

Escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza

Young and adult students in secondary school in Mendoza

Mercedes Molina Galarza

Investigadora asistente del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Mendoza, Argentina.

Resumen

Los modos en que se transita por la escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza, Argentina, son indagados a través de dos categorías de análisis: trayectorias educativas y estrategias escolares. El análisis de trayectorias implica considerar la interrelación de condiciones objetivas (socio-culturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus, representaciones) vinculadas a la escolarización a lo largo de la vida del individuo. Entre las sub-categorías analizadas, cabe mencionar: las causas de abandono escolar, en el pasado, y las oportunidades y modos de experimentar la reinserción en el sistema educativo, en la actualidad. Las estrategias escolares, por su parte, señalan las inversiones, esfuerzos y apuestas destinados a avanzar exitosamente en los estudios y apropiarse de los capitales en juego en el campo escolar. Las sub-categorías estudiadas incluyen: los obstáculos enfrentados; los recursos puestos en juego, la organización del tiempo y las responsabilidades (laborales y domésticas), y las adquisiciones de capital simbólico que ha posibilitado la escuela.

Se utilizó una metodología cualitativa, con entrevistas en profundidad como técnica de producción de datos. Se constituyó una muestra integrada por estudiantes jóvenes y adultos/as, en base a tres criterios: edad, sexo y ocupación. El trabajo de campo se realizó en el conglomerado urbano Gran Mendoza, durante 2013.

Palabras clave: trayectorias educativas; estrategias escolares; secundaria; jóvenes y adultos

Abstract

The ways in which young and adult students pass through secondary level schools in Mendoza, Argentina, are investigated through two analytical categories: educational trajectories and school strategies. Trajectories analysis involves considering the interrelationship of objective conditions (socio-cultural, family and institutional conditions) and subjective ones (habitus, representations) related to schooling over the life of the individual. The sub-categories analyzed are: the reasons for dropping out, in the past, and the opportunities and ways of experiencing reintegration into the education system today. School strategies, meanwhile, show investments, bets and efforts intended to advance successfully in studies and acquire capitals at stake on the school field. The sub-categories studied include: the obstacles encountered; the resources involved, the organization of time and responsibilities (both at work and in the home), and the acquisition of symbolic capital that the school has enabled.

A qualitative methodology was used, with in-depth interviews as a technique for data production. A sample of young and adult students was composed, based on three criteria: age, sex and occupation. Fieldwork was conducted in the Gran Mendoza urban conglomerate, during 2013.

Keywords: educational trajectories; school strategies; secondary school; youth and adults

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo procura contribuir al conocimiento acerca de los modos en que se transita por la educación secundaria de jóvenes y adultos/as, a través del análisis de trayectorias educativas y estrategias escolares de estudiantes que asisten a establecimientos localizados en Mendoza, Argentina. Se trata de una población que por diversas razones –en las que se anudaron desigualdades sociales y desigualdad escolar– abandonó la escuela durante su niñez o adolescencia, y que en la actualidad busca hacer efectivo el derecho a educarse.

Nuestra perspectiva teórico-analítica se inscribe en la teoría de las resistencias en sociología de la educación (Bonal, 1998). La misma no ignora el poder reproductor y legitimador de las desigualdades sociales que se ha atribuido al sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 1996 y 2006), pero reconoce al mismo tiempo la posibilidad que tienen las escuelas y los docentes de resistir esa perversa misión, enfocando las desigualdades vigentes e implementando políticas y planes concretos que tiendan a una igualación (progresiva) de las oportunidades y al desarrollo del potencial democratizador del sistema escolar (Giroux, 1998; McLaren, 2001).

30

Las categorías analíticas que se emplean en este trabajo son, como se dijo, trayectorias educativas y estrategias escolares. La estrategia

“...es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales (...) Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas.” (Bourdieu, 1988: 70).

Las estrategias escolares están destinadas a avanzar “exitosamente” en los estudios, apropiarse de los capitales en juego (conocimientos, saberes, habilidades que pueden adquirirse en la escuela) y de los títulos o diplomas que la institución escolar otorga.

Por su parte, un análisis de trayectorias educativas requiere “analizar las condiciones objetivas (socio-culturales, familiares, institucionales) y subjetivas (*habitus*, en tanto capital cultural incorporado, representaciones) y cómo en esta relación se van construyendo determinadas acciones y estrategias para mantener y/o mejorar su posicionamiento escolar” (Fainsod, 2006: 37). Hemos considerado como sub-dimensiones, dentro de las trayectorias, las causas de abandono de la escuela por parte de las y los estudiantes, en el pasado, y las oportunidades

o modos de experimentar la reinserción educativa, en la actualidad. Respecto de la categoría de estrategias escolares, hemos tomado en cuenta, como subdimensiones de análisis, las prácticas y representaciones vinculadas al hecho de volver a estudiar, identificando los obstáculos enfrentados, los recursos puestos en juego, la organización del tiempo y las responsabilidades (domésticas y laborales), así como las adquisiciones de capital simbólico –cultural, lingüístico– que posibilita la escuela.

Sostenemos una mirada de género, que otorga visibilidad a las jerarquías social y culturalmente construidas en torno de las diferencias sexuales, denunciando la vigencia de relaciones patriarcales, injustas y violentas hacia las mujeres (Rosenberg, 1996; Velázquez, 2003).

Como técnica de producción de datos, hemos empleado la entrevista en profundidad. Trabajamos con una muestra de estudiantes que fue construida *intencionalmente*, en base a tres criterios: la edad, el sexo y la ocupación, trabajo o responsabilidad desempeñada (además de la actividad escolar). Así, nos propusimos acceder a un amplio abanico de experiencias y trayectorias escolares. La muestra quedó integrada por doce estudiantes, varones y mujeres, cuyas edades oscilan entre 18 y 46 años (ya que no pudimos tomar contacto con alumnos/as de mayor edad) que asisten a Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) para jóvenes y adultos/as, de gestión pública, localizados en el conglomerado urbano Gran Mendoza. En cuanto a las ocupaciones desempeñadas, se destacan el empleo remunerado en el mercado laboral, y el trabajo doméstico no remunerado.

Para el análisis de las estrategias desplegadas por los estudiantes –orientadas a avanzar exitosamente en los estudios– y de sus trayectorias educativas, parece necesario caracterizar brevemente a esta población estudiantil, señalando algunos datos acerca de sus condiciones de vida y de los recursos con los que cuentan para la escolarización.

Hemos identificado al menos dos grandes grupos de estudiantes: por un lado, los/as adolescentes y jóvenes, quienes en general viven con sus familias de origen (padres, madres, tutores) y dependen económicamente de ellas. Esta población es mayoritaria dentro de los CENS en Mendoza¹. Un segundo grupo

¹ Según datos de la DINIECE (2011), el 89 % de los estudiantes matriculados en CENS (una cifra de 18.622) tiene entre 16 y 29 años, y el 11% (2.285 estudiantes) tiene 30 años o más, en el año lectivo 2010.

está constituido por personas adultas. No son económicamente dependientes de sus progenitores (aunque el enfoque de género nos permite visualizar los casos de dependencia de las mujeres respecto de los varones proveedores del hogar). La mayor parte de los adultos han conformado sus propios núcleos familiares y viven en hogares diferentes a los de sus familias de origen. Esta distinción entre adolescentes, jóvenes y adultos/as no pretende ser taxativa ni refleja un deber ser asociado a una cierta edad, sino simplemente describe algunas de las características y circunstancias vitales observadas.

Atendiendo a la situación ocupacional del principal sostén del hogar² al que pertenecen los/as alumnos/as, la mayoría forma parte de las capas más bajas de las clases medias y a las capas más altas de los sectores populares.

Entre los primeros, los puestos de trabajo de los principales proveedores de sus hogares implican un mediano nivel de calificación, incluyen cobertura de salud (obra social o medicina prepaga) y del sistema de seguridad social. Se trata de empleados de comercio, choferes de empresas de transporte y de salud, docentes de nivel primario, empleados de empresas de servicios contratados legalmente, etc. En el segundo grupo, encontramos vendedores ambulantes o callejeros, empleadas domésticas, trabajadores precarizados, que en general no están legalmente contratados, ni tienen cobertura de salud o seguridad social. La mayoría de las mujeres madres cobran la Asignación Universal por Hijo³ (y en general, dependen económicamente de otras personas en su hogar). Un buen número de estudiantes, además, cobra becas estatales de ayuda económica por asistir al CENS.

32

Dos categorías que configuran unas ciertas “condiciones de posibilidad” del trabajo escolar son la disposición de tiempo (atendiendo a las responsabilidades laborales y domésticas de los/as estudiantes) y, asociado a ello, el denominado costo de oportunidad de estudiar (Tenti Fanfani, 2007), que da cuenta del impacto que tiene en las condiciones de vida del estudiante el hecho de destinar tiempo a la escuela en lugar de realizar otra actividad (como trabajo remunerado o doméstico). Los estudios sobre uso del tiempo revelan la existencia, aún hoy, de

² Hemos tomado a la categoría socio-ocupacional del jefe del hogar como indicador de la variable clase social (siguiendo a Torrado, 2003).

³ Este beneficio, vigente en Argentina desde 2009, corresponde a los hijos de personas desocupadas, personas que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en el cobro de un monto mensual de dinero, hasta los 18 años de edad (y sin límite de edad para el caso de hijos discapacitados). Son requisitos para cobrarlo asistir a la escuela, realizar controles periódicos de salud y cumplir con el calendario de vacunación obligatorio.

una clara división socio-sexual del trabajo⁴. Dentro de nuestra muestra, hemos observado que los varones se encuentran insertos en el mercado de trabajo (son asalariados y socialmente considerados los principales responsables de la provisión de sus hogares). En el caso de los jóvenes que aún no formaron su propio hogar y viven con sus padres, de todas formas se observan en general inserción laboral remunerada, a tiempo parcial o completo, según el caso.

En el caso de las mujeres, si bien algunas alumnas entrevistadas trabajan en forma remunerada o lo han hecho en el pasado (generalmente, antes de tener hijos/as o adquirir responsabilidades domésticas en el caso de las mayores), todas refieren que su principal responsabilidad y la actividad a la que le dedican más tiempo es el trabajo no remunerado en sus hogares. El embarazo y, fundamentalmente, la llegada de cada hijo/a requieren, dada la actual división socio-sexual del trabajo y las responsabilidades, enorme dedicación por parte de las mujeres. Así, tanto las posibilidades de estudiar como las de insertarse en el mercado laboral (o continuar en él) se ven fuertemente limitadas por la falta de tiempo.

2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

2.1 CAUSAS DE ABANDONO

Comenzamos nuestro trabajo de campo indagando, en las entrevistas, en las causas que condujeron al abandono escolar. En los relatos, encontramos casos en los que cuentan que siendo niños/as o adolescentes tomaron la decisión de dejar de estudiar. La falta de disposición para el estudio, que se manifiesta en afirmaciones como “no me acuerdo por qué dejé, no tenía ganas de estudiar”; “estaba en rebelde” no activa ningún mecanismo familiar o escolar que colabore a revertir el abandono. La pregunta que surge es ¿por qué un niño/a o adolescente está habilitado para tomar una decisión semejante, que seguramente lo perjudicará en el futuro, sin que ningún adulto o institución intervenga?

En otras entrevistas, aparecen menciones a sistemáticos fracasos (no aprobación de los exámenes, repitencia en años sucesivos) provocados por dificultades para el trabajo intelectual. Los actuales estudiantes se sienten, en ocasiones, responsables por la decisión tomada.

⁴ Para un abordaje de la problemática de la disposición de tiempo y las divisiones sexistas del trabajo que perjudican a las mujeres, véase Aguirre (2009), Durán (2007), Araya (2003).

Yo habré dejado como a los 15, 16 años, pero porque me costaba. [...] Intenté una vez y pasé de año, otra vez intenté y no. Yo me arrepentí toda mi vida de haber dejado de estudiar. (G., mujer, 44 años)

No han existido mecanismos institucionales de apoyo pedagógico para superar tales limitaciones. Dada la falta de capital cultural escolarmente rentable en sus familias de origen (Bourdieu, 2005), es comprensible que no haya sido posible recibir de ellas el apoyo necesario. El discurso meritocrático escolar, fundado en una supuesta igualdad de oportunidades, legitima el éxito de sólo una parte de la población estudiantil y el fracaso del resto. Los estudiantes que “fracasaron” consideran que se debe a su limitada inteligencia o falta de esfuerzo.

Estudios en sociología, psicología educacional e incluso biología muestran que la escuela naturaliza las diferencias en el aprendizaje por medio del discurso de la ideología del don, según la cual algunos estarían naturalmente dotados de inteligencia mientras otros carecerían de ella. La hipótesis de la inteligencia como capacidad innata y diferencial de los individuos no ha podido demostrarse (ni siquiera hay grandes consensos acerca de cómo se define la inteligencia). Por el contrario, son las condiciones del contexto social y del ámbito escolar las que propician los aprendizajes de unos grupos sociales y dificultan, impiden o violentan los de otros, desde el enfoque que se adopta en este trabajo (de acuerdo con Bourdieu y Passeron, 2006; Kaplan, 2008; Gardner, 1999).

34

Entre las causas de abandono, encontramos diferencias de género. Entran en juego las jerarquías socio-sexuales y los roles de género socialmente asignados y adquiridos. Algunos varones narran haber abandonado la escuela por el ingreso al servicio militar (obligatorio en Argentina hasta 1994), pero también y principalmente, por el ingreso al mercado de trabajo.

Entre las mujeres, se destacan: en primer término, el embarazo y/o matrimonio a edades tempranas, con lo que se inicia una etapa de fuertes responsabilidades domésticas, y secundariamente, el ingreso al mercado laboral.

En la escuela técnica hice octavo, lo repetí, hice noveno, abandoné noveno. Tuve un año súper sabático, e ingresé a un CEBA⁵ en el centro y en un año terminé noveno. Después creo que tuve otro año sabático, trabajé, trabajé mucho. Después ingresé acá, entonces cuando ingreso me quedo embarazada, y dejé de tonta, pero de tontísima. (V., mujer, 21 años)

⁵ CEBA es la sigla correspondiente a Centro de Educación Básica (nivel primario). A estos establecimientos asisten jóvenes y adultos/as que no terminaron la escolarización primaria, a partir de los 15 años.

En el relato de esta joven, el embarazo es el desencadenante del abandono pero ocurre dentro de una trayectoria escolar ya signada por sucesivos ingresos y salidas del sistema educativo. Esa trayectoria debe entenderse no tanto el resultado de una libre elección individual, sino más bien de fuertes condicionamientos sociales y económicos. Coincidimos con Paula Fainsod (2006) cuando interpreta que el embarazo no debe ser concebido como causa de abandono, sino que son las condiciones de vida dentro de las que se inscriben la escolarización y el embarazo, las que resultan poco propicias para sostener a esa futura madre en su tarea de seguir estudiando.

Por otra parte, Fainsod señala que la maternidad es, en ocasiones, una oportunidad para reingresar al sistema educativo, ya que ofrece una motivación que antes no estaba presente: estudiar para darles un futuro mejor a los/as hijos/as. En definitiva, la perspectiva que sostenemos cuestiona la sobrecarga de trabajo y responsabilidades para las mujeres madres, que les impiden acceder al derecho a educarse, en lugar de culpabilizarlas por abandonar la escuela al quedar embarazadas.

En tercer lugar, entre los factores de abandono, los entrevistados señalan relaciones sociales violentas al interior de la escuela, con otros/as estudiantes.

El anteaño pasado yo estaba en segundo año de Polimodal, me quedaba un año nomás para terminar. [Había] dos chicas que eran muy violentas. [...] Fueron dos años que me molestaban, me molestaban, hasta que me saqué, les contesté y me fue mal, me arrastraron del pelo desde adentro de la escuela hasta la vereda, así que no, después no quise volver más a la escuela [...]. Las suspendieron dos días y después volvieron como si nada, sin amonestaciones sin nada, fueron dos días de vacaciones que tuvieron. (A., mujer, 20 años)

Durante la adolescencia, las relaciones sociales son un elemento que puede llegar a definir la continuidad o el abandono de la escuela media. En el fragmento citado se destaca, al retomar la perspectiva de la entrevistada, la falta de una intervención eficaz por parte de las autoridades escolares para encauzar la violencia al interior de la escuela. La sanción aplicada a las alumnas no resuelve el hecho de que la alumna agredida debe volver a enfrentarse con sus agresoras una vez que éstas vuelven a la escuela, es decir, no logra ser reparadora (de algún modo). Por este motivo, esta joven toma la decisión de abandonar esa escuela, lo que lesiona su derecho a la educación.

En general, en las entrevistas se observa la importancia que tienen para las y los adolescentes las relaciones sociales con los/as compañeros/as de escuela. Evidentemente, el peso de la socialización puede resultar determinante durante ese período de la vida en el que enfrentan definiciones subjetivas vinculadas a procesos de identificación y distanciamiento constitutivos de la subjetividad (quién soy y quién quiero ser, de qué “nosotros” formo parte, etc.).

2.2 VOLVER A ESTUDIAR: MODOS DE EXPERIMENTAR EL REGRESO A LA ESCUELA

El hecho de volver a estudiar y la elección de establecimiento educativo presentan cierta especificidad según se trate de estudiantes jóvenes o adultos/as. Entre estos últimos, la decisión puede haber sido influida por las presiones del entorno familiar o social, pero se trata de una elección realizada en última instancia en forma personal. Se menciona en algunas entrevistas la necesidad de terminar el secundario como una “cuenta pendiente” y un sentimiento de “vergüenza” (fundamentalmente entre adultos/as de clases medias).

36

[Mis hijos] ejercían presión sobre mí: “mami, cómo no vas a tener secundario, nos van a preguntar por qué no tenés el secundario ¡qué vergüenza! Los más grandes terminaron la facultad, las otras están en el secundario, son muy inteligentes todos. [...] Yo lo quería hacer, era algo pendiente. (J., mujer, 45 años)

Mi marido me decía: ¿de vieja vas a volver a estudiar? Ya estás grande, la escuela es para los chicos. Al principio me daba un poco de vergüenza venir. (I., mujer, 36 años)

Distinta es la situación del grupo de adolescentes y jóvenes, pues si bien algunos/as están estudiando porque tomaron la decisión personalmente, otros/as señalan que lo hacen bajo presión familiar. Refieren, en unos pocos casos, a lo que entienden como falta de posibilidades de decidir acerca de su reinserción (o no) en el sistema educativo, o la falta de posibilidades de elegir un establecimiento. En ocasiones, se mencionó el deseo de haber continuado los estudios en escuelas secundarias comunes (no en CENS).

Yo no elegí venir al CENS, yo vine porque no me quedó otra, en mi casa no me dieron opción. (D., mujer, 21 años)

Si me dieran a elegir, me convendría ir al secundario normal, obvio. (C., mujer, 18 años)

En cuanto a los modos de experimentar la reinserción en el sistema educativo, aparecen dos grandes temores: el miedo al nivel de exigencia y a las dificultades

para ir avanzando en las materias, pero también el temor de no adaptarse al grupo de compañeros/as. El aspecto social de la labor escolar es un elemento muy significativo dentro de la experiencia escolar de los sujetos (Dubet y Martuccelli, 1998), y especialmente, de los jóvenes.

En el caso de los varones, se destaca más claramente que en las mujeres la necesidad de obtener el título secundario para lograr una mejor inserción en el trabajo remunerado.

Volví a estudiar para superarme a mí mismo. Tenía trabajo, estaba trabajando bien, en una estación de servicio, pero la dejé. Me basureaban mucho, entonces dije yo no tengo por qué estar soportando esto. (N., varón, 23 años)
Me doy cuenta de que necesitás la secundaria, porque en todos lados te lo piden. No vale de nada tener experiencia, te piden el certificado. (D., varón, 42 años)

En otros casos, el título secundario no es necesario en términos laborales, pero se elige ir a la escuela porque se trata de algo que se disfruta. Permite alejarse temporalmente de la rutina y las obligaciones cotidianas.

A mí no me lo piden, porque soy soldador, es un trabajo de oficio. Pero es un tiempo para mí. Vengo porque tengo ganas de desenchufarme un poco. Por eso sigo y estoy bastante entusiasmado. (P., varón, 24 años)

3. ESTRATEGIAS ESCOLARES

3.1 OBSTÁCULOS EXPERIMENTADOS

Al indagar en los obstáculos enfrentados a la hora de volver a estudiar, la falta de tiempo es quizá el factor más significativo. En numerosos casos, especialmente dentro del grupo de adultos/as, se realizan esfuerzos enormes, en ocasiones excesivos, para disponer del tiempo necesario para avanzar en los estudios.

- ¿Cómo te arreglás, con tus responsabilidades, para estudiar? Vos estás a cargo de tu casa y tenés cuatro hijos, ¿verdad?

- Sí. Me vuelvo loca, se me está cayendo el pelo muchísimo, porque estoy re contra estresada. Yo me levanto a las seis y media todos los días a estudiar, no hay día que yo me pueda levantar tarde. Estudio hasta cerca de las ocho, que se levantan [mis hijos y mi marido] y empiezo con las cosas de la casa. Son re dependientes. [...] están todo el tiempo sobre mí. Después de comer, lavo los platos y sigo estudiando. (J., mujer, 45 años)

Además de la sobrecarga de trabajo (remunerado o doméstico), el principal obstáculo que aparece en las entrevistas señala las dificultades, percibidas como falta de capacidad individual, para la actividad intelectual. Quienes tuvieron durante su trayectoria escolar previa una mala experiencia en lo relativo al rendimiento académico –porque intentaban estudiar y luego rendían mal, viendo reforzada la idea de la “falta de inteligencia” por parte del discurso escolar– suelen tener temores de no poder cumplir con las exigencias escolares.

Se suma el factor edad: quienes dejaron la escuela hace muchos años suelen expresar mayor temor ante la falta de entrenamiento intelectual, especialmente en el caso de estudiantes de las clases más desfavorecidas.

Hacia tantos años que no venía a la escuela, y a mí siempre me ha costado tanto, que al principio yo miraba más que todo matemática, y no entendía ¡me agarró un terror! [...] Muchas veces pensaba en levantarme e irme y dejar todo, tuve que vencer ese miedo. (G., mujer, 44 años)

38

Desde nuestra interpretación, y dadas las consideraciones anteriormente expresadas en torno a la inteligencia, consideramos que no se puede desconocer las dificultades señaladas por los propios estudiantes respecto del trabajo intelectual. Pero más que a una falta de inteligencia, lo atribuimos a una falta de entrenamiento adecuado, en el marco de condiciones socio-culturales (falta de capital cultural en las familias de origen) e institucionales (falta de mecanismos de apoyo escolar por parte de las escuelas) que colaboran a establecer el entrenamiento necesario en las distintas áreas del conocimiento. El hecho de que en la adultez las y los estudiantes entrevistados hayan logrado ir sorteando con éxito tales dificultades y aprobando los exámenes de las diversas asignaturas, es el que nos permite sostener esta interpretación y rechazar, en cambio, la hipótesis de la falta de inteligencia.

Volviendo a la cuestión de los obstáculos enfrentados, entre los más jóvenes, algunos han expresado falta de interés o dedicación para las tareas escolares. (“Repetí porque me dedicaba a tontear, a no hacer nada. Venía a la escuela, pero no hacía nada”). Nos preguntamos a qué responde esa falta de interés o de motivación por obtener aquello que la escuela tiene para ofrecer: un título, conocimientos útiles para el futuro, es decir, capital escolar. Puede interpretarse como una falta de confianza en el valor futuro de ese capital simbólico, ya sea en el mercado laboral o en el campo académico (para continuar estudios superiores). Es dable imaginar una primacía de la “lógica del instante” centrada en el presente, que impide a adolescentes y jóvenes proyectar sus vidas y sueños

a futuro, cuando su existencia transcurre en contextos de exclusión o falta de oportunidades (Fainsod, 2006: 57). Puede atribuirse también a la falta de confianza en la propia capacidad intelectual, de la que ya hemos hablado. El temor a ver frustrados nuestros deseos es muchas veces el impedimento para siquiera intentar formularlos como tales. En este sentido, resulta útil el concepto de *habitus* (Bourdieu, 2005). El *habitus* está en el origen de cualquier estrategia, incluidas por supuesto las estrategias escolares. Ante la ausencia de estrategia para lograr el éxito escolar, cabe preguntarse si las disposiciones adquiridas a lo largo de la trayectoria vital del sujeto le están conduciendo a interpretar que el éxito escolar no es para él/ ella, que no se trata de algo a lo que pueda aspirar legítimamente, por las razones que sean (vinculadas siempre, desde la interpretación de Bourdieu, al origen social y también al género sexual).

3.2 LÓGICA ESTRATÉGICA: RECURSOS PUESTOS EN JUEGO

Cuando se pregunta a los estudiantes qué factores les han posibilitado avanzar exitosamente en la escolarización, hacen mención al acompañamiento familiar (incluyendo la reorganización del tiempo y las responsabilidades domésticas, así como la ayuda económica) y al apoyo de sus compañeros/as.

La presencia de un entorno familiar que sostenga la decisión del sujeto de volver a estudiar pone de relieve que las estrategias escolares involucran no sólo al individuo sino a su grupo conviviente. Por esa razón consideramos, en términos teóricos, a la categoría de estrategia escolar como parte de las estrategias de reproducción social de la familia con la cual se convive (Bourdieu, 2011). A la inversa, un grupo familiar que no acompaña al/la adulto/a en su decisión de volver a estudiar implica, en términos estratégicos, que tampoco está dispuesto a reorganizar las responsabilidades o las rutinas colectivas para liberar al estudiante durante el tiempo necesario para cursar y estudiar.

No queremos decir con esto que sea imposible volver a la escuela sin el apoyo del grupo conviviente. Algunos/as estudiantes lo hacen, como demuestran sus relatos, pero deben afrontar esta situación como un obstáculo que dificulta su avance en los estudios.

Cuando el capital cultural detentado por el grupo familiar es diferente o insuficiente en relación a los requerimientos escolares, las y los estudiantes de clases populares no tienen a quién recurrir en busca de apoyo para el trabajo académico.

Doy gracias a dios por el grupo de chicos que me tocó, porque cuando cada persona es muy individualista y trabaja sola, le cuesta más. Yo no dejé gracias a ellos. (G., mujer, 44 años)

Una manera de suplir esa carencia es precisamente la solidaridad entre pares, que colabora notablemente en la continuidad escolar y el éxito en los exámenes.

3.3 LÓGICA ESTRATÉGICA: LOGROS. ADQUISICIÓN DE CAPITAL CULTURAL

En las entrevistas, nos encontramos con el caso de un estudiante de clase media que llegó a la escuela con un importante bagaje cultural (la llamada “cultura general”, que no es otra que la cultura de las clases más favorecidas según Bourdieu, 2005). Es, en nuestra muestra, un caso atípico. Su relato nos permite hipotetizar que los conocimientos previamente adquiridos funcionan como estructuras cognitivas dentro de las cuales es posible desarrollar el aprendizaje significativo del que habla Ausubel (1976). De esta forma, los nuevos saberes facilitados por la escuela se ligan con los antiguos, que funcionan como sostén, ampliando el capital cultural inicial del alumno/a.

40

Convengamos que, por ejemplo, historia, la vida de Perón y todos los presidentes, qué sé yo, uno de política sabe, yo por ejemplo leo mucho el diario, veo tele, veo siempre cosas que me sirven, y la primera materia que saqué fue historia. Geografía me costó un poco, pero sabía algo de geografía, lo que es Mendoza, Argentina, los ríos, eso de grande ya lo conocés. También lo que es economía, o Turismo, sé lo que son los recursos naturales, [...] uno lo va incorporando. Inglés y Matemática me costaron muchísimo, pero gracias a los profesores que tienen esa paciencia, que cuando no sabés, preguntás y no les molesta, a mí me vino al pelo. Me decían las chicas “dejá de preguntar, que no vamos a avanzar”. Bueno, pregunto porque no sé, no entiendo. (D., varón, 42 años)

Se trata de un estudiante que llega a la escuela con un bagaje cultural –propio de su medio social de origen, de clase media– que le permite ir avanzando rápidamente en algunas asignaturas, mientras en otras debe hacer un esfuerzo mayor, con resultado positivo (la aprobación de la materia). Se observa que tiene confianza en sí mismo, no tiene dificultades para pedir explicaciones extras a los docentes en caso de necesitarlas, ni tiene temor a hacer preguntas delante de sus compañeros, lo que constituye una limitación que sí está presente en otros estudiantes.

En otros casos, hemos observado que este temor se asocia a una falta de confianza en la propia capacidad intelectual y conduce a no volver a pedir explicaciones al docente, considerando que no es legítimo pedir las (se cree, por

ejemplo, ser el único de la clase que no entendió y se decide no interrumpir el avance del resto, a costa de no lograr el propio avance o comprensión del tema). En definitiva, la confianza en la propia capacidad para aprender y las expectativas positivas (o negativas) en este sentido funcionan generando (o no) las estrategias necesarias para avanzar exitosamente.

En algunas entrevistas, estudiantes desventajosamente ubicados en el espacio social han valorado muy positivamente la adquisición de capital lingüístico.

[En este CENS] aprendí un montón de cosas. Aprendí a desenvolverme hablando, porque era muy tímida, muy retraída, lo único que hacía es criar niños y lavar, cocinar, planchar, todo eso era mi vida. Y al venir a la escuela he aprendido a conversar con la gente, he aprendido términos que no tenía en mi vocabulario y he conocido cosas que no conocía, por ejemplo de otros países. (M., mujer, 46 años)

Este recurso (Bourdieu, 1990) posiciona a los/as hablantes más alto o más bajo en el denominado mercado lingüístico, y ofrece como resultado una valoración diferencial de los discursos emitidos en una situación comunicacional. Los miembros de las diversas clases sociales y géneros sexuales saben (consciente o inconscientemente) que el capital lingüístico que poseen –sus formas de hablar, vocabulario, giros idiomáticos, acento, etc.– así como las temáticas sobre las que tienen conocimiento y las que no –su capital cultural– hablan de su posición en la jerarquía social.

En el caso de la entrevistada, el “aprender a conversar con la gente” habla de la adquisición de una destreza no sólo lingüística sino también social. A pesar de que obviamente sabía hablar antes de ingresar al CENS, se está refiriendo a la incorporación de otros recursos lingüísticos (la palabra legítima, que es la que se habla en las escuelas y forma parte de la cultura legítima en una sociedad, es decir, la cultura de las clases más altas) y a la posibilidad de enfrentarse, en una situación comunicacional, con miembros de clases sociales más elevadas que la suya, donde se requieren precisamente esos recursos culturales socialmente considerados valiosos.

Para esta entrevistada, es aplicable la noción de “efecto de censura” (Bourdieu, 1990) que implica que, aunque se pueda hablar –vivimos en una democracia y en general a nadie se le suele negar formalmente el ejercicio de la palabra– el discurso de los grupos sociales menos favorecidos tiene una eficacia menor (es decir, es menos valorado), especialmente en aquellas situaciones sociales en las que deben interactuar con miembros de grupos sociales más elevados.

Encontramos que la entrevistada habla de timidez y retraimiento como parte de su modo de ser, de manera que podríamos pensar que éstas son características de su personalidad. Sin embargo, la adquisición de recursos lingüísticos y culturales en la escuela rápidamente la conduce a sentirse en mejores condiciones para las interacciones sociales, dejando esos modos de ser en el pasado (yo *era* muy tímida). Así, una vez más queda de manifiesto que muchas de las características, cualidades o dones que se atribuyen a las personas (o que éstas se autoatribuyen) como naturales, en realidad están asociadas a las posiciones socio-sexuales (en el caso de la entrevistada, el trabajo doméstico y de cuidado de niños), asentadas sobre ciertos *habitus* de clase y género sexual, que configuran sus vidas.

Por esa razón, la escuela ofrece una oportunidad única: la de adquirir capital lingüístico y cultural (la palabra legítima y los saberes apropiados) que ningún otro ámbito por el que transitan los miembros de las clases populares ofrece.

4. CONCLUSIONES

42

Hemos realizado una reconstrucción de trayectorias educativas de un grupo de estudiantes que asisten a un CENS en Mendoza –enfocando las causas de abandono, en el pasado, así como las oportunidades de reinserción escolar, en la juventud/ adultez– procurando lograr una perspectiva diacrónica de la experiencia escolar. Las estrategias implementadas por los sujetos para lograr avanzar exitosamente en la tarea de estudiar nos permitieron iluminar, por su parte, los obstáculos que han enfrentado, los recursos puestos en juego para ello, así como las apropiaciones de capital (capital lingüístico y cultural, en términos de Bourdieu) o conocimientos útiles para la vida, en palabras de las y los entrevistados, que han sido posibles en su paso por el CENS. Tanto el análisis de las trayectorias como el de las experiencias escolares remite a los modos en que en la actualidad se hace efectivo el derecho a educarse, para el caso de poblaciones que ya sufrieron la falta de acceso a la educación en etapas pasadas de su ciclo vital.

La mirada de las y los estudiantes ofrece insumos irremplazables para la comprensión de algunos de los fenómenos que tienen lugar en la educación de jóvenes y adultos/as. Habla además de necesidades que hasta el momento no han logrado ser tomadas en cuenta, así como de logros que de alguna manera van de la mano de la política educativa.

Lamentablemente, la ideología del don y de la meritocracia está a la orden del día aún hoy en la institución escolar, a pesar de que la función legitimadora y reproductora de las desigualdades sociales al interior del sistema educativo viene siendo estudiada y denunciada desde hace casi cincuenta años por la sociología de la educación crítica y con voluntad emancipatoria.

A las escuelas de jóvenes y adultos de nuestro país asisten estudiantes oriundos de las clases menos favorecidas, pues se trata precisamente de aquella población que de alguna manera no encontró su lugar en la escuela siendo aún niños o adolescentes. A pesar de escenarios familiares y laborales muchas veces adversos (falta de trabajo remunerado, sobrecarga de responsabilidades domésticas y laborales, violencia de género, falta de recursos para la subsistencia, etc.) han logrado poner en juego, reorganizar según el caso, los recursos con los que cuentan, para volver a apostar a la educación. La institución escolar tiene entonces una segunda oportunidad con estas poblaciones estudiantiles para generar condiciones en las que sea posible hacer efectivo el derecho a la educación. De las entrevistas, deducimos que una escuela comprometida con la democratización social puede ser aquella que:

- reconozca, en términos pedagógicos, los saberes y culturas con las que los alumnos llegan a la escuela, y procure llevar adelante mecanismos de apoyo escolar para quienes lo necesiten;
- encauce las situaciones de violencia que se suscitan en las aulas, de modo de no ser expulsiva con los alumnos que ejercen violencia, ni tampoco con los que la sufren, puesto que ambos son sujetos de derecho;
- preste particular atención a las necesidades de estudiantes embarazadas, madres y padres;
- respete el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, en lugar de normalizar y regular los tiempos para avanzar en el trabajo escolar.

Fundamentalmente, una escuela democratizadora es aquella que tiene conciencia de que su función puede ser pasar por alto las desigualdades sociales y sexuales existentes en la sociedad de la que forma parte, y con ello, contribuir a su reproducción y naturalización; o, por el contrario, reconoce que forma parte de una sociedad jerarquizada e injusta, procurando a través de su labor pedagógica, transformarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, Rosario (2009), "Uso del tiempo y desigualdades de género en el trabajo no remunerado", en Rosario Aguirre (dir.), *Las bases invisibles del bienestar social*, UNIFEM, Montevideo, 23-85.
- Ausubel, David (1976), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
- Araya, María José (2003), *Un acercamiento a las Encuestas sobre el Uso del Tiempo con orientación de género*, Naciones Unidas/CEPAL, Santiago de Chile.
- Bonal, Xavier (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1988), *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1990), "El mercado lingüístico", en *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 143-158.
- Bourdieu, Pierre (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2006), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE] (2011), Anuario estadístico 2010, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires.
- Durán, María Ángeles (2007), *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?* Espasa Calpe, Madrid.
- Fainsod, Paula (2006), *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Giroux, Henry (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México.
- McLaren, Peter (2001), *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Siglo XXI, México.
- Kaplan, Carina (2008), *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Colihue, Buenos Aires.
- Gardner, Howard (1999), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Rosenberg, Martha (1996), "Género y sujeto de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo", en: Burin, M. y Dio Bleichmar, E. (comp.), *Género, psicoanálisis y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 262-288.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Torrado, Susana (2003), *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Velázquez, Susana (2003), *Violencias cotidianas, violencia de género*, Buenos Aires, Paidós.