

Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo *habitus* escolar en la Ciudad de Buenos Aires? ¹

ANALÍA MEO²

Instituto de educación, Universidad de Londres, Inglaterra. CONICET (Argentina)

VALERIA DABENIGNO³

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

1. Introducción ⁴

En Argentina, en el campo de la educación media actual confluyen procesos de masificación escolar y de segmentación y fragmentación del sistema educativo (Tenti Fanfani 2002; Tiramonti, 2004; Kessler 2002). Por un lado, la escuela secundaria argentina se ha convertido en obligatoria, tanto legal como socialmente, situación que ha provocado una redefinición de su función social al constituirse como un nivel educativo universal que se orienta a la formación de todos los ciudadanos (Tenti Fanfani 2002). Este cambio, en un contexto signado por crecientes niveles de desigualdad social, ha terminado con el carácter selectivo del nivel secundario y ha promovido la consecuente devaluación de las credenciales educativas que otorga. Por otra parte, se está configurando un escenario de mayor fragmentación educativa, en el cual se amplifica la diferenciación material y simbólica entre escuelas y, entre experiencias escolares y educativas, las cuales tienden a favorecer –aunque no de manera automática• la reproducción de ventajas y desventajas sociales de sus respectivas poblaciones.

Desde la década de los 90, numerosas investigaciones argentinas han examinado los sentidos y experiencias que diferentes grupos y actores sociales le atribuyen a la escuela secundaria (entre otros, Maldonado, 2000; Kantor, 2000; Feijoó, 2005; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). Este artículo se inscribe en este campo de estudios y presenta resultados de una investigación que explora los sentidos atribuidos a la escolaridad media y su relación con algunas identidades sociales de jóvenes, en situación de pobreza, escolarizados en dos escuelas públicas en la Ciudad de Buenos Aires. A partir de entrevistas de foto-elucidación a jóvenes escolarizados, este trabajo sostiene que, a diferencia de las generaciones anteriores, estos estudiantes ven a la escuela secundaria como un medio accesible y efectivo para su integración personal y social, así como para el mejoramiento de sus condiciones de vida y ocupacionales futuras. Este artículo argumenta que esta nueva forma de ver la escuela media, por parte de jóvenes de sectores populares que participan en ella, refleja una ampliación de sus expectativas educativas y sociales y, por

¹ Aspectos centrales de este análisis son desarrollados en Meo y Dabenigno (2008).

² Analía Meo agradece el financiamiento del CONICET durante el trabajo de campo de esta investigación, y al *Economic and Social Research Council* (Reino Unido) (proyecto PTA 026-27-2053) durante la etapa de análisis y elaboración de este artículo.

³ Valeria Dabenigno agradece el financiamiento de la Universidad de Buenos Aires (proyecto UBACyT S836).

⁴ El equipo de investigación está también integrado por Patricia Salti y Soledad Vázquez. Las autoras agradecen especialmente la colaboración de los directivos, preceptores y alumnos de las dos escuelas para el desarrollo de esta investigación. También le agradecen a Patricia Salti su lectura crítica de una versión anterior.

tanto, una renovada –aunque problemática• creencia en el valor social de la escuela media. Siguiendo a Bourdieu (1990), interpretamos esta nueva forma de entender la escuela como evidencia de la emergencia de un nuevo *habitus* escolar, el cual estaría habilitando nuevas aspiraciones educativas y ocupacionales. Asimismo, este trabajo argumenta que esta revitalizada (y esperanzadora) creencia en el valor social de la escuela media se despliega en contextos institucionales, educativos, sociales y económicos profundamente adversos, los cuales minan las posibilidades de realización de las nuevas aspiraciones.

En la primera sección se describen las características del diseño de la investigación, las consideraciones éticas tomadas en cuenta durante el trabajo de campo y las dos escuelas públicas en donde se llevó a cabo el estudio. La siguiente sección analiza algunos de los sentidos que los jóvenes de sectores populares, de 3º año, entrevistados otorgan a la escuela media. La tercera parte explora las altas expectativas educativas de los estudiantes tras la finalización de la escuela media. En el último apartado se discute la utilidad del concepto *habitus escolar* para entender la creencia en el valor social de la escuela media y el crecimiento de las expectativas educativas y ocupaciones.

2. Aproximaciones metodológicas, asunciones éticas y contexto de la investigación

Esta investigación utiliza un enfoque metodológico cualitativo, que asume una perspectiva microsocia e interpretativa, con investigadoras situadas en campo y equipadas con perspectivas teórico-metodológicas lo suficientemente flexibles como para captar el mundo de significaciones de los actores en estudio.

Las técnicas de producción de la evidencia empírica utilizadas hasta el momento fueron entrevistas de foto-elucidación con alumnos de 3º año (ocho jóvenes de cada una de las dos escuelas), entrevistas a directivos y encuestas sobre el perfil sociodemográfico de la población del 3º año de estudios de ambas escuelas. La foto-elucidación refiere al uso de fotografías como disparadores de respuestas por parte de los entrevistados (Harper, 2000; Clarke-Ibañez, 2004; Mizen y Ofosu-Kusi, 2007). En esta investigación, las fotografías utilizadas fueron tomadas por los alumnos. La consigna de la toma les solicitaba que relataran, mediante imágenes, quiénes eran ellos y cómo era su vida dentro y fuera de la escuela.

El grupo de jóvenes que participó en la experiencia fue elegido considerando el lugar de residencia; se priorizó la selección de aquellos que residieran en una “villa de emergencia” próxima a una de las dos instituciones, y se incluyeron además alumnos de otros barrios dentro de la misma zona. Otros criterios de selección de los casos fueron el sexo y la trayectoria educativa.

Las dos escuelas donde se realizó el estudio se sitúan en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires y reciben principalmente alumnos de zonas aledañas. La Escuela 1 es una escuela bien conceptuada en el barrio, de larga trayectoria y buen prestigio académico dentro de la oferta del sector estatal. La Escuela 2 es una escuela más nueva, de inserción barrial mucho más acotada (recibe alumnos de una sola de las “villas” de la zona próxima a la escuela). La selección de estos casos se basa en su distinción respecto del prestigio en el barrio (que favorece la posición de la Escuela 1) y en la preocupación más o menos central por la inclusión educativa expresada en cada propuesta institucional.

En esta investigación se ha respetado el anonimato de las instituciones y personas involucradas así como la confidencialidad en el manejo de la información recolectada. Asimismo, las integrantes del equipo se comprometieron a no comunicar la información, perspectiva y opiniones recibidas de terceras partes, salvo en el caso de existencia o potencialidad de daño para alguna persona o de evidencia de abuso o maltrato (Meo y Navarro 2009).

3. La escuela media, identidad y futuro

La obligatoriedad legal de la escuela secundaria se declaró, en primera instancia, en la Ciudad de Buenos Aires (Ley N° 898 de 2002), para luego alcanzar escala nacional a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.026, promulgada en 2006). Este nuevo *status* ha cambiado radicalmente su sentido y rol social, convirtiéndose en un nivel educativo universal orientado a la formación de todos los ciudadanos (Tenti Fanfani, 2002). Así, la escuela media contemporánea está asumiendo un rol similar al de la primaria en el período fundacional del estado moderno (Tenti Fanfani, 2002). La masificación escolar concomitante se ha dado en momentos de profundos cambios estructurales y culturales de los hogares (Torrado, 2003) y de una significativa reestructuración del mercado de trabajo, signada por la persistencia de relativos altos niveles de desocupación, sub-ocupación e informalidad que afectan especialmente a los más jóvenes (Filmus *et al.*, 2001; Filmus, 2003). En este contexto, la obligatoriedad social de la escuela media está dada por su carácter cada vez más necesario, pero también cada vez más insuficiente para incrementar las oportunidades laborales de sus egresados (Filmus 2003; Filmus *et al.* 2004).

En los relatos de los estudiantes entrevistados es posible identificar una perspectiva dominante acerca del sentido de la escuela media y de las razones por las que asisten a ella. Los jóvenes de nuestro estudio señalan que la escuela es *importante para ser alguien en la vida, es necesaria para superarse, una oportunidad para aprovechar, para que yo les explique a mis hijos*. La mayoría reconoce a la escuela media como un mecanismo indispensable, obligado, para configurar identidades sociales futuras reconocidas y valoradas, así como para llevar adelante sus futuros imaginados y deseados (Duschatzky, 1999). Así, la escuela es aceptada como una formación que habilita a participar del progreso (Duschatzky, 1999). Al igual que jóvenes de otros grupos sociales (Meo 2007; Dabenigno *et al.* 2009), muchos de los estudiantes del estudio comparten una visión instrumental acerca de su paso por la escuela media. Flavia⁵ ilustra esta mirada:

Entrevistadora: y tu mamá qué piensa de la escuela?

Flavia: es buena, quiere que la termine y que seamos alguien (---)

Entrevistadora: qué es ser alguien?

Flavia: como maestra jardinera (---) abogada.

Entrevistadora: y vos qué pensás de eso?

Flavia: que está bien, yo voy a seguir para maestra jardinera.

(Entrevista a Flavia, 18 años, madre adolescente, repitió 2do. Año)

Flavia tiene 18 años y, como muchos jóvenes del estudio, vive junto a su familia (padre, madre y dos hermanas) en una "villa miseria" aledaña a su escuela. Ella repitió el segundo año escolar debido a su embarazo y nacimiento de su hija. Su familia cuenta con un muy bajo capital cultural institucionalizado: el papá de Flavia no tiene instrucción formal y su madre sólo terminó el tercer grado de la escuela primaria.

⁵ Los nombres de instituciones y personas utilizados son ficticios y han sido elegidos por los entrevistados o por las investigadoras.

También el capital económico de la familia es bajo: el padre trabaja como albañil haciendo “changas” en condiciones de informalidad, en tanto que la madre atiende un pequeño kiosco de golosinas que ha montado en la vivienda familiar. Flavia recibía una beca escolar que le ayudaba para sus gastos no escolares y los de su hija. Al igual que sus compañeros entrevistados, *ser alguien en la vida* involucraba distintos aspectos y momentos: finalizar la educación formal obligatoria y adquirir la credencial educativa; proseguir estudios y obtener un título de nivel superior (menciona una carrera universitaria y otra terciaria no universitaria); y acceder a ocupaciones no manuales que contrastan en términos de prestigio, niveles de ingresos y condiciones laborales con las ocupaciones de sus padres y redes familiares (Duschatzky, 1999; Kantor, 2000; Meo, 2007; Wexler, 1991). La mayoría de los estudiantes, al igual que Flavia, interpretan a la escuela media como un vehículo efectivo para una mejor integración futura en el mundo laboral y social, la cual les permitirá superar las condiciones de vulnerabilidad presentes en sus familias (Castel 1998).

Una minoría de estudiantes va más allá de esta referencia general al valor instrumental a la escuela media. Ellos son capaces de valorar distintos tipos de conocimientos escolares, tanto para la conformación de una imagen positiva del yo, como para su futuro educativo y ocupacional (Goffman, 1989). Manuel ejemplifica esta perspectiva:

Entrevistadora: te parece que la escuela secundaria sirve para vos?

Manuel: sí, todo sirve.

(---)

Manuel: digamos, lo que te explican acá ya después te sirve, (---) que tus hijos te vengan a preguntar cómo se hace esto, tu ya le puedes enseñar eso, te hacen preguntas sobre historia, te preguntan y tenés qué contestar.

(---)

Manuel: a ver, lengua te puede servir después, a mí me puede servir (---) para papeleo si yo me quiero dedicar a la informática. Ahí puedo hacer resumen de cuenta, darle información a los operarios, viste?

(---)

Manuel: economía para eso sirve, viste?, para todo, para los cheques, para eso. Matemática te sirve para todo. Para todas las materias que quiere estudiar, odontología, (---) enfermería, doctor, abogado, abogado no, todo para eso siempre es necesario.

(Entrevista a Manuel, 17 años, con experiencias de repetición)

Manuel tiene condiciones de vida similares a muchos de los entrevistados, incluida Flavia. Él vive en la misma “villa miseria” que la mayoría de los entrevistados, junto a sus padres y dos hermanos en una pequeña casa auto-construida de chapa, madera y material. Tiene 17 años y también repitió primer año en otra escuela. Sin embargo, la familia de Manuel cuenta con mayores recursos culturales, económicos y sociales. En términos de capital económico, su papá recibe ingresos estables por trabajar en una empresa apuntalando refugios para publicidad y Manuel también trabaja como albañil, haciendo “changas” que le consiguen amigos. En este extracto, Manuel afirma que la escuela inculca una serie de saberes hacer (tales como saber historia, escribir, ser capaz de hacer una rendición de cuentas, conocer las matemáticas), de capitales culturales, que son fundamentales para la definición de su identidad personal, integración social y éxito educativo y laboral.

Más allá de los matices, todos los jóvenes interpretan la escuela como un medio para diferenciarse, tanto social como culturalmente, de sus familias y como un mecanismo efectivo para garantizar su movilidad social ascendente. Aún más, ellos creen en el valor social de la escuela y en su eficacia social y simbólica futura (Meo, 2007; Duschatzky, 1999; Kantor, 2000; Dabenigno *et. al.* 2009). Independientemente de su

género, de si han tenido hijos o no, de su trayectoria educativa (si han tenido o no experiencias de abandono o repetición), del volumen de capital global de las familias y de su composición, de su situación migratoria y del tipo de escuela a la que asisten⁶, los datos parecen apuntar a la consolidación de formas de entender la escuela media que la legitiman como valiosa socialmente. Puede decirse que, en contextos de crisis de sentido de la escuela media (Tenti Fanfani 2003; Dussel 2008; Romero 2009), los estudiantes del estudio la interpretan como un medio necesario para lograr, en un futuro, movilidad socio-ocupacional respecto de sus respectivas familias. En otras palabras, para ellos, la escuela tiene sentido y sus principales funciones son la de distribución de credenciales educativas a ser intercambiadas en el mercado de trabajo, y las de integración social y cultural (Dubet y Martucelli 2000).

4. Más allá de la escuela media

Los jóvenes entrevistados imaginan dos sendas posibles a ser transitadas después de terminar la secundaria: las del estudio y las del trabajo (Kantor, 2000; Filmus, 2004; Dabenido *et. al.*, 2009). A diferencia de los resultados del estudio de Kessler (2002), la mayoría de los jóvenes entrevistados imagina futuros educativos en diferentes –aunque acotadas• carreras post-secundarias, en especial universitarias. La proyección educativa aparece más fuerte que las proyecciones laborales y la conformación de un proyecto de vida en sentido amplio, entendido como el conjunto de imágenes de futuro relativas a su realización personal, conformación de una familia y demás metas que los jóvenes se plantean más allá de su inserción laboral y educativa (Infesta Domínguez, 1995). Algunos jóvenes proyectan itinerarios articulados de estudio y trabajo con más precisión. En estos casos, aparece la idea de un trabajo de transición, a realizar mientras cursen sus estudios o hasta que estén formados para una mejor ocupación, más acorde a las capacidades y saberes a adquirir. Manuel se proyecta trabajando en informática –para lo cual se hallaría calificado, pues realiza cursos de capacitación en reparación de computadoras- mientras estudie ingeniería en sistemas. Paula, se visualiza como cajera de un supermercado –trabajo al que podría ingresar más fácilmente por el título de su escuela comercial- mientras realice algún estudio vinculado a la contabilidad. Tadeo, se imaginaba trabajando de albañil –como su padre- mientras estudie arquitectura, y Alejandro, en la empresa de autobuses donde su padre es chofer, en paralelo a hacer cursos de capacitación en algún oficio. Mientras Manuel y Paula se inclinarían a hacer uso de capacidades ya adquiridas, Alejandro y Tadeo, aprovecharían sus redes informales como canal de acceso al mundo del trabajo (Jacinto, 1997, Dabenido *et. al.*, 2005).

Estos horizontes, con continuidad educativa, constituyen un elemento que evidencia la centralidad del tránsito por la escuela media para lograr abrir y expandir los horizontes de futuro, teniendo presente los escasos volúmenes de capital cultural de origen de estos jóvenes. Al igual que los estudiantes de la investigación de Duschatzky (1998), los jóvenes de este estudio ven a la escuela como una plataforma para proyectarse hacia el futuro, que les permitirá ir más allá de una cotidianeidad signada por la pobreza, la precariedad laboral, la falta de protección ante los riesgos, la violencia y la inseguridad. Muchos de ellos deben generar ingresos para la subsistencia familiar y personal, siendo trabajadores (principalmente en la Escuela 2 y en el caso de los varones) en ocupaciones informales de baja calificación (ayudantes de albañil, feriantes, cadetes en mensajería o en *delivery*). Varias chicas son madres jóvenes a consecuencia de

⁶ Vale la pena recordar que las escuelas de este estudio contrastaban en el tipo de propuesta institucional (más centrada en la inclusión educativa y social o en la transmisión de conocimientos escolares) y en su reputación barrial.

embarazos no planificados. Casi la totalidad tiene experiencias de deserción o repetición en el nivel medio (sólo cuatro cursan su 3º año de estudio en la edad teórica).

La finalidad de proseguir estudios superiores asume distintas configuraciones de sentido entre los estudiantes de esta investigación. En primer lugar, dos de las jóvenes conciben los estudios terciarios como un medio para forjar una identidad social deseada, tal como expresaba Flavia al afirmar que quería terminar una carrera para *ser alguien*—igualando ser con tener el título—, y como evidencia Delfina, al pensar que el título le permitirá ampliar su capacidad de agencia y resistencia ante ciertas situaciones que la circundan, que rechaza y que no puede revertir. Delfina proyecta utilizar su título y conocimiento del derecho para accionar contra las injusticias que vivencian, en general, las mujeres de su entorno social (aludiendo, en particular, a experiencias de maltrato a su hermana mayor por parte de su cuñado). En segundo lugar, otros estudiantes destacan que la realización de estudios superiores constituye una oportunidad que deben aprovechar y que los conducirá a una superación educativa respecto de la generación de sus padres (a modo de ejemplo: el papá de Tadeo lo insta a seguir estudiando *para que no seas un simple pintor como yo*). Tercero, varios jóvenes aluden también al valor del título como mecanismo de distinción y selección en el mercado de trabajo. Por último, más aisladamente, aparece la vocación como *leiv motiv* de la educación superior, señalando una fuerte discrepancia con otros estudios con jóvenes de clase media (Meo 2007) y de distintos sectores sociales (Dabenigno *et. al.* 2009).

Estas configuraciones aparecen yuxtapuestas en las elecciones de varios jóvenes; Elisa, por ejemplo, planifica distintos estudios post-secundarios, fundamentando razones instrumentales y vocacionales:

... yo quiero estudiar algo rápido para poder empezar a trabajar de algo y una vez que esté trabajando, estudiar otra cosa, algo que me guste como es el periodismo, también hacer algunos cursos de literatura, varias cosas.

(Entrevista a Elisa, 16 años, repitió 3º año)

En varios relatos el medio para lograr todas estas metas, nuevamente, radicaría en la voluntad personal de terminar los estudios superiores, que sortearía una estructura de oportunidades limitante y que parece indicar procesos de individualización de la trayectoria social, en tanto toda responsabilidad del éxito o el fracaso parece recaer, casi exclusivamente, en la capacidad de los actores (Sennet, 2000; Giddens, 1991). Delfina ilustra este posicionamiento, donde prima la voluntad y la autodeterminación para llevar adelante sus estudios:

Delfina: a veces me preocupo cuando te dicen... "vos qué vas a hacer", como que me dicen "vos vivís en una villa, qué vas a estudiar", a mí que me importa...

Entrevistadora: quién te dijo eso?

Delfina: mi sobrino Marco, nos llevamos re mal, pero me dice así, le digo "si yo quiero ser alguien, lo voy a hacer porque no importa dónde vivamos o cómo seamos, seamos ricos, pobres, uno si quiere estudiar estudia", no?

(Entrevista a Delfina, 15 años, repitió 2do. Año)

Si bien este trabajo constituye una primera exploración de sus orientaciones educativas futuras, encontramos pocos relatos que evidencien un conocimiento preciso de instituciones, requisitos, exigencias

de cursada, duración de los planes de estudios y demás cuestiones relativas a las características de la oferta educativa del nivel superior. Un caso extremo resulta el de Manuel que, siendo boliviano, desconoce la posibilidad de cursar estudios universitarios en Argentina como inmigrante. Incluso, el tipo de carreras elegidas, deja la sospecha de que los jóvenes cuentan con muy poca información para pensar alternativas. Nuevamente, los conocimientos ausentes resultan comprensibles al observar su escaso capital cultural. Sólo dos de los entrevistados tienen padres con educación terciaria (la madre de Elisa terminó la carrera de *marketing* y el padre de Iber, tiene estudios terciarios incompletos; Iber tiene además algunos primos con educación universitaria). Pero la mayoría de los progenitores tiene sólo nivel primario –y muchos, sin completar–. Los de menor capital cultural institucionalizado son además, quienes tienen algún hermano que abandonó la escuela secundaria.

Los escasos recursos de los que disponen para obtener información de primera mano sobre las exigencias de estar en una universidad, quizá contribuya a alimentar planes poco realistas para su futuro (McCabe y Barnett, 2000), al imaginarse siguiendo las carreras más difíciles de sostener y finalizar. Elisa, la única del grupo con capital cultural más alto (su mamá tiene educación terciaria completa: terminó la carrera de *marketing* y trabaja como encargada en esa misma especialidad), tiene una comprensión expresa de esta cuestión, sugiriendo que sus pares sólo conocen en abstracto las implicancias de los estudios superiores.

Elisa: Después, no sé, me gustaría estudiar, o sea, primero decía periodismo, viste?, porque todos dicen lo mismo, quiero ser abogada, quiero ser lo otro, pero yo lo sé, yo lo vi, viste?, mi papá, mi mamá.... y sé que es una banda, son bandas de materias, son 4 años, y yo quiero estudiar algo rápido para poder empezar a trabajar de algo y una vez que esté trabajando estudiar otra cosa, algo que me guste como es el periodismo, también hacer algunos cursos de literatura, varias cosas.

(Entrevista a Elisa, 16 años, repitió 3° año)

También Paula ejemplifica cómo las fuentes directas de información y el conocimiento concreto de contenidos universitarios resulta una herramienta que permite direccionar mejor las elecciones educativas:

Quería estudiar abogacía pero vi los libros [de una prima que estudia derecho] y mucho no me simpatizaron y quiero seguir algo más con la contabilidad porque dentro de todo me llevo re bien con la contabilidad, me gusta, viste? quiero seguir, capaz que empiece con un supermercado de cajera pero mientras estudiando algo de contabilidad para poder llegar a un buen comercio, a una buena oficina con contabilidad, algo así.

(Entrevista a Paula, 16 años, repitió 1° año).

Las carreras universitarias elegidas por los jóvenes son, precisamente, aquéllas más tradicionales⁷ y de alta exigencia horaria y, en varios casos, económica: arquitectura, medicina, derecho. Por su parte, pocos se plantean como alternativa el acceso al nivel superior no universitario, eligiendo principalmente la carrera docente (dos de las chicas y un varón se proyectan en profesorado: ellas –Flavia y Agustina– como maestras jardineras y él –Iber–, como profesor de biología o matemática); mientras, Andrés es uno de los pocos que parece haber elegido por vocación la carrera de chef.

Son pocos los jóvenes que provienen de hogares con mayor capital cultural institucionalizado y, por ello, podríamos pensar, con mejores oportunidades de elegir y atravesar una carrera superior. No obstante,

⁷ Hacemos referencia a aquellas carreras de más larga data y que constituyeron desde el inicio de la universidad argentina las profesiones más elegidas por las clases altas y las clases medias en ascenso, tales como derecho, medicina, o ciencias económicas.

sus aspiraciones educativas son similares a las del resto: Iber se imagina como profesor, Delfina como abogada, Elisa como periodista y Manuel como ingeniero de sistemas.

En un contexto de elecciones educativas signadas por la poca disponibilidad de información y las altas exigencias de algunas de las carreras, y por las escasas experiencias universitarias en sus entornos sociales, no es de sorprender que las elecciones de los alumnos expresen los recorridos educativos deseados o conocidos por familiares cercanos: Paula había elegido derecho porque su prima cursaba la carrera; Manuel, ingeniería de sistemas porque su hermano no pudo hacerla; Agustina se hace eco del deseo y expectativas de su madre y elige derecho, aunque se haya imaginado antes como maestra jardinera.

Más allá de las afirmaciones antes expuestas, acerca de la voluntad que los jóvenes expresan por encima de sus condicionamientos objetivos para realizar estudios superiores, algunos manifiestan un sentido de los propios límites al respecto. No sólo aquellos que directamente ponen en duda la terminación de la escuela media (Silvio e Iber), sino también, quienes planifican e imaginan una trayectoria social que combine estudio y trabajo. Alejandro y Elisa componen una carrera escalonada en la cual primero realizarían algún curso de capacitación que les habilite una salida laboral (Alejandro habla de capacitarse en oficios tales como *mecánica, electricista y eso, los que arreglan las computadoras* y Elisa, de *estudios rápidos* para luego poder hacer una elección más vocacional), y una vez insertos en el mercado de trabajo, continuarían estudios universitarios (Alejandro no sabe en qué disciplina y Elisa se imagina siendo periodista o estudiando literatura). Tadeo y Paula se imaginan respectivamente como estudiantes de arquitectura y contabilidad y ambos asumen que trabajarán mientras estudien (él, como albañil –al igual que su padre• y ella, como cajera de supermercado). Estos cuatro jóvenes (Alejandro, Elisa, Tadeo y Paula) logran delinear sus planes a futuro con mayor precisión que el resto, y con cierto grado de planificación y realismo (McCabe y Barnett, 2000), asumiendo la estructura de oportunidades en la que les tocará continuar su educación.

Por último, varias de las chicas expresan otro límite que podría dificultar sus planes de proseguir estudios superiores: la maternidad no buscada durante su carrera educativa. Otra vez, este conocimiento se funda en las experiencias directas de algunas hermanas que abandonaron sus estudios al quedar embarazadas (Elisa y Caro tienen hermanas que habían entrado a la universidad y abandonaron ante sus embarazos). A diferencia de los cuatro casos antes señalados, donde primaba la planificación y evaluación realista de sus proyectos, en este caso aparece la maternidad como un imponderable que podría interferir en sus planes educativos.

5. ¿Evidencias de un nuevo habitus escolar en los sectores populares?

Las secciones anteriores ilustran la confianza que los entrevistados (la mayoría, primera generación que accede a la escuela media), tienen en la escuela media, y en su capacidad para transformar sus altas aspiraciones educativas y laborales en realidades. De manera similar a lo observado por Baudelot y Leclercq (2008), para el caso francés, esta investigación evidencia que la masificación de la educación media ha sido acompañada por una elevación de los niveles de aspiración educativos y laborales en los sectores populares.

A partir de los relatos de los estudiantes fue posible reconocer nuevas disposiciones y categorías de apreciación vinculadas a lo escolar, que se evidencian en su voluntad de asistir a la escuela, de participar en sus rutinas, y de continuar estudiando a nivel post-secundario. Estas nuevas disposiciones y valores también pueden rastrearse en sus denodados esfuerzos por continuar sus estudios. La mayoría de los jóvenes entrevistados ha tenido alguna experiencia de repetición (en algunos casos, ya han repetido dos veces y en más de una escuela). A pesar de estos fracasos y de las difíciles condiciones de vida en las que se encuentran, continúan asistiendo a la escuela y siguen proponiéndose terminar la secundaria.⁸ Esta apuesta sostenida por la escuela media también refleja una fuerte creencia en su valor social, lo cual interpretamos como evidencia de la emergencia de un nuevo *habitus* escolar en sectores sociales históricamente excluidos de la escuela media. Pero ¿qué es el *habitus* escolar? ¿Qué aporta la introducción de este concepto para entender este aumento de aspiraciones educativas y socio-ocupacionales por parte de jóvenes provenientes de sectores populares? Las dos sub-secciones siguientes abordarán estos aspectos.

5.1. Habitus

Para definir al *habitus* escolar es necesario retomar el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (1992, 1993). Se trata de un concepto complejo y multidimensional. En primer lugar, la definición más conocida de este concepto refiere a una matriz incorporada de disposiciones, categorías de percepción y formas de clasificar las prácticas que le permiten a los actores participar en diferentes arenas de la vida social (como el mercado de trabajo, la escuela media, etc.), de tal forma que estas prácticas tienden a reproducir las estructuras objetivas o principios que regulan ese confín específico de actividad. Este *habitus* (llamado por Bourdieu *habitus* de clase), se funda en las condiciones de vida de los individuos y sus familias, en sus volúmenes de capital, sus trayectorias socio-educativas y en las posiciones que éstos ocupan en el espacio social (Bourdieu 1992). Esta versión del concepto de *habitus* ha sido utilizada por Bourdieu para referirse tanto a individuos como a grupos o clases sociales.

En segundo lugar, cada campo social (como es el caso de la educación media en la Ciudad de Buenos Aires) produce su propio *habitus*, inculcando en aquellos que entran en él un sistema de categorías de apreciación, valores, visiones y disposiciones específicos que los impulsan a jugar el “juego” que configura (Bourdieu, 1993; 1998). En este sentido, la legitimidad de cada campo está mediada por la internalización de valores, perspectivas y disposiciones a la acción que llevan a los actores a legitimar el “juego” (en nuestro caso escolar) y aceptar sus reglas (implícitas y explícitas) así como sus castigos y fines. La participación en un campo social no supone una automática adscripción a sus reglas. Más aún, la aceptación de las reglas de juego de un campo social, tampoco implica la posesión o adquisición de medios para lograr cumplirlas exitosamente. Así, distintos jugadores están en desiguales condiciones de cumplir con las reglas de juego. En otras palabras, distintos grupos sociales tienen diferentes recursos y capitales para responder a las demandas y expectativas del campo social en el que se encuentran.

El *habitus* de clase y los *habitus* inculcados por los diferentes campos sociales están vinculados. Para Bourdieu, el *habitus* de clase se estructura y re-estructura en la práctica (*praxis*) de los individuos en los diferentes campos. En sus palabras, el *habitus* de una clase social (clase media, clase trabajadora, etc.) debe ser entendido:

⁸ Al igual que muchos de sus compañeros, repetir varias veces es parte de la trayectoria educativa “normal”.

(...) como un producto de condicionamientos sociales, y de la historia (...), se transforma permanentemente, ya sea en una dirección que lo refuerza, cuando las estructuras incorporadas de los actores encuentran estructuras de oportunidades objetivas en armonía con esas expectativas, o en una dirección que lo transforma y, por ejemplo, eleva o disminuye el nivel de expectativas y aspiraciones.

(1990: 116)

Así, la transformación de las condiciones objetivas (por ejemplo, cambios en el mercado laboral, en el sistema educativo, y en sus relaciones con otros campos) crea nuevas situaciones que no se corresponden con el *habitus* de clase pre-existente y sus criterios clasificatorios y formas de ver el mundo. En estas situaciones, la transformación del *habitus* de clase puede ser acompañada por un incremento o disminución de las aspiraciones en un campo social específico y, por tanto, por la emergencia de nuevas formas de ver el mundo y darle sentido (incluso más allá del campo social que originalmente se redefinió).

5.2. *Habitus* escolar: oportunidades y desafíos

En este trabajo, el concepto de *habitus escolar* refiere a la matriz de disposiciones, de criterios de apreciación, de formas de sentir y de actuar inculcada por el campo educativo de nivel medio en la Ciudad de Buenos (campo que incluye pero trasciende a las escuelas a las que pertenecen los jóvenes entrevistados). Este *habitus* escolar impulsa a los estudiantes a jugar el "juego escolar" y a reconocerlo como legítimo y valioso (Bourdieu, 1992, 1993; Bourdieu y Wacquant, 2002). La introducción del concepto *habitus* escolar brinda algunas oportunidades analíticas. Asimismo, visibiliza algunos desafíos a los que las políticas educativas locales deberían intentar dar respuesta.

En cuanto a las oportunidades analíticas, el uso del concepto *habitus* escolar permite visibilizar un aspecto, en general marginado de la investigación educativa argentina: el aumento de las aspiraciones educativas de grupos de jóvenes de sectores populares. La mayor parte de la investigación educativa local ha señalado, con razón, los efectos negativos de los recientes procesos de masificación escolar en contextos de fragmentación del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2002; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). En este sentido, nuestro estudio muestra que la crisis de la escuela media –llamada por algunos autores como de desinstitucionalización • estaría acompañada por la creencia en el valor social de la escuela media por parte de jóvenes pertenecientes a los grupos sociales que han ingresado a la escuela de la mano de su reciente masificación. Por supuesto, con esto no queremos decir que todos los jóvenes de sectores populares creen en la escuela. Sería imposible hacer semejante afirmación. Sin embargo, sí podemos afirmar que existen grupos de jóvenes de sectores populares que estando escolarizados creen, en el actual contexto, en la promesa de integración social y bienestar de la escuela.

Asimismo, el concepto de *habitus* escolar permite vincular la transformación del campo educativo de nivel medio reciente (su obligatoriedad legal y concomitante masificación) y la de sus relaciones con el mercado de trabajo (en particular, la devaluación de las credenciales educativas que otorga), con la internalización de nuevas disposiciones, criterios clasificatorios y de apreciación, y prácticas por parte de los estudiantes entrevistados en esta investigación. Así, el concepto de *habitus* escolar permite amarrar la creencia en la escuela secundaria y en el valor del "juego escolar" a cambios y condiciones estructurales más amplias. En esta primera generación de estudiantes secundarios hay jóvenes que ven a la educación como una llave que abrirá posibilidades que le estuvieron negadas a generaciones anteriores. Como vimos, estas nuevas expectativas se reflejan en los futuros que estos jóvenes se animan a imaginar.

El concepto de *habitus* escolar también demanda relacionar las perspectivas de estos jóvenes sobre la educación media con sus respectivas posiciones en el espacio social (o, en otras palabras, en la estructura social). La masificación escolar y la devaluación de las credenciales educativas suponen diferentes efectos en las condiciones de vida, estrategias y aspiraciones de diferentes grupos sociales. Esta investigación ilustra cómo grupos sociales con bajo capital económico, social y cultural (a los que hemos llamado genéricamente con el término sector popular), están adquiriendo disposiciones, formas de ver el nivel medio, y criterios de apreciación y valoración de la educación, de sus propias prácticas y futuros, que se diferencian notablemente de las de las generaciones anteriores. Nuestra investigación sugiere que se está dando un proceso de transformación del *habitus* de clase en estos sectores sociales, que se vincula con la reciente adquisición (por parte de algunos grupos de jóvenes insertos en el sistema educativo) de un *habitus* escolar que los lleva a valorar la educación media y a invertir tiempo y recursos familiares y personales en el intento de completar este nivel educativo. Este nuevo *habitus* de clase parecería también reflejarse en las nuevas aspiraciones ocupacionales y educativas que tienen estos grupos, las que incluyen la obtención de ocupaciones no manuales, de mayor prestigio y mejores ingresos que las de sus padres y madres, así como la realización de estudios terciarios (universitarios y no universitarios).

En cuanto a los desafíos, la emergencia de un nuevo *habitus* escolar entre grupos de jóvenes de sectores populares se da en un contexto adverso signado por: i) la fragmentación educativa; ii) alta probabilidad de fracaso escolar (en especial, repetición); iii) el bajo nivel de capitales de sus familias; y, iv) la escasez de estrategias institucionales y de políticas educativas orientadas a acompañar estas nuevas formas de ver a la escuela e imaginar el futuro. En otras palabras, las nuevas disposiciones y criterios de apreciación del nivel medio de los jóvenes entrevistados no alcanzan para que éstas se realicen en trayectorias educativas exitosas. Los estudiantes necesitan recursos (materiales y simbólicos), para poder “jugar” el juego escolar y lograr cumplir con sus reglas (implícitas y explícitas), apropiándose de capital cultural escolar y no escolar que les permita terminar el nivel medio y continuar con el nivel terciario. Las políticas educativas deben enfrentar estos múltiples desafíos en sus esfuerzos por repensar una escuela media inclusiva, que se nutra de las aspiraciones de estos nuevos grupos de alumnos y responda a sus necesidades. Deben delinearse programas y acciones que, junto con nuevos y variados recursos a nivel de la escuela, brinden una educación mejor para esta primera generación de estudiantes. Una mejor educación no necesariamente implica más de lo mismo, sino –tal vez– una redefinición del juego escolar, de sus reglas, de las formas de inculcación de conocimiento y competencias, así como de las formas de evaluarlas. Sin embargo, las políticas educativas serán insuficientes si los docentes no cuentan con tiempos y recursos para encarar, colectiva y reflexivamente, estos desafíos. Por último, las iniciativas e intentos provenientes del sistema educativo no serán suficientes si aumentan los niveles de marginación, precarización, y segmentación del mercado laboral.

En síntesis, el concepto de *habitus* escolar ofrece elementos para repensar la escuela media, recuperando las aspiraciones de los jóvenes así como las serias dificultades (económicas, sociales, culturales, pero también escolares), con las que deben enfrentarse para hacerlas realidades. Propone una hipótesis interpretativa que necesita ser corroborada y elaborada en nuevas investigaciones. Nuestro estudio indagó los puntos de vista de los estudiantes respecto del nivel medio y su futuro (sus disposiciones a la acción, sus criterios de apreciación y valoraciones sobre lo escolar y el futuro). Sin embargo, el análisis de estos relatos es insuficiente para entender cómo esta nueva creencia en el valor de la escuela ha impactado en la forma en que estos jóvenes “juegan” el juego escolar. Si bien la investigación, por su carácter

cualitativo, no permite generalizaciones, las huellas que encontramos de un nuevo *habitus* escolar ofrecen un terreno fértil en el que docentes, instituciones y hacedores de políticas educativas podrían abreviar para repensar la escuela media, sus posibilidades y deudas pendientes.

Bibliografía

- BAUDELLOT, Christian y LECLERQ, Francois (2008): *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Ed. Del estante.
- BOURDIEU, Pierre (1992): *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, London, Routledge.
- BOURDIEU, Pierre (1993): "Some properties of fields", en *Sociology in question*, London, Sage Publications.
- BOURDIEU, Pierre (1998): "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *la Distinción*", en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México D. F., Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, Pierre and WACQUANT, Loic (2002): *An invitation to reflexive sociology*, Cambridge, Polity.
- CLARKE-IBAÑEZ, Marisol (2004): "Framing the social world with photo-elicitation interviews", *The American Behavioral Scientist*, 47, (12): pp. 1507-1524.
- DABENIGNO, Valeria; AUSTRAL, Rosario; GOLDENSTEIN JALIF, Yamila; LARRIPA, Silvina; OTERO, María Pía (2009): *Valoraciones de la Educación Media y Orientaciones de Futuro de Estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Primer Informe*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>. Fecha de consulta: 21/08/09.
- DABENIGNO, Valeria; IÑIGO, Luisa; SKOUMAL, Gladys (2005): "Inserción laboral y educativa de jóvenes egresados de la modalidad comercial en la ciudad de Buenos Aires", Publicación en CD del 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Agosto de 2005. Buenos Aires.
- DUBET, Françoise y MARTUCELLI Danilo (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Editorial Losada.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999): *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. (2008): "La escuela media y la producciones de la desigualdad: continuidades y rupturas", en TIRAMONTI, G. y MONTES, N.: *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Ed. Manantial-FLACSO
- FEIJOÓ, María del Carmen (2005): "Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: Entre las buenas y las malas noticias", *Anales de la educación común*, 1, (1-2): pp. 130-150.
- FILMUS, Daniel, KAPLAN, Carina, MIRANDA, Ana y MORAGUES, Mariana (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Editorial Santillana.
- FILMUS, Daniel, MIRANDA, Ana y OTERO, Analía, (2004): "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria", en *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES) / MECyT / MTEySS / La Crujía.
- FILMUS, Daniel y MORAGUES, Mariana, (2003): "¿Para qué universalizar la educación media?", en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- GIDDENS, Anthony (1991): *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Cambridge, Polity Press.
- GOFFMAN, Erving (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, primera reimpresión.
- HARPER, Douglas (2000): "Reimagining visual methods. Galileo to neuromancer", en *Handbook of qualitative research*, London, Sage Publications Inc.
- INFESTA DOMÍNGUEZ, Graciela (1995): *Maternidad, roles sexuales y conducta reproductiva de mujeres adolescentes*. Ponencia presentada en XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología denominado oficialmente América Latina y el Caribe: perspectivas de su reconstrucción, Ciudad de México, 2 al 6 de octubre de 1995.

- JACINTO, Claudia (1997): "Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Un análisis desde las expectativas y estrategias de los actores", en *Revista Estudios del Trabajo*, 13: pp. 91-124.
- KANTOR, Débora (2000): *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento.
- KESSLER, Gabriel (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en buenos aires*, Buenos Aires, IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.
- MALDONADO, Mónica María (2000): *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*, Buenos Aires, Eudeba.
- McCABE, Kristen y BARNETT, Douglas (2000): "First Comes Work, Then Comes Marriage: Future Orientation Among African American Young Adolescents", en *Family Relations* N°49, pp. 63-70.
- MEO, Analía (2007): *Social Class, Identities y Secondary Schooling: An Ethnographic Study in Two Schools of the City of Buenos Aires*, Department of Sociology, Vol. PhD, Coventry, University of Warwick.
- MEO, Analía y DABENIGNO, Valeria (2008): "Los adolescentes y sus visiones de futuro: Una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares en la ciudad de Buenos Aires", en *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*, Buenos Aires, Teseo.
- MEO, Analía y NAVARRO, Alejandra (2009): *La voz de los otros: el uso de la entrevista en la investigación social*, Buenos Aires, Editorial Omicron System.
- MIZEN, Phil y OFOSU-KUSI, Yaw (2007): "Researching with, not on: Using photography in researching street children in Accra, Ghana", *Negotiating Boundaries and Borders: Qualitative Methodology Studies in Qualitative Methodology*, 8: pp. 57-84.
- ROMERO, Claudia (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SENNET, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- TENTI FANFANI, Emilio (2002): "Prólogo", en *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003): "La educación media en la Argentina: Desafíos de la universalización", en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004): "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación", en *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- TORRADO, Susana (2003): *Historia de la familia en Argentina: 1873-2000*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- WEXLER, Philip (1991): *Becoming somebody: Towards a social psychology of the school*, London, Falmer.