, nos centramos en los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado en escuelas de sectores populares de la ciudad mencionada.

En el primer apartado proponemos un breve marco conceptual sobre la relación entre escuela media y sectores populares, y se priorizan los aportes de estudios sobre trayectorias educativas y anticipaciones de futuro. Seguidamente, nos detenemos en algunas precisiones metodológicas, para luego presentar una parte de los resultados analizados en el marco del proyecto mencionado. Las conclusiones apuntan a destacar el lugar central que tiene la institución escuela como espacio a partir del cual proyectar orientaciones hacia el futuro, y se rescatan aquellas figuras formadoras que ocupan el lugar de referentes. Si bien encontramos casos en los que resulta difícil imaginar un futuro desde las coordenadas actuales, vislumbramos una alta expectativa en relación con la continuidad de estudios superiores, más allá de considerar las dificultades implicadas en esta apuesta.

Aportes conceptuales para pensar las valoraciones sobre la escuela media y los modos de interpretar el futuro

La incorporación de los jóvenes a la escuela secundaria y el pasaje de una institución elitista a una educación de masas forma parte de un proceso iniciado hacia la mitad del siglo xx. A partir de mediados de los años cuarenta, y en un contexto caracterizado por la industrialización por sustitución de importaciones y la democratización de la estructura social, comenzó el proceso de crecimiento sostenido de la matrícula, sustentado, en un primer momento, en la modalidad técnica (Miranda, 2010). Así, gradualmente,

se va constituyendo lo que algunos autores denominan obligatoriedad social del nivel medio (Tenti Fanfani, 2003), para luego dar paso a la obligatoriedad legal.¹

En dicho contexto, algunas investigaciones sobre la relación entre la escuela media y los sectores populares interrogan la eficacia de dicha institución en situaciones de pobreza (Acosta, 2008; Binstock y Cerruti, 2005; Carbonari, 2016, entre otros). A su vez, encontramos estudios que indagan la relación entre escuela media, reproducción social y formación de los futuros trabajadores (Jacinto, 2006), como así también la desigualdad educativa y laboral entre los jóvenes y su vínculo con aspectos generacionales y de género (Miranda, 2010). Asimismo, trabajos como los de Núñez y Litichiver (2016) indagan los numerosos sentidos que los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar.

Desde la perspectiva de Acosta (2008), los actores institucionales, y sus percepciones en relación con el conocimiento y la cultura, resultan factores clave para comprender el éxito o el fracaso estudiantil. Por su parte, Vecino (2017) destaca la persistencia de desiguales posibilidades de acceso y permanencia en la escuela secundaria, que actúan como límite a la incorporación de todas y todos los jóvenes que tienen el derecho a estar en ella. La autora considera que los modos de configurar el nosotros / otros escolar obtura la inclusión plena de los jóvenes en dicha institución. Por otro lado, Canciano (2018) aborda el modo en que se perfilan, para el caso de los sectores medios, recorridos formativos inéditos que adquieren legitimación y valor social al margen de las credenciales escolares, y que plantean el interrogante acerca de la incidencia de este fenómeno en la configuración de nuevas condiciones de desigualdad educativa y social.

En relación con los estudios sobre anticipaciones, desde la psicología de la orientación se ha constatado que los jóvenes atraviesan las transiciones de modos menos conflictivos cuando logran articular sus experiencias en proyectos de vida más amplios (Aisenson, 2015; Moulia, 2017). En efecto, la selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayor o menor posibilidades de ser llevada a cabo en función de las restricciones que les imponga a los sujetos el contexto objetivo en el cual viven (Corica, 2007).

Por último, consideramos de interés recuperar la noción de futuridad desarrollada por Gatto (2018) como esa “capacidad inagotable de producir posibles, el entremedio frágil, la virtualidad de acontecimientos, la posibilidad

1 En Argentina, la educación secundaria es obligatoria desde la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006), que organiza el sistema educativo nacional. Dicha ley establece que la educación es un bien público, un derecho personal y social de las personas, del cual el Estado debe hacerse cargo, establece 4 niveles de educación y determina que esta es obligatoria entre los 5 y los 18 años de edad.

misma de que haya algo en lugar de nada” (p. 25). Este autor plantea una serie de interrogantes que se encuentran directamente relacionados con los modos en que en este trabajo pensamos la transición:

¿En qué medida y de qué manera nuestras condiciones se traducen en ideas, imágenes y estrategias de relación con la futuridad? ¿Qué pasa con la noción «futuro» cuando ya no se lo puede imaginar como se lo hacía? ¿Cómo se inscriben las diferentes hipótesis, gobiernos y aperturas del futuro en la vida social? ¿Qué vínculos se establecen entre proyectos y posibilidades? ¿Cómo podemos precipitar alguna potencia a partir de los incontables elementos que en nuestro presente existen como proyecciones, posibilidades y actualidades? (Gatto, 2018, p. 14)

Creemos que estas preguntas permiten abrir vías de análisis para acercarnos a los relatos de adolescentes que se encuentran en un momento de sus trayectorias vitales en el que empiezan a poner en juego elementos heredados y contruidos para hacer frente a lo que vendrá.

Metodología

La investigación realizada se basa en un estudio exploratorio de tipo cualitativo que trianguló tres técnicas de recolección de datos individuales y grupales: el grupo focal, el cuestionario abierto y la conversación espontánea. El trabajo de campo se desarrolló en septiembre y octubre de 2018, en una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Rosario. Esta ciudad, ubicada en los márgenes del Río Paraná, es una de las más grandes de la República Argentina con una población cercana a 1.000.000 de habitantes. El colegio en el que se realizó el proceso de recolección de los datos se caracteriza, entre otras cuestiones, por incorporar, a través de proyectos institucionales, trayectos que otorgan un seguimiento integral al proceso de aprendizaje de cada estudiante, atendiendo a las realidades del contexto que dificultan los recorridos. El alumnado de dicha institución procede de entornos donde prevalece el trabajo asalariado, el cuentapropismo de bajos ingresos y la desocupación. Asimismo, gran parte de la población de estudiantes ha transitado por experiencias de trabajo informal y por necesidades postergadas que tensionan las demandas escolares. La muestra estuvo constituida por 35 jóvenes, 24 se identifican con el género femenino y 11 con el género masculino, con un margen etario que va desde los 17 a los 19 años de edad. Este grupo se encuentra repartido entre turno mañana y turno tarde.

Como dispositivo motivador para iniciar los grupos focales realizados con ambos turnos, utilizamos una técnica construida *ad-hoc* consistente en disponer fragmentos poéticos de canciones e imágenes vinculadas a escenas escolares, proponiéndoles a los participantes que seleccionen algunas de

ellas y justifiquen luego la elección. En este sentido, se pretendió representar diferentes escenarios que remitan tanto a la experiencia vivida en la escuela media, como a la posibilidad de imaginar horizontes futuros.

En segundo lugar, realizamos un cuestionario abierto que incluía técnicas de asociación de palabras y completamiento de frases, seguido de conversaciones espontáneas. Las palabras que se invitaba a asociar fueron: *escuela, amistad, profesores, futuro, universidad, educación superior, trabajo*. Mientras que las frases a completar eran: *La escuela secundaria para mí fue...* y *Pienso que el año que viene...*

En el análisis de los datos agrupamos y sistematizamos las respuestas en función de los significados compartidos a través de los decires de las jóvenes y los jóvenes. Las expresiones escritas y los fragmentos de relatos se organizaron de manera de destacar la prevalencia de algunos significantes para fortalecer los sentidos que fueron atribuidos a la escuela y al porvenir respectivamente; así como profundizar los análisis a través de unidades semánticas recogidas de los decires a modo de ejemplos prototípicos.

Resultados

Los resultados obtenidos nos permitieron un acercamiento a las valoraciones que los jóvenes y las jóvenes realizaron sobre la formación alcanzada en la escuela media y las anticipaciones de futuro que pueden construir en este tiempo de transición. Presentaremos una descripción de algunos de los aspectos que fueron trabajados a partir de las diferentes técnicas mencionadas anteriormente.

Consideraciones sobre el pasaje por la escuela media

Alcanzar una meta y “algo más”: la obligatoriedad de la escuela media como posibilitadora de nuevos imaginarios

En primer lugar, cabe señalar como rasgo distintivo que en la totalidad de los cuestionarios implementados se realizó una valoración positiva de la escuela media. En concordancia con esto, las respuestas de asociación atribuyen mayoritariamente a la escuela los siguientes significantes: estudios, educación, aprender/aprendizaje, enseñanza, formación de mi futuro. En menor medida: obligaciones/deber, compañerismo/compañeros, amigos, segundo hogar, tiempo.

La referencia a los aprendizajes remite particularmente a un lugar de apertura y de acceso a lo desconocido: “La escuela te da un camino, te abre puertas...son enseñanzas, cosas nuevas que aprendés todos los días”

(E4, Fem.). “Cuando entré acá no sabía nada” (E17, Masc.). “La escuela te hace ver cosas que antes no veías” (E6, Fem.). “Un lugar donde conocí personas valiosas y me enriqueció de conocimientos” (E10, Fem.).

Cabe aquí resaltar la mención de la escuela como un lugar que posibilitaría ampliar la mirada y que aporta nuevos lentes para leer el mundo. En este sentido, las actividades escolares tendrían la potencia de multiplicar las señales de orientación para desenvolverse en la vida.

Por otro lado, también encontramos valoraciones relacionadas con una dimensión formativa amplia. Aparecen así referencias a valores tales como el respeto, la colaboración grupal y la amistad: “Una etapa muy importante en mi vida, ya que aprendí muchas cosas, y una de ellas fueron valores” (E7, Fem.). “En la escuela aprendés a respetar, compartir y demás” (E20, Fem.).

Estar transitando los últimos meses de la escuela secundaria tiene el valor de una meta alcanzada y en algunos casos de un sueño cumplido. Lejos de enmarcarse en la lógica de la necesidad, en tanto pasaje esperable e indiscutible en el período de la adolescencia, se lo vive como un verdadero logro que puede advenir en la medida en que se sorteen algunos obstáculos. De este modo, observamos que el título secundario representaría la posibilidad de imaginar algo más: “Esto recién empieza, es como una etapa que termina para empezar otra. Ahora se viene lo más importante” (E13, Fem.).

Lo anterior guarda relación con la recurrencia, tanto en los focus como en los cuestionarios escritos, de la expresión *ser alguien en la vida*. ¿Qué expresan los adolescentes cuando dicen esto? ¿Con qué cadena de significantes se enlaza en la actualidad esta expresión? Cuando solicitamos mayores explicitaciones, encontramos referencias al *futuro, el progreso, el trabajo, modos de vida profesional, la autonomía, la independencia económica*. Vemos aquí que abundan representaciones vinculadas con una configuración propia de la modernidad, en la que el pasaje por la escuela se instaura como uno de los elementos clave en la formación de las identidades, lo que amalgama las nociones de educación y escolarización, como así también la institución escolar y la formación para el futuro.

Los siguientes relatos resultan gráficos en este sentido:

- » A mí me dicen, tenés que terminar la escuela, tenés que tener un estudio para no andar limpiando baños ajenos. (E3, Fem.)
- » Tampoco digas eso porque es un trabajo digno. (E7, Fem.)
- » Ya sé, es que mi mamá me lo dice para tener un trabajo mejor. Ella es ama de casa, empleada doméstica, por eso ella quiere que yo estudie. (E3, Fem.)

El párrafo anterior es lo suficientemente gráfico para comprender no solo la relación establecida entre estudios superiores y empleos “dignos”, sino para acceder a algunas de las percepciones de las mujeres de sectores populares sobre las opciones laborales disponibles cuando se carece de las credenciales brindadas por la educación secundaria. De este modo, los sentidos expresarían un limitado abanico de oportunidades, en el que el empleo doméstico ocupa un lugar principal. En tal sentido, la obligatoriedad de la escuela media abriría paso al derecho de imaginar futuros en los que las posibilidades de elección se amplíen:

Hay chicos de nuestra edad que no tienen el secundario, por eso yo digo que algo es algo. No somos los mejores del mundo, pero tenemos algo, tuvimos la posibilidad de estudiar. (E32, Masc.)

Así, en un contexto de creciente individualización, la comparación con los pares o con las trayectorias de los familiares, acrecientan el valor de la posesión del título secundario, así como las elecciones que sienten como posibles de realizar.

El lugar de los referentes en el tránsito escolar

En la mayoría de las respuestas se observa el sostén familiar -especialmente materno- operando en el fortalecimiento de las trayectorias. En algunos casos se destaca el esfuerzo familiar por garantizar la provisión económica durante esta etapa educativa. En el marco del grupo focal, uno de los jóvenes expresaba:

Cuando yo iba a la otra escuela ayudaba en un negocio y a mi vieja no le gustaba, y mi hermano el año pasado me había ofrecido para trabajar en la fábrica con él y mi vieja no me dejó porque dice que prefiere que estudie a trabajar, que mientras ella me pueda pagar las cosas prefiere eso... O sea que le dé más importancia al estudio. (E22, Masc.)

Es así que el sostén de las figuras familiares se reveló como un elemento clave para cumplir el desafío de completar la educación obligatoria. Este apoyo también se hace presente en momentos de las trayectorias escolares en las que el deseo de continuar estudiando declina:

Yo quise dejar y mi vieja no me dejó cuando repetí 3º año. Me dijo: Mientras te mantenga yo tenés que hacer lo que yo diga. Y me cambió de escuela, ella hizo todo [...] Un día vino con la remera de la escuela, me dijo vos vas a ir a esta. (E29, Masc.)

En efecto, uno de los obstáculos más mencionados en ese recorrido fue la necesidad de trabajar en simultáneo a la asistencia a la escuela; cuestión que llevaría a lentificar las trayectorias en relación con el tiempo

teórico estipulado: “Para mí fue muy difícil. Aparte yo empecé a trabajar de chica, a los 14 empecé. Después tuve que dejar la escuela, después volví, volví a dejar y ahora estoy terminando” (E16, Fem.).

Con relación a esta posición de referentes, muchos de los adolescentes reconocen a algunos de sus profesores. En términos generales, las palabras o frases con las que se asoció a profesores en la técnica de asociación de palabras apuntan a destacar aspectos relativos al oficio docente: *enseñanza, actividades, personas que te ayudan a tener conocimiento, maestros, profesionales*, como a componentes subjetivos o de la personalidad: *buenos, personas fundamentales, muchos buenas personas y consejeros, motivadores, ejemplos, pacientes y amables*. En algunas expresiones también se observan marcas de un vínculo o de una experiencia formativa: *quienes son los protagonistas de tu futuro, los que ayudan a ser mejor, nos vieron crecer, autoridad, respeto, guías, compromiso, confianza*. Cabe resaltar que en el análisis de dichos materiales prácticamente no encontramos adjetivos descalificativos. En el marco de los focus, sin embargo, tienen lugar diferencias de apreciaciones en relación con los y las docentes, como así también discordancias en el grupo al momento de referirse a una misma persona. En estos casos aparecieron menciones a los diferentes estilos docentes; algunos más rutinarios y otros más creativos: “Hay profesores que siempre quieren que hagamos lo mismo, es siempre la misma rutina... Hay otros que te dicen: Leemos esto, ¿vos qué pensás?, vamos debatiendo y lo hace un poco más llevadero” (E30, Fem.). Y en algunos casos en particular encontramos un reconocimiento de aquellos docentes que dejaron marcas en las trayectorias de vida de estos adolescentes:

Hay profesoras que, no sé, simplemente te muestran su historia o algo y por ahí vos te sentís tocada, por lo que te cuentan o por ahí te sirve de experiencia. No sé cómo decirlo, pero como que yo sentí que siempre iban a estar para mí, no era una simple maestra para mí, marcó algo importante en mi vida. Obviamente he tenido maestras que cumplieron solamente su rol de ser maestras, pero hay otras que no. (E5, Fem)

Nos interesa resaltar esta idea de “sentirse tocada” por una maestra o profesora porque creemos que tiene el valor de poner de manifiesto la fuerza de una enseñanza, de un relato experiencial, en la vida de otra persona. Asimismo, las reflexiones sobre la enseñanza derivan en ideas acerca de la construcción del oficio de alumno; en la medida en que el reconocimiento de la figura de los profesores y las profesoras tiene lugar en el marco de una relación pedagógica. En este caso, el vínculo con algunos profesoras y profesoras estaría atravesado por cierto “plus” que excede a aquello percibido como lo específico del papel docente. La idea de “marca” pone de manifiesto la fuerza de algunas figuras educadoras en las trayectorias biográficas y académicas.

Sentidos sobre las trayectorias educativas desiguales

Las representaciones sobre la escuela media como un espacio altamente valorado se encontraron acompañadas de un registro sobre la desigualdad existente en las ofertas educativas a las que es posible acceder en función del sector social de procedencia. Así, al hablar de la propia escuela, fue frecuente que se la compare con otros establecimientos a los que asisten o asistieron amigos, amigas o familiares. En general, encontramos cuestionamientos sobre la infraestructura de los establecimientos escolares, el nivel educativo y la exigencia, y se argumenta que no se encuentran bien preparados para ingresar a la universidad. En relación con los edificios hubo referencias al deterioro de las instalaciones y a la importancia de que el Estado se haga cargo de sostenerlos. En una de las actividades en las que solicitábamos la elección de alguna imagen de escuela, un adolescente sostenía lo siguiente:

Yo elegí la escuela que tiene el techo con humedad [...] Eso a mí me molesta mucho, que el ministerio no se haga cargo, el Estado también que no se haga cargo [...] Porque aparte esta es como nuestra segunda casa, todos los días la vivimos. Estaría bueno venir a estudiar con algo lindo, limpio. Igual ahora que la pintaron toda está mucho más linda que antes, justo cuando nos vamos. (E15, Fem.)

Desde esta perspectiva queda claro que esa *segunda casa*, ese *lugar para vivir*, se aleja en algunos casos de la imagen que tienen de un espacio protegido, cuidado, embellecido, que invita a habitarlo.

Por otro lado, se puso de manifiesto el modo en que las representaciones sobre la inseguridad y el riesgo que atraviesan a las sociedades contemporáneas inciden en la configuración de los espacios escolares. En algunos imaginarios la escuela también operaría, de modo indirecto, como un espacio de protección frente a las múltiples posibilidades de transitar por el margen de la legalidad. En este sentido, en los focus hubo referencias a la posibilidad siempre presente de verse involucrados en situaciones ligadas al narcomenudeo: “Yo elegí la letra que dice esquinas violentas voy a caminar, pero no quiero caer jamás, porque me identifiqué con eso de caer” (E25, Masc.), expresaba uno de los participantes. Las conversaciones que siguieron en torno a dicho comentario permitieron observar que la escuela es vista como un lugar ligado directamente al cuidado.

En relación con la calidad de la enseñanza recibida, suele mencionarse la diferencia de preparación entre las escuelas medias provinciales y los colegios universitarios; y en algunos casos también se efectuó una línea de demarcación entre escuelas de gestión pública y privada. Así lo planteaban estas participantes del focus:

No es lo mismo lo que te dan acá de lo que te dan en una privada [...]Yo iba a una privada y nada que ver a esto [...] Ahí sí te tomaban prueba y te tomaban el libro entero, acá te dejan hacer trabajos, mirar de la carpeta. (E9, Fem.)

A mí me gustaría que me pongan límites, por ejemplo, con el uniforme son estrictos, pero hasta ahí [...] como una privada [...] que en la pública sean igual [...] Porque yo acá hago lo que yo quiero. (E30, Fem.)

Imaginando futuros

El segundo eje de análisis de este trabajo tiene que ver con el modo en que se percibe el tiempo que sucederá a la finalización de la escuela media. Este es un tema que se abordó tanto en los grupos focales, a partir de conversaciones acerca de cómo imaginaban el año siguiente, como en los cuestionarios, a través de la técnica de completamiento de la frase *Pienso que el año que viene...*; expresión deliberadamente abierta que apuntaba a relevar percepciones acerca del futuro inmediato.

A partir de dichas estrategias pudimos reconocer diferentes formas de significar el tiempo que, asimismo, enfatizan rasgos valorativos de la propia “condición para” y de los contextos posibles de realización.

Siempre es hoy: vivir el día a día

En algunos casos, especialmente en el caso de adolescentes varones, el futuro se presenta como una entidad despojada de representaciones: “No tengo idea” (E17, Masc.). Asimismo, algunas expresiones enlazan una suerte de dificultad para enunciar algo respecto del futuro, al mismo tiempo que una afirmación del presente como temporalidad privilegiada: “Yo no sé qué decir del futuro, vivo el día a día” (E22, Masc.) En este modo de vivir el tiempo, en el que el presente asume relevancia como eje de la experiencia vital aparecen signos de una época en la que la tiranía del hoy reemplaza a la apuesta por el futuro (Bauman, 2007).

Por otro lado, encontramos resonancias con hallazgos de estudios centrados en la indagación de anticipaciones de futuro en adolescentes de sectores de alta vulnerabilidad social, que sostienen que el apego al presente resulta una estrategia y reaseguro para evitar desilusiones y frustraciones en un horizonte laboral caracterizado por la incertidumbre y la precariedad (Bailac *et.al.*, 2015).

El futuro diagramado en el presente

Si algunos adolescentes no encuentran en el presente elementos simbólicos para poder significar aquello que vendrá, una gran mayoría establece una clara relación entre el presente y el futuro mediada por la proyección de una

serie de anticipaciones que llevarían a atenuar la incertidumbre propia de dicha dimensión temporal. En este sentido, encontramos un conjunto de respuestas caracterizadas por visualizar al futuro con unos contornos precisos. En términos de configuración de temporalidades podríamos pensar en un futuro que ya está contenido en las coordenadas propias del presente. Habría aquí una figuración caracterizada por la previsibilidad en la que estos adolescentes se pueden observar a sí mismos realizando determinadas actividades.

En el caso de estos jóvenes pertenecientes a sectores populares, es prácticamente una invariable visualizarse a sí mismos trabajando y formando una familia. Ahora bien, también hay quienes se imaginan como futuros estudiantes que deben sostenerse con su propio trabajo:

Voy a estar estudiando y a su vez trabajando, para poder tener mis propias cosas y viajar por el mundo. Voy a trabajar seguro y ver cómo me acomodo para seguir estudiando. Necesito y voy a trabajar, pero si me dan los tiempos también voy a seguir alguna carrera o curso o tecnicatura para mejorar un poco más. (E8, Fem.)

Está bueno vivir el día a día, pero también está bueno ponerte a pensar en el futuro. Ponerte a pensar en las cosas que querés tener, los estudios. Trabajar para lo que a vos te gusta, tener tus cosas. (E1, Fem.)

Recuperando las categorías que Koselleck (2003) desarrolla para indagar cuestiones relativas al tiempo histórico, vemos aquí que, de algún modo, el *espacio de experiencias* propiciado por el hecho de haber logrado finalizar la escuela media habilita la proyección de sí mismos como estudiantes universitarios, siendo conscientes de los esfuerzos que esto requerirá. Estos imaginarios tienden a alejar del *horizonte de expectativas* la idea de “vagancia”. Prestemos atención a esta conversación grupal:

- » Para mí tener un buen futuro es ser alguien.
- » ¡Claro!
- » Ser alguien no es ser siempre ser conocido por todos, agrega una joven.
- » Claro, estudiar o trabajar. No estar toda la vida como un vago, de depender de tu papá o tu mamá, o no hacer nada; trabajar el día de mañana, estudiar, progresar en la vida, acota un alumno.

Aquí puede observarse, en primer lugar, la diferenciación entre “ser alguien” y ser “conocido” como sinónimo de famoso, un anhelo recurrente en las prácticas propias de la cultura globalizada de nuestro tiempo, que afectan, especialmente a los adolescentes y las adolescentes. Por otro lado, se destaca un cuestionamiento del *estilo vagancia*, nominación construida por Carbonari (2016) para dar cuenta de ciertas expresiones de jóvenes de sectores populares referidas a prácticas cercanas a la ilegalidad que, como

efecto de un mercado laboral perverso se orientan a buscar salidas por fuera de lo normativo, es utilizado aquí como el claro opuesto de *ser alguien*. En este sentido, la dependencia prolongada, la ausencia de motivaciones para “progresar” serían interpretados como algo de lo que habría que escapar. Estudiar o trabajar, estudiar y trabajar, tales son las opciones que se opondrían a la idea de *vagancia*, con la que suelen asociar a quienes no hacen ni una cosa ni la otra. Podemos pensar que estos modos de futurización se caracterizan por la delimitación de proyectos que se consideran inevitables.

El futuro como superador del presente

En algunos relatos encontramos percepciones respecto del futuro como un estado que mejoraría claramente las condiciones del presente: “Va a ser mucho mejor que este año, más complicado, pero mejor” (E8, Fem). “Me esperan muchas metas por lograr, es un lugar nuevo, experiencias nuevas” (E9, Fem.). “Va a ser todo un reto, difícil, pero nos va a hacer más fuertes y hábiles como personas” (E33, Fem.).

Se observa, en algunas expresiones, una proyección en la que el trazado de las expectativas involucraría una posición activa del sujeto en relación con el porvenir: “Va a ser difícil acostumbrarme a los cambios que conlleva seguir estudiando lo que quiero, pero veo posible lograr mis objetivos. Con estudio y constancia va a ser fácil” (E18, Masc).

En aquellos casos en los que la educación superior no es un territorio explorado por los referentes familiares se presenta una expectativa de reconocimiento de los propios logros, signado por una aspiración al ascenso social: “El año que viene voy a empezar a estudiar y a ver a mi mamá orgullosa de mí” (E1, Fem). En estos casos, los imaginarios sobre el futuro se enlazan también con la idea de obtener un “buen trabajo” mediado por el acceso a un título universitario: “Tengo muchos sueños, yo quiero ser Contador público. Con ese trabajo sí sueño que me va a ir bien, no sé si me va a ir bien, pero sueño” (E9, Masc.).

Como señalan Chaves *et al.*, (2016), el trabajo aparece no solo como una actividad sino como un valor moral. No alcanzaría con trabajar, sino que habría una marcada diferencia entre los tipos de trabajo a los que se imaginan accediendo. En esa línea de demarcación, la posibilidad de acceder a un título terciario o universitario ocupa un lugar destacado en los imaginarios respecto de la apertura de opciones laborales que los alejen de la precariedad.

El futuro atemorizante pero abierto a la inventiva

En este grupo reunimos aquellas orientaciones que establecen una línea de demarcación profunda entre presente y futuro, incluso una idea de ruptura entre estas temporalidades, en el sentido de prevalecer un sentimiento de

comenzar algo para lo cual sienten que no cuentan con elementos en el presente. En estos casos la palabra *miedo* apareció con frecuencia. Así lo expresaba un joven: “Comienza la etapa más fuerte de mi vida, donde se empieza de cero, sin conocer a nadie y tomando una de las mayores decisiones, me da un poco de miedo” (E34, Masc.).

De algún modo se internaliza cierto discurso adulto que enfatiza en las dificultades de lo nuevo. Veamos otros ejemplos: “El año que viene va a ser más complicado. Va a ser duro y miedoso. No saber qué estudiar ni estar segura hace todo más ruidoso” (E5, Fem.).

La última frase, en la que se utilizan los adjetivos *miedoso* y *ruidoso* para describir sensaciones respecto del futuro es gráfica respecto de esta posición en la que no se cuenta con suficientes elementos mediadores para atenuar la incertidumbre provocada por toda instancia de transición.

No obstante, también detectamos un conjunto de expresiones que dejan cierto espacio para la inventiva: *vida mejor, bienestar, intriga, logros, indefinido, incertidumbre, lo que está por venir, libertad, nuevo, construcción, cercano, viajar*. En estos casos se desplegaría un vínculo con el porvenir que habilita a introducir la categoría de *futurabilidad*. Recuperamos aquí la diferenciación que establece Gatto entre la futurización, que recorta el mundo a la imagen proyectada y la futurabilidad, que remite a un hacer sin imagen, “al hacer que transcurre en el vértigo de la desfiguración” (2018, p. 31). “Mirar en la persona en la que me puedo convertir” (E18, Masc.). “Vida misma, lo asocio con todas las dudas que tengo y lo que me espera el próximo año” (E34, Masc.).

Creemos que las expresiones seleccionadas dicen mucho respecto de la posibilidad de realizar otras construcciones de sí mismos y sí mismas, habilitadas por este tipo de configuración de la temporalidad en la que sobresale la sorpresa, la posibilidad de bifurcaciones, la imaginación. Dicha inventiva no es sinónimo de innovación. Como expresa Gatto (2018, p. 123): “Innovar remite a la producción de novedades sobre una misma línea o secuencia. Mientras la innovación opera en un campo, la inventiva opera en un espacio abierto”. Aquí se estarían poniendo en juego otras variables de vinculación con el porvenir en las que intervienen la creación y la imaginación.

Discusión y conclusiones

En este trabajo nos propusimos indagar los sentidos construidos por jóvenes de sectores populares sobre sus experiencias en relación con el último tramo de la educación obligatoria, el lugar otorgado a la escuela media en la posibilidad de construcción de un porvenir y los modos en que se posicionan en relación con el futuro.

Destacamos que el arribo al título secundario pondría a estos jóvenes en un lugar diferente en comparación con sus familias, como así también con otras trayectorias vitales posibles. En relación con esto, algunos de los sentidos construidos sobre la escuela media están atravesados por mandatos familiares y sociales sedimentados históricamente, que refieren a la escuela como una opción valorada para trascender destinos prefijados. Como plantea Rinesi (2015), solo cuando la educación secundaria pasa a ser obligatoria, la universidad puede avizorarse como un derecho.

Así, para los adolescentes de sectores populares la escuela secundaria opera como posibilidad de trascender cierta fatalidad asociada a las trayectorias familiares y sigue operando a partir de valores clásicos como la idea de ascenso social a través de la educación (Duschatsky, 1999; Dussel *et al.*, 2007; Carbonari, 2016, entre otros). Como expresa Carbonari (2016), la cuestión del *ser* se halló y se halla condicionada por discursos de época en los que se expresan intenciones performativas, y en los que la educación escolar aparece como instancia estratégica para su concreción. No obstante, en este punto, enfatizamos la desigualdad existente en materia de género debido a las mayores dificultades que enfrentan las mujeres para insertarse laboralmente, como a las características de su inserción laboral y los procesos de segregación en el empleo (ver, entre otros, Barrancos y Goren, 2002; Beccaria *et al.*, 2017; Espino, 2012; Micha y Pereyra, 2019).

Por otro lado, fue posible identificar referencias a la escuela como un ámbito que permitiría ampliar la mirada sobre la realidad. En este sentido, coincidimos en destacar la relevancia de dicha institución como un espacio que debería aportar la mayor variedad posible de descripciones sobre el mundo y la necesidad de examinar aquellas que poseen los estudiantes, entendiendo que entre diferentes descripciones lo que hay es disputa (Antelo, 1999).

Rescatamos en todos los casos el lugar de los referentes familiares (especialmente se hizo hincapié en la figura de las madres) y escolares (sobre todo se habló de los profesores) como actores centrales en las experiencias formativas y como agentes que operarían bajo la forma de garantes de la continuidad escolar. En este sentido, cabe señalar que la relación con el saber no está solo definida por la pertenencia a un grupo social de referencia (comunidades, familia) sino por la posición que el sujeto construye con estas disposiciones (Charlot, 2006).

Respecto de las críticas a la escuela realizadas por los adolescentes, especialmente en las referencias a la infraestructura, el nivel educativo y las normativas institucionales, priman las comparaciones signadas por sus imaginarios respecto de escuelas de gestión privada. Asimismo, detectamos ciertas ideas de injusticia en el reparto de bienes materiales y simbólicos en relación con lo recibido por jóvenes pertenecientes a sectores

sociales privilegiados. Coincidimos en este punto con los hallazgos de Llinás (2009), quien sostiene que los cuestionamientos que plantean los alumnos y las alumnas en relación con el nivel educativo de sus escuelas nos están hablando de la búsqueda de una experiencia fuerte, intensa, densa, vinculada con el conocimiento y la formación.

En relación con los sentidos construidos respecto del futuro, observamos diversos modos de proyectar, de explorar posibilidades, de vincularse con el porvenir. Así, señalamos algunas variaciones. En primer lugar, en algunos casos aparece cierta imposibilidad de otorgar sentidos al futuro, que puede vincularse con las coordenadas propias de una época que exalta al presente como temporalidad privilegiada, al mismo tiempo que a la incertidumbre y precariedad como rasgos propios de los horizontes actuales, que adquieren mayor profundidad en sectores de alta vulnerabilidad social.

En segundo lugar, se destacan sentidos sobre el futuro como algo ya contenido en los contornos del presente. Aquí aparecen visualizaciones relacionadas fundamentalmente con el trabajo y el estudio, como variables directamente relacionadas con “ser alguien en la vida”. También hubo referencias al futuro como una temporalidad superadora del momento actual. La idea de asistir a la universidad o a institutos de educación superior ocupa un lugar importante aquí, con el sentido de un sueño a alcanzar. Así, se observa una diferencia respecto de lo señalado en algunas investigaciones sobre estudiantes de colegios medios de élite, en las que se sostiene que dichos jóvenes son conscientes de su posición diferencial en relación con la escuela de pertenencia. Tal como lo analiza Moulia (2017), en estos casos el futuro resulta bastante previsible y articulado con proyectos de viajes, nuevos estudios y puestos de trabajo prometedores.

Asimismo, relevamos expresiones que vinculan al futuro con una entidad que porta características un tanto atemorizantes y se encuentran sentidos vinculados al temor y al desconcierto. No obstante, en este grupo en el que sobresalen expresiones de incertidumbre, pusimos de manifiesto el surgimiento de enunciados que reflejan algo del orden de la inventiva. Esto nos permite pensar en la apertura de sentidos que pongan en cuestión trayectos predeterminados, no sin reconocer las dificultades y los límites.

Referencias

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. La Crujía.
- Aisenson, D. (2015). Construcción identitaria y de proyectos de vida de los jóvenes en el contexto escolar. En D. Pinkasz (comp.) *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp.110-124). Flacso.

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana.
- Bailac, K., Virgili, N., Valenzuela, V, Aisenson, G. y Legaspi, L. (2015). Temporalidad y anticipaciones de futuro en jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social. En N. Cervone (Presidencia) *vii Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Barrancos, D. y Goren, N. (2002). Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza. En F. Forni. (comp.), *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense* (pp. 201-230). Cicus.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Beccaria, L.; Maurizio, R. y Vázquez, G. (2017). El estancamiento de la tasa de participación económica femenina en Argentina en los años 2000. *Desarrollo Económico*, 57(221), 3-31.
- Binstock G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef- Buenos Aires.
- Canciano, E. (2018). *Derivas del "abandono escolar". Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular*. (Tesis de Doctorado), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Carbonari, F. (2016). *Jóvenes de sectores populares, trabajo y educación secundaria. Sentidos, tensiones y reconfiguraciones*. [Tesis de Doctorado] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Cerrutti, M. y Grimson, A. (2004). Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares. *Cuadernos del Ides* 5, 3-63.
- CINDA. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Universitario de Desarrollo. Recuperado de https://cinda.cl/publicacion_archivos/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/
- Corica, A. (2007). La escuela media y las jóvenes expectativas: estudio y trabajo. En *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23) 9-32.

- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios y altos*. Grupo Editor Universitario.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- Espino, A. (2012). Perspectivas teóricas sobre género, trabajo y situación del mercado laboral latinoamericano. En V. Esquivel (comp.), *La economía feminista desde América Latina: una hoja de ruta sobre los debates actuales en la región* (pp.190-246). ONU Mujeres.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Ariel.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa.
- Gatto, E. (2018). *Futuridades. Ensayos sobre política posutópica*. Casa-grande.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Fundación Santillana.
- Koselleck, R. (2003). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós Ibérica.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, (32), 95-104.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Micha, A. y Pereyra, F. (2019). La inserción laboral de las mujeres de sectores populares en Argentina: sobre características objetivas y vivencias subjetivas. *Sociedade e Cultura. Revista de Pesquisa e Debates em Ciências Sociais*, 22(1), 70-95.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2018). Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2016 de la Provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/245328/1289828/file/Serie%202011-2016.pdf>
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en la Argentina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 15(45), 571-598.
- Moulia, L. (2017). *Las representaciones sociales de estudio y trabajo, la percepción de sí mismo y las anticipaciones de futuro de jóvenes de circuitos educativos contrastados*. (Tesis de Maestría) Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Núñez, P. y Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*, 16(2), 91-102.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. IEC-UNGS.
- Saintout, F. (2007). *Jóvenes e incertidumbre. Percepciones de un tiempo de cambio: familia, escuela, trabajo y política*. (Tesis de Doctorado) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira.
- Vecino, L. (2017) *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*. UBA-Teseo.
- Vitola, A. (2016). El uso del concepto de Sectores Populares en las ciencias sociales. *Conflicto social* 15, 158-187.