

Grupo 9: Educación y formación para el trabajo.

Estrategias individuales en la conformación de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares

Alenka Mereñuk

Becaria doctoral del CONICET IDES-Araoz 2838 (1425), Bs As, Argentina e integrante del Programa de Estudios sobre Juventud y Trabajo-PREJET-IDES.

alenkamk@gmail.com

1. Introducción

En la actualidad, se reconoce que uno de los grandes desafíos que presenta el nivel medio es el de asegurar una inclusión con calidad para todos los jóvenes (Jacinto, 2006a). Si bien las tasas de escolarización demuestran que la expansión del nivel parecería haber logrado olvidar su origen selectivo y elitista, es reconocido por los especialistas que esa masificación ha permitido el ingreso de los sectores menos favorecidos y con ello el desafío de asegurar un aprendizaje significativo para una población heterogénea y cada vez más desigual. En tal sentido, se puede afirmar que existe una tensión entre la democratización en el acceso y las dificultades que tienen, en especial los adolescentes y jóvenes de bajos recursos, para permanecer, culminar la totalidad del ciclo¹ y asegurar la calidad del aprendizaje.

Asimismo, los especialistas señalan que, como consecuencia de los procesos de precarización e informalización del mercado de trabajo, la educación secundaria aun siendo una condición necesaria para acceder a puestos de mejor calidad resulta ser una herramienta cada vez más insuficiente (Filmus *et al*, 2001). En este sentido, se puede afirmar que la escuela secundaria no solo debilitó su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente, sino que, a su vez, dejó de representar un camino común en las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta (Jacinto, 1996), en tanto que las credenciales educativas no aseguran una inserción exitosa en el mercado de trabajo.

Sin embargo, diversas investigaciones (Dussel, Brito y Nuñez, 2007) afirman que pese a la pérdida de valor de las credenciales educativas del nivel medio, la educación continua

¹ Si bien se reconoce que durante el período 1997-2006 la matrícula y el número de egresados del nivel polimodal han tenido una tendencia ascendente, el incremento de los egresados fue menor al de los matriculados (Cappellacci y Miranda, 2007).

teniendo un valor simbólico fundamental. En efecto, se puede reconocer que la culminación del nivel medio constituye, en especial para los jóvenes que provienen de hogares menos favorecidos, una instancia subjetiva importante en sus vidas, vinculada a reconocimientos sociales, realizaciones personales y/o valoraciones de sus capacidades para mejorar sus posibles condiciones laborales y afrontar la continuidad de sus estudios terciarios/universitarios. Sin embargo, ¿cuál es el peso de las valoraciones, motivaciones y expectativas en las posibilidades reales que los jóvenes de bajos recursos tienen para finalizar la enseñanza secundaria? Las mismas, ¿permiten a los jóvenes vehicular estrategias individuales en sentido de posicionarse frente a los determinismos estructurales? Y por último, ¿de qué manera inciden los modelos institucionales, que en su funcionamiento contemplan las condiciones de vida y la experiencia subjetiva de los jóvenes, en su permanencia y egreso del nivel medio?

En este marco, este artículo se propone reflexionar en torno al lugar que tienen las *estrategias individuales* de los jóvenes próximos a egresar de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos públicos de gestión privada², en la construcción de sus trayectorias educativas. Este estudio entiende a la noción de “trayectoria” como un proceso complejo dentro del cual se entrecruzan una multiplicidad de factores objetivos y biográficos, relacionados con el contexto socio-productivo, con las condiciones de existencia de los jóvenes y con factores estratégicos individuales. En tal sentido, el propósito será el de analizar la incidencia que han tenido los limitantes estructurales y los factores de tipo subjetivo en la relación que los jóvenes que asisten a los bachilleratos populares han podido establecer con el sistema educativo. Si bien el reconocimiento de las variables estructurales, permitirá comprender los efectos que tiene el contexto económico y social en los itinerarios educativos, el eje central estará puesto en rescatar las valoraciones, motivaciones y expectativas que animan, aun en condiciones adversas, a los jóvenes a tomar decisiones y actuar sobre

² Estas experiencias educativas corresponden a las estudiadas en mi tesis de Maestría “*El lugar de los Bachilleratos de jóvenes y adultos públicos de gestión privada en la conformación de las trayectorias educativas de los jóvenes de bajos recursos del Conurbano Bonaerense*” que en la actualidad me encuentro finalizando. La misma se encuentra bajo la dirección de la Dra. Claudia Jacinto. Asimismo, esta ponencia es una versión revisada de un artículo recientemente publicado en el libro “*La construcción social de las trayectorias laborales de Jóvenes. Políticas, Instituciones, dispositivos y subjetividades*” (compiladora Claudia Jacinto-2010), el cual se enmarca en el Programa de Estudios sobre Juventud y Trabajo-PREJET-IDES.

determinada realidad. Cabe señalar, que esta perspectiva de análisis, no evita, sino que incorpora la incidencia de los condicionantes económicos y sociales en la conformación de la subjetividad de los jóvenes, a la vez, que reconoce los marcos de acción del agente. Desde este punto de vista, la misma, se transforma en una herramienta útil para “comprender por qué las personas obran sobre el mundo aun cuando son objeto de ese obrar” (Ortner, 2005).

2. Los Bachilleratos Populares: una nueva alternativa dentro de la educación secundaria para jóvenes y adultos

La educación media de jóvenes y adultos viene cobrando relevancia en la agenda educativa actual. En gran parte, esto se debe a que una proporción importante de jóvenes no completa la escolaridad media en la oferta común, debiéndose trasladar a otro tipo de oferta educativa, como es la educación de adultos, con características que resultan más adecuadas y flexibles a sus propias posibilidades. En efecto, se puede reconocer que dentro de esta modalidad han emergido nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos tendientes incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables. Las mismas buscan flexibilizar la concepción homogeneizadora de la enseñanza, intentando superar los obstáculos exclusivos y excluyentes de las escuelas con formatos tradicionales (Tiramonti, 2007). Asimismo, frente a la ausencia de una claridad conceptual y por ende, político-pedagógica que ha caracterizado históricamente a la modalidad educativa de jóvenes y adultos, se han propuesto elaborar una particular definición del sujeto joven-adulto que reanuda su vínculo con el sistema educativo luego de años de abandono, y en consecuencia, eso les ha permitido aportar un marco de especificidad al modelo institucional y pedagógico que delimita la práctica educativa que llevan a cabo.

Los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada han sido diseñados y organizados por diversos movimientos sociales. Si bien la primera experiencia fue impulsada en el año 1998, en la actualidad son más de 40 escuelas las que se encuentran en funcionamiento, las cuales se ubican principalmente en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Las empresas recuperadas, las organizaciones territoriales y los sindicatos de trabajadores constituyen los escenarios sociales desde donde se construyen estas prácticas educativas. A pesar de que la propuesta impulsada por el conjunto de los bachilleratos haya sido la de crear

una nueva Dirección de Gestión Social y Popular que atienda y co-ordine junto con los movimientos sociales estas experiencias educativas, los mismos, en la Provincia de Buenos Aires, fueron reconocidos bajo el área de la educación privada. Si bien la oficialización aparece como un logro inédito en el derecho de los movimientos sociales a impulsar experiencias autogestionadas de educación popular en el terreno de la educación pública (Elizalde, 2008), lo cual también hace explícita la participación que tienen las organizaciones en la construcción de políticas públicas, queda pendiente el otorgamiento de una normativa específica, así como también la subvenciones para los salarios docentes.

Una de las cuestiones más novedosas que introducen los bachilleratos populares refiere a la relación que establecen entre escuela y comunidad, en tanto que los mismos son considerados “como organizaciones sociales autogestionadas”. En tal sentido, no solo la escuela se integra al ámbito de lo barrial, sino que a su vez, se propone como una iniciativa impulsada por los movimientos sociales y diseñada en función de las necesidades socioeducativas de la propia comunidad territorial. Desde este punto de vista, la escuela aparece como un lugar donde conviven distintos saberes, académicos y populares y es esta misma tensión y articulación lo que permite y genera la riqueza de la praxis. Entre las metas se reconoce, además de su función formadora, la conformación de sujetos políticos capaces de tener una participación comunitaria crítica y activa.

El perfil docente, en su mayoría, se caracteriza por combinar una formación universitaria con una larga experiencia de militancia barrial. Ambos aspectos resultan centrales a la hora de congeniar las tareas formativas y políticas que supone el desarrollo de este proceso educativo autogestionado. Aún cuando casi la totalidad de los profesores no son oriundos de la localidad donde funcionan los bachilleratos, a la experiencia se han sumado ex alumnos, vecinos del barrio, que luego del egreso han continuado sus estudios en el nivel terciario.

En cuanto a los estudiantes³, del total de matriculados en el último año, el 52 % son varones. Este porcentaje permite reconocer que no se registran grandes diferencias por sexo en la inscripción. Asimismo, el mayor número de alumnos, se encuentra concentrado en la franja etárea que incluye a los de 20-24 años, alcanzando el segundo lugar los de 40 años y mas, lo cual deja ver el salto generacional que existe entre los más jóvenes y los de mayor edad. Para la

³ La información corresponde a dos bachilleratos populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada que funcionan en la Provincia de Buenos Aires. En total, se han entrevistado a 20 alumnos durante los meses de agosto y diciembre de 2008.

mayoría de los jóvenes, su inscripción en el bachillerato resulta ser el tercer o cuarto intento de culminar el nivel medio. Sin embargo, la proximidad de su egreso, aparece como un ascenso familiar intergeneracional en términos educativos, dado que de la totalidad de los jóvenes entrevistados, la mayoría de los padres sólo ha logrado terminar el nivel primario.

Cabe señalar que las reiteradas salidas y entradas del sistema educativo, que caracterizan la trayectoria escolar de los jóvenes, se encuentran asociadas a las malas condiciones socioeconómicas de sus familias de origen y/o al abandono por parte de sus progenitores. En general, la mayoría de los padres realiza algún tipo de actividad remunerada. Más de la mitad desempeña tareas de operario en el sector fabril o realiza tareas dentro del área de la construcción y de servicios. Los que se encuentran dentro de estos dos últimos grupos, no poseen empleos formales, sino que su inserción en el mercado de trabajo resulta ser precaria y transitoria. En cuanto al trabajo de las madres de los jóvenes, cabe señalar que la mayoría son amas de casa y solo un tercio realiza algún tipo de tareas fuera del hogar. Dentro de este último grupo, más de la mitad son empleadas domésticas y, aún cuando sus condiciones laborales resulten ser inestables y de baja rentabilidad, sus aportes son imprescindibles para cubrir los gastos del núcleo familiar. Asimismo, es importante resaltar que la mitad de los jóvenes no tiene relación con alguno de sus padres. En algunos casos, estos estudiantes, desde muy pequeños, han sido abandonados por uno de los progenitores. En otros, si bien han mantenido contacto con el padre y/o con la madre, los vínculos actuales no resultan ser un sostén afectivo, ni económico para los jóvenes.

Bajo este contexto, más allá de que los jóvenes vivan con sus padres o con la nueva familia que han podido constituir, la totalidad de los entrevistados manifestaron la importancia que tienen sus ingresos en la economía de sus hogares. En tal sentido, se puede reconocer que los estudiantes del último año de ambos bachilleratos, durante gran parte de su trayectoria educativa han tenido que combinar los tiempos escolares con los laborales. Esta situación, tiene una incidencia directa en la fragmentación de sus recorridos educativos, dado que la falta de recursos para cubrir las necesidades básicas del núcleo familiar, provocó su inserción forzosa en el mercado de trabajo. Si bien sus historias de vida exhiben una trayectoria laboral más extensa que lo que sus edades permiten proyectar, al momento de realizar la entrevista, del total de jóvenes, la mayoría tenía trabajo, un pequeño grupo se encontraban enviando curriculum a las agencias de empleo y el resto no estaba realizando (ni buscando) ningún tipo

de actividad remunerada. Conviene tener en cuenta, que dentro del grupo que se encontraba trabajando, más de la mitad se desempeñaba en ocupaciones no calificadas, percibiendo bajos salarios, sin aportes jubilatorios, ni obra social.

3. El aporte de las “trayectorias”

La riqueza de la noción de “trayectoria” radica en que la misma se constituye en una herramienta teórico-metodológica que permite estudiar el recorrido biográfico de los individuos de manera integral (Graffina, 2005); es decir, analizando las limitantes estructurales que condicionan el campo de posibilidades de los sujetos y los factores de tipo subjetivo que movilizan decisiones y modos de acción particulares. Sin embargo, el peso que se le otorga a cada uno de los factores continúa siendo fruto de un intenso debate entre diversos autores. Así, las posiciones que defienden los determinismos sociales, se entrecruzan con aquellos que adjudican una mayor importancia a las instituciones socializadoras y con los que priorizan la dimensión reflexiva del sujeto, en tanto agente responsable capaz de adueñarse de manera autónoma de su propia biografía (Longo, 2008).

En la actualidad, diversos estudios que analizan las trayectorias de los jóvenes (Walther y Phol, 2005; Casal 2002, Bidart, 2006) han otorgado una particular relevancia a la combinación de elementos estructurales, institucionales y de agencia individual, señalando a la motivación y a las expectativas como un aspecto central de esta conjunción. Estos estudios consideran que el declive en las instituciones y los mecanismos de desafiliación, propios de las sociedades contemporáneas, inciden en la fragmentación y desestructuración de los recorridos biográficos. Bajo este supuesto, reconocen que las trayectorias juveniles adquieren características particulares en el marco del proceso de individualización (Giddens, 1995), en el cual se impulsa (Beck, 1998) u obliga (Castel, 2003) a los individuos a hacerse responsables de sus propias decisiones y adueñarse, de manera autónoma y reflexiva, de sus propias biografías. Sin embargo, en contextos latinoamericanos, si bien las investigaciones recuperan la importancia que tienen en las trayectorias de los jóvenes los factores de tipo de subjetivo (Jacinto, 2006b), algunos especialistas (Robles, 2000), advierten que el proceso de individualización resulta ser asimétrico en función de los condicionantes económicos y sociales que proveen recursos, expectativas, inhibiciones y habilitaciones. Bajo esta línea teórica, se reconoce que en situaciones menos favorecidas, sin instancias de regulación institucional y

ante la presión por encontrar nuevos canales de integración, los márgenes de elección se constriñen, poniendo en tensión la capacidad reflexiva de los sujetos.

En este marco, la pregunta por el peso que tienen los factores de tipo subjetivo en la construcción de las trayectorias educativas de los jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos, adquiere relevancia e invita a reflexionar respecto de los diversos grados de reflexividad, los reales márgenes de libertad, que tienen las personas jóvenes en la conformación de sus biografías. Es por ello que este artículo se propone analizar la incidencia que han tenido los limitantes estructurales (como son el nivel socioeconómico, los ingresos del hogar de origen, el tipo de inserción en el mercado de trabajo, el nivel educativo, las oportunidades educativas y el lugar de residencia) y los factores de tipo subjetivo (en especial, las motivaciones, las expectativas y las valoraciones) en las trayectorias educativas de los jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos. Si bien el análisis contemplará la articulación entre los condicionantes objetivos y los elementos biográficos, la atención estará puesta en reconocer las motivaciones, expectativas y valoraciones, que subyacen a las instancias de decisión y que, frente a los determinismos estructurales, logran imprimir sentidos particulares a los recorridos educativos (y laborales) de los jóvenes. Asimismo, se examinarán las variables institucionales, propias del modelo propuesto por los bachilleratos populares, buscando indagar si las mismas han contribuido, y de qué manera, no solo en la permanencia, sino también en el (próximo) egreso de los jóvenes del nivel medio.

4. Trayectorias educativas: la *lógica* que subyace en las decisiones

La mayoría de los jóvenes que reanudan su vínculo con el sistema educativo a partir de la modalidad de adultos, presentan recorridos escolares heterogéneos, signados por situaciones de repetición y abandono. Como se ha señalado, la diversidad que presentan estos recorridos responde a una singular combinación de factores socioeconómicos, familiares, institucionales y de tipo subjetivo. En este marco, el análisis de las trayectorias de los estudiantes que asisten a los bachilleratos populares, ha permitido reconocer que frente a los condicionantes estructurales, existe una "*lógica*" particular que vehiculiza las decisiones que toman los jóvenes en relación a sus itinerarios educativos. En función de las motivaciones que subyacen

al recorrido educativo, de las expectativas que tienen respecto de la finalización de sus estudios secundarios y de las valoraciones respecto del lugar que tiene el bachillerato popular en la posibilidad de culminar el ciclo secundario, se han podido elaborar tres *lógicas* diferentes.

La primera refiere al **cálculo táctico** que guía la toma de decisiones. En tal sentido, bajo la *lógica instrumental*, el recorrido educativo y, dentro de él, la posibilidad de terminar el nivel secundario, se torna un **medio** para alcanzar determinados fines, relacionados con el “ser trabajador” y la posibilidad de mejorar su situación laboral. Desde esta perspectiva, el bachillerato popular, no solo posibilitaría el egreso, y por ende la obtención del título secundario, sino que además, parecería brindar herramientas conceptuales capaces de ser capitalizadas en función de las metas que se persiguen. En la *lógica afectiva*, los **vínculos familiares** son los que se encuentran en la base de las decisiones asociadas al itinerario educativo de los jóvenes. En este caso, la continuación de sus estudios y, en especial, la valoración del título secundario están relacionadas con la posibilidad de “ser reconocidos” en el seno familiar. Es por ello que la flexibilidad que presenta el modelo institucional propio de los bachilleratos populares, se vuelve un elemento central en tanto que permitiría la permanencia y la finalización del ciclo secundario, aun cuando no se hayan modificado los factores estructurales que estaban en la base de sus anteriores salidas del sistema educativo. Por último, en la *lógica de revancha* la acción de decidir aparece vehiculizada por la necesidad de **superar determinismos económicos y sociales**. En ella, los logros son personales y los desafíos, sinónimo de fortaleza. Por ello, no solo alcanzar el título secundario fortalecería su “ser” (por sí mismo), sino que el hecho de enfrentar los obstáculos que marcaron gran parte de su trayecto educativo se vuelve estímulo de superación. Bajo esta configuración, el diseño curricular propio de los bachilleratos populares y el vínculo dialógico que se establece entre el docente y los estudiantes, se constituyen en posibles herramientas, prácticas y reflexivas, para afrontar las dificultades de la realidad cotidiana.

Cuadro 1. Lógicas subyacentes en las decisiones de los jóvenes respecto de su recorrido educativo

Lógicas	Motivaciones que subyacen al recorrido educativo	Expectativas del título secundario	Valoraciones respecto del lugar que tiene el bachillerato popular en la posibilidad de culminar el ciclo secundario
Instrumental	“Ser” en el trabajo	Mejorar su situación laboral	Finalizar el ciclo secundario y adquirir herramientas conceptuales que estratégicamente le permitan mejorar su situación.
Afectiva	“Ser” en la familia	Reconocimiento Familiar	Finalizar el ciclo secundario gracias a la flexibilidad del modelo institucional y el acompañamiento personalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Revancha	“Ser” en y por sí mismo	Superar los determinantes económicos y sociales	Finalizar el ciclo secundario gracias al modelo curricular y la relación docente-estudiante y nutrirse de un conjunto de herramientas teóricas y prácticas para reflexionar sobre la realidad y actuar ante ella de manera individual.

Fuente: Elaboración propia, en base a entrevistas realizadas para esta investigación

4.1. La lógica instrumental: el caso de Hernán

“yo estoy hecho ya con la sangre de mi papá, mi viejo me había hecho para una fábrica, soy un obrero, tengo una marca acá de obrero”

Hernán tiene 27 años y el peso de una tradición obrera sobre sus espaldas. Sus padres no sólo se conocieron siendo operarios en una fábrica, sino que la mayor parte de sus historias laborales estuvieron vinculadas al trabajo en el sector industrial. Desde su infancia el deseo de convertirse en técnico, “ser obrero”, y desempeñarse como asalariado en una empresa, parece haber tenido incidencia en algunas decisiones que marcaron el rumbo de su trayectoria educativa.

El ciclo primario logró completarlo sin dificultades. Sus padres habían decidido hacer el esfuerzo para que Hernán comience sus estudios en una escuela privada porque consideraron que era la mejor oferta de la zona de Pacheco, lugar donde vivió desde su nacimiento. Sin embargo, en 4to grado tuvieron que cambiarlo de escuela porque fue víctima de un hecho de violencia por parte de sus propios compañeros:

“Empecé a los seis, en el año 87 sería mas o menos, ahí hice hasta tercer grado y bueno, como es un colegio privado e iban muchos chicos de dinero, y como yo era de acá, me discriminaban bastante. Entonces me dieron una paliza. Estábamos jugando a la pelota y me dieron la paliza de mi vida y casi me fracturaron todo el pecho a patadas y desde ese momento mis papás me sacaron de ahí y me llevaron a una escuela estatal de Pacheco, donde hice hasta 7mo grado”.

El ingreso al ciclo secundario vino unido de las primeras decisiones relacionadas con su meta del trabajo fabril. Antes de terminar el último año de la primaria, Hernán le pidió a su papá, quien desde hacía mas de quince años trabajaba en la fábrica Ford, que lo inscriba para dar el examen en la escuela que tiene la empresa automotriz. A pesar de que su papá le ofreció ayuda para asegurar su vacante, Hernán no quiso ningún tipo de acomodo y, en nombre de la dignidad y el esfuerzo, se presentó al examen y fue reprobado.

“yo quería entrar en la escuela de la Ford y mi papá me consiguió los exámenes, habló con un profesor de ahí que era amigo de él para que yo no haga los exámenes, pero yo los quería hacer sí o sí porque para mí siempre mi honor y mi dignidad como que está primero. Mi papá me quería matar. “Hace, anda y presentate y no hagas la prueba y pasás igual”, “No pa, yo no voy a hacer eso”. Hice la prueba y reprobé. Y ahí le digo que me anote en una técnica normal”.

De todas formas, el deseo de aprovechar la enseñanza secundaria como medio de preparación-formación para el futuro ingreso en el sector industrial, se vio realizado en su inscripción en la escuela técnica de Benavidez. La preparación teórica, por las mañanas, y práctica, durante la tarde no parece haberle traído dificultades durante los primeros años de cursada. Sin embargo, en 5to año repitió por primera y única vez en toda su trayectoria escolar. Hernán, adjudica las causas a la injusticia de un profesor que tenía preferencias con los alumnos que eran del barrio, discriminando a aquellos que venían de zonas periféricas. A pesar de experimentar una nueva situación de segregación espacial, prefirió hacer una denuncia al profesor y continuar en la misma escuela técnica en donde hizo por segunda vez 5to año y comenzó su 6to y último año de la secundaria. Sin embargo, lo imprevisible del contexto, lo obligó a tomar una decisión para la cual él ya sentía que estaba preparado.

“Y vino la época del conflicto del 2000- 2001, cuando empezó todo el corralito, ahí mi papá estaba trabajando y empezaron a echar gente en Ford y echaban a los que estaban del lado de los delegados y mi viejo estaba de la parte de un delegado y entonces lo echaron. Bueno a mi papá no le quisieron pagar indemnización, todo un problema, estuvo casi medio año tirando con lo justo y con la ayuda de mi hermana que trabajaba. Entonces dije: ‘bueno basta, ya me cansé de estar así’ porque a nosotros nunca nos faltó, porque siempre éramos de trabajar, de guardar la monedita, ‘voy a empezar a trabajar, le dije a mi mamá’, ‘no, te falta medio año’, ‘no, ma, yo no puedo estar viendo como mis hermanos están comiendo lo justo, yo no puedo ver a mi hermana así sufrida y a mis otros hermanos tampoco’, y empecé a buscar trabajo”.

Sin el acuerdo de sus padres, Hernán dejó la escuela en busca de encontrar su lugar en el mercado de la “gran industrial”. A pesar de no haber logrado obtener el título, confiaba en los aprendizajes que tantos años de escuela técnica le habían brindado, así como también tenía la certeza de que el esfuerzo, la responsabilidad y la astucia serían buenas herramientas en su carrera de operario. Durante los casi ocho años que estuvo fuera del sistema educativo, se ocupó de alcanzar su meta trabajando para una agencia de empleo. Lo particular es que si bien en un comienzo aceptaba todo tipo de trabajo que le ofrecían, luego de unos años, Hernán estaba dispuesto a no perder ninguna oportunidad que asegure su ingreso en una fábrica.

“Me llamo un amigo y me dijo que estaban necesitando gente en una fábrica de colorantes para descargar un camión. Llamé a la agencia y me dijeron, “Si vos te animás, andá”. Y bueno me fui ese día, y llegué a la fábrica, había un contenedor de 30 metros de largo, tenía 1300 bolsas de decolorante de 30 kilos cada bolsa, de decolorante negro. Tardamos seis horas en descargarlo, pero empecé a trabajar y un jefe me veía que yo le ponía unas ganas. Cuando terminó ese día él me comentó ‘Muy buen trabajo, ¿te gustaría venir otro día más?, porque vamos a necesitar gente’. Fui me presenté y me fui a trabajar en el depósito, así empecé. Al mediodía hacían la fiesta de fin de año y me quedé y ahí empecé a conocer gente y fue como el puntapié para trabajar ahí. Bueno, como ya no me necesitaban, me dijeron ‘te vamos a tener en cuenta porque trabajás muy bien’”.

Luego de un año, la agencia lo convoca por pedido de la fábrica de colorantes. Dentro de la misma no sólo fue ascendiendo en salario, sino también en puesto y categoría. Hernán descubrió que mejorar su situación laboral dependía en parte de su responsabilidad, pero en gran medida de las estrategias que pueda realizar para caerle bien al resto de los trabajadores de la fábrica.

“En la fábrica fui cambiando de tipo y de categoría, empecé con la categoría “D”, que era la mas baja, me pagaban \$1,51 la hora, era como que todos empezaron así, como que pagaba mi derecho de piso hasta que me gané la confianza de medio mundo. Después ya me hablaba con la hija del dueño de la fábrica, como una confianza de amistad teníamos, porque soy una persona sociable, me gusta, antes, cuando era chico no era tan así. Con el tiempo aprendí que para en la vida tener algo tenés que ser un poco sociable, yo trato de ser lo mas sociable posible”.

Sin embargo, a pesar de que el objetivo del trabajo asalariado parecería haberse alcanzado, Hernán pudo registrar que los ascensos en la fábrica encontraron el límite de no tener el título secundario. El deseo de seguir creciendo en su oficio, sumado a la inquietud que despertaba en él la posibilidad de realizar una carrera terciaria, motivaron su reingreso al ciclo secundario. La posibilidad de terminar en una técnica había quedado reducida en función del horario nocturno del que disponía para asistir. En tal sentido, la elección de terminar en el bachillerato popular estuvo asociada, en un principio, con las posibilidades, horarias y de asistencia, que este tipo de oferta educativa proponía. Las inquietudes que en él despertaba la idea de comenzar en una nueva escuela, relacionadas con el temor a ser nuevamente discriminado, fueron rápidamente canalizadas.

“Cuando vine acá, yo tenía miedo al rechazo de vuelta, estaba re nervioso y justo fue un día en la clase de filosofía, yo miraba todo y estaba pero re, pero re nervioso ese día porque todos me miraban re extrañamente y nadie me hablaba. Me senté solo ahí en la esquina, después cuando me empezaron a hablar, empezaron a preguntarme sobre mi modo de vestir. Les pregunté si les incomodaba que yo venga vestido así (con un estilo gótico) y me dijeron que no, ellos me dijeron ‘vamos a aprender un poco de vos, como vos vas aprender un poco de nosotros’ ”.

El bachillerato popular, poco a poco, se fue volviendo un espacio de pertenencia y posibilidad para Hernán. En principio, se puede reconocer su valoración en cuanto a participar en un espacio que le permite a cada uno poner en juego su propia subjetividad y, a la vez, obtener un resultado colectivo que resulta ser algo más que la suma de las individualidades.

“Valoro del Bachillerato la libertad de expresión que te dan, me encanta la libertad de expresión que te deja ser tal cual sos, que no te pone límites de cómo tenés que venir vestido, ni como hablás, ni nada... acá me enseñaron a ser mas sociable y humano, aprendés a ser solidario, aprendés a llevarte bien con la gente, a ver que somos todos iguales en esta sociedad, sin importar si somos ricos o pobres”.

Sin embargo, cabe señalar que es el propio modelo de enseñanza-aprendizaje el que adquiere gran significación en el marco de la trayectoria de Hernán. En efecto, los bachilleratos populares elaboran una determinada tarea pedagógica que propicia un aprendizaje que estimula la lectura crítica de la realidad, a la vez que posibilita la reflexión continua sobre la práctica. Es por ello que la enseñanza busca trascender el sentido común ofreciendo diversos marcos teóricos que son puestos en vinculación con la propia experiencia de los estudiantes. Desde este punto de vista, se reconoce a la experiencia como el mundo conocido, un anclaje a partir del cual se puede conceptualizar y desnaturalizar la realidad. A su vez, se propone como recurso para la acción, dado que el mismo acto condensa un análisis, una reflexión que orienta su ejecución.

Hernán pudo reconocer que el pasaje por el bachillerato le permitió adquirir un conocimiento de la historia sindical, la cual se encuentra ligada al surgimiento del peronismo. En tal sentido, las herramientas conceptuales, sumaron a su experiencia laboral nuevos elementos para realizar un diagnóstico, reflexivo, de la situación y actuar en consecuencia. A partir de allí, de manera instrumental, comenzó a acercarse al delegado sindical utilizando sus conocimientos sobre el peronismo con el fin de lograr apoyos al interior de la fábrica y conseguir un ascenso en su puesto de trabajo:

“Y sociales me sirve para el trabajo, después de hablar con un delegado que es peronista, le hablo de Perón y se queda re chocho conmigo y entonces me lo gano, me lo meto en el bolsillo, lo uso como un arma para tener un apoyo de alguien ahí en la fábrica. Es una

forma de endosar a las personas, digamos, yo prefiero estar asegurado para mi futuro, tener un contacto acá adentro para una futura suba de puesto, esas cosas”.

El trabajo que el bachillerato popular realiza en cuanto a promover el pensamiento crítico y reflexivo de la realidad, se vuelve una herramienta importante en el marco de la *lógica instrumental*. En tal sentido, se puede reconocer que si bien, para Hernán, el bachillerato popular no puede brindarle un aprendizaje que fortifique su “ser obrero”, el mismo emerge como un espacio que colabora en sus motivaciones y expectativas de mejorar su condición laboral: por un lado, la pertenencia dentro del espacio parece volverse un factor importante y necesario en su permanencia y egreso; pero, además, la posibilidad que esta forma de aprendizaje le brinda, le permite aprovechar, de manera reflexiva, los conocimientos adquiridos y ponerlos al servicio de una acción que le asegure la realización de sus metas.

4.2. La lógica afectiva: el caso de Gastón

“y después, en cuanto a mi familia, van a esperar que yo tenga el título, ahora me van a decir ‘ahora tenés secundario y, no sé, ahora te quiero más’”

Los veinte años de Gastón han tenido que atravesar un importante número de mudanzas en busca de mejores condiciones de vida para su familia. A pesar de que el desarraigo ha sido el responsable de sus constantes cambios de escuela, ha logrado sostener una continuidad en su trayectoria educativa que parece haberlo diferenciado (de manera positiva) del resto de su familia. Es por ello que su lugar, o mejor su “Ser”, en la familia está relacionado con la valoración que la totalidad de los miembros del hogar tienen respecto de su capacidad de aprendizaje y con las expectativas de que Gastón es el único preparado para alcanzar el título secundario.

El recorrido escolar de Gastón comenzó en la localidad de Moreno, donde a los 6 años de edad asistió a su 1er. grado del nivel primario. Cuando finalizó 3er. grado la familia se trasladó a San Fernando, donde sus papás tomaron la decisión de inscribirlo en una escuela de Carupá. En esa escuela solo estuvo dos años ya que, nuevamente por motivos laborales de sus papás, tuvo que regresar a su antigua escuela de Moreno donde realizó 6to. grado. Las necesidades económicas llevaron a su familia al barrio de Pacheco, donde Gastón logró

terminar 7mo., 8vo. y 9no. año en una escuela del barrio de Los Troncos. Su recorrido educativo, deja entrever que el deseo personal de permanecer dentro del sistema educativo colaboró en su adaptación a los cambios de barrio, escuela y amigos, a la vez que permitió la continuidad y finalización de la totalidad del ciclo general básico en el tiempo teóricamente establecido.

“Todos siempre me apoyaron para que vaya a la escuela, porque todos habían ido hasta tal grado, como que me veían que era el único que iba avanzando, avanzando y toda mi familia me decía ‘vos sos el único que está estudiando’ y querían que yo fuera el que termine”.

Durante estos primeros años de escolaridad, Gastón convivió con algunos temores que ponían en tensión su trayecto educativo, y por ende, su reconocimiento familiar. Si bien sentía apoyo y una cierta confianza en su desempeño académico, el temor a repetir se volvió una instancia decisoria. En efecto, reprobado alguno de los años del ciclo primario, para él, parece estar asociado con la idea de fracaso; una frustración que podría quitarle su lugar al interior del núcleo familiar.

“Siempre fui (a la escuela) por responsabilidad mía, o sea siempre que iba fue por mí, por las ganas que yo tenía de hacerlo. Hasta en primaria, bueno, en 1er., 2do. grado me mandaba mi mamá, pero a mí siempre me gustaba ir a la escuela. Pero, por ejemplo, en primaria unos años antes de terminar la primaria, yo le dije a mi mamá, ‘bueno ma, yo voy a estudiar toda la primaria, viste y si no repito ningún grado voy a seguir el secundario y si llego a repetir un grado yo no voy más a estudiar porque yo no quería repetir’, no quería repetir”.

Habiendo superado sus temores y cumpliendo la expectativa de ser el miembro que más años de escolaridad tenía en la familia, a los 15 años, Gastón se dispuso a comenzar el polimodal. En función del barrio, decidió anotarse en la escuela más cercana dentro de la zona de Pacheco. Sin embargo, las marcas del desarraigo, sumado a los limitantes económicos, llevaron a Gastón a agotar la totalidad de sus faltas y por ende, abandonar por un año la escuela.

“Yo a veces tenía para el boleto y a veces no, a veces me iba caminando, pero tardaba una hora caminando, pero me iba caminando igual. No se, días tras días como que faltaba y un

día me quedaban 5 faltas y me fui un fin de semana por el cumpleaños de mi sobrina a Merlo y después no pude conseguir para el boleto para volver en esa semana y cuando llegué acá había perdido todas las faltas. En la escuela me dieron una oportunidad, pero al otro día yo tenía gimnasia a la mañana y me quedé dormido y cuando fui al colegio me dijeron 'no, porque vos faltaste a gimnasia, no podés venir más', y no fui más".

De la mano de su cuarta mudanza, llegó un nuevo cambio de escuela. En localidad de Merlo, Gastón logró completar su 1er. y 2do. año del polimodal sin dificultades. A pesar de estos logros académicos, la mala situación económica por la que estaba atravesando su familia, indujo su entrada, forzosa, en el mercado laboral. Si bien hasta ese entonces, y gracias al oficio de albañil heredado de su padre, Gastón había realizado pequeños trabajos para solventar sus gastos personales, la corta duración de los mismos le había permitido, durante los últimos tres años, congeniar sus tiempos escolares con los laborales. Sin embargo, en el mes de septiembre, es decir tres meses antes de finalizar el 3er. año del polimodal, Gastón tuvo que empezar a trabajar en una constructora y si bien en un principio mantuvo la ilusión de continuar sus estudios, el mundo del trabajo absorbió la cantidad de faltas posibles. Nuevamente la salida de la escuela estuvo asociada a condicionantes estructurales, solo que en este caso las causas de su abandono no solo se debieron a la falta de recursos, sino a una necesidad explícita de encontrarle alguna solución a ese problema.

Resulta interesante señalar que la instancia de “quedarse libre” no parece haber significado un “fracaso” para Gastón. Por el contrario, se puede reconocer que haberse quedado “sin faltas”, para él, implicaba un “mal menor” que el propio hecho de repetir. En tal sentido, se podría pensar que esta situación lo ponía a salvo de la frustración, es decir, evitaba cargar sobre sí el peso de reprobado, no sólo en la escuela, sino, principalmente, al interior de su propia familia.

Al año siguiente de dejar la escuela, se mudó con su mamá y sus hermanos al barrio de Las Tunas. La separación de sus padres, le demandó a Gastón una participación más activa en el mercado de trabajo y es por eso que durante casi dos años se alejó del sistema educativo. A pesar de ello, su deseo de seguir estudiando lo llevó a buscar alternativas en la modalidad de adultos. Su primer intento de inscripción no llegó a concretarse, ya que no logró cumplir con

los tiempos establecidos por la escuela nocturna de Pacheco. Un año después, supo del bachillerato popular y sin demasiadas dudas comenzó su último y 3er año del secundario.

“Yo cuando recién llegué no hubo en ningún momento una discusión como en otros lados que cuando entrás te hacen sentir incómodo. En todo momento me hicieron sentir cómodo, o sea que estaban muy contentos de que yo empiece, como si fuera una familia, ¿no? y hablaban, por ejemplo, había alguien que había faltado dos, tres días y preguntaban ‘¿sabes que paso con tal?’, ‘no, no sabemos’, ‘bueno, yo voy a ver si puedo pasar por la casa a ver por qué no viene’, digamos que se preocupaban y me re llego eso y desde ese momento me re gusto el lugar”.

La posibilidad de inscribirse fuera de fecha, sumado a la predisposición que el conjunto de los actores de la institución tuvo frente a la ausencia de algunos compañeros, marcaron grandes diferencias con sus experiencias anteriores. No solo el espacio escolar reconocía las particularidades de los alumnos, en este caso, contemplando las razones de las ausencias y evaluando diversos modos de asegurar una permanencia, sino que además, su propia presencia tenía un valor singular dentro del grupo escolar.

“Te respetan mucho tus opiniones, no dejan que las digas y lo dejan volando así en el aire, vos lo decís y bueno, ‘él dijo esto y vamos a analizarlo, a ver qué es lo que dijo’, o sea como que todos venimos a aprender de todos, el profesor viene y me enseña lo que yo no se, pero en esa misma práctica, o sea yo puedo dar distintas opiniones como cualquier otro de los compañeros y él se puede dar cuenta de algún error y aprender de nosotros mismos”.

A mediados de ese mismo año, Gastón consiguió trabajo en el frigorífico de Pacheco. Las condiciones laborales eran favorables ya que por primera vez tendría aportes jubilatorios y una obra social. Sin embargo, el horario coincidía con las clases del bachillerato y, eso provocó sus primeras ausencias prolongadas. Luego de un mes de trabajo, por razones internas de la empresa, decidieron suspender a un gran número de empleados, entre los cuales se encontraba Gastón. En ese marco, y reconociendo lo particular de la experiencia del bachillerato, tomó la decisión de presentarse al día siguiente y pedir permiso para su reincorporación.

“Y me dije ‘yo voy a hablar a ver si me dejan entrar de vuelta o sino si me dejan rendir todas las materias a fin de año’. Venía a hablar de eso y hablé con un profesor primero y bueno él me dijo que sí, que estaba todo bien pero que esto había que hablarlo con todos los compañeros en una asamblea a ver que deciden ellos, o sea a ver que decidimos todos”.

Propio de un modelo institucional que busca flexibilizar aquellos aspectos más rígidos de las escuelas con formatos más tradicionales, en los bachilleratos populares, la instancia de decisión se transforma en una herramienta educativa basada en la participación que tienen los estudiantes y docentes en la construcción de las normas. En tal sentido, se reconoce que las asambleas son el espacio por excelencia donde se dirimen los conflictos internos y se toman determinadas decisiones. Existe un primero tipo de asamblea que se realiza al interior del propio curso, dentro de la cual se resuelven los problemas que atañen exclusivamente a esa división. Sin embargo, lo que pudo haber comenzado como el conflicto interno de una clase, puede terminar postulándose como una regla general dentro del funcionamiento del bachillerato. En este caso, el debate se amplía a la totalidad de participantes, docentes y alumnos de todos los niveles, dando lugar a la asamblea general. La misma funciona como un espacio escolar donde la democracia participativa es el fundamento a partir de la cual se produce la acción de debatir y decidir. En las asambleas, la reflexión es colectiva, en tanto que el diálogo se establece en igualdad de condiciones, pero la decisión es individual, ya que terminada la instancia de debate, cada uno realiza su voto.

“En la asamblea estaban todos y les dije que justo había perdido el trabajo y que por eso estaba faltando. Todos dijeron que estaba bien, o sea yo les dije que me quería reintegrar, que quería saber que era lo que ellos pensaban, no? y fuimos hablando uno por uno y todos me dijeron que estaba bien”.

El grupo de docentes y estudiantes aceptó el pedido de Gastón, justificando su voto positivo en las razones que él mismo explicó respecto de los días de ausencia. Por primera vez, los factores estructurales fueron contemplados en su trayectoria educativa, por primera vez, la cantidad de ausencias reforzaron su presencia en una imagen que muchas veces supo devolverle su familia.

4.3. La lógica de revancha: el caso de Santiago

“Es como que te motiva, vos decís ‘Uh!!, terminé 3er. año’, a los 28 años terminé secundario completo!, como que te da ganas de más, viste, alimenta tu autoestima, como si subiese tu ego, como que te sentís superado a vos mismo”

La manera en la cual Santiago enfrentó las adversas situaciones que marcaron sus veintiocho años de vida, permite dar cuenta de la soledad que signó su recorrido, así como también de las fortalezas que pudo conquistar en cada uno de esos desafíos. Como es de esperar, su trayectoria educativa no escapa a estas vicisitudes, sino que la misma ha estado condicionada por determinismos económicos y un entorno familiar que poco pudo acompañar los avatares de su recorrido escolar. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar el título secundario, para él, representa una muestra clara de *superación*, en tanto que la finalización del nivel medio se vuelve una conquista personal significativa.

De procedencia uruguaya, a los cinco años de Santiago, su madre tomó la decisión de probar suerte en el país vecino. Fue así que desde que llegaron a Buenos Aires, se instalaron en el partido de Tigre, donde su mamá constituyó un nuevo matrimonio. Al año siguiente de llegar, Santiago inicio su recorrido en el sistema educativo. Sin repetir ninguno de los grados de la primaria, en 1992 logró terminar la Educación Básica cuando tenía 12 años de edad. Radicado en el barrio de Pacheco, al año siguiente decidió comenzar sus estudios secundarios en una escuela de la zona. Sin embargo, el desinterés que Santiago parecía tener en relación a sus estudios, sumado al incremento de conflictos familiares provocados por la mala relación que mantenía con su padrastro, lo llevaron a abandonar por primera vez la escuela. Si bien un año después pudo reinscribirse en la misma institución, nuevamente su carrera educativa se vio obstruida por un hecho que parece cobrar gran relevancia en su historia de vida.

“Jugando con un arma, me quise matar un día. Salí del colegio, estaba con un montón de problemas en mi casa y, a parte, estaba de novio con una supuesta novia, ella me dijo algunas cosas que yo no quería saber nada, como que tenía otra relación, una cosa así. Entonces entre lo de mi casa y lo de ella, no sabía para donde disparar y yo lo que tengo de malo es que si yo tengo un problema me lo guardo, no hablo con nadie, bueno, ese día

reventé por dentro, fui para mi casa, y bueno, empecé a jugar a la ruleta rusa y la bala salió”.

En efecto, el intento de suicidio, o “accidente” como acostumbra a nombrarlo Santiago, parece haber incidido en la representación que él mismo se forjó respecto de la construcción de su propia biografía. Es decir, que a partir de allí, Santiago pudo comenzar a valorar aspectos personales que hasta el momento no habían sido reconocidos por él, y a la vez, articular nuevas expectativas con la necesidad de proyectar un nuevo recorrido. Desde entonces, la toma de decisiones se volvió una herramienta que le permitió hacer frente a su realidad; un recurso que le otorgó fortalezas y le posibilitó imaginarse como dueño de su propio destino.

“Mira hoy por hoy en parte me arrepiento y en parte no, porque si vos te querés suicidar es como perder algo para valorar otras cosas, o sea, yo antes no me valoraba a mi mismo, yo hoy por hoy valoro mucho lo que hago, porque si querés, por algo fue”.

Al año siguiente, Santiago decidió viajar a Uruguay para reencontrarse con su padre luego de diez de año de no recibir noticias suyas. Al no sentirse bien recibido, debido a diversos maltratos que tuvo por parte de su progenitor, se mudó rápidamente para la casa de su abuela uruguaya, antes de regresar a Buenos Aires para retomar sus estudios. A los 18 años logró terminar el 1er. año en una escuela Media de Pacheco, sin embargo, por necesidades económicas tuvo que abandonar nuevamente. A partir de allí, su vida transcurrió entre Buenos Aires y la casa de su abuela en Paysandú. Para Santiago, Uruguay se convirtió en un refugio donde buscar nuevas oportunidades ante las adversidades que mostraba su realidad en Argentina. Es por ello que las búsquedas laborales movilizaron su itinerario migratorio hasta el año 2007, cuando Santiago tomó la decisión de culminar sus estudios secundarios en la provincia de Buenos Aires.

“Me inscribí en el Bachillerato por la novia de un amigo mío, ella venía acá y bueno yo así hablando le digo ‘yo quiero estudiar’; ella me convenció de que siga estudiando en el bachillerato popular. Vine acá el 12 de marzo del año pasado, me dijeron ‘si hay vacante’, agarre fui a la Media, pedí el pase, agarré saqué una fotocopia, fui y me anoté, y empecé esa tarde, todo en el mismo día”.

El Bachillerato Popular representa para Santiago un espacio de “oportunidades”. Por un lado, el horario le permite continuar con el trabajo de auxiliar de enfermería en un geriátrico, así como también ayudar en su casa con algunos quehaceres domésticos. Cabe señalar que desde hace unos años el salario de Santiago representa un alto porcentaje del total de ingresos que reúne el grupo familiar. Además, la flexibilidad que el modelo institucional del bachillerato popular propone en cuanto a las inasistencias, lo estimuló ante el desafío de culminar el ciclo.

“Yo creo que el que se queda afuera es por voluntad propia, no es por el colegio o porque los profesores te lo impidan. Acá se le da mucha oportunidad a la gente que falte por temas de trabajo, de salud o por un tema “x”, ¿entendés? El chico que falta por una razón justa, le dan la oportunidad de hacer un trabajo práctico, viste, o le tratan de recompensar esos día porque saben por qué faltó”.

Asimismo, el diseño curricular que proponen los bachilleratos populares y el vínculo dialógico que en su propia dinámica se establece entre el docente y los estudiantes, parecen repercutir de manera particular en la trayectoria educativa de Santiago. En primer lugar, ambos aspectos permiten generar un clima de aula particular (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004) que, en su caso, incitó un mayor compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, la manera de aprehender, de apropiarse del conocimiento, para él, se constituyó en un recurso, práctico y reflexivo, que le ha permitido actuar ante las adversidades de la vida cotidiana.

En cuanto al diseño curricular de los bachilleratos populares, se reconoce que el mismo es elaborado teniendo en cuenta la estructura oficial, sin la cual no existiría un marco legal que permita otorgar certificaciones; la selección de contenidos organizada por disciplina y por áreas, necesarios para el desarrollo de un conocimiento crítico de la realidad; y la experiencia laboral y de vida de los estudiantes, como lugar de anclaje desde donde construir el conocimiento. En tal sentido, a los contenidos sugeridos en los Contenidos Básicos Comunes, no solo se incorporan nuevas temáticas que se relacionan con la realidad propia del barrio, sino que además se elaboran programas que permitan trabajar de manera articulada algunos aspectos que comparten las disciplinas que constituyen una misma área temática. Lo interesante de las áreas radica en la posibilidad de analizar una misma problemática desde las diferentes miradas propuestas por cada disciplina. Desde este punto de vista, el conocimiento

no se fragmenta en una multiplicidad de miradas que muchas veces inhiben su aprensión, sino que asume un carácter holístico que permite una mayor apropiación del mismo.

“Y la forma de enseñar es como más avanzando, es como que una materia abarca mas áreas y va más al tema concreto, más a lo que es la realidad, no tanto libro, sino a lo que específicamente vivís en la calle...por ejemplo, a mi me llama la materia ‘Recursos Humanos’, porque te enseñan formas de orientación de los derechos de las personas, de cómo se organiza uno en lo que es la vida, tanto en su situación laboral, como en la cotidianeidad, o sea como que te enseña a exigir, a plantear algunas cuestiones”.

Bajo este aspecto, la enseñanza que imparten los bachilleratos se propone trascender el sentido común ofreciendo diversos marcos teóricos que son puestos en vinculación con la propia experiencia de los estudiantes. El docente se vuelve una figura central en la mediación del saber y los alumnos, ya que su función es la de problematizar y orientar el análisis aportando un corpus de conceptos y teorías necesario para lograr un conocimiento crítico de la realidad (Brusilovsky, 2006). Sin embargo, para los bachilleratos, esta orientación no debe generar una relación de desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, dado que la autonomía intelectual debe ser el resultado del proceso de aprendizaje. En tal sentido, se plantea la necesidad de poner a disposición de los estudiantes interpretaciones teóricas diferentes, a partir de las cuales poder establecer relaciones y comparaciones. El vínculo dialógico, basado en el respeto y aceptación de ideas de los otros, aparece como un aspecto central de la relación docente-alumno. Desde este punto de vista, el docente no parecería ser la causa del aprendizaje, sino que su logro radica en dotar de sentido al mismo, propiciando en los estudiantes un compromiso con el conocimiento y con la forma en la cual se aprende. Los contenidos no solo se transmiten mediante el currículum escolar, sino también en la misma relación que se establece entre el docente y los estudiantes. En tal sentido, si un buen currículum es aquel que hace posible unas normas que valgan la pena (Stenhouse, 1997), la tarea del docente se vuelve un aspecto crucial en la generación de ese clima de aula basado en un mayor grado de identificación entre las normas de los jóvenes y adultos que participan y la de los docentes. La construcción de ese conjunto de valores compartidos entre los actores constituye el sustrato sobre el que se puede transmitir el conocimiento.

“Otra cosa que te decía es sobre los profesores, viste tienen una forma de enseñar distinta a otros, o sea, combinan las dos cosas, práctico y teórico, pero es como que te enseñan más con lo práctico que con lo teórico...por ejemplo una materia que me gusta mucho, ‘Formación Social’, te enseñan a cómo reaccionar ante diferentes tipos de problemas. Cuando estábamos viendo el tema de lo que es violencia familiar, vimos que violencia no es solamente los golpes, sino que a veces la violencia psíquica viste, fundamentalmente la verbal es la que más duele, a veces. Es como que te llega más, como que vos desde tu forma de ser, llegas a razonar la situación, llegas a acomodar las situaciones particulares y está bueno”.

En el marco de la *lógica de revancha*, se puede reconocer que el bachillerato aporta herramientas que, en cierta manera, otorgan fortalezas al “ser” (por sí mismo) de Santiago. Por un lado, las posibilidades reales que este modelo institucional y pedagógico proponen, en relación a la obtención del título secundario, alimentan sus expectativas de superar (se) ante los determinismos económicos y sociales. Por el otro, el carácter, práctico y reflexivo, que adquiere, no sólo el aprendizaje, sino especialmente el modo en el cual se arriba al conocimiento, se constituye en un instrumento útil que le permite afrontar complejas situaciones de su cotidianeidad.

5. A modo de conclusión

Para concluir, es importante recordar que la centralidad otorgada a los factores de tipo subjetivo en el análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes, no niega, sino que incorpora, la presencia de condicionantes estructurales en la conformación de cada uno de los recorridos. Si bien las valoraciones, motivaciones y expectativas, en parte, se encuentran condicionadas por una determinada realidad, es decir, se forjan en el contexto económico y social específico de cada joven, la intención fue rescatar aquellos momentos en donde la toma de decisiones, y como consecuencia, las *estrategias individuales*, buscan posicionarse más allá de los factores objetivos. Desde este punto de vista, la elaboración de las *lógicas* permite, por un lado, reconocer los aspectos “más subjetivos” que subyacen a las instancias decisorias y, por el otro, examinar su incidencia en los modos de actuar ante determinado entorno.

En este marco, el análisis permitió reconocer que si bien el deseo de “ser obrero” en Hernán es fruto de una historia familiar anclada en el mundo fabril, las decisiones que fue tomando en el marco de su trayectoria educativa se pusieron al servicio de la realización de esa meta. En tal sentido, su pasaje por la escuela técnica, motivado por la certeza de que dicha formación le aseguraría una inserción exitosa en el sector industrial; la búsqueda constante de oportunidades para que su forzosa entrada al mercado de trabajo ponga en acción su “rol” de operario y su elección de reintegrarse al sistema educativo a fin de que el título secundario mejore su situación laboral, se constituyen en *estrategias individuales* que buscan posicionarse en y ante las condiciones adversas de la realidad de Hernán. Por su parte, y tal como ha sido señalado, en el caso de Gastón, el desarraigo y el empeoramiento de la economía del hogar, han sido los responsables de la fragmentación de su trayectoria escolar. Sin embargo, el análisis permitió reconocer que el deseo de ser valorado al interior del núcleo familiar, movilizó un conjunto de decisiones que contribuyeron en la continuidad de sus estudios y aseguraron su lugar, su “ser”, en la familia. Bajo este aspecto, el esfuerzo realizado para que los cambios de escuela, que traía aparejados cada mudanza familiar, no alteren su rendimiento escolar; su disposición a superar los temores de un “fracaso” en su aprendizaje, y por ende al interior de su propia familia; y la búsqueda de modelos institucionales alternativos que le permitan, pese a las adversidades del contexto, culminar la totalidad del nivel medio, son instancias claves que permiten dar cuenta del modo en que la *lógica afectiva* subyace al interior de sus decisiones y, por ende, motoriza un conjunto de *estrategias particulares*. Por último, el deseo de superar determinismos económicos y sociales se encuentra en la base de las decisiones que Santiago fue tomando en el marco de su trayectoria educativa. Desde este punto de vista, la confianza en sí mismo para enfrentar, de manera solitaria, desafíos económicos y familiares; la certeza de que el esfuerzo y la valentía aseguran mejores resultados y, en especial, la convicción de que la culminación del ciclo secundario es una meta cercana y accesible, aparecen como conquistas personales que lo fortifican y le permiten posicionarse ante situaciones complejas de su vida cotidiana.

Por último, cabe destacar la incidencia que el modelo institucional y pedagógico, propio de los bachilleratos populares, ha tenido en las trayectorias educativas de los jóvenes que por ellos han pasado. Tal como se desprende del análisis, la propuesta educativa del bachillerato ha repercutido, de manera particular, en cada una de las trayectorias educativas

estudiadas. Por un lado, se puede reconocer que el bachillerato popular ha cumplido con las expectativas iniciales de los jóvenes, al asegurar la permanencia y el título de nivel medio, pero a su vez, el pasaje por este tipo de oferta educativa parece haber tenido significaciones diversas en cada uno de los casos. Como se ha señalado, para Hernán la asistencia se encuentra asociada a la construcción de un nuevo espacio de pertenencia que el propio funcionamiento del bachillerato le pudo brindar. Asimismo, el modelo de enseñanza-aprendizaje, le ofreció nuevas herramientas, reflexivas, que le permitieron cumplir el objetivo de mejorar su situación en su actual puesto de trabajo. En Gastón, la flexibilidad del modelo institucional, no sólo parece haber contemplado los factores estructurales que estaban en la base de sus inasistencias prolongadas, sino que también le ofreció un nuevo plan de trabajo que se adecuaba a sus posibilidades reales. De esta manera, su permanencia le permitió reforzar su presencia (afectiva) al interior de su propio núcleo familiar. En el caso de Santiago, la propuesta pedagógica permitió su egreso y, en especial, le brindó aprendizajes, prácticos y teóricos, que posibilitaron un nuevo acercamiento a su propia realidad cotidiana. Bajo este aspecto, se puede reconocer que el bachillerato popular afianzó *su revancha* al devolverle una imagen de superación y la posibilidad de proyectar un futuro con nuevas oportunidades.

6. Referencia bibliográfica

- BECK, U. 1998. *La sociedad del riesgo*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- BIDART, C. 2006. “Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, N° 120, Paris. Pp 29-57.
- BRUSILOVSKY, S. 2006. “Educación Escolar de Adultos. Una identidad en construcción”, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CAPPELLACCI, I. y A. MIRANDA. 2007 “La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”, *Serie La educación en debate N° 4, Documentos de la DINIECE*, Buenos Aires, Ediciones del Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología. Pp 5-29.
- CASAL, J. 2002. “TVA y políticas públicas sobre juventud”. *Estudios de juventud*, N° 59, INJUVE, Madrid. Pp. 35-59.
- CASTEL, R. 2003. *La inseguridad Social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Ediciones Manantiales.

- DUSSEL, I., A. BRITO y P. NUÑEZ. 2007. *Más allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Ediciones Santillana.
- ELIZALDE, R. 2008. "Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos", en R. ELIZALDE y M. AMPUDIA (Coord.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Editorial Buenos Libros. Pp. 67-102.
- FILMUS, D. et al. 2001. "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización", Buenos Aires, Ediciones Santillana.
- GIDDENS, A. 1995. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Editorial Península.
- GRAFFIGNA, María Luisa. 2005. "Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos", *Trabajo y Sociedad*, N° 7, Vol. VI, Santiago del Estero.
- JACINTO, C. 1996. "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias", *Dialógica*, año 1, n°1, marzo, edición especial, Buenos Aires, Ediciones CEIL-CONICET. Pp.43-63.
- JACINTO, C. 2006^a. "La Escuela Media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Documento Básico", *Segundo Foro Latinoamericano de Educación: la escuela media: realidades y desafíos*, Buenos Aires, Ediciones Santillana. Pp. 9-57.
- JACINTO, C. 2006^b "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo", *Revista Educación N° 341*, Madrid, Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Pp. 57-79.
- LONGO, M. E. 2008 "Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades", *Estudios del Trabajo N° 35*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Especialista en Estudios del Trabajo. Pp 73.95.
- MARHUENDA, F, A. NAVAS, y S. PINAZO. 2004. "Conflicto, Disciplina y Clima de Aula: La Garantía Social como respuesta al control social sobre los jóvenes", en, P. MOLPECERES (Coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del*

- sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación*, 24, Montevideo, CINTERFOR. Pp255-300.
- ORTNER S. 2005. “Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna”, *Etnografías Contemporáneas N° 1*, (Buenos Aires), Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. Pp. 25-53.
- ROBERTS, K., C. CLARK, y C. WALLACE. 1994. “Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany”, *Journal of the British Sociological Association, Vol. 28, N°1*, University of Plymouth. Faculty of Human Sciences. Department of Sociology. Pp. 31-54.
- ROBLES, F. 2000. “El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo”, Santiago de Chile, Editores RIL.
- STENHOUSE, L. 1997. “Cultura y educación”. Morón, MCEP, citado en F. MARHUENDA, A. NAVAS y S. PINAZO. 2004. “Conflicto, Disciplina y Clima de Aula: La Garantía Social como respuesta al control social sobre los jóvenes”, en, MOLPECERES P., (Coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación*, Montevideo, CINTERFOR. Pp255-300.
- TIRAMONTI, G. 2007. “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina”, Buenos Aires, FLACSO.
- WALTHER, A y A. PHOL. 2005, *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*, Tubingen, Alemania, Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS).