

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

# "La escuela media y la conformación de la identidad de los adolescentes". .

Macri, Mariela.

Cita:

Macri, Mariela (2008). *"La escuela media y la conformación de la identidad de los adolescentes"*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/365>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/hvE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **Jornadas de Sociología Universidad de La Plata**

Mariela Macri- Doctora UBA Area Educación- Investigadora Instituto Gino Germani –Facultad de Ciencias Sociales-UBA.  
[m\\_macri@fibertel.com.ar](mailto:m_macri@fibertel.com.ar)

### **La escuela media y la conformación de la identidad de los adolescentes<sup>1</sup>**

#### **1. Introducción**

El objetivo general de la investigación cuyos resultados se exponen parcialmente en esta ponencia consistió en descubrir el sentido subjetivo atribuido por los adolescentes que trabajan y estudian, al trabajo y al estudio.

Desde mi perspectiva, estas Jornadas de Sociología organizadas por la Universidad Nacional de la Plata constituyen una excelente oportunidad para presentar, e intercambiar con los investigadores de la mesa: Juventud y Escuela Media, algunos de los hallazgos de mi investigación, “Estudiar y Trabajar: Perspectivas de los adolescentes”.

En función de las consignas relativas a la extensión de las ponencias en esta exposición se abordarán exclusivamente algunos hallazgos relativos a las percepciones subjetivas de los adolescentes sobre la educación. Se brindarán datos biográficos de los adolescentes y del contexto social dado que la investigación partió de una teoría general de la sociedad que intenta sintetizar e integrar las realidades macro y micro sociales (Berger y Luckman, 1967). En esta dirección si bien el tema de la investigación se enfocó desde una perspectiva teórica microsocial se buscaron, a su vez, conexiones con el contexto macrosocial en tanto éste se presentaba como el horizonte de los mundos vitales de los entrevistados (Sautú, 2005).

La ponencia esta organizada en tres partes: la primera refiere a la metodología, en la segunda se hace referencia a las categorías teóricas construidas y en la última se presentan dos casos con el fin de ilustrar las formulaciones conceptuales.

#### **2. Consideraciones metodológicas**

La formulación del objetivo de la investigación se enmarcó en el presupuesto de la forma de conocer contenido en la sociología weberiana. Esta orientación supone que toda acción tiene un sentido subjetivo que, a su vez, está referido a la conducta de los otros, y que es tarea del científico descubrirlo. La opción por comprender los fenómenos

---

<sup>1</sup> En esta ponencia se retoman aspectos de la subjetividad de los jóvenes acerca de la educación desarrollados en mi tesis doctoral “Estudiar y Trabajar: Perspectivas de los Adolescentes”, presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el mes de mayo de 2008.

sociales desde el punto de vista interno implicó abandonar la lógica hipotético-deductiva, renunciar a buscar y verificar relaciones de tipo causa-efecto entre trabajo y desempeño escolar. Por el contrario, el interés por comprender el punto de vista interno de los sujetos sociales llevó a la formulación de interrogantes propios de la investigación cualitativa tales como: ¿Qué?, ¿Quiénes?, ¿Cómo?. Para responder a esos interrogantes fue necesario comprender que el conocimiento no consiste sólo en la verificación de teorías pre-existentes. El conocimiento consiste en la posibilidad de descubrir y formular nuevos conceptos y teorías, a partir de tomar contacto con los actores en el contexto de su propio mundo de vida.

Así, a diferencia de los estudios cuyos resultados teórico-empíricos proceden, en su mayoría, del análisis de fuentes estadísticas o de los estudios locales centrados en conocer la situación de determinados sectores sociales en los que se supone que se localiza un fenómeno, la nota central de esta investigación fue el interés por captar aspectos nuevos y diversos del problema estudiado.

Entonces, en consonancia con los supuestos epistemológicos que sustentan la forma de conocer propuesta por el paradigma interpretativo, no se inició la investigación con la intención de verificar ninguna de las teorías consagradas sobre el tema de estudio. Teniendo conocimiento de la diversidad de los mundos de vida de los adolescentes que estudian y trabajan, se renunció a tratar de resolver el interrogante de la investigación mediante modelos teórico-metodológicos pre-establecidos. Se partió de algunos “conceptos sensibilizadores” sobre el tema tales como: acción social, estructuras de actividad, adolescencia, identidad, familia, socialización y estrategias.

En concordancia con los presupuestos acerca de la forma de conocer y el objetivo general de la investigación, se optó por un estilo de investigación cualitativa: la tradición “teoría fundada en los datos” (Glaser y Strauss, 1967). Esta orientación permitió construir un esquema explicativo integrado. El proceso de recolección de datos se basó en el muestreo teórico. Este muestreo fue guiado por los conceptos que emergían del análisis de las primeras entrevistas. A partir del proceso de microanálisis de los datos y del proceso de codificación abierta, se elaboraron las siete categorías conceptuales<sup>2</sup> que constituyen el aporte de la investigación y que permitieron tanto ordenar como interpretar los datos. A continuación, se buscaron sentidos teóricos a las relaciones entre las categorías y se ejemplificó la diversidad de las relaciones halladas mediante la presentación de casos. Los casos fueron seleccionados por su valor

---

<sup>2</sup> En esta ponencia se desarrollarán solamente las dos categorías conceptuales construidas sobre Educación.

potencial para ejemplificar, tanto las relaciones más frecuentes entre las categorías como aquellas relaciones que diferían de la tendencia general.

### **3. Las categorías conceptuales**

Las categorías construidas sobre las formas en que los jóvenes percibían la educación fueron denominadas: “Estudio como medio para la formación de la identidad personal y social” y “Estudio como obligación moral para satisfacer las expectativas familiares y como preparación para el trabajo.” Estas categorías se comprenden en el marco de las transformaciones sociales, y de las transformaciones operadas en la escuela media que han conducido al establecimiento, por parte de los jóvenes, de nuevos vínculos estratégicos con la educación.

La percepción del “Estudio como medio para la formación de la identidad personal y social,” remite, en forma implícita, a la ideología meritocrática acerca de la relación escuela-trabajo. Este ideal es compartido por padres e hijos. El estudio forma parte de un proyecto de vida que incluye la elección vocacional aunque sea fantaseada, la obtención de un diploma y la obtención de un buen trabajo. En la construcción discursiva de la identidad personal futura se refuerza el propio deseo de “ser alguien”. Poseer estudios simboliza la posibilidad de ocupar, en el futuro, una posición social de mayor prestigio que la que se posee en el presente. La experiencia escolar posee valor como símbolo de diferenciación social. Esta percepción subjetiva del estudio como vía de diferenciación social genera actitudes pro-escuela, que son características de los jóvenes con buen desempeño académico. La escuela se presenta, para quienes perciben el estudio como medio para la elaboración de la identidad, como el lugar para satisfacer dos tipos de expectativas, la sociabilidad con los pares y la adquisición de conocimientos.

Esta categoría puede comprenderse en el marco de la teoría clásica de la socialización. Los jóvenes al percibir a la educación como parte constitutiva de su identidad, estarían cumpliendo con la tarea principal de socialización en la adolescencia, esta es conciliar por un lado las necesidades de la sociedad de formar agentes para reproducir las estructuras vigentes y por otro lado las necesidades individuales de desarrollo personal. La escuela es el lugar por excelencia en el que se produce esta formación, a través de procesos de integración y de conformación de la identidad requerida para el desempeño del rol adulto, así como la adhesión a las normas socialmente establecidas.

La categoría “Estudio como obligación moral para satisfacer las expectativas familiares y como preparación para el trabajo” fue definida como la atribución de sentido al estudio como vía para quebrar los procesos de reproducción de las condiciones de vida familiares y superar posiciones ocupacionales de los padres. Estas posiciones eran percibidas por los jóvenes como esforzadas y sacrificadas y, simultáneamente con bajo reconocimiento social. Esta categoría remite a un lugar social que podría ser considerado de subordinación, en el que la educación no es percibida como un derecho personal, sino como una obligación. Se observaron dos perspectivas diferentes sobre el significado de la educación en la preparación para el trabajo: el escepticismo y la confianza. El escepticismo ponía en cuestión la posibilidad de lograr cambios en la situación personal mediante la educación. Por el contrario, la confianza significaba la esperanza de lograr cambios en el destino personal a través de la educación. La escuela cumplía la función de compensar los papeles subordinados de los jóvenes pobres, especialmente de las jóvenes mujeres, en el medio extraescolar. Las percepciones subjetivas estaban vinculadas con las condiciones objetivas. Por ejemplo, el reiterado fracaso escolar conducía a apreciaciones críticas acerca del valor del estudio. Se contraponía el saber aportado por la “escuela de la calle” al saber escolar. El futuro no era percibido como una oportunidad para ejercer la elección vocacional. Así, quienes habían experimentado el fracaso escolar buscaban disociarse de la institución escolar, ya que ésta les devolvía una imagen devaluada de sí mismo. No obstante, el estudio era percibido como una forma de “rescate personal.”

La teoría crítica de la socialización, así como la teoría sobre la elaboración de la identidad negativa, resultan útiles para comprender algunas manifestaciones de los jóvenes asociadas a esta categoría. En las posiciones escépticas hacia el valor de la educación podrían encontrarse rasgos de la elaboración de la identidad negativa, que se traduce de una parte en la autoafirmación a través manifestaciones hostiles hacia los roles socialmente esperados, y de otra en la identificación con grupos alternativos, en los que los jóvenes se autoafirman y se sienten reconocidos. Asimismo, la perspectiva crítica sobre la teoría de la socialización, señala que los supuestos acerca de la integración y de la conformación a las reglas y a la identidad del rol entran en contradicción con la capacidad de acción propia del individuo como actor social. Por su parte Dubet y Martucelli (1998) señalan la discontinuidad entre la socialización y la subjetividad de los estudiantes; la distancia entre los contenidos de la socialización y las posiciones sociales.

#### 4. Presentación de casos

A continuación se presentan y analizan dos casos<sup>3</sup> seleccionados intencionalmente entre el total de los entrevistados, para ilustrar las dos categorías construidas sobre educación. Mediante la presentación de los casos, no se intentó verificar teoría, ni utilizar categorías provistas por los modelos interpretativos y las teorías y conceptos que proveen las ciencias sociales (Vasilachis de Gialdino, 2003:230); sólo al finalizar el análisis de los datos comparamos los hallazgos de esta investigación con nuestro *contexto conceptual* (Maxwell, 1996) conformado sobre la propia experiencia de investigación y sobre la teoría e investigación existentes.

El estudio de caso constituye una herramienta más para proveer información en una condición general y refinar teoría (Stake, 1994). El propósito del estudio de caso no es representar al universo (Stake, 1994) sino a un conjunto de casos más amplio considerados en esta investigación; cada caso particular es examinado con el fin de proveer información, pero simultáneamente es interesante en si mismo. El estudio de caso ha sido acusado por sus detractores de no conducir a generalizaciones y se le ha restado valor, sin embargo los investigadores cualitativos destacan el valor de este tipo de estudio como exploración que conduce a la generalización y constituye un escalón inicial para la construcción de teoría (Stake, 1994).

Por otra parte, investigaciones recientes, sobre las transiciones de los jóvenes, señalan la importancia de lo biográfico, tal como se muestra en los casos que presentaremos, para ilustrar la fragmentación de las transiciones hacia la adultez:

*en los años recientes el reconocimiento de la fragmentación en las transiciones a la adultez impulsó un interés en una perspectiva más biográfica, que permite a los investigadores documentar y entender, como la gente joven puede estar experimentando y negociando nuevas condiciones sociales. (Thomson, Bell, Holland, Henderson, Mc Grellis y Sharpe, 2002:337).*

Los casos son presentados a partir del análisis integrado de los datos obtenidos en las entrevistas. Como señala Vasilachis de Gialdino ( 2003):

*El análisis profundo de la totalidad del texto de la entrevista permite además captar la finalidad, el sentido, la motivación de la acción comunicativa. Esta finalidad está contenida, por lo general en la*

---

<sup>3</sup> La información utilizada para la selección y presentación de los casos proviene de las entrevistas realizadas a estudiantes durante los años, 2000, 2001, 2002, 2003.

*emisión de definición de la situación que es anticipatoria tanto del tema y de la organización del texto (...)*  
(Vasilachis de Gialdino, 2003:249).

La información que se presenta sobre los casos está referida a: a) las condiciones de vida del estudiante y de su familia, b) las características de la escuela a la que concurre, c) la experiencia escolar y d) las percepciones sobre la educación.

#### **4.1. Contextualización de los casos**

Diversos autores han sugerido que a partir de los relatos familiares, se pueden reconocer aspectos de los procesos sociales, de la estructura social, del cambio social y de las redes sociales (Bertraux, 1996).

A través de la lectura de los testimonios de los jóvenes es posible percibir la diversidad de las situaciones familiares y de los procesos de socialización. Asimismo las emisiones reflejan aspectos clave de la adolescencia como la creciente búsqueda de autonomía (Krauskopf, 2000; Dubet y Martucelli, 1998), las formas de relación con los pares, las expectativas con respecto al futuro y las pautas culturales de consumo.

Los relatos de los entrevistados reflejan, a su vez, el contexto macrosocial. En el análisis de los casos que presentamos, observamos los problemas de empleo que afectan a la población económicamente activa del país durante las tres últimas décadas. En los testimonios de los entrevistados, a veces ingenuos y otras sumamente lúcidos, aparecen a nivel microsociales, referencias a problemas socio-laborales que trascienden el ámbito familiar y manifiestan las tendencias del mercado laboral. Por ejemplo la precarización laboral, el crecimiento del sector informal y el aumento del desempleo.

Estos problemas particulares, que resultan significativos para los entrevistados porque afectan a sus padres, constituyen una señal importante de la forma en la que los problemas sociales, producto de la coyuntura macrosocial, se estarían trasladando al ámbito microsociales, específicamente el familiar.

Como dato del contexto socioeconómico resulta adecuado citar que en el año 1995 la tasa de desempleo alcanzó en promedio al 22,5% de la población del sector medio-bajo y al 16,4% del nivel medio-alto (Beccaria y López, 1996).

El modelo económico implementado en los noventa, a continuación de las constantes crisis y los permanentes cambios económicos, se basó en la Ley de Convertibilidad aprobada por el Congreso a principios de 1991. Esta ley permitió salir de la hiperinflación de 1989 y aseguraba el ingreso de capitales al país. Paralelamente a la apertura económica se implementó la reforma del estado, la privatización de los

servicios públicos, la descentralización de los servicios sociales y la desregulación del mercado laboral. Sin embargo, luego de una mejora inicial de la economía, que produjo el enriquecimiento de unos pocos y el empobrecimiento de muchos, la apertura económica sin programas de reconversión productiva produjo la quiebra de numerosas empresas pequeñas y medianas (Minujin y Anguita, 2004).

*A mediados de los noventa es, entonces cuando comienzan a destaparse con crueldad las consecuencias del modelo impuesto al país. Sobre todo, pueden verse los efectos negativos del mismo sobre el ingreso y su distribución. La escasa creación –incluso destrucción–neta de puestos de trabajo, y el consecuente mayor subempleo (Minujin y Anguita, 2004:40).*

## **5 Caso Uno: Cristian**

### **5.1. Presentación del entrevistado: características personales y familiares**

El primer caso que presentaremos corresponde a Cristian, un estudiante que ayuda a sus padres en un bar, del que éstos son propietarios. Cristián (E056) tiene quince años y concurre a una escuela media del barrio de Belgrano de la Ciudad de Buenos Aires; en el momento de la entrevista estaba cursando segundo año en el turno de la tarde y había repetido primer año. De acuerdo a sus emisiones acerca de la educación incluimos el caso de Cristian en la categoría teórica construida y definida: “estudio como obligación moral y como medio para trabajar”. Esta categoría fue definida como la percepción del “estudio”, palabra utilizada por los entrevistados para referirse a la educación, como una necesidad de finalizar la escuela secundaria para obtener las credenciales necesarias para trabajar. El estudio es considerado en su dimensión práctica y es resignificado como un medio de estar preparado para trabajar. El estudio aparece rodeado de una valoración instrumental y como una obligación para satisfacer expectativas de los padres.

Cristian se presenta a si mismo como alguien que no se dedicó a estudiar, pero que ahora se esta “*rescatando*”. Con referencia a los motivos por los que repitió primer año, dice:

*“No se, no me quería poner las pilas, estábamos todo el tiempo con los pibes en el kiosco 29”.*  
E056e26.

Respecto a su situación actual agrega:



*“No, bueno es que ya no voy todo el tiempo; después del año que repetí, mis viejos me pusieron un poco los puntos, y ya no voy tanto, o cuando voy no me cuelgo hasta tan tarde. Además los otros pibes también se están rescatando un poco.” E056e:34.*

Cristián vive con sus padres, que son migrantes externos, y con su hermana de diez años, en el barrio de Colegiales. El padre llegó de España y la madre del Paraguay. Los padres poseen estudios primarios completos.

De acuerdo al relato, la familia no ha experimentado procesos de exclusión social y están en condiciones de enviar a sus dos hijos a la escuela. Incluso la hija menor concurre a una escuela privada. Las emisiones de Cristián con respecto al trabajo del padre denotan su estabilidad laboral, Cristián dice:

*“Si, mi papá labura todo el día en el bar, se levanta a las 6 de la mañana, mi vieja va un poco más tarde porque lleva a mi hermana a la escuela.” E056e44. “Mi papá es español y terminó la primaria allá y después viajando se quedó acá y se puso un bar, otro que el de ahora, era en Constitución, y además conoció a mi mamá que había venido hacía poco de Paraguay.” E056e46. “Mi mamá hizo la primaria en Paraguay y después empezó la secundaria pero no la terminó y después ya se vino para acá y justo me tuvieron a mí” E056e40.*

Cristian relata que sus padres trabajaban cuando eran chicos, porque vivían en el campo y allí era habitual que todos los niños trabajaran aunque asistieran a la escuela.

Diversas investigaciones han señalado las dimensiones que asume el trabajo infantil en las zonas rurales y sus características particulares, así como el significado que posee, en ese ámbito, el trabajo de los hijos en la vida familiar (Forni, 1979 ; Landini, 2000).

Sobre su vida diaria, Cristian cuenta que se levanta y desayuna en el bar mientras ayuda a atender hasta las 12.30 del mediodía y después se va caminando hasta la escuela. A la salida de la escuela pasa un rato por el Kiosco donde “paran” con sus amigos y después se va a su casa y come con su familia.

## **5.2. Caracterización de la escuela**

Cristián concurre a la EMEN número cinco, situada en el barrio de Belgrano de la ciudad de Buenos Aires, sobre la avenida Crámer esquina Juramento. El barrio es habitado por familias de nivel económico medio y alto. La EMEN cinco pertenece a un

circuito académicamente devaluado, por eso en esta escuela es habitual encontrar numerosos casos de fracaso escolar y mala conducta. Es el tipo de escuela que tiene “mala fama”, aunque esta imagen negativa se ha ido cambiando en los últimos años. La situación de esta escuela podría ilustrar el fenómeno que Cecilia Braslavsky (1985) denominó “segmentación educativa”, concepto acuñado para referirse a la diferenciación de recursos materiales, humanos y pedagógicos dentro de un mismo nivel educativo. A partir de esta diferenciación se conforman diferentes circuitos escolares, por donde circulan alumnos de diferentes niveles sociales. La segmentación educativa hace que a un mismo nivel, las escuelas se estratifiquen según la capacidad de acumulación de capital cultural y social, tanto por parte de la escuela en sí, como por parte de las familias que allí envían a sus hijos.

Hoy ya se habla de la “sedimentación” del proceso de segmentación que ha implicado la consolidación de circuitos educativos diferenciados (Kessler, 2002).

Es interesante destacar que la presente investigación, en coincidencia con lo hallado por Gabriel Kessler (2002) sobre la experiencia escolar en distintos segmentos del sistema de educación media de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, permite agregar que el proceso de segmentación educativa es percibido por los propios actores. Por ejemplo Cristian y sus padres, reconocen las diferencias entre las escuelas, y eligen escuelas diferentes para sus dos hijos. La elección de los padres de una escuela perteneciente a un circuito diferente y, que consideran mejor, para su hija mujer estaría mostrando como los propios actores del sistema educativo perciben las diferencias y realizan elecciones de acuerdo a sus propios criterios.

### 5.3. Experiencia escolar

En primer término nos referiremos a la experiencia escolar cotidiana de Cristian, ésta se conecta con el presente. Luego aludiremos a las percepciones sobre la educación, éstas se conectan con el futuro.

Cristián está de acuerdo con la selección diferenciada de escuelas realizada por sus padres para él y para su hermana. Él piensa que sus padres optaron por una escuela privada y religiosa para su hermana, porque ella es bastante más chica, es mujer y la quieren proteger más.

La siguiente argumentación mediante la cual él contrapone *“la escuela privada”* a *“la escuela del estado”* muestra la función que cumple esta última para Cristian como lugar en el que se configura en parte su identidad personal y donde se producen las identificaciones con los miembros del grupo de pares. Con referencia a asistir a una escuela privada él dice

*“nooo, ni a palos”.*

A continuación explica porque prefiere la escuela del estado:

*“porque en la del estado están todos los pibes del barrio y no te exigen tanto, y además no usas uniforme, y además yo repetí una vez primer año... y no sé, que no me van a gastar plata pagando una escuela para que repita”* (E056:e18, 20,22).

Como se observa en esta afirmación aparecen los elementos de identificación con quienes son visualizados como pares “los pibes del barrio”, y de diferenciación con los otros los que “usan uniforme”.

Cristián racionaliza su fracaso escolar diciendo que no se quería poner *“las pilas”*, y estaba todo el tiempo con los *“pibes en el kiosco 29”* que está a la vuelta de la escuela.

Según Dina Kauskopf (2000) diversos factores contribuyen a la configuración del fracaso escolar, situación en que se encuentran los adolescentes que no logran ser promovidos al grado que les corresponde por su edad cronológica; sostiene esta autora que entre otros factores como los pedagógicos, los socioeconómicos y los problemas emocionales y orgánicos, el uso inapropiado del tiempo libre, como observamos en este caso, contribuye al fracaso. El excesivo estímulo hacia las distracciones frívolas, y la falta de posibilidades de recreación, serían relevantes para explicar en parte el fracaso escolar.

La identificación con “los pibes que paran en el Kiosco 29” es una forma de identificación, que es compartida con su identificación con el padre.

*“(...) a mi igual me gustaría viajar como viajó mi viejo y conocer todo”(E056e:78).*

La construcción de la identidad y las identificaciones, son propias de la adolescencia. La primera es la experiencia de ser uno mismo en forma coherente y estable aún frente a los cambios internos y externos de la propia experiencia de vida , mientras que las identificaciones son los procesos mentales automáticos e inconcientes mediante los que una persona llega a parecerse a otra en algunos aspectos, mediante la incorporación de sus rasgos (Krauskof,2000).

El primero en formular el concepto de identificaciones fue Erik Eriksson (1974), quien postula que para lograr la construcción de la identidad es necesario volver a sintetizar todas las identificaciones de la infancia de una manera original y al mismo tiempo concordante con los roles sociales que la cultura ofrece.

El relato de Cristian sobre su experiencia escolar actual, muestra el significado del rol de los padres para asegurar la continuidad en su trayectoria escolar. En este sentido aclara que ya no va todo el tiempo al bar, después del año que repitió, los “viejos” *“le pusieron un poco los puntos”*, y ya no va tanto, o cuando va no se *“cuelga”* hasta tan tarde, además cuenta que los otros pibes también se están *“rescatando”* un poco.

Es importante destacar el concepto de *“rescate”*. Este concepto aparece como si fuese un atributo o una función más del estudio, alude a la posibilidad de salir, de emerger, de la desorganización de la vida diaria, de mejorar las relaciones con los padres. En forma análoga, la noción de *“poner los puntos”* puede aludir al límite, y al reconocimiento del ejercicio efectivo de la autoridad paterna. Cristian habla de *“rescate”* en todo sentido, rescate del presente y *“rescate”* del destino. En el presente el *“rescate”* por medio del estudio significa mejorar las relaciones con los padres, reconocer la autoridad; en lo personal el *“rescate”* significa pensar para si mismo en un destino diferente del que podrían esperar quiénes no estudian. En coincidencia con su idea de rescatarse, Cristian dice que este año está estudiando *“un poco más”*. Con respecto a su dedicación al estudio dice:

*“ a la noche, si tengo prueba, me pongo un rato y leo lo de la clase”(E056e:40).*

*“y a veces nada más estudio, si hay prueba o eso, nada más”(E056e:70).*

La relación de Cristian con la educación podría ser interpretada en el marco de la subcultura escolar adolescente denominada consumista una de cuyas características principales es el rechazo del estudio (Krauskopf, 2000).

Esta situación de desinterés por el conocimiento se ha vuelto bastante frecuente entre los alumnos de la escuela media (Tenti, 1992). A partir de nuestros datos podemos afirmar, que para algunos jóvenes, la escuela no constituye el lugar para la adquisición de conocimientos, sino el lugar para cumplir con los mandatos paternos y obtener un diploma. Emilio Tenti (2002) refiere a esta situación con el concepto de “vaciamiento pedagógico”, una escuela en la que el conocimiento no ocupa una posición central, ni en la experiencia de los docentes, ni para los estudiantes de los sectores medios bajos y bajos de la sociedad.

Este fenómeno también fue observado por François Dubet y Danilo Martucelli (1998) en la escuela media francesa e interpretado como producto de la instalación de nuevos vínculos estratégicos con el estudio, a partir de la comprobación que:

*la escuela funciona como un mercado, que se ha producido un creciente desajuste entre las expectativas de los profesores y de los alumnos ligado a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil y, por último, debido a la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma que llama a figuras del individuo ampliamente contradictorias ( Dubet y Martucelli, 1998:433).*

Hoy la escuela media, sobre todo para los sectores medios y bajos, cumple otro tipo de funciones, que ya no se limitan a la transmisión de saberes. Esas funciones están más vinculadas a la sociabilidad que a la socialización. La escuela se constituye así en un lugar donde pasarla bien, encontrar pareja, donde se facilita la permanencia de los estudiantes a cualquier costo, aún de no aprender nada o aprender muy poco (Tenti, 2002; Jacinto y Freites, 2003). En este caso, observamos que Cristian no posee el hábito de estudiar diariamente. Para él asistir a la escuela no es sinónimo de estudiar, es prorariamente cumplir un mandato paterno. Tampoco tiene como significado apropiarse de conocimiento, sino que la escolarización se sostiene sobre la expectativa de poder trabajar de algo en el futuro.

Actualmente, luego de la experiencia de fracaso escolar, Cristian y sus padres priorizan la escuela. Sus padres piensan que es más importante que termine su secundario. Sin embargo él dice que:

*“ en la escuela se cansa más..., porque son muchas horas y tiene que estar atento y leer le cansa y se aburre”(E056e:58).*

En el discurso de Cristian se percibe una contradicción entre la internalización de los mensajes de sus padres, y su propia subjetividad.

#### **5.4. Percepciones sobre la educación**

Los significados atribuidos por Cristian a la educación, aunque asumidos en forma personal, son negociados y conformados mediante el diálogo con los padres en el marco de una condición socio-familiar, en la que la experiencia escolar de los propios padres, en tanto adultos significativos, juega un papel importante en la formulación de las aspiraciones educativas de los hijos. Diversas investigaciones han demostrado la importancia de los factores psicosociales en la conformación de las aspiraciones educativas de los hijos, entre ellos el estímulo recibido por parte de los padres. Sewell y Hauser (1980) hallaron que el estímulo de los padres y la confianza de éstos en la posibilidad de sus hijos de obtener logros educativos es casi tan importante para la formulación de las aspiraciones educativas de los hijos, como el nivel socioeconómico y la habilidad académica de los hijos. A lo anterior se puede agregar la siguiente reflexión de Dina Krauskopf, 2000 sobre la forma en que los padres elaboran las metas educativas para sus hijos:

*El enfoque que los padres hacen del futuro de sus hijos se ve fuertemente influido por su situación socioeconómica, por su propio nivel educativo, por la satisfacción con la ocupación en que se desempeñan, por su orientación hacia el estudio en general y por su visión y capacidad de respuesta ante la realidad (Krauskopf, 2000:179)*

Cristian señala en la siguiente emisión el sentido que sus padres dan a la educación de sus hijos:

*“porque mis viejos siempre me dicen que tengo que terminar de estudiar porque sino, no voy a ser nadie, y que yo tengo que aprovechar y estudiar porque ellos no pudieron”( E056e:84).*

El estudio es percibido entonces en su dimensión instrumental, como un medio para garantizar la obtención de un trabajo y la propia subsistencia. Para Cristián, la escuela secundaria es un lugar de pasaje hacia el mundo del trabajo.

Sin embargo Cristián, a pesar de su voluntad para permanecer en la escuela, experimenta contradicciones. En forma semejante a lo observado por Willis, (1988) en su trabajo sobre los “*colegas*” de Hammertown, él no encuentra “sentido práctico” en las enseñanzas que recibe en la escuela como lo manifiesta en la siguiente emisión:

*“ Y que se yo, a veces nos dan cosas que no entiendo nada y no sirven para nada”( E056e90).*

Tampoco está muy convencido respecto a la valoración que hacen sus padres sobre la importancia del estudio al respecto dice:

*“ Y no se, debe ser verdad, pero la escuela es un embole y yo prefería viajar o a lo mejor estudiar otra cosa más copada”(E056e86).*

Cristian aún fantasea sobre su futuro ocupacional y esto es característico de la adolescencia. Mientras tanto permanece en la escuela, que es el lugar donde algunos jóvenes cumplen su moratoria psicosocial y elaboran su identidad (Krauskopf, 2000).

La moratoria es según Erik Erikson:

*un período de demora que se concede a alguien que no está listo para cumplir una obligación o que se impone a aquel que debería darse tiempo a si mismo En consecuencia entendemos por moratoria psicosocial una demora en lo que respecta a compromisos adultos (...) durante la cual el adulto joven por medio de la libre experimentación del rol puede encontrar un lugar en algún sector de su sociedad, un lugar que está firmemente definido y que sin embargo parece haber sido hecho exclusivamente para él. (Erikson, 1974:128,127).*

Cada cultura institucionaliza cierta moratoria para la mayoría de los jóvenes. En general estas moratorias coinciden con los aprendizajes y las necesidades de la sociedad (Erikson, 1974).

En este caso la moratoria psicosocial, característica de los adolescentes de sectores medios, se interrumpe por la aparición de una situación inesperada como es el inicio laboral.

Este joven intuye las dificultades que presentará su inserción futura en el mercado laboral, y sabe que sino tiene diploma es probable que los empleadores no le paguen bien. Alude al trabajo aunque en forma inespecífica, como único modo posible de vida cuando dice:

*“ estaría bueno vivir con amigos y ya no estudiar más, y trabajar”(E056e:78).*

No llama la atención que Cristian imagine su futuro viviendo con amigos, hoy la relación con los pares, las “*bandas*”, se ha vuelto casi tan importante como la idea de formar una familia, según lo manifiestan Corea y Duschatzky (2002).

Estas formulaciones imprecisas acerca de su futuro laboral y estudiantil, podrían estar indicando como ya fue comprobado en otras investigaciones sobre jóvenes urbano populares (Macri y van Kemenade, 1993), que la elección vocacional es ajena a las posibilidades reales de estos sectores. Entre estos jóvenes la elección ocupacional no obedece a una decisión interna sino como respuesta al medio, y está más condicionada por el salario que por la elección personal. A esto se suma que dada las limitadas posibilidades de formación y experimentación, por la situación de premura psicosocial (Erikson, 1974) que los lleva al mercado laboral, los jóvenes no alcanzan a poder conocer cuales son sus reales capacidades y aptitudes para el conocimiento y el trabajo (Krauskopf, 2000).

## **6. Caso Dos: Anahí**

### **6.1. Presentación personal de la entrevistada y de su familia**

Anahí E050 es una mujer de dieciséis años que cursa noveno grado de la Educación General Básica (EGB) Concorre al turno de la mañana en la escuela de Educación Media Nro. 2 Juan María Gutiérrez, situada en la localidad de Wilde en el conurbano bonaerense. De acuerdo a las percepciones sobre la educación, categorizamos la entrevista de Anahí como “Estudio como medio para satisfacer expectativas personales y realizar la propia vocación.”

Anahí se presenta a si misma como una joven que está ayudando a sus padres porque están pasando por un momento crítico, pero como manifiesta en la emisión que transcribimos a continuación, esa ayuda está interfiriendo con sus estudios.

*“Se me complica. Aparte son muchísimas horas pero...yo no puedo decir nada, no puedo decir no, no te ayudo...prefiero ayudarle yo...antes que...que se yo, no tienen tanto gasto” (E050e:65).*

La joven vive con los padres, con los hermanos y con la abuela, a quince cuadras de su escuela, en una zona comercial. El padre tiene estudios universitarios incompletos. El hermano mayor trabaja en un estudio contable. En el momento de la entrevista Anahí



explica que su familia se está “*deslomando*,” para sobrevivir. El padre recibió una indemnización por despido laboral y con ese dinero abrió una casa de comidas con un socio. Debido a esta nueva situación, ella y la madre que no trabajaban antes, comenzaron a trabajar en el nuevo negocio. Según relata Anahí el trabajo de la madre interfiere con la atención que requiere su hermana menor, quien concurre al colegio por la mañana y luego pasa el resto del día sola. En la siguiente emisión Anahí hace alusión a la situación en que se encuentra su familia.

*“ Aparte es presión por todo acá en la Argentina, es por todo mi papá tiene...estudió estaba trabajando fue a la universidad pero no terminó estudiaba abogacía y mi mamá no ...pero mi papá estaba estudiando, trabajando en un estudio jurídico de seguros, lo echaron, le dieron muchísima plata eh y tuvo que poner esto, encima no es de él, porque es socio, él es el que trabaja y el otro socio puso la plata o sea que están ahí, desde las ocho de la mañana hasta la una,(de la noche) para nada, porque no se gana nada”(E050e93).*

## **6.2. Caracterización de la escuela**

La escuela a la cual concurre Anahí está ubicada a una cuadra de la calle principal de la localidad de Wilde en el Gran Buenos Aires, en una zona comercial frente a la estación de tren. El edificio donde funciona la escuela fue modificado en 1992 entre las mejoras se le incorporó una rampa interna para discapacitados. La fachada exterior es de ladrillos. Por ser una escuela de educación media los chicos no acuden a clase con guardapolvo, sino que desde finales de 1994 se implementó como vestimenta la utilización de vaqueros con la remera y buzo con el distintivo del colegio. Es una institución muy selectiva con respecto a su alumnado. El nivel académico y socioeconómico de los alumnos y sus familias, funcionan como criterios de selección. Estos criterios de selección y exclusión por parte de las autoridades escolares, seguramente compartidos por los padres de los alumnos incluidos en la escuela, pueden comprenderse como la expresión de la voluntad de mantener la distancia por parte de los sectores medios, tradicionales usuarios de la escuela media, con respecto a los nuevos usuarios llegados a partir de los procesos de masificación de la educación general básica (Bourdieu, 1987).

### 6.3. La experiencia escolar

Anahí ha descendido en su rendimiento académico desde que empezó a trabajar porque no dispone de tiempo para estudiar. Nos cuenta que tiene dos materias previas del curso anterior, debido a que no se presentó a rendir los exámenes correspondientes. Señala que este año, ella antepone otras prioridades a actividad escolar.

En las siguientes emisiones Anahí habla sobre como se siente en la escuela, sobre como percibe a sus compañeros. Sus testimonios nos hablan de los procesos de identificación y de diferenciación propios de los adolescentes, observados también en el caso de Cristián. Las siguientes emisiones aluden a los procesos de diferenciación:

*“ sí, capaz que ellos no sé, vienen y comentan algo que ...no sé, por ejemplo las noticias y yo ni enterada, yo estoy como en otra dimensión , en este momento, yo a veces me pongo a pensar y digo , no no no caigo, a veces de las cosas en el colegio y en el trabajo”( E05e61).*

*“ es como que son más materialistas...están en otra. Mi división por ejemplo, de los que estamos siempre, somos cuatro o cinco y los demás...no es por despreciar o nada, pero es como que son muy, muy chicos ..muy chicos y es como que yo me aburro estando acá”( E050e75).*

En este caso se observa como el momento crítico que atraviesa la familia afecta la identidad personal de Anahí. Además del cansancio físico y el stress que le impone su largo horario nocturno, Anahí comienza a distanciarse subjetivamente de sus compañeras de escuela y de los usos que éstas hacen del tiempo libre. Ella relata las diferencias con los compañeros en los siguientes términos:

*“ Por un montón de conceptos que ellas tienen y yo no , es como que acá, acá la mayoría de la gente acá es muy frívola, se están fijando todo el tiempo lo que tenés puesto, que es lo que decís, que es lo que pensás eh, eso a mi no me gusta.”( E050e73).*

A partir del siguiente testimonio manifiesta sus nuevas identificaciones, desde que trabaja se relaciona solamente con cuatro o cinco compañeros sobre los que dice:

*“y tenemos las mismas ideologías, los mismos pensamientos, bah! No se si pensamientos pero hablamos de cosas que nos interesan, a nosotros nos importan, no estamos con El Gran Hermano, y eso que a mi no me interesa, ni puedo saber ni qué es. Claro yo con un compañero común no puedo hablar ni*

*de política, ni de economía, de nada en cambio con los chicos que me junto si bah!, generalmente hablamos de eso (E050e:83).*

Cuando Anahí habla sobre los profesores, sus emisiones coinciden con la hipótesis difundida sobre la débil relación estudiantes-profesores en el interior de la escuela secundaria, (Kessler, 2002; Jacinto y Freites, 2003). Ella percibe poco interés por parte de los profesores en la situación personal y en el bajo rendimiento de los alumnos. Este reconocimiento invita a reflexionar sobre dos cuestiones. La primera referida a las condiciones de trabajo de los docentes de nivel medio en Argentina, y la segunda vinculada a las necesidades de los adolescentes. Los docentes de nivel secundario son frecuentemente denominados “profesores taxi”. Este apelativo responde a la dispersión física de las instituciones en que deben dictar diariamente una gran cantidad de horas de clase. La condición de “profesor taxi” nos habla del empobrecimiento de la situación social de los docentes, y de la descomposición de su rol, que lleva muchas veces a la emergencia de las problemáticas personales en clase (Kessler, 2002). En este sentido los docentes de los sectores medios experimentaron el mismo proceso de empobrecimiento que sus alumnos. En segundo lugar, hay que considerar la dimensión afectiva de la adolescencia y la necesidad de los adolescentes de tener referentes y guías adultos, con quienes identificarse o contraidentificarse. El deterioro de la condición laboral docente podría estar interfiriendo en la posibilidad de conformar lazos de identificación con los estudiantes, necesarios para facilitar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

#### **6.4. Percepciones sobre la educación**

Anahí es hija de un estudiante universitario, que no completó los estudios. Quizás el hecho de que su padre accedió a la universidad podría justificar que, aún a pesar de las dificultades que está experimentando en la escuela, ella pueda pensarse a sí misma en un futuro como estudiante. Ella fantasea sobre su elección vocacional y oscila entre alternativas diversas como el diseño y la teología. En el caso de Anahí se observa su interés por incorporar nuevos conocimientos. Esta actitud la diferencia del caso anterior. Sin embargo, expresa que para ella el colegio no es el medio y que prefiere comprar libros y estudiar en su casa. No le gusta asistir a la escuela y no le satisface la relación que mantiene con los profesores.

En la siguiente emisión Anahí expresa su interés práctico en la escuela:

*“me interesa el colegio porque quisiera aprobar todo... por el hecho de decir para que vengo, no vengo para gastar tiempo, para eso me quedo en mi casa, durmiendo y puedo ir a trabajar más tarde pero no...yo.”(E050e :89).*

La idea de aprobar todo podría conectarse con la gratificación personal así como con el valor instrumental de obtener una credencial que certifique que ha cumplido los requisitos necesarios para llegar a la universidad.

## **7. Comentarios finales**

En el caso de Cristian la socialización escolar y la percepción subjetiva acerca de la escuela, se asemejan a la experiencia escolar que François Dubet y Danilo Martucelli (1998:438) describen como *“dominada por la distancia entre la socialización y la subjetivación”*. Estas diferencias entre el rol socializador que propone la escuela y la subjetividad de los estudiantes fueron interpretadas por esos investigadores quienes sostienen que:

*la formación de los actores sociales es doble por una parte, es una socialización en la cual los individuos interiorizan normas y modelos. Por otra parte, es una subjetivación que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización. Por largo tiempo se pensó que estos dos procesos se engendraban naturalmente, porque las instituciones de la socialización y por lo tanto la escuela proponían modelos suficientemente fuertes como para que la socialización construyera personajes sociales, individuos cuya subjetividad y posición social aparecieran como las dos caras de un mismo conjunto (Dubet y Martucelli, 1998:433).*

Los autores citados señalan que estos procesos paralelos de socialización y subjetivación constituyen un dato de la crisis del orden social, en el que

*las dimensiones de la experiencia escolar están también socialmente definidas (Dubet y Martucelli,1996: 434) y que:*

*la socialización y la subjetivación de los individuos no se realizan ya solamente en transmisión de los roles, sino mediante la manera en que administran lógicas de acción cada vez más complejas y diversificadas (Dubet y Martucelli, 1996:433).*

Efectivamente observamos en este caso que la perspectiva subjetiva sobre la escuela, sobre los contenidos escolares y la relación con los compañeros, se encuentra distante del modelo que propone la socialización escolar en su forma tradicional. En este sentido, podríamos pensar que el trabajo puede haber contribuido a ese distanciamiento entre la subjetividad y la socialización escolar y que esa distancia entre la socialización escolar y el proceso de subjetivación colocan al entrevistado en riesgo de exclusión del sistema escolar. No obstante hay una diferencia importante entre el caso de Cristian y los grupos estudiados por Paul Willis (1988). Cristian reconoce el valor de “rescate” de la educación y no manifiesta una resistencia abierta a la cultura escolar.

En el caso de Anahí se observa una experiencia subjetiva de alejamiento-extrañamiento reciente y momentáneo de la cultura escolar. Este alejamiento se materializa en el sentimiento de distancia hacia los pares y en el desinterés por los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela. Anahí presenta la paradoja de querer y a la vez no poder cumplir con la disciplina y las exigencias escolares, porque éstas se contraponen a los requerimientos que le impone su incipiente ingreso al mundo del trabajo.

No obstante, a pesar de las percepciones negativas acerca de la escuela y el conocimiento, Anahí aún mantiene expectativas de concluir su escolarización secundaria y continuar estudiando en la universidad. La posibilidad de formular estas aspiraciones podría deberse al clima educativo de su hogar, a la presencia del capital cultural<sup>4</sup> proveniente del medio familiar. Frente a la situación planteada en este caso, cabría la pregunta sobre la posibilidad de preservación y reproducción del capital cultural acumulado por la familia frente a las contingencias que le impone el medio.

---

<sup>4</sup> El concepto de capital cultural acuñado por Bourdieu y Passeron, refiere a: los bienes culturales que son transmitidos por las diferentes acciones pedagógicas familiares y cuyo valor en tanto que capital cultural es función de la distancia entre el arbitrario cultural impuesto por la acción pedagógica dominante y el arbitrario cultural inculcado por la acción pedagógica familiar en los diferentes grupos o clases (Bourdieu y Passeron, 1970:46).

## **Bibliografía**

- Beccaria, L., López, N. (comp.) (1997). *Sin Trabajo*, Buenos Aires: Losada-Unicef.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1983). *La reproducción, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bertraux, D. (1996). Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza Taller. *Revista de Sociedad Cultura y Política* 1 (1). Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educative en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.Miño y Dávila.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la Experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1974). *Juventud, Identidad y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Glaser, A. y Strauss, J. (1967). *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for qualitative research*. New York.
- Jacinto, C. y Freitas, A. (2003). Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes, Estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Paris: UNESCO distribución restringida, original español.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*, documento sede regional Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Krauskopf, D. (2000). *Adolescencia y Educación*. Costa Rica: Euned.
- Macri, M., Van Kemenade, S. (1993). *Estrategias Laborales en jóvenes cadenciados. Un estudio de caso*. Biblioteca Política 413. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Minujin, A. (1992). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres efectos de la crisis en la sociedad Argentina*. Buenos Aires: Losada-Unicef.
- Minujin, A. y Anguita, E. (2004). *La clase media seducida y abandonada*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa.
- Portes, A. (2001). *Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna*. Buenos Aires: SIEMPRO.

- Sautú, R. (2005). *Todo es teoría Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere
- Sewell, W. y Hauser, R. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements, *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1: 59-99.
- Stake, R. (1994). Case Studies, N. Denzin y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización, en Altamirano, C. (ed.) *Términos Críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., Mc Grellis y Sharpe, S. (2002). Critical moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition, *Sociology*, 36 (2): 335-354.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (2004). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

