

“Quiero ser como los pitufos”: Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de una secundaria rural del Conurbano Bonaerense

TARUSELLI, María Eugenia / Universidad de Buenos Aires – me.taruselli@gmail.com

> Resumen

El presente trabajo es uno de los primeros avances de mi proyecto de doctorado titulado *Biografías escolares y diversidad etnolingüística: un estudio sobre el paso entre niveles (jardín, primario y secundario) de niños y jóvenes tobas, migrantes y criollos en el Conurbano Bonaerense*. En esta ocasión, esta ponencia se centra en las trayectorias escolares y laborales de jóvenes que asisten a una secundaria rural del oeste del Conurbano. Dicha institución, se encuentra inserta en un contexto sociocultural complejo al recibir jóvenes pertenecientes a múltiples identificaciones étnicas y nacionales: tobas/qom, migrantes e hijos de migrantes, especialmente bolivianos y paraguayos, población oriunda de la zona desde hace generaciones y “población golondrina” proveniente de distintas provincias de Argentina. Más allá de las diferentes pertenencias, toda esta población comparte similares condiciones materiales de pobreza y exclusión económica y social. Por lo tanto, el objetivo central será documentar y analizar las trayectorias escolares de estos estudiantes y, en este sentido, cómo las mismas, así como el contexto de vulnerabilidad en el cual se encuentran, influyen y en ocasiones determinan sus trayectorias laborales presentes y futuras. Particularmente, es de interés destacar como una de las principales opciones laborales elegida por estos jóvenes, las fuerzas armadas y policiales.

> Introducción

En Argentina, se verifica en los últimos años un constante incremento de la cobertura educativa, así como un aumento en los presupuestos destinados a la educación; si bien la escuela primaria era prácticamente universal en los noventa y la escolarización de los niños de 5 años se incrementó con la Ley Federal de Educación, no sucedía lo mismo con la educación secundaria

(Kessler, 2014). Es recién en 2006 que se sancionó la Ley Nacional de Educación, la cual estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Este aumento de los años de escolaridad obligatoria, no se dio únicamente en Argentina, sino que fue una tendencia de los países del Cono Sur y México (Nuñez y Litichever, 2015). Sin embargo, a pesar de haberse ampliado el universo de sectores que acceden a la escuela, las desigualdades continúan en el sistema en tanto: calidad educativa, cantidad de horas y días de clase, presupuestos educativos provinciales y sueldos docentes, entre otras cuestiones (Kessler, 2014) Al mismo tiempo, nos encontramos con niños y jóvenes que tienen trayectorias escolares en las cuales sus derechos educativos se ven vulnerados; siendo aquellas: continuas pero no completas o signadas por la discontinuidad. Estas *trayectorias reales*, se ubican en oposición a las llamadas *trayectorias teóricas*, las cuales implican el ingreso a tiempo, una permanencia en el establecimiento, avanzar un grado por año y aprender (Terigi, 2010).

Por otra parte, el acceso a los estudios superiores también se amplió, observándose un incremento del porcentaje de jóvenes que ingresan y terminan una carrera; en este sentido, también se detecta una mayor presencia de los sectores sociales más bajos (Nuñez y Litichever, 2015). No obstante, al finalizar la escuela secundaria, una gran parte de los sectores populares no continúa carreras que les gusten o los gratifiquen al momento de trabajar -como sí lo hace gran parte de los jóvenes de clase media/alta-; sino que piensan en el trabajo como puerta a la dignidad y no como vía al placer (Tiramonti, 2004). Vemos por lo tanto, cómo “*a pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos*” (Dubet, 2015:30).

El trabajo de campo de mi proyecto de doctorado, a pesar de realizarse en un Municipio del Conurbano, se lleva a cabo en tres escuelas de doble jornada¹ que se encuentran en un barrio de la zona rural del mismo. Para esta ocasión, nos propondremos documentar y analizar las trayectorias escolares de los estudiantes de la secundaria y, en este sentido, cómo aquellas, así como el contexto de vulnerabilidad económico y social en el cual se encuentran, influyen y pueden llegar a determinar sus trayectorias laborales. Particularmente, es de interés destacar

¹ El jardín de infantes, la escuela primaria y la secundaria, se encuentran en el mismo terreno pero tienen edificios separados. Los tres niveles poseen doble jornada, de este modo, los niños y jóvenes desayunan, almuerzan y meriendan en las instituciones, excepto la secundaria superior (4°, 5° y 6° año) que presenta jornada simple.

como una de las principales opciones laborales elegida por los jóvenes, las fuerzas armadas y policiales.

› **Trayectorias escolares discontinuas: contexto de pobreza y desigualdad de oportunidades**

La escuela secundaria aquí estudiada, se inserta en un contexto sociocultural complejo al recibir jóvenes que se diferencian entre sí por sus identificaciones étnicas y nacionales (tobas/qom, migrantes e hijos de migrantes, especialmente bolivianos y paraguayos, población oriunda de la zona desde hace generaciones y “población golondrina” proveniente de distintas provincias de Argentina) pero que, simultáneamente, comparten las mismas necesidades materiales y exclusión social. Las condiciones de pobreza en las que los mismos se encuentran (que en algunas ocasiones son extremas²), sumadas al contexto rural en el que viven³, son factores claves que atacan de diversas formas sus derechos educativos, entre otros.

Al conversar con los estudiantes y adultos del barrio, nos encontramos con varias historias que mostraban la existencia de un gran número de trayectorias escolares incompletas o marcadas por la discontinuidad; en las cuales la linealidad esperada en el ingreso a tiempo, la permanencia en el establecimiento, avanzar un grado por año y aprender (Terigi, 2010), difícilmente eran la norma:

Situación registrada: Clase de lengua de 1° año de la secundaria.

² Se han observado hogares muy precarios contruidos solo con chapa, madera y piso de tierra. Al mismo tiempo, familias numerosas viven en condiciones de hacinamiento. Por otra parte, los/las docentes sostienen que algunos estudiantes solo reciben la comida del comedor escolar y en sus casas, por la noche, solo toman un matecocido.

³ El barrio se encuentra a unos 6km del centro del Municipio y a unos 4km de la ruta. Como las calles son de tierra, el transporte de peso que circula por las mismas (proveniente de los hornos de ladrillo, quintas hortícolas y avícolas, del lugar) las destroza y los días de lluvia intensa el acceso al barrio se hace casi imposible sin un vehículo preparado. Los caminos terminan inundándose por completo y los que no, se encuentran totalmente empantanados. Esta situación complica a los vecinos y a los/as docentes, para quienes es toda una odisea entrar o salir del barrio los días de lluvia o hasta semanas después que llovió. A esto se suma el hecho de que el único colectivo que pasa cada hora y media, cuando el acceso se encuentra “complicado” no circula, dejando aislados a muchos. La cuestión de las calles no es un tema menor, ya que esto dificulta el acceso de los niños y jóvenes a la escuela y, aún más, el acceso de aquellos que viven en el barrio toba -ubicado a 2km- o en los hornos de ladrillo -algunos ubicados a unos 3 km-; provocando un alto grado de ausentismo. A esto hay que sumarle la falta de una sala de primeros auxilios en el barrio, así como un centro recreativo.

Me siento al lado de Pedro⁴ y le pregunto por Marcos, su hermano, quien no está viniendo. Me dice que abandonó porque “*se aburre*”⁵ y que ahora está trabajando pero no sabe bien dónde (...). Me cuenta, sin que le pregunte, que repitió 1° año porque faltaba mucho ya que su mamá trabajaba en lo de su tía y él tenía que cuidar a su hermanito⁶.

(Nota de campo, 31 de marzo de 2016)

Situación registrada: Charla con una mamá en la vereda del jardín de infantes.

Una joven mamá boliviana me contaba, apenada, que su hermano menor de 15 años, quien había llegado al barrio hace poco, no había podido ingresar a la secundaria. En la institución le dijeron que si no tenía un certificado que avale en qué año de la escuela se encontraba en Bolivia no lo podían inscribir. No obstante, le ofrecían otra opción: podía ser anotado pero “*bajado*” dos cursos en relación al que le correspondía, comenzando así en la escuela primaria. El joven, me contaba su hermana, se rehusó a esta propuesta porque “*es grande y no quería estar entre los chiquitos*”. Así que, como no pudo entrar a la escuela del barrio, se puso a trabajar con sus hermanos más grandes.

(Nota de campo, 07 de marzo de 2016)

Héctor: –“*Hice la primaria en la escuela **** hasta 3° grado... un tiempo dejé de ir a la escuela y después cuando mi papá me vino a inscribir otra vez en la escuela (del barrio) me pasaron a 6°*

Investigadora: –*¿Por qué dejaste un tiempo la escuela?*

Héctor: –*Y porque mi papá no me podía traer, porque no tengo mamá*

Investigadora: –*¿Por qué no te podía traer?*

Héctor: –*Porque trabajaba*

Investigadora: –*¿Cuánto tiempo estuviste sin venir?*

Héctor: –*Como tres... dos años*”⁷

(Fragmento de entrevista grupal, 12 de mayo de 2016)

⁴ Los nombres de los jóvenes y adultos han sido cambiados para resguardar su identidad.

⁵ El “*entrecomillado y la cursiva*” indican citas textuales de las personas.

⁶ Pedro y Marcos entraron a 4° grado de la escuela del barrio en 2012, sin saber leer. Ambos lograron pasar a la secundaria pero Marcos aún no leía. Finalmente, al repetir ambos 1° año, Marcos abandonó la escuela.

⁷ Héctor está cursando 1° año de la secundaria y vive en uno de los hornos de ladrillo. En la actualidad viene a la escuela en moto junto a su hermana menor.

Situación registrada: Clase de matemática de 1° año de la secundaria.

Es hora de corregir los ejercicios y el profesor le pide a Agustina que lea una de las preguntas. Esto genera un momento incómodo para la joven ya que no sabe leer. Entonces, ante la negativa de la misma a hacerlo, el profesor le dice: “¿Sabe leer Agustina? No sabe leer en público porque a mí me leyó”; pero la joven sigue sin animarse y se avergüenza. Ante esta situación, un compañero grita desde el fondo del aula “¿Cómo no va a saber leer si pasó de grado!”. El profesor no dice nada, le pide a otro estudiante que lea y continúa la clase.⁸

(Nota de campo, 14 de julio de 2016)

Estas *trayectorias reales*, no lineales o que no pueden encuadrarse dentro de las *trayectorias ideales* (Terigi, 2010), se dan en un número considerable de niños, niñas y jóvenes del barrio. Así, observamos historias que se repiten, en las cuales muchos estudiantes: abandonan la escuela de forma temporal o permanente porque deben trabajar para ayudar con los ingresos en su casa o porque se aburren; cambian constantemente de escuela ya que se mudan a países vecinos, otras provincias o municipios con sus familias en busca de trabajo; faltan por largos periodos porque tienen que cuidar a sus hermanos más pequeños cuando sus padres no están o producto de las inclemencias del tiempo que dificultan el acceso a la escuela (viven lejos y el colectivo no pasa cuando llueve o no tienen botas de lluvia y ropa para cambiarse si se mojan o embarran); llegan a la secundaria con un bajo nivel de comprensión de textos o directamente no saben leer y; repiten, especialmente en la secundaria; entre otras tantas situaciones.

Si bien en los últimos años se ha democratizado el acceso a los estudios a través de diferentes leyes y políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo⁹ o el PROG.R.ES.AR¹⁰, sumado a la creación de nuevas escuelas en lugares donde eran necesarias

⁸ Agustina ingresó a mediados de 2015 a 6° grado de la primaria del barrio, sin saber leer. Su historia familiar es muy dura, ya que provienen de un barrio carenciado del cual se tuvieron que ir por problemas violentos con los vecinos.

⁹ Es un derecho que les corresponde a los hijos de las personas que están desocupadas, trabajan en la economía informal con ingresos iguales o inferiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil, monotributistas sociales, entre otros. El cobro de la Asignación Universal por Hijo requiere la acreditación anual de escolarización y controles de salud de los niños. <http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>

¹⁰ Es un programa para jóvenes entre 18 y 24 años en el cual se les otorga una ayuda económica para que puedan empezar o terminar la escuela primaria o secundaria, comiencen o continúen estudiando un oficio, una carrera

por su ubicación geográfica; la situación de vulnerabilidad en la que aún se encuentran muchos niños, niñas y jóvenes (en términos de necesidades materiales insatisfechas y exclusión social), es uno de los factores de gran importancia que produce profundas desigualdades en las trayectorias escolares de los mismos, comparadas con las de otros sectores medios y altos de la sociedad. A esto, se suma el hecho de la diversidad cultural existente en las aulas; factor que, si no se tiene en cuenta al momento de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, termina por generar las mismas desigualdades en las trayectorias escolares.

Por otra parte, estas trayectorias no ideales también se presentan o repiten en las historias familiares de los mismos estudiantes. Así, en estos contextos de desigualdad económica y social, nos encontramos con muchas familias que no tienen una “memoria” entre sus miembros en relación a experiencias escolares propias. Esto se debe a que muchos de los adultos del barrio han tenido trayectorias de muy corta duración, incompletas, truncas y, en ocasiones, directamente inexistentes. En el mejor de los casos, algunos padres tienen la primaria completa y algunos años de la secundaria, pero muchos otros no lograron terminar la escuela primaria o no saben leer y escribir:

“Mi mamá fue a 1° y no fue más (...) mi mamá no sabe leer y me dice ‘no termines como mí, anda a la escuela’, me dice”

(Marisa, estudiante de la secundaria, 12 de mayo de 2016)

Nuñez y Litichever, sostienen que muchos jóvenes de sectores vulnerables pueden estar atravesando trayectorias consideradas “*inaugurales*” en un doble sentido: porque forman parte de la primera generación en sus hogares en transitar la experiencia escolar en el nivel secundario y, además, porque se crearon instituciones en lugares en donde antes no había, ampliando así el acceso a este nivel (2015:23). Este escenario es el que observamos en el barrio en el cual trabajamos, sumado a que estas “*trayectorias inaugurales*” no sólo se dan en cuanto a la educación secundaria sino que, en ocasiones, también a la primaria. Así, finalizar la escuela y obtener un título, con todas las dificultades que el trayecto implicó, es para estos jóvenes y sus familias motivo de orgullo y un hecho trascendental en sus historias:

“No me gusta que me marquen (...) nunca me gustó que me digan hasta dónde puedo llegar (...) y quise, por así decirlo, marcar la historia. Porque voy a ser el primer Sánchez, es decir mi apellido, en terminar la escuela completa, con mis pros y mis contras”

(Ramón, egresado de la secundaria. 31 de agosto de 2016)

En este sentido, ir a la escuela y finalizarla, es alcanzar la posibilidad de: *“ser algo en el futuro”, “ser alguien en la vida”, “ser una mejor persona”, “tener un trabajo” y “poder estudiar algo después”*. En otras palabras, para estos estudiantes, terminar los estudios secundarios es obtener la posibilidad de *“un futuro mejor”* logrando así ascender socialmente; lo cual implica para muchos, salir de la situación de pobreza en la que se encuentran ellos y sus familias.

› **Trayectorias laborales: de lo que me gusta... a “*las fuerzas*”**

La necesidad de los vecinos de poder finalizar la escuela en el barrio, permitió luego de una larga espera, que en 2012 se aprobara el proyecto de incluir en el edificio de la secundaria básica, la secundaria superior¹¹. Si bien en la actualidad se observa una matrícula realmente importante en los primeros años, existe una pérdida progresiva y considerable de la misma en el pasaje de la secundaria básica a la superior. Así por ejemplo, Juan, egresado 2015 de la escuela, recuerda que cuando comenzó 1° año tenía treinta y cuatro compañeros y en 6° sólo ocho. En el momento en que Juan finalizaba la secundaria con su pequeño grupo de amigos, 1° año contaba con treinta y un estudiantes. Me cuenta, pensativo, que muchos tuvieron que dejar de estudiar porque comenzaron a trabajar en las quintas o en los hornos para poder ayudar a sus familias con la economía del hogar.

Ahora bien, la mayoría de quienes llegan a 6° año, desean continuar estudiando. Cuando comenzamos a indagar al respecto, nos encontramos con el hecho de que las carreras

¹¹ Hasta ese momento, el barrio sólo contaba con la escuela primaria y una secundaria básica (1°, 2° y 3° año). Para hacer la secundaria superior (4°, 5° y 6°), los jóvenes iban a una escuela del centro del Municipio. Un transporte del Consejo Escolar los llevaba hasta la escuela por la mañana y luego, nuevamente al barrio.

relacionadas con las fuerzas armadas y policiales (en adelante “fuerzas”) surgen de un modo significativo y de forma reiterada en los pequeños grupos de egresados:

Situación registrada: Clase de literatura de 6° año¹².

(...) la profesora pregunta qué quieren seguir cuando terminen la escuela y los jóvenes responden: “*gendarmería*”, “*colegio militar*”, “*milicia*”, “*ingeniería química*”, “*análisis de sistemas*” y “*yo no quiero hacer nada*”. Entonces, uno de los estudiantes le dice a sus compañeros: “*Y una pregunta que ningún profesor hizo: ¿Por qué quieren estudiar eso?*”. Así, cada uno comienza a decir sus motivos, los cuales se unifican en: “*Porque me gusta*”, sin profundizar mucho más en la respuesta y sin demostrar demasiado ánimo al respecto. La profesora está segura de que no saben qué es lo que hace un gendarme, entonces les pregunta sobre eso. Efectivamente, ninguno de los tres estudiantes sabe muy bien a qué se dedicarían pero quieren entrar a las “fuerzas” de todos modos (...).

(Nota de campo, 14 de octubre de 2015)

Sin embargo, a pesar de que muchos jóvenes sostienen en una primera instancia querer entrar a las “fuerzas” “*porque me gusta*”, al continuar indagando parece ser que lo que les gusta en verdad es otra cosa:

Situación registrada: Clase de literatura de 6° año.

La profesora se acerca hasta mí y me dice, en voz baja, que la realidad es que para ellos es muy complicado estudiar por el viaje y por la lluvia, entonces en las “fuerzas” ven una salida ya que quedan internados toda la semana. Además, les pagan mientras estudian. La profesora se vuelve nuevamente a los estudiantes y les dice que tienen que estudiar algo que les guste. Entonces, luego de unos minutos, uno de los jóvenes termina por decir: “*Capaz cambie de opinión y estudie algo de ingeniería*”. Seguido, otra de las chicas, que también dijo querer ser militar dice: “*En realidad lo que a mí me gustaba es Astronomía*” y finaliza diciendo que le dijeron que es muy difícil y que solo se estudia en la UBA.

(Nota de campo, 14 de octubre de 2015)

¹² Matrícula total de 6° año en 2015: 8 estudiantes

Como vimos, algunos afirman querer entrar a las “fuerzas” porque les gusta, sin embargo, más tarde confirmamos que su elección primera hubiera sido diferente. En otras ocasiones, lo que realmente les gusta y quisieran continuar estudiando, es muy claro y surge en una primera instancia al preguntar (a diferencia de los casos anteriormente analizados). No obstante, para estos jóvenes, las “fuerzas” también aparecen pero de dos maneras diferentes: como segunda opción o como certeza. Así, para algunos es una opción posible, la cual genera dudas en la elección de la carrera: Bárbara quiere ser maestra especial pero quizás se “anote” como gendarme y a Tulio le gusta el profesorado de educación física pero también va a averiguar qué papeles tiene que llevar para anotarse en la policía. Para otros, en cambio, las “fuerzas” son una certeza y la única salida laboral segura, rápida y posible aunque tengan en claro que no les gusta, aunque no sea eso lo que realmente quieran estudiar y aunque tampoco sepan bien a qué “fuerza” incorporarse: *“Quiero ser como los pitufos”*¹³. En este último sentido, Ramón, un joven de 19 años egresado de la escuela, contaba que le gustaría mucho estudiar arte y programación para poder hacer video juegos, ya que dibuja muy bien, pero que ahora no podía porque:

Ramón: —*“Es mucho tiempo y por ahora no tengo los medios para hacer eso porque son casi seis años. Y para eso es mucho viaje, fotocopias (...), yo necesitaría un trabajo para poder hacer eso.*

Investigadora: —*¿Y ahora qué estás haciendo?*

Ramón: —*Yo ahora ando trabajando y averiguando para cómo se llama esto... para meterme en la policía o la cárcel, algo de eso. Mi idea principalmente es meterme a policía...*

Investigadora: —*¿Qué policía?*

Ramón: —*Eh... guardia cárcel me interesa bastante porque es un trabajo más de noche o... cómo es esto... es algo que no es necesario estudiar mucho tiempo, es buena plata y tenes tiempo libre encima (...). Mi idea era hacer algo de eso de la fuerza. Una vez que termine de estudiar eso y arranque a trabajar, estudiar arte. (...)*

Investigadora: —*¿O sea que entrar a las fuerzas no es algo que te gusta?*

¹³ Frase que dijo Ramón, a la salida del colegio, antes de ser entrevistado. Se les dice “pitufos” a los jóvenes de la Policía Local ya que su uniforme es todo celeste al igual que los personajes animados que llevan ese nombre. Ramón no sabía qué policía eran “los pitufos” (federal, bonaerense o local) pero igual quería ser como ellos.

Ramón: *—No, mucho no me gusta por así decirlo. Pero es un trabajo bastante simple. Tenes plata segura, es un buen... es un trabajo fijo, este... trabajo fijo, un buen sueldo y tiempo libre.*

Investigadora: *—Que te permitiría...*

Ramón: *—Hacer lo que a mí me gusta.”*

(Fragmento de entrevista, 31 de agosto de 2016)

Para Ramón, entrar en las fuerzas armadas no es una opción, sino una certeza. Él sabe muy bien qué le gustaría estudiar y “de qué” le gustaría trabajar al finalizar la escuela. Sin embargo, también sabe que no tiene los recursos materiales para poder acceder hoy en día a aquella formación profesional que le daría satisfacción en su vida adulta.

Entonces, en esta escuela rural del Conurbano Bonaerense, nos encontramos con varios jóvenes egresados que, de uno u otro modo, con sus dudas y certezas, tienen presente las fuerzas armadas y policiales como campo laboral.

Ahora bien, en relación con el tipo de trabajo al que se aspira al finalizar la escuela, Tiramonti sostiene que es uno de los factores que fragmentan el universo de los estudiantes de la escuela secundaria. Así, existe *“un quiebre que diferencia a aquellos que lo piensan como un medio de satisfacción y crecimiento personal, y los que lo consideran como el único medio posible para vivir ‘una vida digna’”* (Tiramonti, 2004:38). Para muchos de los jóvenes de esta investigación, cuyas trayectorias escolares se encontraron atravesadas por múltiples avatares, que en ocasiones son la primera generación de su familia en recibirse del secundario y que además de vivir en una zona rural (con las limitaciones o complicaciones que esto conlleva) se encuentran insertos en situaciones de pobreza que muchas veces son extremas; la elección de la carrera a seguir -y por ende su futuro trabajo como adultos-, no se da en relación al gusto, el placer o la llamada “vocación” sino en relación con sus posibilidades y oportunidades presentes, así como a la necesidad de tener un trabajo estable y seguro como posible forma de ascenso social.

En este sentido, las fuerzas armadas y policiales seducen a los jóvenes, quienes ven en ellas: una carrera corta, acompañada de ayuda económica mientras cursan (en ocasiones con alojamiento en la institución), salida laboral garantizada y estable al culminar los estudios, y un buen sueldo. De esta manera, las condiciones de estudio que brindan las “fuerzas” les permiten

acceder a un estudio superior y, al mismo tiempo, obtener al finalizarlo un trabajo seguro aunque no les guste:

Situación registrada: Clase de matemática de 6° año¹⁴.

El miércoles los estudiantes fueron a un encuentro de universidades y terciarios, en el cual los asesoraron sobre diferentes carreras. El profesor, por lo tanto, les pregunta sobre las carreras que les gustaron y llamaron la atención (...). Rogelio dice que ahora está entre educación física y policía. Jennifer cuenta que ella quería entrar a la policía federal pero todavía no está segura. Después, el profesor pregunta por Jorge (quien no vino hoy) y Rogelio dice que también quería entrar a la policía, lo cual genera una discusión en la que un compañero afirma que a Jorge le interesaba estudiar veterinaria y otra compañera sostiene que educación física. Finalmente una joven dice, riéndose, que “*no puede ser porque Jorge odia a la yuta*” pero otra llega a la conclusión de que quizás sí sea verdad “*porque le pagan la beca*”.

(Nota de campo, jueves 25 de agosto de 2016)

Así, en muchos casos, en la elección de la carrera, los jóvenes dejan de lado lo que Tiramonti llama el “*valor estético de trabajo*”, en el cual se lleva a cabo la realización personal del sujeto, y se genera una experiencia placentera. En su lugar, la “*ética del trabajo*” toma fuerza, y el trabajo se encuentra asociado a cierta jerarquía social o a una condición de vida digna en la cual las personas se integran a la sociedad a través del mismo y este marca la división entre los dignos trabajadores y los indignos vagos (2004). En última instancia, la policía local, bonaerense, federal, la gendarmería o la penitenciaría, gracias a la estabilidad económica que otorgan, les permitirán estudiar en el futuro aquello que les da placer o realmente les gusta para sus vidas.

Como sostiene Dubet, observamos cómo a pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales continúan teniendo peso en las trayectorias de los estudiantes (2015). Ricos y pobres no cursan los mismos estudios y, al finalizar estos, los “vencedores” y los “vencidos” de la selección escolar se distribuyen en función de sus orígenes sociales (Duru-Bellat, 2002 en Dubet, 2015). Esto es lo que se denomina “*democratización segregativa*” (Pierre Merle, 2009 en Dubet, 2015) y se da tanto en las trayectorias escolares como en las laborales.

¹⁴ Matrícula total de 6° año en 2016: 9 estudiantes.

Aquellos que se reciben de la escuela secundaria no son, por ese mero hecho, totalmente libres en la elección de sus futuros profesionales y laborales. Sin caer en visiones deterministas, que no dan margen a la capacidad transformadora de la realidad de los sujetos, sabemos que existen ciertas condiciones materiales y relaciones de poder que limitan las posibilidades de acción de los mismos. En este sentido, Jacinto sostiene que los jóvenes acceden a un *“mercado de trabajo segmentado (...) con discriminaciones basadas en el aspecto físico, en el lugar de residencia y en una evaluación de buenas y malas escuelas y donde las formas de acceso a los buenos empleos se dan mayoritariamente por medios de redes sociales”* (Jacinto, 1995 en Jacinto, 2006:118). Este *“mercado de trabajo segmentado”*, como sostiene la autora, tiene al mismo tiempo para los trabajos profesionales, su antesala en un campo de estudios -al finalizar la secundaria- que también se encuentra segmentado. Es decir, todos los jóvenes que desean continuar estudiando al finalizar la escuela, no tendrán en su horizonte exactamente el mismo *“abanico de carreras”*, ya que la pre-selección de las mismas y luego la elección de una, estará atravesada por cuestiones sociales, culturales y económicas. Así, entre los jóvenes con los que llevamos a cabo esta investigación, podemos observar que los recursos económicos con los que se cuenta, la lejanía con respecto a los centros urbanos, y la necesidad de obtener trabajos seguros y estables, juegan un papel fundamental en la elección de la carrera.

› **Reflexiones finales**

En los últimos años, en Argentina, nos encontramos con un proceso de democratización en el acceso a los estudios. No obstante, a pesar de estos avances, hoy en día las desigualdades en el sistema continúan afectando los derechos educativos de muchos niños, niñas y jóvenes. A esto, se suman el hecho de que muchos de ellos tienen grandes necesidades materiales insatisfechas y son víctimas, al mismo tiempo, de la exclusión social; lo cual los coloca en importantes situaciones de vulnerabilidad. Esto genera, que chicos y chicas, como los de esta investigación, tengan trayectos escolares atravesados por diversas situaciones y vivencias que lo dificultan y lo tornan un camino, en varias ocasiones, ríspido. Estas trayectorias escolares, colmadas de múltiples avatares que hacen que las mismas sean complicadas, discontinuas y/o inconclusas, no solo se presentan entre los jóvenes del barrio, sino que parecen repetirse en sus historias familiares. Para la mayoría de estas familias, sus hijos son la primera generación que asiste a la

escuela secundaria y, finalizarla, es un hito que puede cambiar la historia ya que le brinda a los jóvenes la posibilidad de obtener un trabajo mejor que el que tuvieron sus padres.

La mayoría de estos jóvenes (por no decir todos), al finalizar la secundaria, quieren continuar estudiando y, en el “abanico de carreras” que tienen para elegir, las fuerzas armadas y policiales, siempre están presentes. Muchos de ellos no pueden elegir su carrera profesional en términos de lo que les gusta, desean o les daría placer; sino en términos de sus posibilidades presentes y de alcanzar el trabajo digno que les permita tener una vida mejor a la actual. Las “fuerzas”, a través de su tentadora oferta colmada de beneficios (una carrera corta, acompañada de una beca mientras cursan, en ocasiones con alojamiento en la institución, salida laboral garantizada al culminar los estudios y, un buen sueldo), no seduce a cualquiera sino que, por medio de estos, se dirige a cierto sector social: jóvenes que muchas veces son la primera generación de su familias en finalizar la secundaria, que provienen de familias de clase baja y que viven lejos de los grandes centros urbanos.

Así, a pesar de que el acceso a los estudios superiores también se amplió y se observa un incremento del porcentaje de jóvenes que ingresan y terminan una carrera; las desigualdades sociales continúan teniendo peso en la elección de los estudios futuros. En este sentido, algunos estudiarán lo que les gusta y satisface y otros, lo que pueden o les promete una vida mejor.

› Referencias bibliográficas

DUBET, F. (2015) “La crisis de las solidaridades” y “La elección de la desigualdad”. En *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. pp.15-41.

JACINTO, C. (2006) *Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria*. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo / diciembre de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 106 a 121 de la edición en papel.

NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015) “Sociabilidad en la escuela secundaria: experiencias, expectativas y demandas juveniles”. En *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. pp. 17-38.

- KESSLER, G. (2014) “Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda”. En *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 115-144
- TERIGI, Flavia. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.
- TIRAMONTI, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En Tiramonti, G. [comp.] *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. pp. 15-45.