

*LOS SENTIDOS QUE LOS JÓVENES CORDOBESES
LE OTORGAN A LA SITUACIÓN DE NO ESTAR EN
LA ESCUELA SECUNDARIA.*

Trabajo Final de Licenciatura

Escuela de Ciencias de la Educación

Estudiantes:

CECOTTI, PAULA ANDREA

MONTENEGRO, MARCELA

Directora:

DRA. ELISA CRAGNOLINO

2014

Agradecimientos

Desarrollar este trabajo de investigación no hubiese sido posible, sin la ayuda de mucha gente que de diferentes modos nos ha acompañado en esta tarea.

Fundamentalmente a los jóvenes entrevistados, que desde el primer momento nos posibilitaron acompañarlos en sus sentires y decires, con una generosidad inmensa. Hacia ellos la sensación de agradecimiento es enorme.

Nuestro reconocimiento especialmente a Matías, Martina, Sofía y Facundo que cotidianamente han vivido con este proceso entendiendo que era muy importante para Paula.

No podríamos haber sostenido este trabajo, en medio de la complejidad que significa nuestra tarea docente, sin el aliento constante de Gladis, Cristina, Amanda y Verónica.

También el apoyo de la Dra. María del Carmen Lorenzatti, que con su enorme generosidad nos acompañó y disolvió los miedos o dudas generados en este largo camino.

Así mismo agradecemos a la Dra. Elisa Cragolino, directora de este trabajo, por los consejos y correcciones.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo I.....	7
1.1. Conceptualizaciones y estudios que se constituyen como antecedentes de nuestra investigación.....	7
1.1. a. La construcción histórica del concepto de juventud.....	7
1.1. b. “Juventud versus juventudes”. Desplazamientos teóricos.....	11
1.1. c. Políticas destinadas a la juventud	16
1.2. Conceptos teóricos relevantes de las dimensiones del problema.....	20
1. 2. a. Jóvenes.....	20
1.2. b. Políticas Educativas: marcos legales del Plan FinEs y Programa PIT.....	24
1.3. Abordaje metodológico.....	31
Capítulo II:.....	41
2.1. Jóvenes y oportunidades para acceder a la educación secundaria obligatoria.....	41
2.1. a. La relación entre disponibilidad, acceso y apropiación de las ofertas educativas.....	42
2.2. Los jóvenes estudiados y sus trayectorias.....	45
Cristian.....	45
Belén.....	52

Diego.....	61
Soledad.....	68
2.3. El Plan FinES y el Programa PIT como ofertas disponibles destinadas a la juventud en Córdoba.....	76
Capítulo III.....	81
3.1.a. "El pequeño mundo " de los jóvenes estudiados.....	82
3.1. b. El ingreso al mundo del trabajo: las trayectorias laborales de los jóvenes.....	89
3.1. c. Trayectorias socioeducativas.....	95
A modo de cierre.....	105
Bibliografía.....	110
Anexos.....	116
Anexo 1: Entrevista a Cristian	116
Anexo 2: Cronograma de entrevistas realizadas	124
Anexo 3: Categorización de la entrevista a Diego.....	125
Anexo 4: Cuadros de trayectorias de los jóvenes.....	145

Introducción

El presente trabajo de investigación centra su atención en jóvenes cordobeses de 16 a 18 años pertenecientes a sectores subalternos, que de acuerdo a la normativa vigente y las definiciones construidas socialmente, tendrían que estar incluidos en el sistema educativo, pero sin embargo no lo están.

Nos detendremos especialmente en el análisis de los sentidos que estos jóvenes le otorgan a la situación de no estar cursando la escolarización obligatoria, en un contexto de fuerte presencia de políticas sociales y educativas tendientes a incluirlos en la escolaridad obligatoria.

Partiendo de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria, definida por la Ley de Educación Nacional 26.206, centraremos nuestra mirada en aquellos jóvenes que ya finalizaron la escolaridad primaria, especialmente en los que comenzaron a cursar el trayecto secundario y abandonaron la escolaridad obligatoria prevista para su edad.

El análisis de las trayectorias socioeducativas de estos jóvenes, de 16 a 18 años, nos permitirá comprender los sentidos que los sujetos construyen en torno al problema planteado y más específicamente, el conjunto de acciones y prácticas desplegadas en experiencias de desvinculación escolar en un contexto que aparentemente presenta un abanico de posibilidades para finalizar la escolaridad obligatoria.

Intentaremos adentrarnos en las percepciones de los jóvenes sobre dicha condición y las explicaciones que elaboran en torno a ella en una trama cotidiana a donde esto se relaciona con otros recorridos, decisiones y prácticas.

También se analizan los acercamientos y tensiones entre los presupuestos de los programas implementados en Córdoba, tendientes a la inclusión educativa y los sentidos que los jóvenes le otorgan a la situación de no estar cursando la escuela secundaria.

Se trata de incorporar la perspectiva que tienen los jóvenes sobre sus prácticas, sobre el significado que otorgan a la situación de no estar en la escuela, tratando de comprender sus respuestas desde una mirada que discute el sentido común construido sobre “las deficiencias escolares” en donde prevalece un supuesto desaprovechamiento de oportunidades académicas por parte de los jóvenes.

Intentaremos, en cambio, vincular las posibilidades e imposibilidades de estar en la escuela secundaria con la complejidad de la cotidianeidad vivida por ellos y las relaciones implicadas en la problemática planteada. Para dar cuenta de la misma abordamos el modo en que se construye el sentido que los jóvenes le otorgan a la situación de no cursar la escuela secundaria y las ofertas educativas planteados en Córdoba Capital para finalizarla.

Por ello organizamos nuestro trabajo en tres capítulos:

El capítulo I: tiene como finalidad dar cuenta de los aportes teóricos y metodológicos que consideramos contribuyen a la construcción y análisis de nuestro objeto de estudio.

En el capítulo II: nos proponemos presentar a los jóvenes cordobeses entrevistados que actualmente no cursan la escolaridad secundaria obligatoria y también la mirada que de ellos podemos entrever en los documentos de los planes analizados: FinEs (Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos) y PIT (Programa de Inclusión/ Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años)

En el capítulo III: pretendemos reconstruir, a partir del análisis de las entrevistas, cotidianeidades y sus trayectorias, los sentidos y precepciones que construyen en torno a la situación de no estar cursando la escuela secundaria. Esto nos permitió aproximarnos a la complejidad que implica analizar las prácticas en torno a la escolaridad obligatoria.

Finalmente, y a modo de cierre, delineamos algunas conclusiones del análisis realizado que emergen a partir de lo trabajado, y esbozamos algunas relaciones en torno a los programas vinculados y la cotidianeidad de los sujetos estudiados.

Capítulo I

En el presente capítulo buscaremos dar cuenta de los diferentes aportes teóricos y metodológicos que se ponen en juego en la construcción y análisis de nuestro objeto de estudio. Hemos organizado dichos aportes en tres apartados. En el primero, desarrollaremos un conjunto de antecedentes de investigación significativos en relación al objeto de estudio abordado. En el segundo, nos referiremos específicamente a los conceptos teóricos que involucran el problema concreto a estudiar. Finalmente, en un tercer apartado presentaremos las diferentes herramientas metodológicas utilizadas en el desarrollo de la presente investigación.

1.1. *Conceptualizaciones y estudios que se constituyen como antecedentes de nuestra investigación.*

En los últimos años se ha ido configurando una extensa producción teórica sobre el concepto de juventud, buscando explicar especialmente la relación establecida con la educación.

Los diversos aportes teóricos y temáticos pueden agruparse en dos ejes: por un lado, la construcción histórica del concepto de juventud. Por el otro, las perspectivas más actuales que profundizan y debaten en torno al concepto juventud versus juventudes, deteniéndonos especialmente en los trabajos desarrollados en Córdoba.

1.1 a. *La construcción histórica del concepto de juventud*

Retomando las ideas de M. Maldonado que en su trabajo del año 2001 dice que durante mucho tiempo la juventud fue un campo de estudio destinado para la pedagogía o la psicología evolutiva, construyéndose así una categoría casi única, en donde la

pertenencia se veía regida principalmente por pertenecer a un determinado grupo de edad, esta concepción tiene su origen en Rousseau. La juventud se convierte casi en un segundo nacimiento, crucial en el desarrollo del individuo, un período turbulento que había que vigilar y ayudar a transitar. Esta concepción se extiende y consolida en el siglo XIX.

Según Foucault (1978) la psicología se convierte, inmersa en esta nueva conformación social, en una ciencia de la normalización, legitimando científicamente el control y vigilancia de cualquier desviación de la norma, de la norma de clase media en cuanto a lo que debe ser la infancia y la juventud, y del tipo de comportamiento que debe seguir.

Esta mirada según Martin Criado (1998) se reitera, en casi todas las teorías psicológicas del siglo XX, ya sea que se trate de un período de tensión entre el principio de placer y el de realidad, o un período de crisis de identidad. Se naturaliza la juventud como psicológicamente universal, ignorando las diferencias de clases, dejando de lado el problema de la construcción social de las clases de edad.

En la misma época, en Estados Unidos, se inicia una perspectiva teórica que dominará por muchos años el estudio sobre la juventud: *“la perspectiva subcultural”* (Trasher, 1963). Para la misma, las bandas y subculturas juveniles son respuestas a la desorganización social, particularmente la de los barrios marginales, generando una desorganización personal.

A mediados del siglo XX el término *“cultura juvenil”* está plenamente instalado. Este término hace referencia a una *“cultura adolescente”* hedonista e irresponsable, distanciada de los adultos, producto de la tensión entre generaciones inherente a la sociedad contemporánea (Parsons, 1969). En este planteo se obvia la distinción entre clase de edad y generación. Cuando su comportamiento se ajuste a la norma o a lo deseado, se hablará de generación, cuando el mismo se desvíe, se hablará de clase edad.

Instalada dentro de la temática de la modernización, la cultura juvenil se convierte, nuevamente, en la protagonista del cambio hacia una sociedad mejor y más rica. En América Latina, el correlato de esta postura es la Sociología Científica de la CEPAL, con sus propuestas acerca de la modernización. La juventud aparece como un grupo unificado, sin distinción de clase social o condiciones específicas de existencia, utilizando para ello sectores específicos de representantes de la categoría general.

Sobresalen en esta época las publicaciones de Erickson (1990), en donde se afirma que la adolescencia es un período de moratoria en la elección de los roles e identidad.

Con la contestación estudiantil de los 60, la mirada cambia desde una juventud alienada en una sociedad alienada, hacia una juventud como sujeto revolucionario de cambio social en una sociedad alienada. Se convierte en un sujeto de la historia, independientemente de las clases sociales.

Desde la antropología, con el aporte de la sociolingüística y la etnometodología, se refuerza la línea explicativa puesta en las dificultades culturales como causas del fracaso escolar. Retomando las ideas de Margaret Mead, que coloca el acento en la educación como mediatizadora de la relación entre los modelos culturales y la conformación de las personalidades adultas. De esta manera, las desigualdades se presentan en el plano de la cultura, negando la importancia de la clase social a la que pertenecen los sujetos que fracasan, alejando esta problemática de los procesos sociales más amplios (Cragolino, 2006).

Aunque estos enfoques culturalistas dominaron la literatura sobre juventud durante mucho tiempo, no faltaron voces críticas que cuestionaban el tratamiento de la juventud como grupo uniforme, recordando la necesidad de replantear la problemática de las clases de edad en relación a las clases sociales, dejando de lado los estereotipos o las generalidades a partir de un grupo específico de representantes.

En confrontación directa con el estructural funcionalismo, en Europa, ya en la década de los '70, se vuelve a situar a la juventud en la sociedad de clases. En primer lugar, a partir de los aportes del marxismo, se sitúa a la clase social en el centro del análisis. No se trata de adjetivar a la clase de edad con la clase social, sino que ésta es el primer determinante. Dentro de esta postura, las subculturas juveniles se conciben como soluciones a problemas estructurales de un grupo, siendo principalmente subculturas de clase.

El este marco específico de las teorías de la reproducción, lo fundamental de este análisis es el de la dominación de clases y la lucha de las mismas en los distintos campos. Por ello, las subculturas juveniles deben entenderse como formas específicas de los grupos subordinados para negociar su posición. Son respuestas, a las contradicciones estructurales en que se hallan, en donde la escuela reproduce el papel legitimador de la racionalidad capitalista, convirtiéndose en el apoyo fundamental de las prácticas sociales dominantes.

En respuesta a ello, los intelectuales de la Teoría de la resistencia argumentan que las culturas juveniles no son sólo respuestas, sino también resistencia contra las prácticas sociales dominantes. Se enfatizan las nociones de lucha y conflicto. Dentro de esta corriente teórica, especialmente en Gran Bretaña, se encuentra un conjunto de estudios entre los cuales destacamos los de Willis (1988), que estudia la problemática de la juventud, analizándola no sólo desde la relación con la cultura hegemónica, sino también en relación a la cultura paterna, enfatizando en el recorrido de los sujetos por las instituciones y grupos sociales.

Desde otro posicionamiento, a finales de los 70, Bourdieu (1990) afirmaba que *“la juventud no es más que una palabra”*. Así, para hablar de juventud, es necesario interrogarse sobre la palabra, ¿quién la aplica, a quién y para qué? Frente a la ingenuidad positivista que querría que la palabra tuviera unos límites claros y precisos, y un referente real bien delimitado, *“hay que preguntarse por las luchas y apuestas que hay detrás de los*

actos de categorización, de imposición de fronteras: de separación entre jóvenes y adultos" (Martin Criado, 1998; 10).

Bourdieu remite las luchas en torno a las palabras "joven" y "viejo", a la lucha por la sucesión en un campo determinado, dentro del mismo, los viejos intentan mantener a los recién llegados en estado de "juventud", de irresponsabilidad, de falta de poder. Estos pueden aceptar dicha definición o intentar forzar el ritmo de la sucesión, de la transmisión de poder, reenviando a los detentadores a los atributos de antiguo, acabado, senil.

De esta manera, se rompe con la idea de una juventud unificada, aún perteneciente a una determinada clase social. Se rompe con la idea de una cultura juvenil homogénea.

Esta perspectiva tan reconocida y debatida en la sociología de la educación centra su atención en la relación de los diversos grupos sociales con la educación. El estudio pionero es el de Bourdieu y Passeron en el año 1967, titulado "Los estudiantes y la cultura". El sentido de los estudios y la relación de los individuos con la cultura escolar es función de su origen de clase. Debe realizarse el análisis de esta relación en el marco de las estrategias de reproducción de los diferentes grupos sociales, y a su vez introduce el análisis de las condiciones específicas de existencia de los diferentes sujetos pertenecientes a los diversos grupos.

Entonces, para entender las prácticas y decisiones de los distintos sujetos a los que llamamos "jóvenes", es necesario referenciar las mismas socialmente, es decir no sólo a una posición de clase, sino a una trayectoria de clase, tanto objetiva como subjetiva.

1.1.b "Juventud" versus "juventudes". Desplazamientos teóricos

Presentamos aquí el tratamiento sobre la juventud no ya en general, sino que enmarcado desde el reconocimiento de condiciones específicas de existencia. Sobre estos

distintos aportes nos detendremos específicamente, en un esfuerzo de acercamiento más profundo a las particularidades de los entrecruzamientos en torno a las prácticas y estrategias de los sujetos abordados.

Margulis (2000), como una respuesta a la afirmación de Bourdieu, nos dice que *“la juventud es más que una palabra”*, ya que no es sólo un signo, ni se reduce a los atributos juveniles de una clase social. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales de ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, ya que los beneficios de ser joven no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales.

Esta mirada no sólo nos ayuda a repensar la categoría juventud y su uso en la actualidad, sino que nos ayuda a entramarla en una construcción cultural e histórica, en donde, si bien prevalece la pertenencia a un determinado sector social, inciden también otros aspectos que particularizan constantemente esta condición.

Otro de los trabajos es el de Ana Wortman (1991). Al igual que Margulis, analiza esta etapa en relación a los efectos homogeneizantes de la cultura de masas, y el impacto de lo mass media en la formación de imaginarios sociales. Es decir, intenta analizar “lo juvenil” en los discursos de los sectores populares y luego como aparece en los jóvenes, profundizando, desde el plano del consumo, en el aspecto musical, acercándose al planteo de Willis cuando lo presenta como signo casi desafiante frente a la agudización de la fragmentación social. Fragmentación enmarcada en el contexto de crisis provocadas por las políticas neoliberales que se ejecutan en América latina.

Otra investigación que genera un gran aporte con respecto a la problemática planteada en esta investigación, es el que tiene por compiladoras a Claudia Jacinto e Irene Konterllnik (1996). Centra su mirada en los adolescentes pobres de la Argentina. Específicamente, la de aquellos que no acceden o abandonan la escuela secundaria antes de haber adquirido habilidades básicas esenciales para el trabajo y la participación social.

En este trabajo se presenta a la juventud como etapa vulnerable y como etapa vital clave en la conformación de la identidad social. La identidad social se construye temporalmente a través de dos procesos: uno biográfico y otro relacional. Proceso biográfico, porque se va delineando a través de las distintas trayectorias de los jóvenes en relación con las instituciones sociales (familia, escuela, mercado de trabajo); proceso relacional, porque no es ajeno al reconocimiento que lo otros hacen de la propia identidad, y de los saberes y competencias asociados a diferentes espacios sociales. Dos terrenos centrales en la construcción de identidad social son la educación y el trabajo.

Un trabajo que nos interesa mencionar especialmente, porque está muy ligado al problema de investigación que aquí se plantea, es el de Silvia Duschatzky (1999). El mismo centra su atención en las representaciones de los jóvenes de sectores populares, que viven en contextos de pobreza, en relación a su experiencia escolar. Pero las trayectorias escolares y las simbolizaciones educativas no son iguales en un grupo social aparentemente homogéneo. Lo que suscita interés acerca de las mismas es que no se derivan exclusivamente de la condición socio económico de los sujetos, aun tratándose del mismo grupo poblacional en términos de posición social y condiciones de vida, impidiendo de esta manera una correspondencia mecánica entre culturas juveniles y clase social.

Duschatzky (1999) plantea capturar semánticamente el universo de lo popular que supone penetrar en una trama compleja de signos que no operan por yuxtaposición ni determinación mecánica. Constituyen formas simbólicas desde donde estos grupos negocian colectivamente su existencia y pelean por sustituir un estigma de marginación en emblema de identidad.

Dentro del grupo de los aportes que se vienen desarrollando, es necesario destacar un trabajo hecho particularmente en Córdoba, como es el de Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2001). El mismo nos habla de las experiencias subjetivas transitadas en el suelo del declive institucional por parte de los chicos que habitan en la periferia de la ciudad de Córdoba y que asisten a las llamadas escuelas “urbano marginales”. En relación a este

interés se preguntan qué función y qué lugar tiene la escuela para estos chicos, como significan a sus maestros y que les enseña dicha institución.

En oposición a esta mirada, Ana Padawer (2004) critica las aproximaciones a las prácticas juveniles desde los conceptos de “bandas” o “subculturas juveniles”, ya que cuando son popularizadas en el sentido común y en investigaciones académicas, heredan las interpretaciones culturalistas que presuponen sujetos homogéneos y sobredeterminados por la cultura o el contexto socioeconómico descuidando las especificaciones subjetivas que inciden tanto como los marcos objetivamente desiguales de la acción así como los condicionantes históricos.

En esta línea de posición teórica, Martín Criado (1998) plantea que la condición de existencia aparece como una característica distintiva a la hora de hablar de los jóvenes. La edad no puede ser considerada como una variable independiente, sino dentro del contexto de las dinámicas sociales y sus efectos diferenciales en función de las distintas posiciones sociales de los sujetos.

Esta perspectiva es la que permite tomar distancia de la categorización de sentido común de percepción de la sociedad, que la convierte en un “actante” del relato sobre la misma; es allí donde se pierden de vista las distintas condiciones materiales y sociales de existencia de los diversos sujetos a los que llamamos “juventud”.

Como aporte más reciente a nuestra investigación, encontramos el trabajo de Montesinos, Sinisi y Schoo (2009), llamado “Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la Educación Secundaria”, en donde se plantea que la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria, sancionada en la Ley de Educación Nacional, mantiene correspondencia con demandas sociales por más educación, representando nuevos desafíos para la escolarización – inclusión de los jóvenes que no asisten a la escuela y para garantizar la terminalidad de los mismos.

El concepto de obligatoriedad condensa y actualiza diversos debates sobre el sentido de la escuela secundaria, especialmente cuando se trata de incluir y retener a jóvenes atravesados por procesos de vulnerabilidad social. Así mismo, el cumplimiento de la obligatoriedad representa un desafío para las políticas educativas ya que debe garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos.

No se puede cerrar este apartado de antecedentes en relación a la problemática investigada, sin mencionar los trabajos abordados en nuestra ciudad por diferentes equipos e investigadores.

En primer lugar debemos mencionar a Mónica Maldonado (2001). Su aporte reside en contribuir a repensar algunas categorías en relación a la juventud y su relación con la escuela. A partir de un enfoque etnográfico, se adentra en una escuela secundaria en la ciudad de Córdoba, a fin de desentrañar y reconstruir las significaciones que los alumnos de la misma otorgan a las prácticas que desarrollan respecto a sus relaciones vinculares con sus pares. Y nos dice que interrogarse sobre esta problemática implica inscribir esas prácticas y esas representaciones en un campo más amplio; esto es, anclarlas en un tiempo y un espacio particular, con una historia social, institucional y de los agentes que las operan, movilizan, legitiman o resisten.

Con respecto al trabajo de investigación: “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”, realizado por Foglino, Ana María; Falconi, Octavio; López Molina, Eduardo (2008), el interés reside en conocer, en el marco de los cambios de la transformación educativa de los 90 en el país, que trajo aparejado entre otras cosas, la transformación del nivel medio con la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo de Especialización (CE), cómo construyen su experiencia escolar los adolescentes y jóvenes provenientes de sectores sociales bajos, y qué sentidos adquieren para ellos sus procesos de escolarización.

En cuanto a la experiencia escolar, advierten que para comprender lo que “*fabrica una escuela*”¹, no sólo debemos indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Por otra parte, plantean el carácter relacional de la experiencia escolar respecto del conjunto de la experiencia social de los alumnos, estas experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos. Así mismo, reconocen la insoslayable singularidad de la experiencia escolar en tanto proceso subjetivo, al tiempo que indagar la productividad de los dispositivos pedagógicos en los procesos de subjetivación.

1.1.c Políticas destinadas a la juventud.

Otro trabajo que resulta relevante en relación a nuestra temática, pero que se sitúa no ya en el lugar de los sujetos, sino que se aproxima desde las políticas, es el planteado por Carranza, Alicia y Kravetz, Silvia (2008) sobre políticas públicas y educación secundaria. El mismo se enmarca en el estudio Reestructuraciones de la escuela secundaria en el periodo post reforma. Los sentidos que construyen los directivos sobre las regulaciones estatales.

Se focalizó la mirada en el período que comienza en el año 2003, con el replanteo de las políticas educativas por el nuevo Gobierno Nacional y Provincial, las que profundizan un diagnóstico sobre este nivel del sistema apostando a una reforma de la escuela secundaria que, además de volverla obligatoria, pueda iniciar un cambio significativo en los procesos de escolarización de los jóvenes. En ese sentido tanto el discurso de las políticas como algunos de los programas que se están implementando,

¹ Expresión textual en “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. Foglino, Ana María; Falconi, Octavio; López Molina, Eduardo (2008)

abordan cuestiones que intentan no solo proveer los necesarios apoyos materiales (infraestructura, equipamientos, becas, capacitación, etc.) sino reestructurar condiciones y prácticas pedagógicas del trabajo docente que provoquen inclusión escolar e igualdad educativa. Por inclusión se entiende que todos y todas puedan acceder y terminar la escuela secundaria. La igualdad alude a disminuir las asimetrías en la adquisición de los conocimientos y experiencias escolares, por las diferencias sociales y culturales de los alumnos (diversidad) procurando equidad en las oportunidades y posibilidades de aprendizaje, pero asegurando, al mismo tiempo, un básico común de contenidos que asegure más homogeneidad cultural.

Este principio, no se resuelve sólo con acciones focalizadas en grupos desfavorecidos; ahora se trata de sostener y mejorar la escolarización de toda la población, aunque se admite que la situación de desigualdad social requiere priorizar algunas acciones centradas en los sectores más vulnerables. Si bien se considera que en grupos desfavorecidos, el fracaso de la escuela secundaria se explica por las dificultades (en algunos grupos, imposibilidades) económicas y los “habitus” familiares, se apuesta a contrarrestar en parte esas limitaciones, generando condiciones en las instituciones que permitan una mejor trayectoria escolar. La hipótesis que sostiene esta decisión es que, más allá de las condiciones socioeconómicas y culturales, el fracaso tiene causas que se reconocen también en la experiencia de escolarización. En ese sentido el fracaso no es sólo patrimonio de los sectores excluidos; muchos adolescentes pertenecientes a grupos sociales con mayores posibilidades también engrosan las estadísticas que dan cuenta de este problema. Unos y otros suelen descreer de la escuela como posibilitadora de mejor calidad de vida futura, lo que da cuenta de una crisis generalizada de las instituciones de este nivel del sistema.

La inclusión de todos los adolescentes y los jóvenes, requiere, efectivamente, el diseño de un abanico de estrategias que tengan en cuenta, por un lado, las trayectorias personales y educativas de poblaciones con características distintas de los grupos tradicionales que accedían hasta hace algunas décadas a la secundaria y por otro, que

estas estrategias simultáneamente posibiliten la generación de una propuesta educativa común, no solo en términos de diseño sino también de experiencias educativas concretas, conducentes a construir y fortalecer sentidos compartidos.

Siguiendo esta línea argumentativa, en el trabajo “Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial “Inclusión /Terminalidad de la Escuela Secundaria”, realizado por Kravetz, Silvia (2011) plantea reflexiones en torno al programa específico de inclusión educativa (PIT), que puso en marcha la Provincia de Córdoba, destinado a escolarizar a un grupo de adolescentes y jóvenes que no han comenzado la escuela secundaria, o que han abandonado tempranamente, como resultado de trayectorias desfavorables.

El programa se configura como una alternativa al formato escolar tradicional, que según numerosas investigaciones, constituye uno de los principales obstáculos para reducir el fracaso escolar. La hipótesis central de este proyecto, es que el estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requiere un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los organismos gubernamentales y las instituciones producen sobre estas regulaciones

Este programa, se inscribe en el marco de políticas que promueven una inclusión educativa plena, entendida como el resultado de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables. Pero simultáneamente, producen orientaciones en el trabajo escolar y generan acciones que en algunas circunstancias, resultan diferentes o poco compatibles con la dinámica cotidiana de las instituciones.

Otro antecedente importante para nuestra indagación, lo constituye el informe del proyecto “Programa de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años en Córdoba”, dirigido por Liliana Vanella y Mónica Maldonado (2012), que forma parte de un desarrollo investigativo mayor dirigido por la Magister Flavia Terigi.

Este trabajo denominado “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares”, llevado a cabo por Terigi, Flavia, Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara (2012). Las autoras plantean que se observan importantes esfuerzos desplegados por las políticas educativas orientadas a atender las dificultades que encuentran los jóvenes para progresar en su escolaridad.

El interés de su estudio radica en analizar las estrategias diseñadas para el reingreso, la retención y finalización de los estudios secundarios destinados a un amplio porcentaje de jóvenes que no se encuentran asistiendo a la escuela. Las iniciativas, analizadas, fueron diseñadas como ofertas específicas para la escolarización de adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela. Ellas son:

- Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes en la Provincia de Buenos Aires
- El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) de la Provincia de Córdoba.

El aporte de este estudio radica en el análisis que realizan de las estrategias diseñadas para el reingreso, la retención y finalización de los estudios secundarios destinadas a un amplio porcentaje de jóvenes que no se encuentran asistiendo a la escuela. Se trata de valiosas experiencias que introducen modificaciones en la organización de las propuestas escolares para lograr sus objetivos (Terigi, 2011). Plantean variaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria y que modifican aspectos que regulan el régimen académico para el trabajo escolar (Barquero, Terigi, y otros, 2009). Asuntos que cobran relevancia en la atención del problema de la retención de los jóvenes en el nivel.

Los distintos autores citados hasta aquí muestran los cambios y tensiones que atravesó la conceptualización y concepción sobre la juventud y su acceso a la escolaridad. Esto nos posibilitara repensar esta categoría en relación a las posibilidades de reconstruir experiencias con respecto a la no escolarización, que rompan con la idea de una mirada centrada en un sólo aspecto distintivo de este concepto.

1.2. Conceptos teóricos relevantes de las dimensiones del problema.

1.2. a. Jóvenes

La problemática de investigación supone un entramado complejo de distintas dimensiones que remiten a los sujetos, sus trayectorias objetivas y de sentidos, el contexto social y las políticas que a través de programas tienden a incluir a los jóvenes en la escolaridad obligatoria.

La referencia a la juventud, remite a considerar la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve. No se refiere, entonces, sólo a un estado, condición social, etapa de la vida o etapa biológica, sino que además de ello, significa un posicionamiento sociohistórico sobre el mismo.

De esta manera la “juventud” no conforma un único grupo social. Bajo la identidad de este nombre se agrupan sujetos y situaciones de gran diversidad que sólo tienen en común pertenecer a un grupo etario. La edad, no puede tomarse como una variable independiente, hay que considerarla en el contexto de las dinámicas sociales y sus efectos diferenciales en función de las distintas posiciones sociales, y por ende, de las distintas estrategias que los sujetos ponen en juego en función de las mismas. Es decir, tratar de comprender cómo los mismos estructuran sus prácticas en función de sus sentidos.

Dichos sentidos son una forma de conocimiento práctico elaborados socialmente que intervienen en la construcción de una realidad compartida por un grupo. Actúan

como “*estructuras estructuradas y estructurantes*” condicionando las propias practicas ya sea guiándolas como en su comprensión (Cerletti, 2006).

El conjunto de las prácticas que reflejan los sentidos elaborados por los sujetos deben ser consideradas en las dinámicas sociales de las cuales participa el sujeto en relación a la posición que ocupa en la estructura social.

La estructura social es un sistema de posiciones. Las mismas se hallan en relación unas con otras formando un sistema. Comprender una posición, es comprender un lugar en el sistema de posiciones, ya que éstas están jerarquizadas. Las relaciones que se establecen entre unas y otras son relaciones de orden, poder o de dominación: suponen apropiación diferencial del producto socialmente producido (Bourdieu, 1988).

Por lo tanto, el espacio social se presenta como un espacio pluridimensional de posiciones, cada una de ellas ligada a la distribución de una especie de capital diferente y determinado. Por ello, cada agente, presenta una posición relativa en la estructura social según el volumen y estructura de los capitales que posee. De esta manera, las prácticas sociales, en relación a las posiciones que se ocupan en la estructura social, permiten considerar que existen múltiples formas de asumir, vivenciar y otorgar sentidos a esta categoría juventud.

Esta mirada, entonces, nos ayuda a repensar a dicha categoría como una construcción cultural e histórica, en donde, si bien prevalece la pertenencia a un determinado sector social, inciden también otros aspectos coyunturales que particularizan constantemente esta condición.

Por tanto, ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones, y que otorga la posibilidad de aprovechamientos diferenciales. Entender la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición de joven implica pensar esta categoría como

un concepto esquivo y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de ser joven (Margulis, 2000).

Dichos aprovechamientos diferenciales pueden ser relacionados con los conceptos planteados por Margulis (1998) sobre madurez social y moratoria social. Entendiendo por madurez social, a partir de la modernidad, el ingreso en el mercado laboral y la asunción de obligaciones y responsabilidades ligadas a la familia, el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía. La moratoria social se refiere a la prolongación en el tiempo o no de la entrada a esa madurez social, y que esa misma distancia presentaría relación con la clase, género, edad, como se planteó anteriormente. Así la moratoria social es ese espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados periodos históricos.

Por lo expuesto anteriormente, existiría un uso diferencial de las oportunidades objetivamente disponibles, en relación a la dinámica social en que están inmersos los sujetos y la madurez social alcanzada.

Las trayectorias socioeducativas de los sujetos permitirían develar los recorridos en relación a las posibilidades, atendiendo a sus prácticas y a los sentidos que las sustentan, y su relación con la situación de no cursar la escolaridad obligatoria.

Al respecto, E. Cragolino (2006) nos dice que *“una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social”*.

Las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital - económico, cultural, social y simbólico - que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos. Hablamos de campos, en el sentido en que configuran escenarios singulares a partir de la forma que asume el sistema

de posiciones y la relación entre ellas, y por la distribución del capital y los intereses puestos en juego en el mismo. La noción de campo permite recortar sectores que tienen en común situaciones objetivas de vida, intereses y disposiciones similares (A. Gutiérrez, 2005).

Teniendo en cuenta la conceptualización de campo y la dinámica que en ellos se da, es importante destacar que el agente, a partir de su trayectoria y las adquisiciones y acumulaciones efectuadas, se encontrará o no preparado para elaborar estrategias que le permitan entrar a un determinado campo específico y además permanecer en él.

Por lo mismo, en el marco de la presente indagación, nos apoyamos en una concepción de trayectoria como construcción, que a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto. Esta perspectiva, en palabras de Santillán (2007), ofrece aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que -en tal caso- se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados.

De esta manera la trayectoria educativa sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida.

Así, la situación de estar fuera de la obligatoriedad escolar debería ser contemplada como una práctica dentro de una trayectoria socioeducativa condicionada por la dinámica social de la que participa el sujeto, y a su vez transversalizada por la madurez social y moratoria social que actúan como fuerzas estructurantes y estructuradas. Entendiendo este proceso en un marco de un contexto social que presentaría un abanico de posibilidades objetivas, en este caso educativas, para esta franja de jóvenes cordobeses.

1.2.b Políticas Educativas: marcos legales del Plan FINES y el Programa PIT

Las posibilidades objetivas estarían inmersas, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en un contexto de profundos cambios que transformaron significativamente el orden social, político, económico y cultural, y que modificaron la vida cotidiana de los sujetos e impactaron significativamente en las decisiones, elecciones y recorridos puestos en juego particularmente por los jóvenes que no se encuentran transitando la escolaridad obligatoria.

Las múltiples y profundas transformaciones que caracterizan los contextos de las últimas décadas en nuestro país: la crisis del Estado Nación moderno impactando en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos; los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones, el reconocimiento de derechos, las transformaciones que se han dado en la conformación y dinámica de las estructuras familiares, la presencia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, la pluralidad de concepciones y experiencias de las infancias y las juventudes, las nuevas coordenadas de tiempo y espacio; las transformaciones que se vienen dando en el marco de nuevos procesos de urbanización - han ido configurando un nuevo escenario en donde se articulan las políticas de inclusión, especialmente los programas destinados a la finalización de la obligatoriedad escolar.

Estos programas nos remiten al análisis de las políticas estatales en cuestión de educación. Según Ozlak (1984), las políticas estatales son un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil.

Este autor concibe al Estado como una entidad no monolítica, sujeto a diferenciaciones internas a las que llaman unidades burocráticas o estatales encargadas del tratamiento de determinadas cuestiones. Las mismas tienen grados variables de autonomía y pueden asumir posiciones contradictorias frente a una misma cuestión. El

poder está presente no solo entre diferentes actores y fuerzas sociales sino también al interior del Estado mismo, que es un actor social más pero un actor clave ya que sus decisiones repercuten sobre toda la sociedad.

Formular e implementar políticas es la esencia de la actividad del Estado. En ambos momentos del proceso intervienen componentes normativos y prescriptivos acerca de lo que se considera deseable, también diferentes actores que desagregan y materializan la política, aunque con mayor énfasis en el segundo. Por lo mismo las políticas estatales permiten una visión del Estado en acción, desagregado como estructura global y puesto en un proceso social en el que se entrecruza de manera compleja con otras fuerzas sociales (Ozlak, 1984).

A partir de los años 90, se observa un deslizamiento de las políticas sociales hacia propuestas con eje en la educación. La educación y las políticas educativas comenzaron a funcionar como bloque de contención a la desprotección de los ciudadanos que se encontraban al margen del modelo económico imperante (Senén González, 2008).

Ya llegando al año 2000 se observa una revisión de esta postura, implicando esto una recreación de la capacidad de intervención del Estado, y el restablecimiento de la legitimidad de la función pública. Dicha repolitización de las políticas públicas significo pensar o visualizar al sistema educativo no desde lo técnico sino desde el reconocimiento de su naturaleza política. Así, el *“Estado intenta reasumir sus obligaciones en el campo educativo, respondiendo a las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico en términos de necesidades postergadas y satisfacción de demandas de los distintos actores sociales”* (Senén González, 2008).

Tomando estas conceptualizaciones, y específicamente atendiendo a los sectores sociales que presentan necesidades postergadas y requieren de su urgente satisfacción, aparece como pertinente lo planteado por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1985) sobre la relación entre el Estado y las clases subalternas.

Estas autoras, en su trabajo afirman que existe una relación entre el Estado, las clases dominantes que buscan conservar y potenciar su lugar, y las clases subalternas, que orientaran su desarrollo político hacia el mejoramiento de las condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes intentando transformar las relaciones sociales.

“Dado que no son relaciones inmutables, el movimiento de una clase afecta a las otras, y el movimiento del estado afecta el de las clases. La constante y cambiante relación entre las clases sociales da contenido específico al movimiento histórico de cada sociedad. En este proceso, el Estado tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder, y por ello establece relaciones con los grupos dominados constituyéndolos en subalternos” (Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, 1985; 196).

El lugar privilegiado donde se encuentra el Estado y las clases subalternas es en la escuela, donde confluyen diversos intereses de ambas partes. Las autoras destacan el lugar del Estado como medio a través del cual se consolida la escuela como territorio de los sentidos compartidos de las concepciones políticamente dominantes. Y entonces, *“las clases subalternas juegan un interés en la educación como posibilitadora de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad y en relación a la clase dominante”* (Ezpeleta y Elsie Rockwell, 1985; 196).

Pero también se juega el sentido de la educación como derecho. El estado entonces, debe garantizar el ejercicio de ese derecho, y a su vez, crear las condiciones para materializar el ejercicio pleno de ese derecho. De esta manera, el derecho a la educación debería guiar y orientar el diseño de políticas públicas de los Estados, contribuyendo a la inclusión social. *“El estado tiene la obligación de respetar un contenido mínimo de los derechos y apuntar a la satisfacción de los niveles básicos de cada uno de ellos; y utilizar el máximo de sus recursos para efectivizarlos”* (Senén González, 2008; 99).

Una de las maneras de efectivizar el ejercicio de este derecho es haciendo efectiva la “obligatoriedad escolar” enmarcada en la nueva Ley de Educación Nacional N° 26606

(2006) es decir, tomando todas aquellas medidas necesarias de modo que el Estado asegure el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudios como manera de garantizar el ejercicio real de dicho derecho.

En el artículo 16 de la misma, plantea que tanto las autoridades nacionales, como jurisdiccionales deben *“asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”*.

Con el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 -2016, se busca concretizar un conjunto de decisiones orientadas a garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación, en particular en las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social y exclusión.

La obligatoriedad de la educación secundaria es una responsabilidad que el Estado asume hoy por primera vez en la historia argentina, lo cual implica lograr la escolarización, es decir, acceso, permanencia y finalización de estudios de todos los adolescentes y jóvenes. De esta manera, la obligatoriedad de la secundaria -que establecen las Leyes Nacional y Provincial de Educación- representa un proyecto político educativo cultural más amplio donde la inclusión con aprendizaje de los adolescentes y los jóvenes sería el objetivo principal, de manera de posibilitar a estos sujetos integrarse socialmente y ejercer una ciudadanía plena.

Una de las estrategias estatales asumida para concretizar el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes, son los Programas: PIT (Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años) y FinEs (Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos).

En Córdoba se puede constatar, la presencia de los dos programas destinados a jóvenes que no están cursando la escolaridad obligatoria: uno enmarcado en las políticas estatales a nivel nacional: FinEs (Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), y el otro como estrategia estatal provincial: PIT (Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años)

El Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años, fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2010. El programa fue aprobado según Resolución ministerial N° 497 del año 2010 y comenzó a implementarse en Agosto del mismo año.

Su creación se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y en el marco de los acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79 – 84 – 88 – 90 y 93 del año 2009). La Resolución Provincial que define su creación (N° 497/10) asume el compromiso de garantizar el acceso y terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos jóvenes entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que hubiera abandonado de manera transitoria o definitiva la misma.

“El objetivo del programa es ofrecer una trayectoria educativa distinta para la culminación de la escuela secundaria obligatoria a estos sujetos que por distintas circunstancias de la vida y/o por dificultades en la escolarización común hoy se encuentran fuera del sistema escolar” (Documento Base, 2010). A su vez, estos jóvenes, 14 a 17 años, no tienen la edad reglamentaria necesaria para poder realizar esta trayectoria en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (Resoluciones N° 187/98, 1070/10 y 197/10), pero, en muchos casos, tienen responsabilidades familiares y laborales por las cuales necesitan de un cursado más flexible que el que propone la escuela secundaria común.

Este programa posibilita a los jóvenes que hayan abandonado la escuela al menos un año antes de la puesta en marcha del programa o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo, que *“en razón de su diseño, es más flexible y permitiría a cada joven construir su propio trayecto formativo en el marco de una “propuesta educativa diferenciada”, pero equivalente en aprendizajes a los seis años de la escuela secundaria regular”*. (Documento Base, 2010).

En un principio, entonces, el programa se habilitaba para dos cohortes sucesivas: 2010 y 2011 que debían no estar matriculadas en ningún servicio educativo el año inmediato anterior a cursar, pero en la actualidad todavía se encuentra vigente.

La propuesta, organizada como un bachillerato en ciencias sociales, reconoce los recorridos educativos previos de los jóvenes y establece un sistema de promoción por asignaturas, en vez de por año, de manera tal de permitirles avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades. De esta manera, esto permitiría que cada joven organizara un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa y avanzara en el mismo según su propio ritmo, y así incluirlos nuevamente en la escolaridad obligatoria.

Estas notas, permitirían señalar, según Terigi (2012), que el Programa contiene un conjunto de elementos innovadores que incluyen variaciones en el ordenamiento curricular, en la organización y distribución del tiempo, en el agrupamiento de los alumnos, en la forma de contratación de los profesores, en el sistema de promoción que permite el cursado de algunos espacios curriculares en función de la disponibilidad de los alumnos, la presencia de un coordinador por establecimiento, la provisión de materiales, el diseño de un recorrido específico para cada alumno, por citar sólo las más relevantes.

A su vez, esta oferta educativa de orden provincial, coexiste en nuestra ciudad con una oferta de orden nacional: Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos.

Este plan se encuentra enmarcado en la nueva Ley Nacional de Educación, destinado a la finalización de la escolaridad obligatoria. Tiene como propósito, de acuerdo al Documento para Docentes Fines Secundaria, *"posibilitar la finalización de estudios primarios y secundarios a aquellos jóvenes y adultos que por diversas razones no han completado la escolaridad obligatoria. Es un Plan específico que fue creado a término teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de sus destinatarios"*. (2008; 6)

Su objetivo es según la Resolución Provincial Nº 465/2008, incorporar a la escolaridad obligatoria a los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeudan materias, así como aquellos que nunca ingresaron, y también los que hayan sido alfabetizados por el Programa Encuentro u otros proyectos, y estén interesados en iniciar o finalizar la educación primaria.

De esta manera, también se buscaba incrementar la matrícula en los servicios educativos brindados en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, con el impulso de innovaciones pedagógicas e institucionales que permitieran mejorar la calidad de la formación para el trabajo la finalización de los estudios de nivel primario y nivel secundario de los sujetos que habían finalizado como alumnos regulares su cursado común, técnico o de adultos entre los ciclos lectivos 2001 y 2007; pudiendo adeudar materias del mismo y hasta dos asignaturas previas.

Según dicha Resolución y el Convenio Marco firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2008, este plan permitiría *"garantizar a los sectores sociales excluidos o postergados el acceso a la finalización de los estudios primarios y secundarios, posibilitando su participación crítica en la compleja sociedad del conocimiento y el logro de herramientas que permitan construir mejores condiciones de vida"*

Al igual que el programa PIT, este plan se habilitó como un trayecto formativo a término, y con carácter excepcional, pero en la actualidad también se encuentra vigente.

La propuesta cuenta con tutores que realizan un seguimiento de los aprendizajes organizados por asignaturas o áreas de conocimiento.

Ambos programas estarían ofreciendo alternativas de finalización de la escolarización obligatoria a jóvenes que por diversos motivos no se encuentran asistiendo a clases en el nivel secundario regular. Así, por tratarse de ofertas que atienden la situación de jóvenes que han suspendido su escolaridad, sus diseños incluyen estrategias tendientes a favorecer el reingreso a la misma. Parecería que ambas propuestas reconocen al sujeto joven como sujeto de derecho, sus diferentes trayectorias socioeducativas y su condición de clase.

Cada una de estas iniciativas contempla estrategias que atienden a diferentes experiencias de los jóvenes en su paso por la escuela secundaria, es decir, se concentran en puntos críticos de las trayectorias que define la experiencia escolar. En apariencia, el PIT define dicha experiencia escolar, de manera más amplia y no necesariamente asociada al cursado regular del nivel secundario; en cambio, el Plan FinEs se estructura en torno al recorrido que el joven haya tenido en dicho nivel.

De esta manera encontramos que para estos jóvenes que han abandonado o nunca comenzaron la secundaria regular hay iniciativas que abordan esta situación generando distintas condiciones y propuestas de escolarización y pareciera que de esta manera se intenta responder y garantizar desde las acciones estatales con lo sancionado en la Ley Nacional de Educación, en cuanto a la obligatoriedad en todo el territorio nacional de la enseñanza secundaria (Terigi, 2011).

1. 3. Abordaje metodológico.

En este apartado, presentamos el proceso de construcción de la problemática analizada y las herramientas metodológicas utilizadas en la presente investigación para abordar la misma.

Tal como lo explicitamos anteriormente, el interés de este trabajo está centrado en conocer y analizar los sentidos que le otorgan los jóvenes cordobeses de 16 a 18 años, a su situación de no cursar la escolaridad obligatoria, en un contexto de políticas sociales y educativas de inclusión a la misma.

En un principio nos habíamos planteado acceder a sujetos de hasta diecisiete años, pues es la edad en que deberían estar finalizando la escolaridad secundaria. Pero luego de analizar las características de los programas especialmente destinados a que estos sujetos terminen el cursado de la misma, decidimos ampliar el espectro de accesibilidad hacia jóvenes que contaran con 18 años, edad en la que ya pueden incluirse en el Plan FinEs.

Este proceso de indagación se construyó desde un enfoque cualitativo de carácter etnográfico, ya que consideramos que el mismo es el que mejor permite conocer los sentidos, apreciaciones y significados que los sujetos construyen en relación con la situación de no estar cursando la escolaridad obligatoria.

Para este abordaje, resulta pertinente el enfoque cualitativo porque no buscamos producir generalizaciones abstractas, sino *“la generación de conocimientos situado, profundizando en los casos particulares”* (Kalman, 2004; 11).

La estrategia ponderada en el presente trabajo fue la entrevista, ya que permite una mayor profundidad en la construcción de los datos, debido al carácter de la investigación y al tiempo estipulado para el trabajo de campo.

Específicamente, a través de la realización de entrevistas en profundidad, se buscaba reconstruir las trayectorias socioeducativas de los sujetos seleccionados para este estudio, así como las experiencias y sentidos que las estructuran para poder así comprender porque no están haciendo uso de su derecho a la educación en el marco de políticas tendientes a la inclusión educativa y social.

La entrevista es definida como una interacción cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas según una temática y objetivos específicos. Además, es

una de las formas de acceso a las diferentes problemáticas que se encarnan en actores concretos. Se trata de un acercamiento al otro a partir de la indagación dirigida sobre una temática dada que, a la vez, se constituye en un testimonio encarnado subjetivamente, tejido sobre el diálogo, intercambio que nos introdujo paulatinamente en la lógica del discurso de los sujetos implicados. Se buscó, recuperar los testimonios y relatos de los sujetos y las formas por las cuales se representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia.

Al respecto, Becker (1974) señala que un relato de vida es una reconstrucción subjetiva que una persona realiza de las experiencias que tuvo en el pasado; el investigador le solicita al sujeto que narre los hechos que son sobresalientes y los contextos en que sucedieron: como los vivió, que hizo, como lo interpreto. El objetivo es entender lo sucedido desde la perspectiva de la persona, tal y como ella pueda relatar los hechos.

De esta manera, cuando se llevan a cabo las entrevistas se realiza una exploración conjunta de su pasado y su presente, y ambos siempre están inscriptos en un devenir socio histórico más amplio, y por lo mismo, todo punto de vista representa más que el individuo, por ello, entrevistar también es situarse dentro de los determinantes materiales que condicionan ese pasado y ese presente, y a su vez se ven y vieron condicionados por ellos. (Ronald Fraser, 1990)

En este proceso particular de indagación, las entrevistas se caracterizaron por contener tanto preguntas estructuradas, como abiertas no estructuradas. En las primeras nos interesaba conocer las condiciones objetivas de existencia de los sujetos, es decir, reconocer entre otras cosas, las condiciones materiales en las que viven. Este tipo de preguntas operan como punto de partida abriendo el diálogo con el entrevistado para comenzar a profundizar a partir de las respuestas como relato que éste va dando en su universo de significación.

En la formulación de las preguntas abiertas, que se van encadenando sobre el discurso del propio sujeto, se buscó configurar el marco interpretativo desde cual se inscriben las prácticas y los sentidos otorgados a las mismas.

También intentaban abarcar los distintos aspectos que conforman las trayectorias socioeducativas de los sujetos estudiados, ya que como expusimos anteriormente, creemos que la clave para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) se articula directamente con sus *“trayectorias sociales”*, es decir, las relativas a la situación particular de cada uno de los jóvenes y su realidad cotidiana actual, la dinámica familiar y su relación con la escolaridad, la situación laboral, de participación social, de género también.

De esta manera no sólo se busca conocer como está compuesta su familia o el grupo familiar con el que conviven, si trabajan y cuáles son las características de su trabajo, sino también considerar las reflexiones y sentidos sobre su tránsito por la escuela primaria y secundaria, sus deseos de volver a estudiar o no y porqué lo harían.

Estas respuestas, fueron diversas en su extensión de acuerdo a la particularidad de cada joven pero fueron brindando un entramado de datos y relaciones que permitieron reconocer estrategias, posibilidades e imposibilidades en relación a la permanencia o no dentro del sistema educativo, y especialmente con las ofertas educativas caracterizadas anteriormente.

Desde un enfoque etnográfico, entonces, el énfasis está puesto en la profundidad del análisis, en disminuir significativamente la distancia en relación al mundo de sentido de los otros y es por ello que se optó por concentrar la mirada en pocos casos. Pero al mismo tiempo, lo que se busco es que la muestra fuera significativa, esto es, que los casos seleccionados sean pertinentes para dar cuenta de cierto haz de relaciones con respecto a la problemática abordada (Guber, 2004).

La selección de los entrevistados, entonces, obedece al corte cualitativo de la investigación, el cual no se apoya en muestras matemáticas características de los métodos cuantitativos, sino que siguen los lineamientos del proyecto de investigación para identificar a los actores relevantes para el mismo.

Este proceso también obedece a un criterio de accesibilidad, ya que los sujetos seleccionados no se encontraban cotidianamente o regularmente en una institución, sea educativa, social, religiosa, laboral, etc. Debimos utilizar nuestra red de relaciones como docentes en ejercicio en los distintos niveles para acceder a aquellos jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo.

De esta manera, las entrevistas a la mayor de ellos las realizamos por medio de una docente de una escuela primaria ubicada en la zona sur de la ciudad. Las entrevistas a la joven y al joven con menor edad en el grupo las realizamos a través del secretario de un IPEM y un IPET ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba, Capital. Esta persona, pudo vincularnos a los dos jóvenes debido a su larga trayectoria en ambas instituciones, y a su conocimiento extenso de la vida personal y familiar de los alumnos, aún de aquellos que dejan de concurrir a ellas.

Por último, las entrevistas al mayor de los varones las realizamos por medio del otro joven entrevistado, ya que trabajan juntos en el mismo lugar, y se conocen desde hace unos años.

Este tipo de selección ha sido denominado por algunos autores como muestreo teórico, es decir, el procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas (Guber, 2004).

Por lo mismo, trabajamos con cuatro casos atendiendo a la representatividad de género, ya que entendíamos que la condición y posición de género puede influir en la

construcción de sentidos en relación a la inclusión en la escolaridad obligatoria. También se consideró la incorporación al mercado de trabajo formal y no formal y la posibilidad de no trabajar, ya que existe el supuesto de que la incorporación temprana al trabajo y la reducción de la moratoria social constituyen elementos explicativos de la situación de no estar escolarizados en la actualidad de un grupo diverso de jóvenes pertenecientes a sectores subalternos de la sociedad.

De esta manera, se trata de un estudio en profundidad para analizar la complejidad del objeto de la presente investigación. Por lo mismo cabe señalar que no es el objetivo de esta investigación generalizar los hallazgos empíricos de manera que puedan ser replicados en otros casos. Se intenta, sin embargo ofrecer herramientas teórico-metodológicas que permitan ser estudiadas e investigadas en otras situaciones.

Por ello, también optamos por no realizar un estudio comparativo entre los cuatro sujetos que se convierten en principales protagonistas de este estudio, sino tratar de entender sus posicionamientos en relación con la escolaridad secundaria obligatoria a la luz del análisis de sus trayectorias socioeducativas.

Por esto el lector se puede encontrar con mayores desarrollos analíticos de algunos sujetos, pero ello también se asocia con la relación establecida con los sujetos en los distintos momentos en que se llevaron a cabo las entrevistas.

El análisis de la información, se realizó en distintos etapas. En un primer momento, se procedió a la relectura de los registros que se realizaron antes, durante y después de las primeras entrevistas y de las notas iniciadas en el primer período del trabajo de campo. En esta primera instancia, construimos categorías a partir de las entrevistas y registros, e identificamos aquellas en las que considerábamos necesario ampliar la información. Como plantea Rockwell (2009; 101) *“Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, la definición de categorías teóricas de diferentes niveles se va construyendo en el proceso de investigación etnográfica (...) En el proceso analítico el*

investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes”.

En un segundo momento, identificamos las categorías que refieren a las distintas trayectorias de los sujetos lo que nos permitió realizar las presentaciones que se desarrollan en el segundo capítulo sobre los mismos. Luego de realizar la descripción de los sujetos, y sus trayectorias, identificamos los sentidos, apreciaciones y significados que construyeron en torno a la situación de no estar cursando la escolaridad obligatoria, reconociendo recurrencias significativas en torno a algunos aspectos particulares, y en relación al contexto socio educativo más amplio.

La trayectoria coloca un tiempo en un espacio, porque es la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos y ahí está su límite en tanto reemplaza al acto y a la ocasión. La trayectoria es la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que nos permite ver el ritmo y la duración de un proceso, pero por si sola este proceso no da cuenta del contenido y de la significación del mismo. La reconstrucción de la trayectoria implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias, que forman parte del itinerario biográfico. (Michel de Certeau, en Salord, 2000)

El objeto de estudio de esta investigación se fue conformando a partir de las búsquedas teóricas y del trabajo empírico, intentando entretejer las acciones, los propósitos y las significaciones puestos en juego en relación con la escolaridad secundaria. Por ello, de manera paralela al proceso indagativo realizado a partir del desarrollo de las entrevistas, se realizó un análisis documental sobre los programas brindados en nuestra ciudad tendientes a incorporar a los jóvenes a la escolaridad secundaria obligatoria, focalizando nuestra mirada en cómo se concibe al sujeto de destino de los mismos.

A continuación detallamos la organización y construcción del corpus de datos trabajados en el presente trabajo:

- **Corpus documental:** constituido por los documentos producidos en relación con los programas PIT y FinEs y la obligatoriedad escolar por el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Córdoba:

- *Anexo de la Resolución CFE N° 84/09:* Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- *Documento para Docentes Plan Fines Secundaria* (Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos) (2008) Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- *Documento Base de Programa PIT* (Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años) Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010).

- *Resolución 465 de Programa PIT*(Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años) Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2009).

- *Anexo de la resolución del CFE N° 188/12:* Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente 2012-2016

- **Corpus de datos del trabajo de campo:** la selección de los sujetos jóvenes, objeto de nuestra investigación, respondió a varios criterios:

- *Género:* que fueran de ambos sexos.

- *Edad:* que pudieran representar la franja etaria que puede acceder al Plan FinES y al Programa PIT.

- *Condición laboral:* considerar la posibilidad de no trabajar, como de trabajar en el ámbito formal y no formal.

- *Condición educativa:* que no estén cursando actualmente ninguna oferta educativa del nivel secundario obligatorio. Que no hayan tenido ninguna experiencia previa en los programas FinEs y PIT.

A continuación presentamos un cuadro donde se detallan los datos de los jóvenes que conforman el grupo estudiado:

NOMBRE	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	SITUACIÓN ESCOLAR
Belén	16	Trabaja de manera informal (en negro) en una casa de familia como empleada doméstica.	Cursó hasta tercer año de nivel secundario. Aprobó hasta segundo año de dicho nivel.
Cristian	17	Trabaja de manera informal en el Mercado Norte y en un taller mecánico.	Cursó primer año de nivel secundario. No tiene aprobado ningún año de dicho nivel.
Soledad	18	NO trabaja en la actualidad. Cobra la asignación Universal Por Hijo. Ha trabajado de manera informal antes.	Cursó hasta segundo año de nivel secundario. Aprobó primer año de dicho nivel.
Diego	18	Trabaja de manera informal en el mercado norte, y en una estación de servicios a través del Programa Primer Paso.	Finalizó la escuela primaria y no intentó continuar sus estudios en la escuela secundaria hasta después de seis años. Luego curso dicho nivel por pocos meses.

Reconociendo que el trabajo de campo en investigaciones antropológicas implica una relación con los sujetos de la investigación nos interesa aquí señalar algunas cuestiones en relación a las entrevistas realizadas. En la primera explicamos a los jóvenes porque necesitábamos entrevistarlos y el objetivo de nuestra investigación. Otorgándoles nuevamente la posibilidad de que colaboraran o no con nuestro estudio, también explicitamos que necesitaríamos al menos tres encuentros para realizar las preguntas planificadas y poder grabar las mismas para analizar sus decires luego con más fidelidad.

Finalmente realizamos cuatro entrevistas a cada uno de ellos entre los meses de Junio y Diciembre del año 2013. En cada una de ellas intentamos que los entrevistados no tuvieran que desviarse demasiado de su rutina cotidiana o sus horarios habituales.

La mayoría fueron realizadas en un bar o cerca del trabajo de los jóvenes, antes o después del mismo, algunas cerca de su casa un día del fin de semana. Todas fueron convenidas telefónicamente con anterioridad. En el caso de Soledad, el bar elegido para realizar las primeras entrevistas no fue un contexto propicio para responder privadamente algunas preguntas y ella finalmente nos invita a su casa para realizar las últimas dos entrevistas.

Los nombres de todos los entrevistados fueron cambiados para respetar su privacidad. Las entrevistas fueron desgrabadas teniendo en cuenta lo verbalizado directamente por los jóvenes, respetando sus modismos y su forma de hablar.

Hasta aquí se presentan, entonces, las relaciones teóricas y metodológicas que guiaron nuestro proceso investigativo, intentando dar cuenta del interrogante sobre que sentidos le otorgan los jóvenes de Córdoba, no escolarizados, a su situación de no cursar la estudios secundarios obligatorios, en un contexto de políticas sociales y educativas de inclusión a los mismos.

Capítulo II

El presente capítulo se estructura en tres apartados, a fin de poder caracterizar a los sujetos, objetos de nuestra investigación y la mirada sobre los mismos que presentan las ofertas PIT y FinEs en cuanto oportunidades objetivamente disponibles que se presentan en Córdoba Capital y que permitirían acceder al derecho de educación, materializada en la obligatoriedad escolar del nivel secundario actual, en el marco de la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006.

2.1. Jóvenes y oportunidades para acceder a la educación secundaria obligatoria.

Enfocamos nuestra atención en los jóvenes, entendidos no como un grupo homogéneo, ya que aunque comparten un mismo tramo de edad, son sujetos que tienen una forma de ser joven que refleja un abanico de modalidades culturales, y que se despliegan según las probabilidades dispuestas por su posición y dinámica social, que otorga posibilidades de aprovechamiento diferenciales de los distintos bienes culturales. Es decir, que según sus condiciones reales de existencia, elaboran un conjunto de sentidos que les permiten significar, orientar sus experiencias en relación al aprovechamiento de diversas oportunidades objetivas.

En este caso, la posibilidad o no de poder cumplimentar con la obligatoriedad de la educación secundaria, a través del Plan FinES y del Programa PIT se presenta también como posibilidades de alcanzar su derecho a educarse, de poder efectivizar el mismo. Su aprovechamiento, su uso diferencial o no estaría vinculado con los sentidos elaborados por los sujetos en torno a ello.

De esta manera, el cursado de la obligatoriedad estaría vinculado a la madurez y moratoria social del joven que se relacionan con sus condiciones de existencia y dinámica social.

En este marco de situación, tanto la moratoria y madurez social como las condiciones de existencia actuarían como fuerzas estructuradas y estructurantes que

gravitarían sobre la decisión de alcanzar o no la obligatoriedad, reflejándose ésta en la trayectoria socioeducativa de los jóvenes.

Analizar la situación de no estar cursando el nivel secundario, asociado directamente a la obligatoriedad escolar, implica, por tanto, reconstruir las trayectorias socioeducativas de los sujetos abordados, las decisiones conscientes e inconscientes en torno a ello, incluyendo sus sentidos, los aspectos estructurantes de su posición social, y como la moratoria y madurez atraviesan dicha decisión.

Dentro de los sentidos de no cursar la obligatoriedad, nos encontramos con perspectivas construidas por dichos sujetos que no favorecerían al acceso y por ende a la posibilidad de que se les garantice el derecho a la educación secundaria, a pesar de la disponibilidad de las oportunidades objetivas, es decir, la existencia de programas que están en el discurso dirigidos a ellos.

Esto desde el punto de vista analítico implicaría para nosotras considerar de qué manera se conjugan las políticas y acciones políticas con respecto a la terminalidad de los estudios secundarios y la trayectoria socioeducativa de los jóvenes.

2.1.a La relación entre disponibilidad, acceso y apropiación de las ofertas educativas

Tanto el Plan FinEs como el Programa PIT, aludiendo al concepto de “*disponibilidad*” planteado por Kalman (2004), que se refiere a la existencia de condiciones materiales, presentan la disponibilidad material, y poseen una presencia física, real y concreta, para poder culminar los estudios secundarios. La disponibilidad sólo puede garantizarse cuando se tiene una presencia a nivel funcional, una posibilidad de servirse de aquello para lo que esa persona o cosa suele servir o generar valor.

Así, el Plan FinEs y el Programa PIT, presentan una presencia física, y la disponibilidad a nivel operativa esta concretizada, pero esta presencia no asegura el acceso de los sujetos de este trabajo a los mismos, ni tampoco su apropiación.

Según Elsie Rockwell (2006), el concepto de apropiación sitúa la acción en los sujetos que toman posesión de ciertos recursos disponibles y los utilizan, realizándose dicho proceso de apropiación de diferentes formas. La apropiación ocurre solo cuando los recursos son tomados y visualizados como bienes culturales preciados dentro de situaciones sociales y sujetos particulares.

El poder acceder y en consecuencia apropiarse del recurso va a encontrarse limitado o facilitado por los elementos del contexto social y cultural del sujeto. De esta manera la apropiación cultural se encuentra limitada por condiciones materiales y simbólicas.

El proceso de apropiación, es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una mera reproducción mecánica de ella, es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva (Chartier, 1992).

Así, la apropiación para comprenderse debe concentrarse en las condiciones y procesos reales, ya que es el resultado de múltiples formas y usos que le da el sujeto y, además con las exigencias sociales e institucionales que puedan haber generado la necesidad de dicha apropiación.

Las trayectorias socioeducativas de los sujetos del presente trabajo, que incluye tanto los aspectos estructurantes, como los sentidos de los mismos, y la madurez social alcanzada, actuarían como marco de referencia a partir del cual pueden pensarse o no, en poder acceder y apropiarse de un bien o recurso que consideren necesarios. La decisión de acceder y apropiarse de un determinado bien o recurso asume sentido cuando se lo relaciona al conjunto de experiencias vitales del sujeto, localmente situadas y socialmente producidas (Rockwell, 2006).

Considerar por tanto, las trayectorias socioeducativas permitirá reconstruir el contexto, en cuanto a condiciones, bajo las cuales se tomó la decisión de no cursar la escuela secundaria, reconstruir los sentido que no les permitieron entrar en un campo determinado, en este caso el educativo, y poder permanecer en él.

De esta manera, las trayectorias socioeducativas facilitarían o no el poder pensarse en la escuela secundaria, permanecer y terminarla efectivizando su derecho a la educación.

Por otro lado, a la noción de acceso se la concibe mediante la participación en contextos e interacción con otros que hacen que la apropiación de un bien, en este caso el Plan FinEs y el Programa PIT, sea visualizado como posible y necesario. En este sentido, el acceso, señala las condiciones sociales para la apropiación del bien en juego. Es decir, que si en el contexto social en el que está inmerso el sujeto, el bien apropiable no es requisito para, o visualizado para, la necesidad del acceso no surge.

Resumiendo, la apropiación alude, por un lado, a acciones por parte de un sujeto que toma posesión de recursos culturales disponibles y los utiliza y, al mismo tiempo alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana. Por tanto, la apropiación es selectiva, en cuanto a usos plurales y entendimientos diversos.

La apropiación, según Charhtier (1992), apunta a una historia social de usos e interpretaciones fundamentales e inscriptos en las prácticas específicas que la producen. Significa prestar atención a las condiciones y a los procesos que, muy concretamente, llevan a las operaciones de construcción del sentido enmarcadas en las trayectorias, en las prácticas específicas que las producen y que facilitan o no el acceso y su consecuente apropiación (Cragolino, 2009)

De esta forma, la mera presencia física de las oportunidades objetivas, de la disponibilidad, no garantiza ni promueve por sí sola su acceso. Si el sujeto no lo visualiza como posible y necesario, la apropiación no se realizara.

Como veremos a continuación, es un proceso complejo que encierra un entramado particular en cada una de las trayectorias y las oportunidades de los jóvenes, y desde los programas y planes, una concepción a veces no cercana de esta compleja trama.

2.2 Los jóvenes estudiados y sus trayectorias

Presentamos las historias de los cuatro jóvenes entrevistados. En ellas se encuentran las huellas de intentos y re intentos, alejamientos y acercamientos, vinculaciones precarias y desvinculaciones hacia la escuela secundaria, que podrían decantar en un volver a estudiar, pero que, sin embargo, todavía no se han efectivizado en un acceso y apropiación significativos.

Cristian

Cristian tiene 16 años. Desde hace unos meses esta de novio. Vive en la misma casa en donde nació en un barrio en la zona sur de la ciudad de Córdoba. Su familia está compuesta por sus dos padres y tres hermanos. Dos de ellos conviven con él en la casa paterna, un hermano varón de 20 años, y una hermana mujer de 19 años que tiene una hija de diez meses. La otra de sus hermanas, la mayor, vive en otro hogar con su marido y dos hijos.

Cristián en la actualidad cuenta con dos trabajos. Trabaja en el Mercado Norte con su papá y su hermano, desde hace aproximadamente cuatro años; y trabaja desde hace poco más de un año en un taller mecánico. A ambos trabajos llega por sus relaciones familiares.

En el mercado comienza a trabajar cuando termina de cursar la escuela primaria, al igual que su hermano, acompañando a su padre, que trabaja allí desde hace más de treinta años, hombreado y desarmando reses, ligado esto a una dinámica familiar en donde es imprescindible trabajar para contribuir a la manutención del hogar, y también poder contar con algún dinero para poder realizar actividades ligadas a su condición de ser joven.

“(…) aparte sin trabajar yo no puedo dejar de trabajar, mis viejos no pueden darme plata para mí, aparte que yo estoy acostumbrado siempre a tener mi plata, desde chico nomás”. (Entrevista a Cristian n°4, realizada en Agosto de 2013).

En el Mes de Setiembre del año 2012, luego de tener un accidente mientras trabajaba cortando una res, lo que motivó un mal entendido con el dueño del puesto para el que trabaja y una discusión con su padre, comienza a trabajar en el taller mecánico de un amigo de su cuñado.

Por unos meses sólo trabaja allí hasta que soluciona el distanciamiento con su padre, luego vuelve a acompañarlo y a trabajar en el Mercado. En ambos trabajos está en negro, sin contar con ningún beneficio. En el mercado esta situación también incluye a su padre y a su hermano, siendo la única fuente laboral para ambos. Refiriéndose a la situación de su padre, afirma:

“No, no, está en negro, claro, pero lo que pasa es que él no le conviene ponerse en blanco porque si no que, los años de antigüedad no, no, van a quedar en nada, no los reconocen, claro, o sea, él estando así, si se la reconocen, y aparte son treinta años, un poco más, muchísimo y es uno de los más antiguos, porque siempre fueron echando, cambiando, cambiando, así. Y aparte él estuvo trabajando para muchos puestos de ahí del mercado ¡sí! si a mi viejo, todo, todo el mercado y de otras carnicerías de afuera lo, lo, lo quieren emplear, lo llaman porque es uno de los que mejores desarman la, la res”. (Entrevista a Cristian n°4, realizada en Agosto de 2013).

Y esto también caracteriza al trabajo de la hermana que convive con él en el hogar, que trabaja para una editorial vendiendo libros de manera ambulante casa por casa o en negocios. Su otra hermana que está casada, al igual que su madre, es ama de casa.

Consultado sobre el nivel de escolarización de su familia, Cristian nos cuenta que el padre llegó a hasta séptimo grado, logrando terminar el cursado de la escuela primaria, nivel que su madre no termina, ya que cursa hasta primero o segundo grado de ese nivel. La situación de sus hermanos con respecto a la escolaridad es diversa: la hermana mayor termina la escuela primaria y comienza a cursar la escolaridad secundaria abandonando

en segundo año. Su hermano termina de cursar la escuela primaria y nunca comienza a cursar la secundaria y su hermana más próxima en edad logra culminar los estudios secundarios, siendo la única integrante de la familia que cuenta con toda la escolaridad obligatoria completa, motivo de orgullo para todos, especialmente de su padre, y que ayuda a equilibrar la situación de madre soltera en la dinámica familiar.

En cuanto a Cristian, el finalizó la escuela primaria en los tiempos previstos por el sistema educativo y comienza la escuela secundaria, repitiendo dos veces primer año y abandona dichos estudios. En la actualidad realiza un curso de peluquería en el Complejo Pablo Pizzurno, en donde funciona el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba.

El curso estaría enmarcado en una serie de medidas alternativas al encierro que el gobierno comenzó a aplicar más específicamente desde el año 2010, en donde prevalece la figura legal de la libertad asistida para jóvenes con un delito que no es de suma gravedad o es el primero. Cristian llega a este curso luego de protagonizar junto con su hermano, a comienzos del año 2012, un episodio en donde es denunciado por intento de robo y por invasión de propiedad privada.

Luego de estar un mes institucionalizado, es ingresado a este programa bajo el seguimiento de una asistente social, y aparentemente en el marco de este seguimiento es que se realiza su inclusión al curso hasta el año pasado.

“Si, si de la libertad asistida, estuve con eso, ponele, como ocho meses. Ella sola decidió eso, la asistente y gracias a Dios no me queda nada, lo mío no me quedó nada porque ya pasaron años ya, bah, un año pasó y no, no me quedó nada y aparte primera causa era, un año ya pasó de todo esto, dos años va a ser (piensa) creo y ya pasando dos años se vence, aparte yo, cuando me pasó eso era menor, por eso no me hicieron nada, más grave así.” (Entrevista a Cristian n°2, realizada en Julio de 2013).

Para Cristian la experiencia de estar “preso” como afirma él, le sirvió para madurar y empezar a pensar en capacitarse a futuro en relación a lo laboral. Quiere realizar cursos

que se relacionen con su trabajo actual y el que quiere ejercer a futuro. Cuando se lo interroga sobre volver a estudiar para terminar la escuela secundaria, sus respuestas no son tan seguras sobre esa posibilidad, más bien es remota.

“Y...creo que eran porque era muy chico, estaba más en la calle así...y no quería estudiar..., creía que no me servía para nada, en cambio ahora quiero terminar todo, todo... Lo que pasa es que..., no..., era muy chico..., o sea, yo digo eso ahora porque yo noto...eso ahora...antes era un tonto. Y aparte, no veo la hora de terminar el curso de peluquería...eh...sí, quiero hacer otros cursos yo, no, quiero terminar todo esto rápido para hacer otros cursos, de inyección, todo eso de mecánica...quiero hacer ahora...como estoy en eso...pero me tengo que anotar por mi cuenta, lo voy a tener que pagar, pero bueno..., quiero saber más, me interesa..., y no solamente eso, quiero hacer otros cursos que no sean sobre eso, que sean de otras cosas, porque me interesa saber mucho a mi..., tener diplomas así...”

ENTREV.: ¿Y terminar el secundario, tener el diploma del secundario?

Si, puede ser, también eso, lo que pasa es que ahora trabajo mucho y no tengo tanto tiempo...”. (Entrevista a Cristian n°3, realizada en Julio de 2013).

Según su relato, antes del episodio de su arresto, él se encontraba buscando escuela para proseguir los estudios en la escolaridad secundaria por tercera vez, ya que antes había intentado sin éxito proseguir dos veces, abandonando antes de terminar de cursar el primer año de la misma. En esta tercera vez, la búsqueda se ve truncada por el problema con la justicia mencionado anteriormente y luego sólo optaría por ingresar a la capacitación laboral que representa el curso de peluquería.

“...busqué en otra escuela, como ya no me aceptaban por las amonestaciones, también en el...en la zona del centro, pero no nos aceptaban, por las libretas ..., encima, habíamos ido todos con mis amigos, así, bien presentados, con camisa así, bien peinaditos, todo bien...pero hasta que miraban las libretas así, no, decían...era en los colegios comunes si..., no, decían...por las amonestaciones, las notas...y ahí no encontré, pero... ..., claro, no encontré y después dejé una semana...y supuestamente íbamos a volver a buscar...y a mí se me dio por salir con mi hermano, y

ya después tuve ese problema y ya no pude buscar más". (Entrevista a Cristian n°3, realizada en Julio de 2013).

Según sus afirmaciones el abandono del cursado de la escuela secundaria no sería ocasionado por las dificultades en relación a las asignaturas o contenidos de las mismas, o por profesores que a su parecer no explicaban bien, sino que las dos veces que intentó proseguir con el cursado del primer año, abandonó por características que él mismo se asigna, tales como *"vago", "me gusta estar en la calle, no me costaba estudiar"*. (Entrevista a Cristian n°2, realizada en Julio de 2013).

"...lo que pasa que antes me gustaba andar más en la calle, no estudiaba, nada...en realidad no me costaba, porque yo...el primer año que hice me llevaba siete materias...y empecé a sacar, sacar, sacar y me quedaron tres y no fui más a rendir...después ya al otro segundo año que empecé de nuevo me llevé también nueve, empecé a sacar, me quedaron cinco y no fui más tampoco...era de vago nomás...". (Entrevista a Cristian n°2, realizada en Julio de 2013).

Pareciera que su desvinculación del nivel secundario se relaciona más con su forma de ser joven, de cómo se concibe él mismo y a sus pares. Y que esto mismo lo llevo a acumular amonestaciones y llamados de atención por su conducta.

"Un asco, un asco, los chicos ahí, fumaban porros así, en el patio, no, era un asco ese colegio y no fui más, sí, eso fue, o sea, lo chicos eran piolas, en el mío, en mi curso, pero no. No me gustaba (...)". (Entrevista a Cristian n°3, realizada en Julio de 2013).

"(...) esos chicos eran muy pesados, bah, no sé, para mi soy una persona buena...antes también buena pero...caprichoso así...ahora no tanto... creo...pero soy bueno..., ahora me ha cambiado el carácter...sí, pienso de otra forma...o sea, nada que ver...a toda persona le cambia el carácter, por las cosas de la vida, las que me pasaron...yo cambié bastante...bah, no sé..., antes era más agreta con todo el mundo...". (Entrevista a Cristian n°3, realizada en Julio de 2013)

"(...) el segundo año que hice, ya ahí era cualquier cosa, porque tenía 26 amonestaciones y era a las veinte...pero como..., era como que yo me metía en el bolsillo a las preceptoras así, a las

profesoras...y me dejaron, pero y aparte tenía como siete firmas...pero no me las pasaron a todas...y aparte me llevaba materias...”

ENTREV.: ¿Por qué te pusieron tantas amonestaciones?

Porque..., que se yo...porque...me juntaba, así, con los peores del curso y había veces que yo también hacía maldades, rompía vidrios, era un desastre...nos pechábamos, así, y los rompíamos, pero me perdonaron porque el primer año...no tenía ninguna amonestación, ninguna firma, todo el curso tenía de todo y yo no...Pero ya en el segundo año tuve un montón y ya se hartaron”. (Entrevista a Cristian n°2, realizada en Julio de 2013).

El papel de la familia, especialmente de sus padres ante esta situación es dispar; mientras su padre parece no intervenir demasiado en su trayectoria escolar, su madre sería la encargada de advertir sobre la no conclusión de la misma, aunque de manera muy general y sin ejercer, aparentemente, una actitud más puntual sobre ello, pero sí asociando la escolaridad con la idea de “ser alguien”. La actitud de ambos, según el relato de Cristian, parecería ser de resignación ante la situación de no cursar la escuela secundaria.

“Y...me retaban así..., pero no les daba bolilla, ya no...me decían pero yo no les daba bolilla, me iba así...los dejaba hablando solos...mi papá no me decía nada...porque el no, no..., sí me decía algo iba a ser para peor...porque yo era muy rebelde así y choco mucho con él...y mi mamá era la que me hablaba así, me decía que estudiara, que no perdiera el tiempo, que no gastara plata al vicio, que me pusiera las pilas así, que así iba a ser alguien...y yo la dejaba hablando sola...había veces que me hacía el arrepentido, pero no, no hacía caso”. (Entrevista a Cristian n°2, realizada en Julio de 2013).

A raíz de esto, Cristian caracteriza a su niñez muy marcada por su madre, lo malcriaba según él a pesar de sus travesuras. Palabras como “*maldad, moquero*” caracterizan su discurso. Así mismo la imagen del padre en su relato aparece difuminada, pareciera que está más ausente que su madre.

“ENTREV.: ¿Cómo eras de chico?

Moquero... malcriado por mi mamá, re malcriado...me apañaba en todo, en todo...bah, porque mi mamá, no sé, .me entendía...no, pero, si, había veces que cuando la cansaba ya...pero no, todo bien, .era igual o peor que en la escuela, no sé, siempre igual, siempre, en todos lados igual así, a donde iba, a donde iba era maldad, no sé, me portaba mal, .claro, no es...o sea, hacía cosas, pero, de chiquito, así, no eran, tan malas, tampoco...todos me malcriaban, pero mi mamá más, no, mi mamá, sí, mucho.

ENTREV.: ¿Cuál es el mejor recuerdo que tenés de cuando eras chico?

A ver, .y no sé...eh...eh...no sé, eso de mi mamá, no sé.

ENTREV.: ¿Y tu papá?

¡¡No!!..., no, él no. Aunque es piola mi viejo, pero ahora no se me ocurre nada de él".
(Entrevista a Cristian n°4, realizada en Agosto de 2013).

Cristián reconoce que hay un antes y un después del episodio que derivó en su arresto y su inclusión en el curso de peluquería, que junto a su trabajo en el taller mecánico y en el Mercado Norte ocupan gran parte de su tiempo y cotidianeidad. Pareciera que por el momento en ella no puede incluirse la opción de terminar de cursar la escuela secundaria, ni siquiera desde la opción de los planes y programas presentes en la oferta educativa cordobesa para concluir la misma. Planes que no ha sentido nombrar ni identifica particularmente. Si se observa una intención de realizar cursos por que los asocia a un cursado más fácil y rápido.

" Si, podría ser, aunque no puedo dejar de trabajar...Sí, podría ser, me dan como unas ganas de estudiar, y preferiría eso...o sea, por los tiempos ahora, por los tiempos míos prefiero mil veces ir así...el otro colegio era más tiempo, era todos los días...esto puede ser más rápido, y más simple, el otro era más materias eran...muchas más materias...no es que me costaba, si no que no le daba importancia...no me importaba, y yo decía: - no, nunca voy a estudiar si no me gusta, no me gusta, no me gusta...creía que no me servía para nada, pero ahora sí, no, si, ahora sí...aparte, en la primaria me iba bien, nunca me llevé materias...nunca me quede, nada...Podría ser...aunque

por ahora, con el curso y los trabajos es como imposible, ya tengo tiempo para más nada". (Entrevista a Cristian n°2, realizada en Julio de 2013).

El curso para él es una instancia de aprendizaje y una forma de estudiar alternativa al cursado de la escuela secundaria, asociada, aparentemente ésta última, a una presencialidad y un gran número de materias. Por ello, quizás, durante todas las entrevistas, Cristian permanentemente plantea el deseo de realizar cursos porque considera que con ellos puede conseguir un mejor trabajo, al contrario de la educación secundaria, que según él no se acuerda de nada en su paso por la misma.

"ENTREV.: ¿Lo que aprendiste en ese tiempo te resultó útil para tu vida de todos los días?

Supongo, no sé, algo útil, seguro, supongo que aprendí algo que después me sirvió pero no sé, en esa época no me importaba nada.

ENTREV.: ¿Y entonces más adelante sólo vas a hacer cursos?

Y por ahora termino el este curso, este año, y después veo...veo que me pinta seguir, .no sé, pero cursos voy a hacer siempre, así". (Entrevista a Cristian n°1, realizada en Junio de 2013).

Belén

Belén es la menor de tres hermanas mujeres. Tiene diecisiete años y desde hace más de un año esta de novia. Vive en un Barrio de la zona sur de la ciudad, en la misma casa en donde nació y que comparte con su madre, su hermana mayor, que tiene veintiún años y su sobrino de un año. Es la casa que hasta hace unos años también compartió con sus abuelos maternos, los cuales, según su relato, participaron muy activamente en su crianza.

Belén tiene otra hermana de veinticuatro años que ya no vive con ellas, porque está casada y vive en otro barrio, con su marido y dos hijos.

En la actualidad, Belén trabaja tres veces a la semana en una casa de familia limpiando a la mañana y cuidando a los niños de la misma una o dos horas al mediodía hasta que llega su patrona de trabajar. Trabaja allí desde hace tres años y medio aproximadamente.

“(...) acá me canso de ordenar, limpiar, planchar...también espero a los chicos de la escuela, porque mi patrona todavía no llega a esa hora y yo los espero, son dos, van a la primaria y son rehinchas...y ya me canso mucho”. (Entrevista a Belén nº1, realizada en Agosto de 2013).

Antes de trabajar en esa casa de familia, Belén trabajó en otra casa, limpiando, cuidando y acompañando a una señora mayor por un año aproximadamente, trabajo en el que la despiden porque ya no pueden pagarle.

Luego que es despedida, Belén consigue un trabajo de temporada debido a las fiestas navideñas y el año nuevo en una cadena de supermercados (Walt Mart) como repositora en varios de los locales que pertenecen a dicha cadena. Al finalizar ese trabajo que duró sólo dos meses consigue su trabajo actual, que convive nuevamente por un corto período con el anteriormente mencionado.

“ (...) en Walt Mart, no, sí, después, cuando terminé de trabajar ahí, que estuve un mes y medio, porque era así, que era por temporada, porque empecé a buscar trabajo y conseguí uno como repositora, eso, en Walt Mart hice Diciembre y Enero, después, cuando la señora, porque era una señora grande donde trabajaba, no me pudo pagar, ese año que dejé de trabajar ahí, empecé a buscar trabajo, antes de, antes de querer empezar el cole, empecé a buscar trabajo y conseguí ahí como repositora, y, yo estaba trabajando de repositora y después, cuando dejé de trabajar ahí, conseguí el trabajo en la otra casa, en la casa que trabajo ahora, después, cuando estaba trabajando ahí, me llamaron de nuevo de Walt Mart y tuve, también, tres meses, por ahí, tuve, si sólo tres meses que me llamaron para Walt Mart también. Así que estaba en la casa tres veces a la semana, cómo más a la mañana y los fines de semana trabajaba nueve horas en el Walt Mart,

nueve horas por día, ¡mucho! En realidad los dos laburos eran piolas, imagínate de limpiar en la casa de alguien, al Wal-Mart". (Entrevista a Belén n°1, realizada en Agosto de 2013).

El relato da cuenta de una salida pronta al contexto laboral que podría responder a una situación familiar en donde es necesario que Belén trabaje para ayudar a la economía de la misma y poder, así también, hacerse cargo de sus gastos personales. Por ello, el trabajo se convierte en una prioridad sobre la posibilidad de continuar los estudios en el nivel secundario. Prioridad que se refuerza porque para Belén adquiere mayor jerarquía trabajar en la cadena de supermercados más que en casas de familias limpiando. Más allá de no estar en negro en el período que estuvo en Wal-Mart, Belén le asocia un "prestigio" el haber trabajado allí, que ella lo manifiesta verbal y corporalmente.

En esta situación de trabajar desde temprana edad parece influir, por un lado, el hecho de que el padre se va del hogar cuando Belén tiene poco más de un año y desde ese entonces no saben nada de él, propiciando menos ingresos para el grupo familiar y por el otro, las características del trabajo que realiza su mamá, que trabaja por horas limpiando en varios lugares, principalmente en una cooperativa de guardias de seguridad, sin contar con aportes o un reconocimiento del trabajo en blanco.

"Es que mi vieja no me daba bola, o sea, no es que no me daba bola, no, no tenía tiempo, trabajaba todo el día y volvía a las doce de la noche a mi casa, el único día que la veía era el domingo. Trabajaba haciendo changas en todos lados porque mis abuelos nos ayudaban pero ella tenía que laburar en un montón de lados desde que mi papá ya no estaba". (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

Las características de trabajar "en negro" también la comparten ella y una de las hermanas que vive con ella, quien trabaja en un kiosco como empleada por varias horas pero sin blanqueo de dicha situación. La otra hermana - la mayor- se desempeña como ama de casa.

Con respecto a los estudios realizados por los miembros de su familia, Belén nos cuenta que no sabe nada con respecto a los realizados por su padre y que su madre cursó

completo el nivel primario y luego comenzó el nivel secundario, abandonando el tercer año.

La situación de sus dos hermanas con respecto a la escolaridad es muy dispar: la hermana mayor termina la escuela primaria y comienza a cursar la escolaridad secundaria abandonando en tercer año cuando queda embarazada de su primer hijo. La hermana más próxima en edad logra culminar los estudios secundarios, siendo la única integrante de la familia que cuenta con toda la escolaridad obligatoria completa, y continúa los estudios en dos institutos terciarios, abandonando los mismos tiempo después, también al quedar embarazada.

“La Laura hizo hasta segundo año, si, porque cuando estaba en tercero ya dejó porque quedó embarazada. La Miri terminó el secundario y empezó dibujo, después diseño gráfico, hizo un año de eso, si, porque después no pudo seguir porque quedó embarazada del León y ya se separó y no pudo seguir”. (Entrevista a Belén n°1, realizada en Agosto de 2013).

La escolaridad de Belén también aparece como dispar, ya que el pre jardín, el jardín y los primeros cuatro grados de la escuela primaria los cursa en una institución pública cerca de su casa, luego, su madre la cambia de escuela y cursa los dos últimos grados de nivel primario y los dos primeros años de nivel secundario en una institución privada, cercana a su hogar. Hasta ese entonces, Belén cursa a término, sin problemas ni interrupciones en la escolaridad obligatoria, siendo muy buena alumna, según su relato, en la escuela primaria.

“(…) y después hice pre jardín, que bueno, el de cuatro, y después hice el otro jardín, el jardín de cinco, ahí, cerca de mi casa, ahí hice jardín, primero, segundo, tercero y cuarto grado, o sea el jardín y la escuela están al lado, y después mi mamá me cambio a otra escuela, también cerca de mi casa pero distinta, como que era más privada así”. (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

Al término del cursado de segundo año del nivel secundario, en la escuela privada, Belén contaba con amonestaciones por su mala conducta y se lleva a rendir siete

materias, quedándole dos como previas ya que las rinde mal. Allí su madre gestiona un pase hacia un secundario público, ya que en dicha escuela le avisan que no la van a anotar para que curse tercer año.

“(...) hice primer año, si, primero y segundo año lo hice en la misma escuela que también hice quinto y sexto grado en esa primaria, en esa escuela privada, si, después hice primero y segundo año, pero después no me anotaron porque empecé a ser muy moquera entonces”. (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

Cabe señalar que la escuela privada la abonaba su madre con ayuda de sus abuelos, pero debe haber sido irregular su pago, ya que cuando Belén necesita el analítico para realizar el cambio de institución, le notifican que primero debe abonar prácticamente un año entero de cuotas atrasadas, siendo la misma Belén quien firma una promesa de pago hasta obtener el analítico que necesitaba para continuar sus estudios.

Este cambio en relación a la escolaridad, podría atribuirse a la profundización de la enfermedad de la abuela, que finalmente muere a principio del siguiente año, cuando Belén comienza a cursar tercer año de nivel secundario en una institución pública. Para Belén ese año fue un año de “no hacer nada” en la escuela, sólo curso el tercer año, llevándose a rendir todas las materias del mismo más las dos materias que tenía como previas de segundo año, cursado en la otra escuela.

“(...) y bueno, me anoté ahí, y no hice nada en todo el año, eh...ahí estaba haciendo tercer año y tenía las dos previas de segundo, una era matemática que al vicio me llevé matemática porque sabía todo, nada más que como no iba nunca, bueno, así que hice tercer año ahí y no hice nada en todo el año, y me mandé mocos y no, encima, me levantaba a la una de la tarde y entraba a la una y media!, así que me iba, y como que siempre llegaba tarde, así y bueno, así ahí me quedé, como que sólo iba a la escuela ¿entendés? Estaba, si, estaba y ya”. (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

“(...) todo el año había estado mal, porque se había muerto mi abuela, mi abuela murió a principio de ese año, y todo eso, entonces, entonces estaba re mal, estaba re anémica, pesaba

poco 42 kilos pesaba, estaba re flaca". (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

Finalmente, Belén habla con su madre, y le pide permiso para dejar de ir a la escuela ese año, para "reponerse" de lo que significó la muerte de la abuela y el alejamiento de su abuelo, ya que a partir de ese hecho se va a vivir a otro hogar, con una hermana de su madre. Tampoco contaba ya con la ayuda de Laura, su hermana mayor, que se va a vivir con su pareja y era quien la ayudaba con respecto a las tareas asignadas por la escuela y estaba siempre con ella.

Ante la insistencia de Belén, su madre le da el consentimiento para que ese año abandone el cursado de tercer año y luego comienza a trabajar en la cadena de supermercados, porque ya había finalizado su trabajo en la casa de la señora mayor limpiando y acompañándola.

Al año siguiente concurre a la misma escuela secundaria en que había cursado el tercer año, para anotarse y volver a cursar el mismo, y se encuentra con que no había tramitado el año anterior el certificado analítico en la escuela privada y no puede anotarse en la escuela actual. Intenta generar ese trámite en el instituto privado pero allí le informan que su deuda con respecto a las cuotas mensuales es muy grande y que hasta que no cancele la misma no realizará el trámite para que se le otorgue el certificado analítico necesario.

Ante esta situación Belén opta por no retomar el cursado del nivel secundario ese año, dedicándose a trabajar en el lugar en que lo hace actualmente y también por unos meses en la cadena de supermercados, para así poder pagar mensualmente la deuda adquirida en la escuela privada.

"ENTREV.: ¿Entonces todo ese año trabajaste y fuiste pagando la deuda atrasada de esa escuela para que te dieran el analítico?"

Sí, sí, yo con mi plata... Bueno, me pagué todo ese año de colegio atrasado, Si, y después como que no me querían dar el analítico porque me faltaba una cuota de pagar, la última cuota, no tenía la plata en ese momento, tenía que sí o sí anotarme para empezar y no me lo querían dar, no me lo querían dar, así que me fui a la DEMES, no, no, a un lugar como que esta alguien que los controla a los colegios privados, bueno, fui, hice quilombo, hablé con dos o tres viejos ahí y me dieron un papelito. Bueno, llevé ese papelito y ahí si me lo dieron ahí nomás, me dieron el analítico". (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

Entonces, al año siguiente, ya finalizado el trámite del certificado analítico, Belén retoma el cursado de tercer año en 2012, rindiendo y aprobando las dos materias que tenía en condición de previas en el mes de Julio. Este retomar los estudios estuvo marcado por varias razones, señaladas por ella misma: más allá de cumplir la promesa a su madre, se pone de novia. Este último hecho es significativo desde el momento que implico un cambio en su perspectiva de vida y un cambio en el grupo de amigos. Su novio posee el cursado del secundario completo y comienza a relacionarse con el grupo de amigos de él, que la mayoría prosigue y cursa estudios terciarios. A raíz de ello, Belén plantea al respecto que *"el secundario es necesario para conseguir trabajo, y yo no conseguía por eso". (Entrevista a Belén n°3, realizada en Octubre de 2013).*

Al poco tiempo su abuelo muere, ocasionando este hecho un nuevo abandono de la escolaridad obligatoria por su parte, sin retomar hasta la actualidad los estudios en la misma.

"Y me anoté de nuevo en la escuela para hacer tercer año de nuevo, y, y bueno, al principio me fue re bien, no me llevaba ninguna materia, porque ya, ya había cursado, o sea, me acordaba de un montón de cosas, aparte, en algunas materias me daban cosas que me gustaban así que y hasta rendí en Julio, rendí las dos previas que me quedaban y me fue bien, eh...y como que estaba cursando así el año bien, tranquila, eh...seguía laburando ahí, en la casa esa que limpiaba, este, bueno, así como que todo bien, encarrilado, aparte yo sabía que si no tenía la secundaria ese año, después no iba a conseguir nunca más laburo, porque si no tenés el secundario no te dan laburo en ningún lado y bueno, venía re bien y murió mi abuelo, así, y todo se fue a la mierda, como que

después ya no seguí nada, después el año pasado como que fue un quilombo y ya no seguí, ya no tuve ganas". (Entrevista a Belén n°2, realizada en Setiembre de 2013).

Pareciera que los abuelos, y su desaparición, inciden directamente en la desvinculación de Belén con respecto a los estudios obligatorios en el nivel secundario, en su decisión de no continuar los mismos. Aquí el papel de la madre para cambiar dicha situación no parece muy preponderante, más bien lejano con respecto a la misma, salvo su intervención para gestionar el pase de la institución privada a la escuela secundaria pública. Al decir de Belén no es que la madre no ayudaba porque no quería, sino que al trabajar demasiado no le quedaba tiempo, por ello las figuras referentes en esta etapa, son sus abuelos y hermana Laura. Ella define a su madre como una persona de fácil convencer, y al respecto plantea:

"(...) la podías convencer de cualquier cosa, ella quería que estudiáramos pero yo con Laura la convencíamos y ya está... ella quería pero no tenía autoridad". (Entrevista a Belén n°4, realizada en Octubre de 2013).

Su hermana Laura aparece como una figura preponderante cuando cursa la escuela primaria, pero luego ya en el cursado de la escuela secundaria no vive en el mismo hogar, lo que podría también influir en la decisión de no cursar la escuela secundaria por parte de Belén.

"¡No! si mi vieja no está nunca, no, no me veía, aparte mi vieja nunca me controló, en la primaria y hasta segundo año siempre me fue bien, entonces mi vieja nunca me controló, .no, nunca, no, yo le mostraba la libreta y punto, es más ni le pedía que me ayudara a hacer la tarea porque la hacía sola, o sea, no me, no, yo me quedaba con la Laura y con mis abuelos y me ponía sola, porque la que más me ayudó en la primaria fue la Laura, ya después cuando se fue la Laura ahí ya sí, me amargué mucho". (Entrevista a Belén n°3, realizada en Octubre de 2013).

Con respecto a los planes y programas brindados en nuestra ciudad para terminar la escolaridad secundaria obligatoria, Belén manifiesta que particularmente no conoce ninguno, y a su vez va asociando su poco conocimiento de los mismos a un formato

rápido, y algo incompleto con respecto a contenidos brindados. Luego también a un cursado a distancia que ella parece no querer como primera opción en la actualidad para terminar de cursar el nivel secundario.

“ENTREV.: ¿Vos sabes si hay programas y planes para poder terminar de estudiar la escuela secundaria?”

Sí, no, sí, creo que hay lugares en donde puedes terminar así más rápido el secundario, yo, lo que pasa que yo, que se yo, no quería anotarme en un colegio que hiciera dos en uno, así todo rápido, que pasara viendo las cosas así nomás, con materias que no me gustaban, o no sabiendo así todo.

ENTREV.: ¿No te interesaría averiguar de esos programas, o tal vez te interesa y no sabes a donde ir para averiguar?”

Si, podría ser, la verdad es que pensé que podía el año que viene empezar así, en adultos un secundario, aunque no me gusta mucho, pero tengo que terminar el secundario. De esos programas, sí, creo que escuche pero no sé, así, bien de ninguno, aparte es como que tengo que empezar de cero el tercer año y después cuarto y quinto y ya no me acuerdo de nada de antes. Por eso más bien quiero ir a un secundario así, bien, para que me expliquen.

ENTREV.: ¿Pensas en un secundario todos los días?”

Sí. Es mejor, creo, porque así como a distancia no voy a poder, como rápido así no me gusta”. (Entrevista a Belén n° 3, realizada en Octubre de 2013).

Ella prefiere un secundario presencial, que pareciera puede garantizar un cursado y aprendizaje más completo, en un futuro que podría ser el año que viene, pero que Belén todavía no tiene muy definido.

“Sí, sí, quiero seguir, me tengo que acomodar para el año que viene pero quiero seguir, me hace falta para empezar algún día algo más y conseguir otro trabajo”. (Entrevista a Belén n° 3, realizada en Octubre de 2013).

Diego

Diego tiene 18 años y desde hace dos meses esta de novio con una joven que conoció en un baile. Vive en un Barrio de la zona sur de la ciudad, en la misma casa en donde nació y que comparte con su padre, su madre y una hermana mayor que él, que tiene 22 años. Otro hermano varón, de 23 años, vive en otro hogar, pero en el mismo barrio, con su mujer y su pequeño hijo.

Diego en la actualidad trabaja en dos lugares. Desde hace seis años en el Mercado Norte hombreado, descargando y desarmando reses para varios puestos. Este ha sido su trabajo principal hasta comienzos del año 2013 en donde consigue ingresar a trabajar en una estación de servicios YPF a través del Programa Primer Paso.

“El trabajo del mercado es muy pesado, a la mañana vamos a descargar y a la tarde vamos a depostar, a desamar las reses, se hacen los cortes. Ahora estoy trabajando para dos puestos, y es mucho porque nosotros trabajamos carne de ternera y que pesan entre 50, 60 y 70 kilos, y eso los cargo desde los doce años”. (Entrevista a Diego n°2, realizada en Agosto de 2013).

Antes de trabajar en el mercado, y apenas había terminado los estudios primarios, Diego trabajó por unos meses en un taller de chapa y pintura y después en una panadería. Luego comienza a trabajar en el mercado, siguiendo hasta la actualidad. La salida tan prematura al mercado laboral refiere a una dinámica familiar en donde es imprescindible que los hijos trabajen desde temprana edad para ayudar a la supervivencia económica de la misma. Se convierte así en una prioridad sobre la posibilidad de continuar los estudios en el nivel secundario.

“En mi casa no me dijeron nada, ni me insistieron tanto, con tal de que trabajara, lo que pasa es que no me iba mal, sino que terminaba tan cansado que me harté, no me gustaba mucho. Pero nunca me insistieron. No me llevaban el apunte con eso.

ENTREV.: *¿Cuándo terminaste la escuela primaria y no comenzaste la escuela secundaria tus padres tampoco te dijeron nada?*

No, no, mis viejos con ese tema nunca me dijeron nada. Mi mamá nunca dijo nada, como todo dependía de mi papá, y ella no quería que gastáramos de más, porque mi papá se enojaba". (Entrevista a Diego n°1, realizada en Julio de 2013).

El trabajo en el Mercado Norte no le aporta ni le aportó ningún beneficio laboral, ya que se encuentra trabajando en negro, y es por ello que le surge la necesidad de comenzar a buscar otro empleo que brinde la posibilidad de estar en blanco y poder acceder a alguno de estos beneficios. Para ello, Diego debe esperar a que lo dejen como empleado efectivo de la estación, una vez que finalice su régimen laboral con el Programa Primer Paso.

"(...) estaba pensando porque yo estoy con el Primer Paso, y bueno, la gente de la YPF me ha visto muchas chances de quedar porque...porque ando muy bien, y si quedo ahí, ya sería como estar asegurado, porque ahí voy a tener recibo de sueldo, voy a tener aportes, todo, todo legal, después de que se termine el plan yo ya quedo en ese laburo, o sea sería como más estable, con un horario fijo, entonces ahí sí, me han dicho de que si sigo así como voy ahora que, quizás antes de que termine el plan ya puedo quedar fijo". (Entrevista a Diego n°2, realizada en Agosto de 2013).

Tiene muchas expectativas y esperanzas ligadas a esa posibilidad, y también se convertiría en el único miembro de su familia que contaría con un trabajo en blanco, ya que su papá y su hermano mayor realizan trabajos de albañilería de manera independiente, y su hermana trabaja como empleada doméstica en dos casas de familia, en negro. Su mamá es ama de casa.

Cuando le preguntamos sobre los estudios realizados por los miembros de su familia, Diego nos cuenta que su papá terminó de cursar el nivel primario únicamente, al igual que su hermano mayor. Su mamá sólo hizo el primer grado de ese nivel, siendo su hermana la única integrante de la familia que al finalizar el cursado de la escuela primaria sigue cursando estudios en el nivel secundario, hasta tercer año, dejando inconcluso la finalización del mismo.

En relación a su escolaridad, Diego en primer lugar la asocia sólo a la escuela primaria, y luego nos cuenta que el año pasado, a principio del año 2013, luego de seis años, intento cursar por primera vez los estudios en el nivel secundario, en dos instituciones en la Modalidad de jóvenes y adultos, intento que duró dos meses en total.

“ENTREV.: ¿Cuánto hace que dejaste la escuela?”

En la primaria, yo terminé la primaria y después ya no volví más, pero en la primaria más que todo era vago, muy vago, pero no me iba mal ni tenía problemas, en ese sentido era demasiado tranquilo así, pero no seguí porque en ese momento tenía tanta vagancia, ¿viste? Recién el año pasado, que tenía algo de tiempo dije, bueno, empiezo el secundario, pero después también dejé”. (Entrevista a Diego n°1, realizada en Julio de 2013).

En un primer momento comenzó a cursar en un secundario cerca de su casa en el turno vespertino, en un barrio de zona sur de la ciudad. Luego se cambió a un secundario de la misma modalidad, pero en el turno mañana, en la ciudad universitaria, intentando acomodar su rutina laboral con la escolar, pero al poco tiempo también dejó de concurrir a ese establecimiento. Ambas instituciones, al parecer, eran secundarios presenciales, es decir, de una modalidad de cursado de todos los días.

Según sus palabras, el motivo del abandono de este corto intento por proseguir los estudios secundarios se fundamenta en la imposibilidad para adecuarse a las características de las actividades planteadas en los distintos espacios curriculares, pero especialmente en sus problemas ligados a la escritura. A la dificultad presentada para poder escribir con más soltura en los distintos momentos, en las clases de las diferentes materias.

“No me gustaba, no. Aparte, que se yo, no sé, me aburría, que se yo, aparte, el hecho de...no me gusta escribir, y ahí me dictaban, o sea era todo dictado, dictado, dictado, y yo soy lento para escribir, me quedaba, y me quedaba y me quedaba, o sea después tenía que completar, después completaba y esa era la bronca, después uhhh, completar esta parte, supongo que en

otros no te están, no te estarán dictando todo el tiempo". (Entrevista a Diego n°2, realizada en Agosto de 2013).

"Ahí lo que me daba vagancia era el dictado, porque dictaban muy rápido y yo como hacía cuanto que no escribía ¿entendés?, del primario, entonces me resultaba muy difícil, muy lento, o sea yo, muy lento yo, necesitas un tiempo para volver, así, a adaptarte". (Entrevista a Diego n°2, realizada en Agosto de 2013).

"(...) yo dejé por el tema ese, del dictado, de la letra, porque ya me explotaba la cabeza de tener tantas cosas que hacer, por eso dejé, y aparte, tengo tanta tan fea letra, que por ahí ni yo me entiendo, cuando escribo, o sea, la peor de todas, hace de los once que salí que no volvía a la escuela, ahora tengo dieciocho, es mucho". (Entrevista a Diego n°3, realizada en Agosto de 2013).

Para Diego fue imposible cumplir con el ritmo y las actividades planteadas en las distintas asignaturas, especialmente las ligadas a la escritura, así mismo manifiesta que más allá del dictado, la falta de motivación de los docentes gravitaban sobre el querer seguir estudiando:

"(...) si todas las profesoras hubieran sido como esa profesora yo me quedaba, porque te explicaba tan bien, y mil veces, eso de dictar lo hacen las profesoras vagas ". (Entrevista a Diego n°2, realizada en Agosto de 2013).

Esta situación sumada al cansancio acumulado por las características y horarios de su trabajo se conjugaron a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios secundarios.

"ENTREV.: ¿Por qué dejaste?"

Porque, como salía a la madrugada, y tenía que..., o sea tenía que estar muy a full todo el día. Tenía que ir de ocho a doce del mediodía y a la noche termino de trabajar, termino la rutina del día y ya no me da, para ponerme a estudiar algo. Empecé porque el año pasado tenía trabajo liviano, o sea , trabajaba a la madrugada y después a la tarde, pero a la tarde como te digo,

entraba a las dos y salía a la cuatro, me quedaba toda la tarde libre, en este colegio que me había anotado me anoté a la noche, pero después me puse a pensar, y bueno, me cambié y me cambié a la mañana, porque quería a hacer toda la rutina completa y después de las ocho de la noche, ya está, desligarme, pero lo mismo era mucho, como que me cansaba y no podía con todo". (Entrevista a Diego n°1, realizada en Julio de 2013).

Aparentemente, las características que adjudica Diego a la educación que recibía en ese momento en esa escuela serían los motivos, externos a él, sumados al cansancio por la rutina laboral, para abandonar el cursado de la escuela secundaria.

El papel de la familia, especialmente de sus padres, ante esta situación, es dispar, mientras su padre parece no intervenir demasiado en su trayectoria escolar, pero si en la laboral, su madre sería la encargada de la escolar (y la no conclusión de la misma), aunque de manera muy general y sin ejercer, aparentemente, una actitud más puntual sobre ello. Parecería que su hermana incide en la decisión de comenzar a cursar la escolaridad secundaria obligatoria.

"Mi papá es un tipo que no opina de nada, que no habla, o sea, en mi casa no habla, ve tele, que se yo, come, duerme, o sea, es un tipo muy serio así, o sea, le va a molestar si yo dejo de trabajar y se va a poner contento si yo empiezo a estudiar, pero él no me dice nada, nada. Es mi mamá la que me dice, y ahora no, como ve que ando, que, o sea, tengo ya toda una rutina, o sea, no me dice nada, nunca me dice mucho así, pero el año pasado sí, sí me dijo, sí, me puse las pilas también porque todos me insistían en mi casa, o sea, mi hermana más que todo, todos, así me hacían la cabeza, entonces yo, por eso, dije bueno, empiezo, empiezo, y después ya no pude". (Entrevista a Diego n°2, realizada en Agosto de 2013).

Algo similar a esta situación de intentar comenzar a cursar la escolaridad secundaria, se presenta unos años atrás en la vida de Diego, cuando comienza por poco tiempo un curso de electricidad, y abandona el mismo al cabo de dos meses porque no le gustaba lo que se brindaba y no lo podía costear.

Pero si ha costeado durante mucho tiempo, cuatro años, la academia a donde concurre para realizar Kung Fu, manifestando que por ahora ha dejado dicha actividad ya que no puede articularla con su rutina laboral, pero es lo primero que va a retomar cuando pueda organizar mejor sus horarios laborales. También sostuvo por dos años la asistencia al grupo parroquial, actividad que comienza cuando termina de cursar la escuela primaria y a la cual concurre por dos años.

Parecería que el curso de electricidad, el Kung Fu, el asistir al grupo parroquial, el deseo de permanecer o no, en los mismos está marcado por si le gusta, le interesa y no pensando en un futuro más lejano. Al respecto, Diego se reconoce así mismo de la siguiente manera: *“(...) estoy todo el tiempo pensando en otras cosas, no vivo en el lugar que estoy, vuelo”*. (Entrevista a Diego n°4, realizada en Setiembre de 2013).

Cabe aclarar que dicha imagen, una vez que ingresa a trabajar en la estación de servicio, se modifica. Diego se reconoce hoy como una persona tranquila y calmada, al respecto plantea:

“(...) de afuera veo lo que pasa y entro por notro lado, no hace falta golpearme, yo la pienso no como mi hermano que se manda de una. Por eso yo no vivo el hoy, veo el futuro, no quiero depender de nadie”. (Entrevista a Diego n°4, realizada en Setiembre de 2013).

Con respecto a la escuela primaria, se puede afirmar que la cursó de corrido, sin repetir ningún grado. En segundo rindió Matemática a fin de año, como recuperatorio, aprobando el mismo. Cursó toda su escolaridad primaria en la escuela del barrio donde vive, al igual que el jardín de infantes.

Diego reconoce que debería volver a intentar comenzar a cursar la escuela secundaria, pero manifiesta abiertamente que si bien, es necesario el certificado de dicho nivel, en la estación de servicio, no se lo han solicitado, y también, que la idea de retomar no le gusta, porque las actividades de la escuela no le resultan atractivas y le cuestan. Esta opción sería más un “complemento” en relación a su trayectoria laboral.

“Y es como, y el estudio vendría a ser un, un, un complemento, es como complementar una idea que tengo de, de formar algo en el futuro, es como, es como algo que me va a ayudar, ¿entendés?, sería como un accesorio que necesito par, para cumplir una meta, o sea, mi meta no es seguir estudiando hasta la facultad y seis años, sino, mi meta es tener algún negocio, tener algo que me ayude, y el estudio sería un complemento que me va ayudar mejor para eso, un elemento más”. (Entrevista a Diego n°4, realizada en Setiembre de 2013).

De esta manera la educación es considerada como un complemento, accesorio, un medio para y no como un bien en sí mismo. Prima una visión más bien utilitaria de la misma, relacionada a un futuro remoto, por ello plantea:

“(…) ahora, hasta los 20, 30 o 40, volvería a retomar, así dejo de ser empleado. Para independizarme y dejar de ser empleado necesito título secundario, no quiero morir empleado, quiero tener lo mío”. (Entrevista a Diego n°3, realizada en Agosto de 2013).

Podría también asociarse esa idea de no retomar los estudios, con la situación de no encontrar nada cercano a su cotidianeidad en las actividades que la escuela ofrece. A la imposibilidad de articular su cotidianeidad con los contenidos brindados por cada asignatura.

“Sí. Porque no me gusta estudiar para nada, ja ja. No me gusta ni la escuela ni los profesores que te enseñan cosas raras, o sea nunca buscan entretener a los chicos con el estudio. La verdad es que tendrían que dar otras clases, otra forma de enseñanza tendrían que tener para atrapar a los chicos, su atención, tendría que ser el secundario, que se yo, enseñarte cómo... te tendrían que enseñar cómo manejarte más acá, en la vida, en cómo estamos acá, algo más cercano, que te enseñen como libertarte de todo así, que empecés vos mismo a pelearla. Te tendrían que enseñar a pelearla, que se yo, enseñarte a trabajar, cómo, como tenés que hacer para que tu cerebro funcione y cree más cosas para pensar en más adelante y pensar en el mañana”. (Entrevista a Diego n°4, realizada en Setiembre de 2013).

Con respecto a los planes y programas brindados en nuestra ciudad para terminar la escolaridad secundaria, en primer lugar no aparecieron como alternativa o elección

desde Diego para ese intento de cursar la escolaridad obligatoria. Al ser interrogado sobre los mismos, pareciera tener una idea muy vaga sobre ellos. Sólo manifiesta que los sintió nombrar, sin saber cómo son sus características o si él podría acceder a cursar allí.

“ENTREV.: ¿Vos sabes si hay programas y planes para poder terminar de estudiar la escuela secundaria, sin tener que ir todos los días?”

Si, escuche que hay programas, si, pero no sé, así, bien de ninguno.

ENTREV.: ¿No te interesaría averiguar sobre ellos? Tal vez podrías intentar retomar allí el secundario.

Y, preferiría así esta vez. Sería como más a distancia porque, o sea, me canso mucho, aparte, eso de ir todos los días así, me cansaba mucho, totalmente, el ambiente, porque yo ya salía de madrugada, ya salía cansado para ir a la escuela y encima saber que estás toda la mañana ahí, después salía de la escuela, venía a comer a mi casa y después volvía a trabajar, es mucho. Pero por ahora prefiero trabajar, quiero mantener el primer paso y con las horas extras mejor, también el mercado, encima con la novia es más gastos, ja”. (Entrevista a Diego n°3, realizada en Agosto de 2013).

Si bien manifiesta que podrían ser una posibilidad para cursar y terminar los estudios secundarios, no aparecen como una posibilidad próxima, aún asociados a esa idea de cursar “a distancia”, sigue prevaleciendo su trayectoria laboral en su rutina cotidiana. Esta última, actuaría como el marco de referencia a partir del cual Diego toma decisiones y proyecta su futuro.

Soledad

Soledad tiene 18 años y hace poco más de dos años que está viviendo en pareja con Carlos que tiene 23 años. Tiene un hijo de dos años de edad y desde hace unos meses viven en una pequeña casa, en un barrio de la zona sur de la ciudad.

Con anterioridad, Soledad estuvo viviendo un año en un departamento en otro barrio, y antes, en una habitación en la casa de su suegra, completando así esos dos años que lleva de concubinato desde quedó embarazada y se fue de la casa materna por esta situación.

Soledad tiene un hermano mayor, de 23 años que está casado y tiene tres hijas, y vive en un departamentito al fondo de la casa de su mamá, que vive sola desde que quedó viuda hace ocho años. En la actualidad, Soledad no trabaja, cobra un plan social por tener a su hijito y su rutina cotidiana se estructura en torno a llevarlo unas horas por la mañana a la guardería del centro vecinal próximo, y realizar las tareas del hogar.

“ENTREV.: ¿Y estás buscando trabajo ahora?”

Mmmm, no y sí. La verdad es que no hago mucho para buscar trabajo. Como que digo que si estoy buscando trabajo, pero la verdad es que no. Cobro la asignación por hijo, por el Maxi, y con eso voy como tirando, con eso como que no hace falta que trabaje, no, porque es subsidio para, para los niños, para gastar en los chicos, o sea, no, en todas las veces que cobro, eh, entonces compro para el Maxi lo que va haciendo falta entonces voy, chun, todo más para el Maxi, pero, pero, toda la plata me la gasto en él, o sea de que... a lo mejor está mal, que se yo, que lo cobre yo, porque, digamos, de que Jorge tiene trabajo, que se yo, pero, bueno, pero hay un montón de que cobran ese, cobran el jefe y jefa, hacen un montón de cosas y si yo te dijera, bueno, cobro el plan y me la bardeo a la plata para mí, bueno, pero la gasto siempre en el Maxi”. (Entrevista a Soledad n°1, realizada en Octubre de 2013).

Con anterioridad Soledad si ha trabajado, desde los doce años, viviendo en la casa materna y viviendo con su pareja. Su primer trabajo fue en verano, en una verdulería cerca de su casa, y el pago del mismo lo cobraba directamente su mamá. Luego trabajó cuidando unos niños, cuando ya tenía catorce años y permaneció en ese trabajo por dos años hasta que queda embarazada, a los dieciséis. Éste último ha sido su trabajo principal.

Luego de tener a su hijo, Soledad trabaja por un tiempo muy corto, por una temporada de fin de año, en un negocio de venta de ropa en el centro de la ciudad, no trabajando más hasta la actualidad.

En esta situación de trabajar desde los doce años parece influir, por un lado, la muerte de su padre cuando ella tenía diez años y la paternidad de su hermano, precarizando los ingresos familiares, y por el otro, las características del trabajo que comienza a realizar su mamá, que es limpiando en casas de familia. Por ese entonces, mantener la cotidianeidad de la casa se torna más difícil. Por ello, Soledad se tuvo que encargar de las actividades domésticas, y posteriormente ella también comienza a trabajar fuera del hogar para ayudar a la economía del mismo.

En todos sus trabajos ha estado “en negro”, sin ningún beneficio laboral, condición que también comparten su pareja, su hermano y su madre en sus respectivos trabajos. Carlos, su pareja, maneja un remis “trucho” que no es de su propiedad y en temporada de verano ayuda a un amigo a colocar aires acondicionados. Su mamá en la actualidad trabaja en una casa de familia, realizando tareas domésticas, dos o tres veces a la semana. Su hermano realiza “changas” de construcción, pintura o arreglos generales del hogar. Su cuñada es ama de casa.

El entorno inmediato presenta similitudes en relación a los niveles de escolarización aprobados, siendo preponderante el cursado incompleto de la escolaridad secundaria.

Soledad nos cuenta que hasta donde sabe de los estudios realizados por su padre, abandonó en segundo o tercer año del nivel secundario, al igual que su madre que aprobó hasta segundo año. Su pareja ya había abandonado el cursado de dicho nivel cuando lo conoció, cursando hasta tercer año. La situación de su hermano y de su cuñada es similar, ya que ambos abandonan el cursado de la escuela secundaria en cuarto año, cuando se enteran de que van a ser padres y se van a vivir juntos.

“El Ariel dejó cuando se juntó con la Andrea, debe haber dejado en cuarto año sí, el cuarto año. La Andrea también, dejó cuando se juntaron. También debe haber dejado en cuarto, porque iban juntos así, en el secundario.

ENTREV.: ¿Volvieron a estudiar?

No, no. Después vinieron las otras nenas y ya no volvieron a estudiar.

ENTREV.: ¿Y Carlos cursó la escuela secundaria?

Sí, creo que sí, cuando yo lo conocí ya había dejado el secundario, pero creo había hecho algunos años. Capaz que dejó en tercero, sí, creo que dejó en tercero y ya no volvió porque trabajaba.

ENTREV.: Entonces, ni Carlos, ni tu hermano Ariel han terminado el secundario. Ni tu cuñada.

¡Ni yo! La verdad una familia de vagos”. (Entrevista a Soledad n°1, realizada en Octubre de 2013).

En varias oportunidades durante las entrevistas realizadas a Soledad, ella manifiesta que esta situación con respecto a la escolaridad hubiera sido diferente si su papá hubiera vivido los años en que ella y su hermano cursaron la escuela secundaria, ya que parecería que es él quien acompaña de algún modo el cursado de la escuela primaria de ambos, nivel que Soledad cursa sin problemas hasta quinto grado, año en que fallece el mismo. Luego, en sexto grado se lleva a recuperar Lengua, aprobando la misma a fin de año, finalizando a término el cursado de la escolaridad primaria. El jardín de infantes lo cursó incompleto, ya que no asistió al pre jardín o salita de cuatro años, cursando directamente el nivel inicial en la salita de cinco años.

“(…) porque mi papá había muerto a principio de ese año y como que yo se ve que todavía no me hacía a la idea. Porque mi viejo era el que más nos daba bola, más él, con las tareas, que, que mi mamá. Con mi papá, cuando veníamos del colegio, porque por ahí no trabajaba, que se yo, eh...pero, teníamos que saber las cosas como, como el padre nuestro con mi hermano también

después bueno, bueno, yo me hice cargo de la casa, porque mi mamá tenía que trabajar. Me hice cargo de todo lo de la casa, así". (Entrevista a Soledad n°2, realizada en Noviembre de 2013).

Después Soledad comienza a cursar la escuela secundaria, ya con otra realidad familiar, repitiendo dos veces primer año, y aprobando el mismo la tercera vez que lo cursa, en un bachillerato nocturno. Allí mismo luego comienza a cursar segundo año, abandonando el cursado a mitad del año escolar, situación que se repite al año siguiente cuando queda embarazada y ya no retoma más el cursado de la escolaridad obligatoria hasta la actualidad.

"ENTREV.: ¿En el mismo año dejaste de trabajar, dejaste de ir a la escuela secundaria y quedaste embarazada?

Si, encima hice dos veces primer año en un colegio, después, la tercera vez, lo intenté hacer en él, en el Bachillerato Nocturno, ahí pasé, después cuando pasé a segundo año, dejé al poco tiempo y después volví a hacer ese segundo año y dejé a la mitad. Las dos primeras veces que hice primer año, lo hice allá en el colegio ese que está ahí en, cerca de la casa de mi mamá porque yo estaba allá, después ya en un bachillerato nocturno en el centro y ya después no fui más a ningún lado". (Entrevista a Soledad n°2, realizada en Noviembre de 2013).

Varios son los intentos de proseguir la escolaridad secundaria por parte de Soledad, en dos instituciones, mientras su vida cotidiana iba cambiando. Cotidianeidad cambiante y dolorosa (los quiebres de voz, como sus ojos húmedos demuestran que es una historia que aun duele). Durante el cursado de la escuela primaria ella vivió la muerte de padre, hacerse cargo de las tareas del hogar, el alejamiento de los abuelos paternos, también comienza a trabajar. Durante el cursado de la escuela secundaria, la situación económica de su familia la obliga a buscar trabajo, el noviazgo y su posterior maternidad, parecen influir en la imposibilidad de proseguir los estudios en dicho nivel. Posteriormente, vive situaciones de maltrato por parte de su pareja, y comienza a mudarse de casa.

Si bien tanto en el tiempo que curso primer año, como el que cursó segundo, Soledad se llevó a rendir varias materias, esa situación no aparece como preocupante para ella, prevaleciendo la muerte del padre y su noviazgo como principales causas de su alejamiento de la escolaridad obligatoria.

“ENTREV.: ¿Por qué dejaste el secundario?

¡¡Por estúpida!!, no porque, que se yo, y no te digo que estaba de novia y parecía de que, qué se yo, de que si no iba al colegio tenía más tiempo para estar con él, ¿entendés?, pero sabes lo que pasa, de que a mí me invitaba, bah!, no era grande, pero tenía 15 años, porque a Carlos lo conocí a los quince años, y después él me decía: - bueno, vamos el Viernes, que se yo, vamos a salir a dar una vuelta, no era ni a bailar si quiera, porque te digo la verdad, habré ido dos veces a un baile, no era que vivía de joda, y mi mamá me decía: - ¡no!, no salís, no salís. Entonces el único momento que yo podía estar con él era cuando decía que iba al colegio y me iba con él, y ya al otro año lo dejé”. (Entrevista a Soledad n°2, realizada en Noviembre de 2013).

“(…) si hubiera estado mi papá yo no hubiera dejado la escuela ni hubiera quedado embarazada.... Tal vez lo hice por rebelde”. (Entrevista a Soledad n°3, realizada en Noviembre de 2013).

Ante esta situación, el papel de la madre no es muy preponderante, más bien lejano con respecto a la misma, pues pareciera que no interfiere con respecto a la escolaridad de su hija en el nivel primario. Es la figura paterna la preponderante en los recuerdos de Soledad. En relación con el nivel secundario aparece más lejana aún, salvó para tramitar un pase de una escuela a otra.

“No, no me dijo nada, eh...en realidad hubiéramos necesitado que alguien nos dijera algo, los padres de mis primos estaban para darle, para decirle cosas a mi mamá. La mamá de Pablo, mi primo, bueno, estaba para decirle a mi mamá lo que tenía que hacer con nosotros, lo que esto, lo que aquello, desde que mi papá murió, pero, en ese sentido, a lo mejor, nunca le han dicho nada, porque si no mi mamá algo nos hubiera dicho, que se yo, lo que pasa es que mi mamá es muy manejable, no tiene carácter, ha cambiado, porque nosotros le hemos dicho algunas cosas, así. Por

ahí los padres de mi papá también le decían algo, así, porque vivían cerca, porque mi mamá los quiso siempre". (Entrevista a Soledad n°2, realizada en Noviembre de 2013).

Pareciera que ser mujer también ha influido en ello, ya que Soledad manifiesta que su madre actuó distinto con respecto a la escolaridad de su hermano varón cuando él abandonó los estudios secundarios en el momento en que iba a ser padre y "se juntó" con su novia.

"¿El Ariel?, no, ya había dejado. En realidad los dos hicimos lo mismo, el Ariel deja, yo dejo. Lo que pasa es que desde que mi papá murió cada uno hizo lo que se le cantaba las ganas, no había quien pusiera orden. Ni siquiera mis abuelos, cuando el Ariel dejó tampoco le dijeron nada, no, tampoco. Al principio cómo que mi mamá iba y lo anotaba en el colegio, ¡y él no iba!, y al otro año iba y lo anotaba de nuevo en otro colegio, y no iba, y ya después dejó y no volvió más, y mi cuñada igual.

ENTREV.: ¿Y con vos también hizo lo mismo tu mamá, te anotó varias veces para que terminaras la escuela secundaria?

No, no me dijo nada a mí del colegio pero, salvo esa vez que hizo ese trámite, ese del pase, no me dijo". (Entrevista a Soledad n°4, realizada en Noviembre de 2013).

Tampoco los abuelos paternos aparecen interviniendo con respecto a la escolaridad de Soledad, ni en la decisión de su madre de plantear su alejamiento de la casa materna cuando queda embarazada, lo que ayuda a que dejara los estudios en el nivel secundario definitivamente, ya que cambió de hogar varias veces en esa época, y luego se dedicó a cuidar a su pequeño hijo, dificultando aún más el sostenimiento de los mismos.

Es de destacar, que durante su relato, Soledad permanentemente plantea la muerte de su padre, como también el carácter de su madre, como posibles causantes de su situación, siendo su entorno próximo la que la lleva a dejar sus estudios en el nivel secundario. Recién después de su embarazo ella comienza a tomar sus decisiones:

“(...) me la banco, el moco del embarazo, me la tengo que bancar sola, me lo merezco, pero ahora cambie, yo cambie”. (Entrevista a Soledad n°4, realizada en Noviembre de 2013).

Con respecto a los planes y programas brindados en nuestra ciudad para terminar la escolaridad secundaria obligatoria, Soledad manifiesta que particularmente no conoce ninguno, pero asocia el poco conocimiento de ellos a un formato de cursado más corto y a distancia, aunque no puede precisar ninguna característica específica sobre los mismos.

Al ser interrogada sobre si podría proseguir el cursado de la escuela secundaria considerando esa opción su respuestas no son afirmativas con respecto a proseguir el cursado formal de dicho nivel, sino más bien asocia el estudiar a una oferta de capacitación laboral, en un futuro lejano, cuando su hijo sea más grande.

“ENTREV.: ¿Pero quieres seguir estudiando más adelante?”

Si, si, a lo mejor cuando el Maxi sea más grande y nos acomodemos mejor.

ENTREV.: Vos sabes que hay programas y planes para poder terminar de estudiar la escuela secundaria ¿Sabes algo de ellos?

No, si, como que hay así como a distancia, ¿no?, para terminar más rápido, así, pero la verdad es que no se mucho.

ENTREV.: ¿No te interesaría averiguar de esos programas?

Sí, no, es que voy a hacer...no tengo pensado que, pero algo voy a hacer, estaba en eso, que quiero hacer un curso de peluquería, quiero hacer un curso, para tener una entrada y,.o sea, para hacer algo, y después cuando pueda, digamos, dejar al Maxi solo o en la escuela, cuando ya sea un poquito más grande, y por un lado es bueno ser madre joven y por otro lado no. Bueno, pero por un lado, aparte acá yo estoy re lejos de todos, eso también”. (Entrevista a Soledad n°4, realizada en Noviembre de 2013).

El vivir lejos de su familia, y la situación de que su pareja trabaje mucho tiempo fuera del hogar, imposibilita también que Soledad pueda pensar en volver a cursar el nivel

secundario, aun desconociendo las ofertas actuales para finalizar dicho nivel. Centra su cotidianeidad en el cuidado del hogar y su hijo.

2.3. El Plan FinEs y el Programa PIT como ofertas disponibles destinadas a la juventud en Córdoba.

A partir del 2003 se constituye un nuevo escenario político y educativo en nuestro país y se promulgan en este período la Ley de Educación Nacional y la Ley de Protección Integral. Esto dio lugar a la implementación de políticas que implicaron la extensión de la obligatoriedad escolar y el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho y como sujetos políticos.

Los derechos civiles, políticos y sociales se presentan con alcance universal, a la cual toda la población tiene igual derecho por su condición de ciudadano. Se observa a partir de este momento leyes que ponen énfasis en la constitución de una nueva ciudadanía a través de políticas de promoción de la igualdad.

En el campo de las políticas educativas las acciones emprendidas tienen por finalidad garantizar el derecho a la educación y el desarrollo de la ciudadanía de un amplio sector de la población que subsiste en la indigencia y la pobreza. Ciudadanos que por condiciones de existencia, presentan dificultades para poder acceder, permanecer y terminar sus estudios obligatorios, en el marco de la oferta formal del sistema educativo y de los distintos programas de orden nacional y provincial.

Estos distintos programas se presentan como oportunidades objetivamente disponibles que les permitirían a los jóvenes estudiados, cumplimentar y efectivizar su derecho a educación.

Ahora bien, tanto el Plan FinEs como el Programa PIT se presentan como políticas que difieren en durabilidad. El plan implicaría un conjunto de acciones que

presentan una duración en tiempo a largo plazo. El programa alude a acciones específicas que son necesarias para lograr lo que el plan se propone. Sin embargo, se observa que ambas propuestas presentan una durabilidad que se extiende más allá de lo que originalmente se previó.

En este caso, ambas propuestas forman parte de políticas y acciones políticas enfocadas a una problemática específica, que apuntan a un segmento determinado de la sociedad, en este caso a jóvenes de una determinada franja etaria que no cumplen con la obligatoriedad en tanto, posibilitadora de efectivizar el derecho a educación.

A esto se le suma, por un lado un reconocimiento de su condición social a partir de enunciar situaciones de injusticia, desigualdad, marginación y estigmatización, expresadas en la Ley de Educación Nacional y, por el otro, un reconocimiento de ser jóvenes que trabajan siendo el Estado el que debe velar para que sus derechos no se vulneren, presente esto en la Ley de Protección Integral.

Si bien, ambas leyes reconocen a los jóvenes como sujetos de derecho, en los documentos analizados del plan y programa ya mencionados sólo se los identifica como vulnerables y pobres. Esta mirada los sitúa sólo como beneficiarios de los programas en lugar de detentores de derecho y ciudadanos en ejercicio.

En la resolución Número 465 del 17 de septiembre del 2008 correspondiente al programa PIT, se plantea que estos jóvenes son de sectores sociales excluidos. Se observa por tanto un quiebre entre el texto de la Ley Nacional de Educación y este programa que supuestamente materializaría en acciones concretas lo planteado por dicha ley.

A raíz de esto, tanto FinEs como PIT aparentemente son propuestas segmentadas y focalizadas que apuntan a responder a una problemática que presenta una franja etaria que vive en condiciones de vulnerabilidad social. Se observa que se presentan como un dispositivo dentro de las políticas de inclusión social, y pretenden ser un oferta

disponible para todos, pero a la vez el discurso escrito en los documentos que los sustentan reduce a ese joven a un ser socialmente vulnerable.

La focalización es la expresión del reconocimiento de la potencial existencia en la sociedad de los grupos excluidos, se habitúa un modo de intervención desde el Estado que despoja a la problemática de la exclusión de su contenido político y social, de su construcción histórica y de la diversidad de sujetos que puede contemplar.

Tanto el FinEs como el PIT constituyen, según los documentos leídos sobre los mismos, propuestas que intentarían contemplar la especificidad del joven y del adulto mayor y que posibilitan culminar con el desarrollo y adquisición de capacidades básicas previstas en el diseño curricular para el nivel secundario. Así, el paso por los mismos permitiría poder completar la formación académica e ingresar luego al mundo laboral como a la educación superior, pero esto es visto desde la homogeneización de una condición, que parecería que se define por un solo atributo.

El intento de contemplar las particularidades del sujeto destinatario se refleja principalmente en el formato de estudio modular que promueve ofertas de aprendizajes flexibles según posibilidades, disposiciones y necesidades de los jóvenes. Aquí cobra relevancia el reconocimiento de las trayectorias previas de los jóvenes, donde los trayectos escolares anteriores son considerados y en función de ellos cada joven avanza de manera particular a lo largo de los programas.

Al respecto, en la propuesta curricular del PIT se plantea: *“La expectativa, además, se extiende a la posibilidad concreta de atender y superar la percepción y valoración de los propios estudiantes acerca de sus experiencias educativas previas. La proyección de diferentes trayectos personales en los que se reconocen los logros anteriores y se avanza hacia el logro de saberes prioritarios a partir de una acreditación paulatina, se constituye en un recurso facilitador de la inclusión y permanencia ya que, en la medida en que se propicia la continuidad y se refuerza la recuperación de saberes, se favorece que el estudiante experimente la sensación de éxito ante lo que puede lograr, en vez de la de*

fracaso por lo no alcanzado” (Documento Base de Programa PIT: Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años, 2010).

A partir de lo planteado se observa un tratamiento de un joven abstracto en donde su trayectoria educativa aparece desarraigada, descontextualizada de las condiciones sociales y económicas que la sustentan. La idea de éxito sólo está asociada al trayecto escolar, sin relacionar el mismo con la trama de relaciones en donde está inserto el sujeto que lo transita. Eso da una idea de un proceso artificial, que puede tender pocos puentes para facilitar el acceso y la apropiación por parte de los sujetos si se establece desde la negación de un análisis que debe incluir relaciones más complejas de las desigualdades y condiciones que dan lugar al éxito o fracaso escolar.

La modalidad presentada por el FinEs y el PIT intentan responder a la situación del joven, pero es un tratamiento de un joven aislado, que si bien es enunciado desde determinadas características, como vulnerable, trabajador, con una trayectoria escolar previa, no se reconoce que los distintos recorridos, su acceso y permanencia presentan íntima relación con las condiciones de existencia de los mismos. Estas últimas no son reconocidas como variables que pueden gravitar en el joven a la hora de pensarse en acceder, permanecer y finalizar los estudios secundarios.

Aparecen así, como programas que constituyen políticas públicas focalizadas, que apuntan a un destinatario concebido como excluido y que a través de la educación podría acceder al mundo laboral, ser un ciudadano activo, primando una concepción donde la educación por si sola mejoraría su condición de vida.

A nivel de disponibilidad los distintos programas tienen presencia física, sedes, tutores, materiales de estudio. Es decir, que a nivel operativo funcional se contaría con los recursos que permitirían efectivizar el derecho a la educación. Pero a nivel de posibilitar el acceso, la apropiación y la permanencia por parte de los jóvenes entrevistados, no estaría dada esa condición.

De esta manera las ofertas disponibles que constituyen el PIT y el FinEs, con sus distintas disponibilidades objetivas, en cuanto a su capacidad operativa, no garantizarían por sí sola el acceso y la apropiación que los sujetos puedan hacer de ellas, ya que ambos procesos se encontrarían condicionados por las trayectorias socioeducativas de los jóvenes, en donde la moratoria y madurez social se presentarían como factores decisivos a la hora de acceder a los programas. Madurez y moratoria social que actuarían como factores estructurantes y estructurados por las condiciones de existencia y de la dinámica social en la cual están insertos los mismos.

Hasta aquí presentamos las particularidades de los jóvenes entrevistados, intentando dar cuenta de las relaciones que conforman su cotidianeidad, y que no pueden entenderse sin inscribirlas en un proceso que dé cuenta de las condiciones sociales, económicas y educativas que caracterizan la misma.

También intentamos dar cuenta de los conceptos que nos permitieron articular las mismas a algunas características de los programas y planes destinados a ellos como oportunidades objetivamente disponibles para ejercer el derecho a la educación. Y desglosamos algunas contradicciones que analizamos entre los sujetos reales y los enunciados de las políticas educativas públicas. Esta aproximación nos posibilita, entonces, analizar las acciones y procesos que conforman los sentidos construidos en torno a la escolaridad secundaria.

Capítulo III

En este capítulo intentaremos dar cuenta de un análisis que posibilite la mirada hacia las articulaciones que pueden presentarse entre las trayectorias de los jóvenes abordados con los sentidos y explicaciones que los mismos estructuran en torno a la situación de no estar cursando en la actualidad la escuela secundaria, tramo escolar obligatorio en el contexto educativo actual, y que por lo mismo, ampara diversas ofertas educativas para poder culminar la misma.

Dentro de las ofertas brindadas para poder finalizar el cursado de la escuela secundaria obligatoria, encontramos el Plan FinEs y el Programa PIT, y en este sentido, nos interesa indagar especialmente como se entrelazan estas ofertas educativas objetivamente disponibles para culminar el cursado del nivel secundario, y los sentidos construidos por los jóvenes en torno a ellas y a la situación de no estar cursando dicha escolaridad.

En este marco, la perspectiva teórica que adoptamos para poder analizar las trayectorias y los sentidos construidos de los jóvenes, comprende el abordaje del sujeto a través de las relaciones sociales que conforman su *“pequeño mundo”* y en donde se asienta el entramado de trayectorias y capitales que conforman su particularidad.

Según lo que plantea Rockwell (2009), siguiendo a Heller, las relaciones que conforman el pequeño mundo del sujeto lo unen a integraciones de diverso orden. Se concibe como sujeto concreto, no por tratarse de un *“individuo”* sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Al vivir su vida, al realizar su trabajo, este sujeto emprende diversas actividades para poder reproducirse en el modo histórico particular, del mundo en que vive, pero esas actividades son a la vez constitutivas de ese mundo.

Por ello, en función de las historias particulares de los jóvenes, presentadas en el capítulo anterior, podemos reconocer, más allá de su heterogeneidad, características

comunes en la conformación de sus trayectorias socioeducativas que permitirían adentrarnos en los sentidos puestos en juego que facilitarían o no el acceso, y la apropiación, de las ofertas educativas disponibles que constituyen el FinEs y el PIT.

Para ello, este capítulo se divide en tres apartados, con el fin de poder analizar más pertinentemente las trayectorias y los sentidos producidos allí. Un primer apartado se centra en las dinámicas familiares, buscando las relaciones establecidas con la escolaridad obligatoria a partir de los niveles que de ella han cursado los distintos miembros de la familia de estos jóvenes.

Luego centraremos nuestro análisis en las trayectorias laborales, y a la vez en su entramado con las trayectorias familiares analizados con anterioridad, focalizando la salida al mercado de trabajo y las condiciones que posibilitan o no la misma en el marco de las coyunturas económico sociales de las familias de estos sujetos.

Finalmente analizaremos sus trayectorias socioeducativas, profundizando especialmente en aquellos procesos y situaciones que puedan ayudar a comprender cómo se inscribe el sentido construido en torno a cursar o no la escuela secundaria obligatoria en la trama de trayectorias de estos jóvenes, y como este proceso puede relacionarse con las ofertas educativas disponibles de los Programas PIT y FinEs.

3.1 a. El “pequeño mundo” de los jóvenes estudiados

En toda sociedad hay una vida cotidiana, y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Esta misma se define por el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares.

Sin embargo, esto no significa de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para todas las personas. “La

reproducción del particular, es reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo". (A. Heller, 1985; 18).

De esta manera, los sujetos entrevistados no se constituyen en analizables abstractos, sino en sujetos jóvenes concretos, en donde su cotidianeidad se inscribe en un contexto social que influye dialécticamente en la misma, y en la cuál es posible también, a los fines de esta indagación, establecer caracteres y una matriz de experiencias con aspectos comunes.

Por ello, se intentará establecer brevemente aquellos aspectos coyunturales que predominan en el contexto social más amplio, y que influyen en la conformación de dicha cotidianeidad y matriz de experiencias desarrolladas en función de la relación que se establece entre estos elementos.

Los procesos de desvinculación escolar a los que estamos refiriendo comprenden el paso del nivel primario al secundario. Por ello, teniendo en cuenta el mismo, y la época en que los jóvenes estudiados terminaron de cursar en nivel primario, para luego tener que comenzar a cursar la escuela secundaria, atenderemos especialmente a la situación del contexto social de esa época, es decir, los años de 2007 a 2010, período en donde debía establecerse el paso de un nivel a otro por parte de los mismos.

En el año 2007 el presidente Néstor Kirchner fue sucedido por su esposa, la hasta entonces senadora Cristina Fernández, dando inicio a una etapa diferente del kirchnerismo, marcada por algunos conflictos con algunos sectores sociales.

En esos años también, comienza un proceso inflacionario que, según las mediciones privadas, colocó a Argentina entre los países con mayores alzas de precios del mundo. En esa época además comienza una preponderancia de los planes sociales, dando lugar a la profundización de las políticas focalizadas para los sectores sociales más vulnerables (Arcidiácono, P., Barrenechea, V., 2011).

Según la CEPAL, estos programas diluyeron el impacto en los más pobres de la inflación y el estancamiento del mercado laboral. Pero en términos reales no permitió que estos sectores retomaran esa movilidad social ascendente que la clase baja tuvo hasta el año 2007. Tampoco orientó a los desocupados hacia el trabajo formal. Sólo sirvió para contener la pobreza. (Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe, CEPAL, 2009).

Si bien no es nuestro interés contextualizar la macro política de nuestro país, consideramos oportuno rescatar, a los fines de nuestra indagación, algunos sucesos que podrían enmarcar ese “pequeño mundo” de los jóvenes abordados y sus familias, especialmente sus padres, que presentan en su mayoría trabajos informales.

Los jóvenes de nuestro estudio, entonces, viven en la misma casa en donde nacieron, en barrios de la zona sur de la ciudad, salvo Soledad que después de quedar embarazada, transitó por varios hogares conjuntamente con su pareja. En la actualidad, esta joven, cobra un subsidio (Asignación Universal por Hijo) que la ayuda con los gastos de su hijito.

Este subsidio se enmarca en las políticas sociales que llevo a cabo el gobierno nacional, en materia de protección social, y el año 2010 fue el primer año de aplicación plena de la Asignación Universal por Hijo, establecida en el último trimestre de 2009. *“Se trata de un subsidio de carácter no contributivo a cargo de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) destinado a todo niño de hasta 18 años cuyos padres sean desocupados o trabajen en empleos informales, sujeto al cumplimiento de determinados requisitos en materia sanitaria y de asistencia escolar”.* (Danani, C y Hintze, S; 2011; 19).

Los otros tres jóvenes viven y conviven con sus padres y hermanos en el hogar que los vio crecer, que en el caso de Belén es la casa de los abuelos maternos. En todos los casos la vivienda es propia o de la familia, lo que hace que el núcleo familiar no tenga que abonar alquiler ni se han incluido en algún plan social de vivienda.

Los dos varones presentan un contexto familiar en el cual conviven con hermanos y ambos padres en el hogar. Las dos jóvenes perdieron a su padre por distintas circunstancias cuando eran niñas y ello influyó en la posterior articulación de sus trayectorias, especialmente la escolar; y también en la conformación familiar.

Según su relato, la imagen que los jóvenes manifiestan de sus padres se estructura de manera difusa en cuanto al acompañamiento de los mismos en ciertas circunstancias de sus vidas. Pareciera que los papeles están desdibujados y que ello influye en la estructura de dicho vínculo.

Tanto Belén como Soledad relatan pocas intervenciones o débiles, de sus madres con respecto a hechos importantes de sus vidas. Cristian y Diego caracterizan padres que se imponen sólo en relación a los aspectos monetarios o laborales, distantes en relación al resto de los aspectos de sus vidas, en donde aparecen sus madres, pero supeditadas a la figura patriarcal.

Entonces, aparecen como referentes vinculares, los hermanos mayores, especialmente en las trayectorias de Belén y Diego, influyendo de alguna manera en la educativa, especialmente en el cursado del nivel primario. Para Soledad serán los abuelos paternos las figuras referentes y fuertes en su cotidianeidad.

Dentro de este contexto diario, todos los miembros de las familias de los jóvenes, ya sea sus padres, hermanos o cuñados se encuentran en la categoría de sub ocupados, ya que todos trabajan “en negro”, no gozando de ningún beneficio laboral. Existen modalidades de acceder y mantenerse en el trabajo muy disímiles y esto hace imposible agruparlas en una sola categoría, pero si es posible afirmar una preponderancia del cuentapropismo.

En el caso de los dos varones, aparece el jefe de familia como el principal proveedor de ingresos económicos, aun cuando sus hijos contribuyan con el presupuesto familiar. Tanto el trabajo de los mismos, como el que ocasionalmente pueden realizar sus

conyugues es significado en términos de “ayuda”, que no es más que la transferencia de capital económico en forma de dinero, en donde los distintos salarios engrosan el volumen de ingresos familiares.

Pareciera que el pilar donde se asienta la estrategia familiar de reproducción y supervivencia es el trabajo y esta situación obliga a los hijos a insertarse en el mundo laboral a temprana edad, no sólo para ayudar a la economía familiar, sino también para hacerse cargo de todos sus gastos personales.

Se observa en esta situación, a desarrollarse en el apartado siguiente, una continuidad de las trayectorias laborales de los padres por parte de los jóvenes, que en general es la misma a la hora de insertarse por primera vez en el mercado laboral. Esta situación de continuar y reproducir las trayectorias laborales de los padres, también se observa en la situación de las dos jóvenes mujeres.

Esto nos indica, que la decisión de trabajar no se estructura desde una estrategia puramente individual, sino, por el contrario, se articula con la cotidianeidad familiar, y sus condiciones de existencia, marcando el pronto ingreso al trabajo.

La situación laboral de los padres, sumada al temprano ingreso de los jóvenes al mercado del trabajo, que reestructura la dinámica familiar, hace aparecer nuevos referentes en el seno de la misma, como son los abuelos o los hermanos mayores.

En cuanto a la trayectoria educativa familiar se observó que hay un grupo de padres donde ambos tienen la primaria completa y nunca asistieron a la escuela secundaria y otro grupo de padres que presentan el cursado del nivel secundario incompleto.

Lo interesante de esta distinción es que, con respecto al primer grupo, los hijos de estos padres si bien tiene escolaridad primaria completa, la mayoría nunca fue a la escuela secundaria, salvo algunas excepciones. Por el contrario, en el segundo grupo, los hijos poseen el cursado de la escuela la secundaria incompleto.

Esto permitiría advertir que en el primer grupo pareciera ser que para estas familias, terminar la escuela primaria es la “*estrategia obligada de inversión escolar*”²; el nivel primario se presenta como el punto final de la trayectoria escolar, luego de lo cual, los hijos deben emprender la tarea de insertarse en el mundo laboral.

En el segundo grupo, donde se observa unos años de escolaridad más, y ya en el nivel secundario, se tendería a reproducir en los hijos la idea de continuar los estudios en dicho nivel. Y como se verá posteriormente dicha intención de continuidad se obstaculiza por factores que en la mayoría de los casos son externos a los jóvenes.

En ambos grupos, pareciera que existe un correlato entre años de escolaridad cursados por los padres y trayectoria escolar de los hijos.

Esta aparente reproducción de la trayectoria laboral y educativa de los padres en los jóvenes del presente trabajo, permite arrojar una luz que posibilitaría comprender la decisión de no cursar la obligatoriedad escolar. A su vez son elementos, no los únicos, constitutivos de la trayectoria socioeducativa de los jóvenes, como se verá posteriormente.

De esta manera, la decisión de no cursar la obligatoriedad escolar no quedaría encasillada en una relación lineal entre una decisión consciente y el acto de dejar de concurrir a la escuela. Esta decisión aparecería entrelazada a las dinámicas y trayectos familiares y a los contextos sociales más amplios, que permitirían comprender la complejidad que oculta la decisión de no cursar la escuela secundaria.

En el caso de Diego, especialmente, continuar los estudios secundarios explícitamente se relacionaba con generar un gasto económico que la familia no podía enfrentar, y a la vez, restar el ingreso o la colaboración económica que puede brindar con su trabajo.

²Gutiérrez, A. *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra editor. 2005.

Para los otros tres jóvenes, pero especialmente para Cristian, significó un esfuerzo individual que parecería no terminó de articularse con la cotidianeidad familiar y el contexto social en donde se inscribe.

Se observa en las distintas dinámicas familiares que la educación por sí sola, no es considerada como un bien, de esta manera, tampoco es considerada como una estrategia que permitiría mejorar la posición social de la misma.

Al no ser la educación considerada como un bien, ya que no se observa una presencia duradera de las mismas en las trayectorias educativas familiares, es probable que este mismo sentido también se reproduzca en el joven en cuestión. Sentido transmitido de manera consciente o inconsciente bajo la forma de habitus.

Si bien se describirá posteriormente intentos aislados y débiles por parte de los padres para que sus hijos continúen los estudios secundarios, aparentemente no logran elaborar estrategias para que estos jóvenes continúen o comiencen con la escolaridad obligatoria. De esta manera, aparece un discurso desarticulado, laxo que no encuentra disponibilidad material en la familia para que estos jóvenes puedan asistir a las escuelas secundarias.

Es decir, desde el punto de vista de las trayectorias familiares no presentarían una predisposición, en forma de habitus hacia la obligatoriedad escolar secundaria y a su vez no contarían con la disponibilidad material para concretarla. En este sentido, esta predisposición hacia lo educativo favorecería o no a que el joven pueda pensarse o imaginarse dentro de escuela secundaria.

Si la obligatoriedad del nivel secundario no forma parte de la predisposición transmitida de manera consciente o inconsciente a estos jóvenes, la misma puede existir de manera externa al sujeto, en cuanto obligación explicitada a través de la Ley de Educación Nacional, y por lo mismo posibilidad objetiva disponible, pero no subjetiva en términos de necesidad y apropiación de la misma.

De esta manera, las trayectorias sociales, especialmente las familiares y laborales son importantes para comprender las decisiones tomadas en la trayectoria educativa de los sujetos, tanto en la situación de la interrupción de la escolaridad, como en la situación de no cursar la escuela secundaria.

En el caso de los jóvenes que trabajan, son las dinámicas cotidianas familiares fuertemente entramadas con la trayectoria laboral particular (ingreso temprano al trabajo), las que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad en el marco de contextos de pobreza o coyunturas económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia.

La pérdida de ingresos y la desestructuración de las rutinas familiares es un factor que adquiere relevancia en estos sectores. Las alternativas se tornan diferentes, pero en todos ellos se visualiza una modificación de roles y funciones en el interior de la dinámica familiar, y por ello, estos jóvenes interrumpen el cursado del nivel secundario para ayudar a la economía familiar, desde una situación laboral precaria, con pocos derechos laborales y con falta de todas las protecciones de las legislaciones sociales, los que los sitúa en una jerarquización inferior y de fragilidad dentro del campo laboral, y dentro del campo social.

3.1.b El ingreso al mundo del trabajo: las trayectorias laborales de los jóvenes.

Las dinámicas familiares y las trayectorias laborales son importantes para comprender las decisiones tomadas en la trayectoria educativa de los sujetos en cuanto a la interrupción de la escolaridad, ya sea que éstas hayan actuado en combinación o que una de ellas adquiera mayor relevancia.

Son las dinámicas familiares frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral, marcada ésta última por el ingreso temprano al trabajo, aquellas que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad obligatoria, en el marco de un contexto económico-familiar desventajoso que da cuenta de dicha interrupción como una estrategia de supervivencia.

Para Diego, esta inserción temprana, apenas termina de cursar sexto grado de la escuela primaria, en el año 2007, parecería que imposibilita pensar en continuar los estudios en el nivel secundario, ya que ni siquiera intenta su cursado o anotarse en el mismo, trabajando ese año en un taller y en una panadería. En ese mismo año, Soledad realiza su primera experiencia laboral, trabajando en una verdulería, acompañando su inicio al cursado del dicho nivel.

En esa época se observó una desaceleración de la actividad económica, asociada a los efectos de la crisis internacional y a factores internos. *“Las condiciones del mercado de trabajo fueron cambiando. El mismo, se configura con una serie de rasgos como son un alto grado de segmentación, el surgimiento y extensión del trabajo informal y la aparición y persistencia de altas tasas de desempleo”*. (Danani, C y Hintze, S; 2011).

Estas circunstancias van a permanecer en los años posteriores, en donde los jóvenes comienzan a ingresar al mundo del trabajo. Para Diego el año 2008 será el año que comienza a trabajar regularmente en el mercado. Y en el año 2009, es en donde comienza a trabajar regularmente Soledad, cuidando niños.

Para Cristian y Belén, este ingreso temprano al trabajo se materializa en el año 2010, aunque en condiciones diferentes, ya que Cristian ingresa a trabajar al Mercado apenas termina de transitar el nivel primario, y su ingreso a dicho trabajo coincide con el comienzo del cursado de la escuela secundaria. Para Belén ese ingreso al trabajo se da luego de dejar de cursar segundo año de la misma en una institución privada, y comienza a trabajar como empleada doméstica en una casa de familia.

En este año, la tasa de inflación fue mayor que la de 2009 y se volvió a situar por encima de la media regional. El aumento se debió a una combinación de factores, que incluyen el incremento de los precios internacionales de los productos básicos. En cuanto al mercado laboral, disminuyó la tasa de desocupación. El desempleo experimentó un leve pero constante descenso durante todo ese año, pero a fines del mismo esa tasa aumentó significativamente. (Estudio económico de América Latina y el Caribe 2010 – 2011, CEPAL).

Es en ese contexto económico en que las primeras experiencias laborales de estos jóvenes se insertan en el mercado de trabajo, acompañando las dinámicas familiares en relación a la supervivencia material.

En todos los casos estos jóvenes presentan a su trabajo como “ayuda en el presupuesto familiar”, es decir, transferencia de bienes económicos hacia el hogar, ámbito exclusivo de sus madres, lo que significa ayudarla en su gestión y administración. Es el complemento que permite pagar ciertos impuestos o los gastos cotidianos, y su monto o distribución, en general es acordado con ellas, luego de destinar una parte de lo ganado a gastos personales.

En el caso de los varones, estos últimos destinos aparecen como más imprescindibles que en el caso de las mujeres, que no sólo aportan al presupuesto familiar general, sino también, en muchos casos, suelen hacerse cargo de los gastos de otros miembros de la familia, especialmente sus hermanos.

No existen diferencias significativas con respecto a la ocupación de sus padres. Parecería que están destinados socialmente a seguir las distintas etapas que caracterizan o caracterizaron la trayectoria laboral de los mismos. Desde su inserción en el mundo del trabajo, estos jóvenes han realizado casi el mismo tipo de tareas que sus progenitores, buscando obtener mayores ingresos y mejor estabilidad, pero en un contexto de mayor precarización en el actual mercado laboral.

También cabe destacar, que las características de los trabajos que realizan los jóvenes estudiados en la actualidad, no permiten pensar en ascensos, o mejoras en la jerarquía laboral, lo que se suma a las circunstancias de estar trabajando irregularmente. Estos trabajos, a su vez, no requieren una certificación de determinado nivel de estudio, lo que hace que los sujetos no sientan la necesidad de cumplimentar, por ejemplo, los estudios secundarios obligatorios.

Esta última situación se articula con el acceso a sus distintas ocupaciones a través de recomendaciones de parientes o amigos de la familia. Al tomarse la decisión de comenzar a trabajar por parte de los jóvenes, se moviliza la red de conocidos y se reactualiza la cadena de relaciones sociales y simbólicas familiares, a fin de asegurar una fuente de ingresos más o menos estable. Ya que en general, la mayoría de los trabajos formales solicitan certificación de estudios aprobados, siendo ésta última cada vez más elevada, se opta por transitar por contextos informales.

De esta manera, esta especie de capital social objetivado por la familia, se pone en movimiento para contrarrestar las dificultades anteriormente descritas, accionando en la cotidianeidad como una suerte de capital anexo o complementario de los jóvenes a la hora de buscar y conseguir su trabajo.

Un ejemplo de esto es el caso de los dos jóvenes que trabajan en el mercado, en donde se puede visualizar como dicho capital social se convierte en ese plus de capital de gestión a la hora de acceder a un puesto de trabajo. En el caso de Cristian, su padre ya trabaja en el mercado desde muchos años, lo que les permitió construir una sólida cadena de relaciones laborales edificada sobre la responsabilidad, habilidad y eficiencia demostrada en el ejercicio del oficio.

Si bien los padres no han finalizado la totalidad del cursado de la escuela obligatoria, a través de los años fueron incorporando diversos saberes en relación a sus trabajos, logrando un mayor rendimiento del capital social sobre otros, reconvirtiéndolo en estos casos en capital simbólico que pudieron movilizar y actualizar a la hora de obtener un empleo para sus hijos.

Estos jóvenes comenzaron a trabajar en el mercado no sólo porque sus patrones, muchas veces, prefieren contratar a gente conocida o recomendada por sus propios empleados, sino también, porque su desempeño parecía estar predestinado de antemano sobre la especie de prestigio laboral que con los años fueron construyendo sus padres en sus trayectoria laboral.

Estas mismas circunstancias aparecen en la trayectoria laboral de Belén, que consigue sus primeros trabajos dentro del círculo de relaciones sociales de su madre, ámbito que pareciera ser el único en donde puede desempeñarse, y es por ello, que conseguir otro tipo de trabajo, en la cadena de supermercados, dentro de un ámbito laboral más formal, y dentro de lo estipulado legalmente, la asombra y por ello la hace considerar al mismo como un avance en la misma.

Considerando el escenario singular en relación al sistema de posiciones y la distribución de capitales, traducido en las trayectorias socio laborales familiares, el pensarse, aun brevemente, en un puesto laboral distinto permite advertir que las trayectorias no implican sentidos preconfigurados estáticos y tampoco una relación lineal causa efecto entre las mismas.

Para Diego, la posibilidad de acceder a una permanencia laboral en el trabajo que consiguió por el Plan Primer Paso, marcaría un punto de inflexión, casi un hito en las trayectorias familiares y en la personal, ya que se convertiría en el primer miembro de su familia en contar con un trabajo en blanco.

Tempranamente insertos en el mercado de trabajo, frecuentemente estos jóvenes renuncian a sus derechos en este ámbito a favor de la permanencia. Fuera de las protecciones de las legislaciones, trabajando de manera irregular, estos jóvenes, situados muchas veces en una jerarquización inferior dentro del campo laboral, asumen ocupaciones que los colocan en una situación de fragilidad, no sólo laboral, sino también social.

Pero aún en estas condiciones, el trabajo se asocia a la trama de estrategias desplegadas para dar respuestas concretas y más inmediatas en relación a sus condiciones de existencia. Las urgencias socio económicas obligan a los jóvenes a buscar trabajo, pero esta búsqueda se relaciona más con las coyunturas económicas familiares, que con una aspiración personal diferida en el tiempo.

De esta manera, encontramos que estos jóvenes ingresan al mercado laboral, a temprana edad respondiendo a una necesidad más bien familiar que individual, asumiendo una serie de responsabilidades en lo laboral y en lo familiar que vienen de la mano de ese ingreso prematuro. El trabajar les abre una serie de experiencias vinculares, vivenciales que al decir de ellos mismos, parecieran ser jóvenes más grandes de lo que son.

Dichas responsabilidades asumidas a temprana edad parecería colocar a estos jóvenes en una madurez social prematura. En dicha madurez social, la asunción de determinadas responsabilidades a temprana edad, está íntimamente relacionada a las condiciones de existencia, a la posición que se ocupa dentro de la estructura social y a la dinámica social en la cual está inserto este joven.

La dinámica social atravesada por estas familias, las trayectorias laborales y su posición social permitirían comprender la temprana madurez alcanzada por estos jóvenes. Cabe destacar, que esta madurez social alcanzada, ya sea por responsabilidades laborales o por una maternidad precoz, como es la situación de Soledad, no aparecería como determinante exclusivo para no cursar la obligatoriedad escolar, es un elemento constitutivo pero no absoluto, como se verá posteriormente.

A partir de lo expuesto hasta el momento, estos jóvenes, que presentan una matriz de experiencia similar, viven el ser joven, en el marco de su dinámica social y condiciones de existencia, con una preponderancia de la trayectoria laboral, lo que constituye una modalidad de ser joven particular dentro del abanico de modalidades culturales de ser joven. Modalidad que se despliega en relación a las probabilidades parciales dispuestas por la posición social y la dinámica social que otorga posibilidades de aprovechamiento diferencial.

Por tanto, la juventud es asumida, vivida, sentida, en relación a la madurez social que se deriva de la dinámica social y condiciones de existencia. Así, el acceso y la apropiación de oportunidades objetivas, las educativas, por ejemplo, estarán en relación con la condición social alcanzada por el sujeto, anclada ésta en las trayectorias

socioeducativas de la familia y también en los sentidos que se derivan de ella y la modalidad particular de vivirla.

3.1.c Trayectorias Socioeducativas.

La referencia a la trayectoria laboral de estos jóvenes conlleva necesariamente la referencia a su trayectoria educativa, ya que están entramadas no sólo en su vida cotidiana, sino también en la estructuración constante de las estrategias que sus familias ponen en juego diariamente a fin de posibilitar su supervivencia.

Para comenzar a reconstruir y analizar las trayectorias educativas, podemos afirmar que estos jóvenes han concurrido al jardín de infantes y todos han finalizado sus estudios en la escuela primaria del barrio en donde viven. Ninguno trabajó en el transcurso de esos años.

En la mayoría de los casos manifiestan que faltaban poco a la escuela y que sólo lo hacían en caso de enfermedad. Todos han cursado dicho nivel en el tiempo estipulado por el sistema educativo regular y ninguno interrumpió la concurrencia a la escuela de nivel primario.

Se puede advertir entonces que la obligatoriedad del nivel primario es asumida dentro de las dinámicas familiares, y que se despliegan algunas estrategias de acompañamiento que permiten la permanencia y el cursado completo de dicho nivel por parte de los jóvenes.

Aparentemente, la disponibilidad en relación al acceso y la permanencia, estaría asegurada por la familia, lo que no significaría necesariamente que se hayan apropiado de los conocimientos que la escuela primaria imparte y se consideran socialmente relevantes.

Por ello, cuando se interroga a los jóvenes con respecto a que decían sus padres sobre la escuela en esa época, en la mayoría de los casos afirman que se los “*mandaba a estudiar*”, o les indicaban “*que no se portara mal*”, que “*se esforzaran*”, “*que se pusiera las pilas*”. Estas afirmaciones objetivan en palabras la obligación de asistir a la escuela como un fin en sí mismo.

En cuanto al tránsito por la escuela secundaria común nos encontramos con circunstancias diversas, ya que Diego nunca concurrió, presentando una semejanza con las trayectorias educativas familiares ya caracterizadas anteriormente. El resto de los jóvenes presentan un tránsito por la escuela secundaria incompleta similar al recorrido educativo familiar, especialmente las jóvenes mujeres.

Pareciera, entonces, que la educación secundaria no se asume como una “*estrategia obligada*”³. Los padres ya no asumen los gastos de la escolarización, ni se estructuran estrategias para liberar a estos jóvenes de la obligación de trabajar, otorgándoles tiempo para ser invertido en el proceso de acceso y apropiación de dicho trayecto escolar. Se trata más bien de estrategias individuales, en donde la decisión se toma conjuntamente con el compromiso del trabajo.

De esta manera, se podría afirmar, que los diversos intentos de acceso y apropiación al nivel secundario por parte de los jóvenes, y la posibilidad de permanecer allí, se relacionan con la necesidad de trabajar para contribuir al presupuesto familiar. Pero no se constituye en la única razón de la desvinculación o no permanencia en el mismo, ya que estaría ligado a la historia particular de usos e interpretaciones en torno a la escuela secundaria inscriptos en las prácticas y trayectorias familiares. Esto significa prestar atención a los procesos que concretamente llevan a la construcción del sentido sobre esta situación.

³Gutiérrez, A. *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra editor. 2005.

En este marco, llama la atención los intentos de Cristian por buscar una institución en donde poder terminar de cursar la escuela secundaria obligatoria común, conjuntamente con sus amigos, y la imposibilidad de ser admitido. Es decir que de alguna manera, a pesar de su trayectoria laboral y familiar, movilizó estrategias para poder llevar a cabo ese cursado pero luego encontró impedimentos para concretizarlo, debido a su trayectoria escolar previa, caracterizada por amonestaciones y malas calificaciones.

También resulta interesante, que esta búsqueda que realiza Cristian se realiza con el grupo de pares, y no con algún miembro de la familia, que a lo mejor pudiera ayudar a sortear mejor, y conjuntamente con ellos, esos impedimentos.

De esta manera, la situación de no acceder y la de no permanecer se vincula al conjunto de experiencias vitales de estos jóvenes, localmente situadas y socialmente producidas.

Por ello, cuando se indaga sobre los motivos que dan lugar a la situación de no cursar o de cursar incompleto el nivel secundario, describen situaciones externas a ellos y de su entorno próximo y algunas que parecerían ser más propias de la escuela.

Aparece así la pérdida de familiares, la situación de ser madre, problemas con la justicia, y dificultades que presentan las actividades propuestas en la escuela, pero todas ellas planteadas en el discurso de los jóvenes como procesos externos a ellos.

Aún en el caso de Diego, las dificultades propias para escribir las traslada a las características particulares de los profesores y el vínculo que generaban con los alumnos, y también a las actividades planteadas en los distintos espacios curriculares.

De esta manera, teniendo en cuenta la trayectoria laboral, la madurez social alcanzada y la trayectoria socioeducativa familiar, aparentemente, estos jóvenes no pudieron elaborar estrategias de permanencia y apropiación en este nivel educativo, aunque haya existido disponibilidad de servicios educativos, aun los pensados para jóvenes con sus características, como son, por ejemplo el Programa PIT y el Plan FinEs.

Parecería que esta modalidad particular de ser joven, con preponderancia de una determinada trayectoria laboral y madurez social, no coincidiría con la modalidad de ser joven que se sustenta desde la escuela secundaria común. Este ser joven, sumado a las características de las trayectorias educativas familiares, no encontraría formas de articularse en las dinámicas de dicha escolaridad. En el marco de estas circunstancias podrían interpretarse los reiterados intentos de permanecer allí y finalmente no poder llevar a cabo este proceso en términos de apropiación.

Con respecto a estas circunstancias, y desde el discurso de los jóvenes estudiados, los padres, en general, aparecen con poco protagonismo y ello se lo atribuyen, a veces, a las características propias de carácter o a las preocupaciones más relevantes con respecto al sustento económico familiar. En este marco entonces, aparece un escaso acompañamiento a los intentos por permanecer en la escuela secundaria.

Pero si uno considera la historia particular de uso del bien en cuestión, es decir, la escuela secundaria común, en relación a las trayectorias socioeducativas familiares, las respuestas de los padres adquiere sentido desde otro lugar. De esta manera una actitud aparentemente singular o individual encuentra raíces explicativas en la conformación de las trayectorias familiares, las relaciones sociales más amplias, y en las características de la relación que se establece entre la escuela y las clases subalternas.

Elsie Rockwel y Justa Ezpeleta (1985; 196) afirman que *“Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad”*.

En el juego de estos intereses, se plantea en el ámbito escolar la relación entre las clases subalternas y el estado; allí toma distintas formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada período y lugar se disputan. *“La historia de cada estado y sociedad, la historia de cada sistema educativo y la historia cívica y política de los pueblos, contribuyen de manera fundamental al carácter y a las formas de esta relación.”* (Rockwell y Ezpeleta, 1985; 197).

En este marco también, deben considerarse las afirmaciones por parte de los padres como deseo de que sus hijos continúen el cursado de la escuela secundaria, aun cuando pareciera no encontrar sustento significativo en el despliegue de prácticas o estrategias que ayuden a acompañar esa expresión. Es decir, pareciera que existe un valor en relación al cursado de dicho nivel, pero no están dadas, aparentemente, las condiciones materiales y simbólicas que propicien el acceso y, fundamentalmente, la apropiación en la permanencia.

El cursado del nivel secundario se concibe dentro del campo de decisiones que adopta cada configuración familiar, que en estos casos, van por fuera y más allá de las regulaciones y prescripciones normativas. El deseo, aparece entonces como un resabio de la estructuración de la obligatoriedad social y simbólica del cursado del nivel primario, no como una construcción específica para el nivel secundario.

Esta expresión de deseo, tampoco encuentra una concordancia con exigencias sociales e institucionales en la cotidianidad de los jóvenes que puedan generar la necesidad de dicha apropiación. En sus trayectorias sociales y laborales no aparece como una necesidad inmediata la finalización del cursado de la escuela secundaria.

Entonces, el Plan FinEs y el Programa PIT aparecen como estrategias de políticas focalizadas tendientes a retener e incluir a los jóvenes que se encuentran desescolarizados, en el marco de un mejoramiento de oportunidades educativas para los mismos sobre la base del derecho de educación para todos, pero, en los casos estudiados,

este proceso desarticulado a las posibilidades concretas de acceso y apropiación que poseen los mismos.

Si bien aparece un cambio de sentido en relación a la obligatoriedad, ésta aparece ligada fuertemente a la escolarización común, lo que todavía, aparentemente no permite, crear otros sentidos en torno a ella. *“Si históricamente constituyó la herramienta de escolarización universal para el nivel primario con una clara función de homogeneizar a la población; en los años 90 la extensión de la obligatoriedad escolar se acompañó de políticas focalizadas como respuestas frente a las importantes desigualdades sociales que influían en las posibilidades de los sectores pobres y empobrecidos para ingresar y sostener su escolaridad. Ambos sentidos en torno a la obligatoriedad comparten un sesgo: asimilar el derecho a la educación con la obligatoriedad y ésta con la escolarización”* ((Montesinos, M.P., Sinisi, L., Schoo, S., 2009; 12).

En este marco, entonces, el Estado asume el compromiso de incluir a quienes *“deberían estar y no están”* y de retener *“a los que están pero en riesgo de dejar de asistir”* (Montesinos, M.P., Sinisi, L., Schoo, S. 2009; 13). Pero en el contexto de estas circunstancias, cabe destacar que ninguno de estos jóvenes conoce la forma de cursado que se ofrece desde los programas mencionados anteriormente ni si existe una oferta de estas características cerca de su casa o trabajo a donde puedan asistir.

Por ello estos programas denotan la disponibilidad material en relación a la obligatoriedad secundaria actual, pero desde una mirada en relación a ser joven más abstracta que parecería lejana en relación a sus condiciones concretas de existencia.

De esta manera, el sujeto joven es definido desde los documentos de ambas propuestas sin poder considerar algunas situaciones concretas de existencia en cuanto a la diversidad de modalidades de transitar este período; y la madurez y moratoria social que acompañan a dicha diversidad.

Este aparente desencuentro podría reconocerse en el marco de la conformación del uso del bien educativo en cuestión en las trayectorias socioeducativas y laborales familiares de los sujetos abordados, sumadas también las condiciones objetivas de existencia y los sentidos anudados allí, que podrían influir en la necesidad o no de uso de esta oferta escolar disponible.

Cuando hablan de recomenzar el cursado de la escuela secundaria, especialmente Belén y Diego, aunque no como una posibilidad cercana en el tiempo, lo hacen desde la caracterización del secundario en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Aparecería como su mejor opción para permanecer y concluir la escolaridad secundaria aunque su concreción es incierta. El posible tránsito por esta modalidad ejemplifica la asociación predominante entre escolaridad formal y obligatoriedad, pero vivida de manera diversa por estos jóvenes.

Para Diego el tránsito por la escuela secundaria es un “complemento” en relación a su trayectoria laboral. Algo que “debería” realizar para mejorar en un futuro sus condiciones de trabajo, pero que no le agrada por las experiencias vividas en las dos escuelas secundarias en donde estuvo cursando dicho nivel.

Cabe destacar que en las entrevistas se visualizó que cumplimentar con la educación secundaria está más ligado a trayectos educativos formales, y no por una desvalorización de la educación en sí misma. Sus experiencias previas en los distintos tramos educativos actuarían como un obstáculo para acceder a dicha escolaridad, pero ello no impide que puedan apropiarse de otros espacios educativos no formales.

En el caso de Diego, como el Kung Fu y el grupo parroquial, en donde las actividades no requieren centrarse en la escritura, actividad que se presenta como dificultad para él. Para Cristian es la opción del curso de peluquería. Para Belén será una capacitación desde lo no formal, asociada a una mejora laboral, pero no como complemento de sus ambiciones en ese sentido, sino como una posibilidad que permite

ascender en el campo laboral, como ya lo vivió cuando trabajó en la cadena de supermercados.

Por ello, hemos podido observar, a través de lo abordado en las entrevistas, que si bien estos jóvenes presentan una desvinculación con respecto a la escolaridad formal obligatoria, si presentan vinculaciones con respecto a una formación educativa, especialmente ligada a sus trayectorias laborales o a sus condiciones de existencia.

Ejemplo de este proceso son los cursos de capacitación emprendidos en espacios no formales, en donde pareciera que prevalece una mirada más instrumental de la certificación que pueden obtener en los mismos, y que ello, finalmente, repercutiría en una mejora de las condiciones laborales, o sociales.

Incluso los deseos de capacitarse a futuro aparecen enunciados en este marco de sentido, a diferencia de la educación formal secundaria, que si bien, la reconocen como un pasaje obligado y a veces unido a la condición de ser joven imperante en la actualidad, no es concebida como necesaria en el marco de su cotidianidad y la red de relaciones que la conforman.

En este sentido es que Soledad enuncia su deseo de realizar algún curso de capacitación en el futuro. En el caso de Cristian que en la actualidad realiza un curso de peluquería en el marco del Programa de libertad asistida del Ministerio de Desarrollo Social, esa vivencia le otorga la posibilidad de pensarse en otra capacitación, más que culminando la escuela secundaria obligatoria.

Las razones que otorga para poder pensarse en cursos de capacitación que potencien su trabajo en el taller, es que son más rápidos, también más simples y puede visualizar una relación directa entre su mejora laboral y lo mismos.

Estas afirmaciones de deseos para culminar la escolaridad obligatoria en un futuro tan remoto, en relación a la madurez alcanzada por las características de las trayectorias de estos jóvenes, evidencian las sucesivas entradas a la adultez en cuanto a

responsabilidades asumidas, y la vez, muestran modalidades particulares de asumirse como joven. Este asumirse implica también una diferenciación con los demás jóvenes, como ellos mismos manifiestan en las entrevistas, al afirmar que se sienten diferentes.

Por ello Cristian afirma que las circunstancias por las que ha atravesado últimamente lo diferencian del resto y Belén manifiesta que *“soy pulenta con 17 años, hice un montón de cosas, no viví lo que vive un adolescente común, yo parezco una mina de 25 años, por eso hay diferencia con mis amigas”*. (Entrevista a Soledad n°4 realizada en Noviembre de 2013).

Con respecto al grupo de amigos, al igual que el contexto laboral, en un contexto en donde el cursado de la escuela secundaria no aparece como imperante, en cuanto a necesidad o posesión de certificación que lo hacen un capital cultural objetivado, salvo en el caso de Belén, en donde su círculo de amistades, renovado por el vínculo con su novio, posibilitó un cambio de apreciación de dicho cursado, pero en un futuro lejano.

En ninguno de los casos abordados se asocian estas concepciones con la obligatoriedad del nivel o como ejercicio de un derecho para el desarrollo de una ciudadanía más plena.

De esta manera, el acceso y la apropiación de las ofertas objetivamente disponibles que constituyen los programas analizados, no se presentarían como una posibilidad en la estructura de estrategias desplegadas a la hora de poder mejorar sus condiciones laborales o sociales. Se presentan más bien como una oferta lejana a la cotidianeidad propia.

Es así que acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar, son acciones que implican decisiones, no siempre conscientes y racionales, que se configuran en la compleja zona de articulación entre obligatoriedad de la escuela secundaria y las condiciones de existencia, la madurez social y el entramado de trayectorias de los sujetos abordados.

De esta manera la obligatoriedad legal, materializada en los programas PIT y FinEs, en cuanto a oportunidades objetivamente disponibles, se encuentran condicionadas, en términos de acceso y apropiación, a la construcción simbólica de la obligatoriedad social de la escuela secundaria enmarcada en la red de relaciones y trayectorias familiares de cada uno de los jóvenes.

Esta determinada modalidad de ser joven, está atravesada por una madurez social particular, y en relación a sus condiciones de existencia, facilitaría o no la posibilidad de pensarse cursando la obligatoriedad escolar en el marco de estos programas.

Hasta aquí presentamos el análisis de las trayectorias socioeducativas de los jóvenes estudiados, en donde se inscriben los sentidos construidos en torno a la situación de no cursar la escolaridad obligatoria secundaria. Esta reflexión también aborda la relación entre estos sentidos y las ofertas objetivamente disponibles que constituyen el Plan FinEs y el Programa PIT, convergiendo en este análisis la madurez y moratoria social de los mismos.

A modo de cierre

Iniciamos este trabajo con el objetivo de analizar los sentidos que los jóvenes construyeron en relación al no cursado de la escolaridad secundaria obligatoria en un contexto que presenta una serie de ofertas educativas tendientes a la inclusión en el sistema educativo común, entre ellas, especialmente, el Programa PIT y el Plan FinEs.

Para ello, en primer lugar llevamos a cabo una serie de entrevistas con cada uno de los jóvenes involucrados, para poder reconstruir las trayectorias socioeducativas de cada uno y así poder comprender las prácticas, los recorridos y decisiones involucrados en la situación de no estar cursando en la actualidad la escolaridad secundaria obligatoria.

A la comprensión y reconstrucción de los mismos, articulamos también la concepción de joven que subyacía en ambas propuestas. De esta manera, analizamos los acercamientos y tensiones entre los presupuestos de estos programas implementados en Córdoba, tendientes a la inclusión educativa, y los sentidos que los jóvenes abordados en este trabajo le otorgan a la situación de no estar cursando la escuela secundaria.

Así, la situación de estar fuera de la obligatoriedad escolar se analizó en el marco de una trayectoria socioeducativa particular, pero esta misma, está fuertemente entramada a la trayectoria familiar de cada uno de estos jóvenes, condicionada por la dinámica social, sus condiciones de existencia y posición dentro de la estructura social, en la cual éstas actúan como fuerzas estructurantes y estructuradas, a partir de las cuales, estos jóvenes, dotan de sentido a su realidad.

De esta manera, se pudo observar que la trayectoria laboral familiar, marcada fuertemente por el cuentapropismo y el trabajo irregular, es reproducida, en parte, por los jóvenes, ya que los primeros puestos de trabajo a los que acceden responden al capital social de las familias.

También se visualizó, que el ingreso prematuro al campo laboral, implica un ingreso a puestos de trabajo similares a sus padres. Esta situación es debido a las coyunturas económico familiares, y no debido a una pura decisión individual.

Esto implica para estos jóvenes, asumir otras responsabilidades que los coloca en una madurez social prematura y una salida temprana de la moratoria social sumada a la situación de que los trabajos conseguidos no requieren la certificación de la escuela secundaria obligatoria.

Una situación similar se observa en relación a las trayectorias educativas de los jóvenes y las trayectorias educativas de los miembros de sus familias. Estas últimas presentan distintos recorridos: nivel primario completo, nivel secundario incompleto o, ningún vínculo con la escuela secundaria común. En general, se ha visualizado que los jóvenes reproducen la mayoría de las características de las trayectorias educativas familiares.

Es decir, analizando la historia particular del uso e interpretación del bien en relación a la escuela secundaria, la trayectoria particular y familiar se entrecruzan determinando una red de sentidos favoreciendo o no el acceso, la permanencia y la apropiación en dicho nivel. De esta manera, la trayectoria socioeducativa familiar transmite una trama de significados que permite pensarse o no en la escuela secundaria.

De esta manera, podemos plantear que no sólo bastaría una obligatoriedad legal para que estos jóvenes puedan culminar el cursado de dicho nivel. Se necesita también de una construcción que se sustente desde una “obligatoriedad subjetiva”, en términos de necesidad, para que la primera adquiera sentido, y vivenciarla a su vez, como parte de sus derechos.

Por ello, los sujetos abordados en este trabajo, representan una modalidad de ser joven marcada fuertemente por la trayectoria socioeducativa familiar, por su propia trayectoria laboral y por una prematura madurez social, enmarcada, a su vez, por

condiciones de existencia, y una determinada dinámica social, que facilita, o no, pensarse o no, cursando el nivel secundario.

Este pensarse, se entreteje con el valor del uso del bien en cuestión, y por la condición simbólica necesaria para apropiarse de dicho nivel. Condición simbólica que su entorno laboral y cotidiano, en cuanto relaciones sociales, no forzaría hacia otros rumbos.

Por lo mismo, parecería que no pueden elaborar estrategias que les permitan acceder, permanecer y finalizar el cursado de dicho nivel.

Por ello, tal vez, la presencia material que constituyen, en términos de disponibilidad objetiva, las ofertas educativas del Plan FinEs y el Programa PIT, no bastaría para que estos jóvenes accedan a las mismas.

Este no acceso a estas oportunidades objetivas podría deberse, tal vez, a la concepción de joven explicitada en los documentos generales de ambas ofertas, en donde su caracterización aparece ligada solamente a su condición de trabajador y la consideración de los trayectos educativos previos. Se presenta al joven, como un sujeto carenciado, descontextualizado, en donde aparentemente, no se contemplaría la madurez y moratoria social de los jóvenes, como así también las coyunturas socioeconómicas por las que atraviesa.

Desde los enunciados de ambas propuestas, se considera la trayectoria educativa sin mencionar el conjunto de las experiencias vitales que hacen a la complejidad de las cotidaneidades y modalidades de ser joven, y que finalmente, desde nuestro punto de vista, integran las trayectorias socioeducativas de los mismos.

Podemos aquí también suponer, que este tratamiento o mirada del joven responde más a una concepción de políticas públicas centradas en la focalización hacia un segmento o problema específico en la población, y no a una mirada pertinente y situada de los mismos.

Puede agregarse también que el no acceso a estas oportunidades objetivas se entrelaza con la historia del uso e interpretación del bien anclada en la dinámica cotidiana familiar.

Cabe destacar, que a partir de lo analizado a lo largo de este trabajo, se observa que si bien estos jóvenes no están cumplimentando con el cursado de la escolaridad obligatoria formal, manifiestan un interés en relación a lo educativo pero en trayectos no formales ligados a una mejora o salida laboral concreta e inmediata. Se anuda allí un sentido más instrumental o pragmático también ligado a la certificación.

Es decir, el lugar que lo educativo y lo escolar tiene en la vida cotidiana de estos jóvenes, se torna inteligible al interior del proceso de reproducción social del sujeto y de su grupo de referencia, y siempre en diálogo con las características histórico social del contexto.

En este sentido, cobra importancia entonces, reconocer las condiciones objetivas y subjetivas en donde se construye la necesidad de la apropiación, por parte de los jóvenes estudiados, para acceder y permanecer en las ofertas objetivamente disponibles que hemos presentado en este trabajo.

Esto significa ir más allá de la mirada de los programas en donde aparece un joven lejano que presenta características aisladas, separadas de la madurez y la coyuntura social y simbólica que promovió la misma.

Por ello, a nuestro entender, deberían pensarse estrategias más cercanas y situadas que posibiliten despertar en los jóvenes reales y concretos la necesidad de apropiación de estos recorridos escolares.

Pensar en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, supone la convergencia de varios factores: la disponibilidad material de la oferta educativa por parte del Estado, la constitución de la llamada obligatoriedad subjetiva, y la consideración de las

características específicas de las trayectorias socio educativas de los destinatarios de dichas ofertas.

En este planteo, reconocemos que ha habido un avance importante en las políticas y ofertas educativas, por considerar que los jóvenes pueden optar por trayectos alternativos al sistema educativo regular, y que en ello se implica, como hemos recuperado de varios antecedentes investigativos, que es necesario rescatar sus recorridos y vivencias previas con lo escolar. Esto hace que se comience a transitar un recorrido de gran potencial a la hora de albergar las múltiples modalidades de ser joven que existen en la actualidad en nuestro país.

Planteamos entonces una perspectiva apoyada en el entrecruzamiento de la historia del contexto, la historia de la oferta educativa y la de los sujetos, que permita advertir la complejidad de la realidad socioeducativa y comprender además, como frente a orígenes sociales y herencias similares, y a pesar de cierta homogeneidad estructural, existen recorridos educativos diferentes y utilización distinta de las mismas oportunidades objetivamente disponibles.

Bibliografía

- **Arcidiácono, P., Barrenechea, V.** (2011) *La asignación universal por hijo para protección social: rupturas y continuidades, ¿hacia un esquema universal?* Margen N° 61, UBA, Junio.
- **Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S.** (2009) *Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires.* REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- **Becker, Howard S.** (1974) «*Historias de vida en Sociología*» En BALAN, Jorge, y otros, *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica.* Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- **Bourdieu, P.** (1988) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid. Taurus.
- **Bourdieu P.** (1990) *Sociología y cultura.* México. Ed. Grijalbo.
- **Bourdieu P. Y Passeron J. C.** (1967) *Los estudiantes y la cultura.* Barcelona. Labor.
- **Carranza, A. y Kravetz S.** (2010) *Políticas Públicas y Educación Secundaria.* Porto Alegre. Revista Políticas Educativas. V.3, nº 2.
- **Cerletti L.** (2006) *Las familias ¿Un Problema Escolar?* Buenos Aires. Novedades Educativas.
- **Cragolino, E.** (2009) “*Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas*”, Kalman, Judith y Street, Brian (coordinadores.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina.* Ed Siglo XX, I editores en coedición con el centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); México. ISBN 978-607-03-0126-1.
- **Cragolino, E.** (2006) *Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina.* Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 28 / No. 1 / enero - junio 2006 / Nueva época. Cragolino Elisa (2006) “*Trayectorias sociales y*

apropiación de la cultura escrita en un grupo de mujeres de Córdoba”, en CD del VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad nacional de Salta, Editorial EDUNSA, Salta, 18 al 22 de octubre del 2006. ISBN 978-987 9381-85-4.

- **Cragolino, E. y Lorenzatti, M. del C.** (2009) *La inclusión educativa de los jóvenes, ¿implica la inclusión social? Políticas destinadas a la incorporación de los jóvenes pobres en la escolaridad básica.* VI Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de Actualización “*Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba*”. F. F. y H. U.N.C.
- **Criado, Martin, E.** (1998) *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud.* Madrid. ISTMO. Colección Fundamento.
- **Chartier, R. (1992)** *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* Barcelona. Gedisa.
- **Danani, C y Hintze, S.** (2011) *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la argentina 1990 - 2010.* Los Polvorines. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- **Duschatzky S.** (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Buenos Aires. Piados.
- **Duschatzky S. y Corea C.** (2001) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Córdoba. Paidós.
- **Erikson E.** (1990) *Identidad, juventud y crisis.* Madrid. Taurus.
- **Ezpeleta, J. y Rockwell, E.** (1985) *Escuelas y clases subalternas*”. En Rockwell, Elsie (comp.) *Educación y clases populares en América Latina.* Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Estudios Avanzado del IPN. México.
- **Fogolino, A. y Otros. (2008)** *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba.* Cuadernos de Educación F.F. y H., U.N.C. año VI, Nº 6.
- **Foucault, M.** (1978) *La arqueología del saber.* España. Siglo XXI.
- **Fraser, R.** (1990) *La formación de un entrevistador.* En: *Historia y fuente oral* n° 3.

- **Terigi, F.** (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.* . Buenos Aires. En: *Revista Propuesta Educativa* N° 29. FLACSO.
- **García Salord, S.** (2000) *“¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida”* CEA. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- **Guber, R.** (2004) *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires .Paidós.
- **Gutiérrez, A.** (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.* Ferreyra editor.
- **Heller, A.** (1985) *Sociología de la vida cotidiana. Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana.* Barcelona. Editorial Península.
- **Kalman, J.** (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic.* México. Siglo XXI.
- **Konterllnik L, Jacinto C.** (1996) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo.* Buenos Aires. Losada UNICEF.
- **Kravetz, S.** (2011) *Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial “Inclusión - Terminalidad de la Escuela Secundaria”.* U.N.C. Córdoba.
- **Lorenzatti, María del C.** (2010) *Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos.* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. F.F.y H. U.N.C. Córdoba.
- **Maldonado, M.** (2001) *Una escuela dentro de una escuela.* Córdoba. Eudeba.
- **Margulis, M.** (2000) *La Juventud es más que una palabra.* Buenos Aires. Biblos.
- **Margulis, M y Urresti, P.** (1998) *La construcción social de la juventud en Laverde Toscano y otros. “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Ed. Siglo del hombre.
- **Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S.** (2009) *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.* Ministerios de Educación de la Nación. Argentina.

- **Oxman, C.** (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- **Ozlak, O.** (1984) *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires. Paidós.
- **Ozlak, O.** (1984) *Políticas públicas y regímenes políticos*. Buenos Aires Estudios CEDES.
- **Rockwell, E.** (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires.
- **Rockwell, E.** (2009) *"La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos"*. Paidós. Buenos Aires.
- **Rockwell, E.** (2005) *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. En: memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación. México. N°1, enero 2004-mayo 2005. Somehide. Editorial Pomares.
- **Santillán, L.** (2007) *La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela*. México. Revista Mexicana de Investigación Educativa N° 34. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- **Senén González, S.** (2008) *Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micro política*. En: Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Editorial Aique. Bs. As.
- **Taylor, S.J y Bodgan, R.** (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- **Trasher F.** (1963) *La banda*. Universidad de Chicago. EE.UU.
- **Tenti Fanfani, E.** (2003) *La educación media en la argentina: desafíos de la universalización*. IIPE-Educación Media para todos.
- **Terigi, F, Toscano, A, Briscioli, B.** (2012) *Paper seleccionado para ser presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and*

researchfindings. Coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.

- **Terigi, F.** (2011) *Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. En Quehacer Educativo*. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. N° 107.
- **Willis P.** (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal Universitaria. España. 1988.
- **Wortman A.** (1991) *Jóvenes desde la periferia*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Fuentes

- Anexo de la Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009.
- Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe. CEPAL. 2009.
- Documento para Docentes Plan Fines Secundaria. Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2008.
- Documento para Docentes Plan Fines Secundaria. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2010
- Documento Base de Programa PIT. Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2010.
- Estudio económico de América Latina y el Caribe. CEPAL. 2008-2009
- Estudio económico de América Latina y el Caribe. CEPAL. 2010-2011
- Resolución CFE N° 66/08 sobre Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”. 2008.

- Resolución 465/ 08 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Implementación de Plan FinEs en la provincia de Córdoba. 2008.
- Resolución 302/13 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Desarrollo Plan FinEs 2 en la provincia de Córdoba. 2013.
- <http://www.iprofesional.com/notas/161438-Kirchnerismo-2003-2013-diez-cosas-que-cambiaron-en-la-Argentina-K>
- <http://colectivoeconomico.org/2013/03/27/evaluaciones-encontradas-los-resultados-de-la-politica-economica-2003-2013-en-la-argentina/>
- <http://www.lanacion.com.ar/1096069-estiman-que-la-pobreza-es-casi-el-doble-de-la-admitida-por-el-gobierno>
- <http://www.lavoz.com.ar/negocios/la-pobreza-estable-desde-2008>

Anexos

En este apartado incluimos una entrevista a uno de los jóvenes, un cuadro con la totalidad de entrevistas realizadas, una entrevista a tres columnas en donde se identifican las categorías teóricas trabajadas y un cuadro donde se visualizan las trayectorias de los jóvenes que fueron incluidos en el presente trabajo.

Anexo 1: entrevista a CRISTIAN⁴

AÑOS: 16

FECHA DE NACIMIENTO: 25/ 10/ 1997

LUGAR DE NACIMIENTO: Córdoba, Capital

RESIDENCIA ACTUAL: Barrio de zona sur, Córdoba, capital. Nació en el mismo barrio y en la misma casa donde vive actualmente.

TRAYECTORIA EDUCATIVA: Abandonó primer año de la escuela secundaria.

Las entrevistas a Cristian la realizamos por medio del secretario de un IPET ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba Capital. En general, las realizamos cerca de su trabajo, para no dificultar su traslado a las obligaciones laborales y la última cerca de su casa. Muchas de sus respuestas están sin corregir pronunciación o modismos para respetar con mayor fidelidad su palabra.

ENTREVISTA Nº: 1

FECHA: Junio del 2013

LUGAR: C.P.C de zona sur

⁴ El nombre del entrevistado y de las personas que nombra han sido sustituidos por nombres ficticios a los fines de conservar el anonimato de los involucrados.

Para esta primera entrevista anteriormente hablamos con Cristian por teléfono y convenimos un lugar y un horario para encontrarnos. Llega con muy poca demora y muy serio. Le explicamos el motivo por el cual necesitamos entrevistarlo y le pedimos permiso para grabarlo mientras dura la entrevista. Acepta ser grabado y comenzamos preguntando aspectos de su familia y su trabajo. Sus primeras respuestas son escuetas pero a medida que vamos charlando se relaja y va respondiendo con más detalles.

ENTREVISTADORA: Hola Cristián, queremos preguntarte primero algunos datos de tu familia, ¿puede ser?

CRISTIAN: sí.

ENTREVISTADORA: ¿Con quién vivís?

CRISTIAN: Con mi papá, mi mamá, mi hermano, mi hermana, mi sobrina.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo se llaman?

CRISTIAN: mi papá se llama Juan, mi mamá Teresa, mi hermana Cristina, mi hermano Pablo, mi sobrina Violeta.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años tienen tus padres?

CRISTIAN: Mmmmm, mi papá 45 y mi mamá 44.

ENTREVISTADORA: ¿Pablo y Cristina?

CRISTIAN: Pablo 20 y Cristina 19.

ENTREVISTADORA: ¿Tenés algún hermano o hermana que no viva con vos?

CRISTIAN: Si, La Lorena.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué no vive con ustedes?

CRISTIAN: Porque se casó y se fue a vivir a otro barrio.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años tiene Lorena?

CRISTIAN: La Lorena tiene 23.

ENTREVISTADORA: ¿Y tú sobrina Violeta cuántos años tiene?

CRISTIAN: Todavía ninguno (se sonríe), tiene diez meses más o menos.

ENTREVISTAORA: ¿Violeta de quien es hija?

CRISTIAN: Ahhh, de la Cristina es

ENTREVISTADORA: ¿Tenés otros sobrinos?

CRISTIAN: Sí, los hijos de la Lorena, dos más.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuántos años tienen?

CRISTIAN: Cuatro y cinco años, creo...

ENTREVISTADORA: ¿Tus padres fueron a la escuela?

CRISTIAN: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Fueron a la escuela primaria y secundaria?

CRISTIAN: No, a la secundaria no, sólo a la primaria.

ENTREVISTADORA: ¿Hasta qué grado cursaron la escuela primaria?

CRISTIAN: Mmmmmmm, me parece que mi papá terminó toda la primaria, mi mamá no, debe haber hecho hasta primer grado, o un grado más, pero pocos (Baja la vista)

ENTREVISTADORA: Tu papá entonces cursó hasta séptimo grado, y tu mamá hasta primero o segundo grado.

CRISTIAN: Si, así, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Y tus hermanos?

CRISTIAN: La Cristina es la única que terminó el secundario, los otros ninguno (silencio) ni yo. El Pablo no lo empezó siquiera, y me parece que la Lorena hizo hasta segundo año y dejó.

ENTREVISTADORA: ¿Pablo sólo cursó la escuela primaria?

CRISTIAN: Sí, la secundaria no la empezó.

ENTREVISTADORA: ¿Finalizó todo el cursado de la escuela primaria hasta sexto grado?

CRISTIAN: Sí.

ENTREVISTADORA: Entonces, Cristina finalizó toda la escuela secundaria, Pablo finalizó toda la escuela primaria y Lorena y vos tiene la escuela secundaria incompleta, ¿así es?

CRISTIAN: Si, así.

ENTREVISTADORA: ¿Tus padres trabajan?

CRISTIAN: Mi papá trabaja en el mercado como yo pero más, mi mamá no trabaja, se queda en mi casa.

ENTREVISTADORA: ¿Tus hermanos?

CRISTIAN: El Pablo trabaja con nosotros en el mercado y la Cristina vende libros así, casa por casa.

ENTREVISTADORA: ¿Lorena?

CRISTIAN: La Lorena no trabaja, se queda en la casa también a cuidar a mis sobrinos, mi cuñado trabaja en una fábrica.

ENTREVISTADORA: ¿Vos trabajás?

CRISTIAN: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Dónde trabajás?

CRISTIAN: En el Mercado Norte y en un taller.

ENTREVISTADORA: ¿En un taller mecánico?

CRISTIAN: Si, en el taller de un amigo de mi cuñado. Arreglo autos, esas cosas.

ENTREVISTADORA: ¿Y en el mercado que trabajo realizás?

CRISTIAN: Hombreo reses y las desarmo, las corto en las partes para que se puedan vender.

ENTREVISTADORA: ¿Cuánto hace que trabajás en el Mercado y en el taller?

CRISTIAN: Uh, en el mercado ya hace como cuatro años, en cambio en el taller hace poco, unos meses, el año pasado como más a fin de año empecé.

ENTREVISTADORA: ¿Hasta qué hora trabajas en el mercado?

CRISTIAN: Eh...y los días que no voy al curso voy un rato a la mañana y otro rato a la tarde, así, porque los camiones llegan distinto y si, es un rato nomás, lo que pasa es que lo tengo que ayudar a mi papá, después mi papá me deja ahí en el taller que en realidad yo tengo que entrar a las tres, pero (piensa) voy como a las cuatro, por ahí o sea, me voy a las dos y media con mi papá y vuelvo directo al taller, aunque todos los días me tengo que levantar a las siete y media, más temprano por los colectivos, todo eso.

ENTREVISTADORA- ¿Entonces a qué hora entrás?

CRISTIAN: Y, vamos llegando ocho y media, nueve, más o menos.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué empezaste a trabajar en el taller?

CRISTIAN: Porque yo (piensa) tuve un problema en el otro trabajo (silencio) y (silencio) me pelié así, con el patrón...y dije: - ¡no!, decidí no ir más y empecé en el taller, después, bueno (piensa) me arreglé con mi patrón, ese del puesto del mercado, todo, y quedó todo bien...me pedían que volviera, que se yo, y, no (silencio) no, porque (silencio) en realidad fue mi papá el moquero ,porque, o, yo me corté acá el dedo, y, me dice: eh!!, como no vas a prestar atención, me dice, encima que me había cortado mal el dedo, porque él se asustó también, pero, reaccionó mal, y de ahí, lo miré así y (silencio) nos agarramos mal con mi papá, así, mal (piensa) después, bueno, después vamos a buscar la cajita para curarme el dedo, y de ahí el dueño me hizo como una cara, así, medio, mal, y, no, no, no le dije nada, porque si le decía algo iba a ser para peor (silencio) me miró así, como diciendo: - ¡que boludo!, y no, de ahí, no dije nada, me la guardé para mí y, bajé, me curé el dedo, vi que me tenía que hacer puntos y me fui a hacer puntos y de ahí no volví más.

ENTREVISTADORA: ¿Con qué te cortaste?

CRISTIAN: Con una cuchilla, no, si, con una cuchilla cortando la res, porque (piensa) estaba cortando, ¿viste la parte esa de donde salen las costeletas?, bueno, estaba cortando esa parte, la corto, y se me cae al piso, y yo para que no se me caiga al piso, la quise agarrar, cuando quise agarrar así, ahí me corté, así, de ahí a ahí (acerca la mano hacia mí y muestra la cicatriz que le quedó). Decí que no me quedó nada, me hicieron (piensa) tres puntos, pero era para más, yo quise que (silencio) no quería que me cosieran, vos viera que feo que era, profundo y, no sé, se veían cosas blancas ahí.

ENTREVISTADORA: ¿Y qué hizo después el dueño del puesto?

CRISTIAN: No, si, después (silencio) bueno (silencio) porque, no sé porque fue así, porque, después, hace muy mucho, también, me supe cortar, pero ahí nomás me dio todo, plata para que vaya al hospital, me compró la antitetánica, todo, re bien, ahora no me la puse, porque me la había puesto hacía poco, y no hace falta, yo estoy cubierto como tres años, porque me pusieron muchas veces seguidas a mí.

ENTREVISTADORA: ¿Entonces, hablaste con el amigo de tu cuñado para ir a trabajar al taller?

CRISTIAN: Sí, al otro día, ponele, a los tres días fui así al taller, hablé con el amigo de mi cuñado (silencio) y estaba atrasadísimo él con el trabajo, y fui yo, no se a que, no sé porque fui, a visitar con mi cuñado, y de ahí, me puse a ayudarlo y le saqué dos autos, y se puso contento y no sé, me dijo, me habló, así, para ver si quería trabajar con él, y yo le dije que sí y quedé ahí.

ENTREVISTADORA: ¿Cuándo empezaste a trabajar en el taller?

CRISTIAN: Lo que pasa es que en el mercado vengo trabajando cuatro años seguidos (piensa) bah, este año porque yo dejé de trabajar ahí, o sea, todos los días, dejé en el taller, más o menos, el (silencio) en setiembre, ahí empecé a hacer otras cosas así, empecé ahí en el taller, me gusta más la mecánica, arregló los autos así (piensa) instalo gas, todo eso.

ENTREVISTADORA: ¿Dónde queda el taller?

CRISTIAN: Ese taller queda en barrio Rivadavia, por la Sargento Cabral ¿viste? pero no tiene que ver que sea más fácil, tiene, lo que pasa que ahora me gusta más y antes no. Ahora voy haciendo otras cosas.

ENTREVISTADORA: ¿Y el dueño del mercado te volvió a llamar?

CRISTIAN: Claro, mi viejo, también me hablaba, todo, que volviera, pero no. Después si volví, ahora estoy también en el mercado, ahora, y en el taller a la mañana no, porque voy al curso, pero cuando no voy, me toca el mercado y después el taller jodio levantarme tan temprano! (sonríe) Lo que pasa es que después tengo que andar todo el día, me canso mucho.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál curso?

CRISTIAN: Ahora hago un curso de peluquería, los martes y jueves, y los viernes laburo todo el día, pero está bueno.

ENTREVISTADORA: O sea que a la mañana vas lunes miércoles y viernes al mercado y después al taller. Y martes y jueves al curso y después al taller.

CRISTIAN: Si, a veces voy al mercado a ayudar un poco y después al taller.

ENTREVISTADORA: ¿Qué horario tenés en el mercado?

CRISTIAN: Y voy a la mañana antes como a las 9 y a veces nos quedamos hasta las dos de la tarde, según lo que haya para descargar y desarmar.

ENTREVISTADORA: ¿Estás en blanco en alguno de los trabajos?

CRISTIAN: No, nada, encima como que estoy ganando poco en el mercado...

ENTREVISTADORA: ¿Por qué elegiste hacer un curso de peluquería?

CRISTIAN: Lo que paso es que le prometí a mi vieja hacer algo después del moco que me mande (silencio) Y casi que medio que me obligaron (sonríe)

ENTREVISTADORA: ¿Qué moco?

CRISTIAN: Eh (piensa) me metieron preso como un mes por meterme en la casa de un huaso, así, después me soltaron pero quedé como a cargo de una asistente social, así con libertad asistida (baja la vista y el tono de voz)

ENTREVISTADORA: ¿Y ahora seguís con libertad asistida?

CRISTIAN: Estaba, no, no, estaba no ya ahora no, ya me he encauzado, pero nunca me controlaron, o sea, estaba con libertad asistida, la asistente social como vio que era un chico que no, que no, era tan malo, me controlaron un par de veces nomás y después nunca más, fue así, a mi casa y... y...te preguntan cosas así para ver como andas, pero a mí me lo hicieron una sola vez nomás,

después fue a ver como andaba, por eso, porque no he tenido muchos problemas, por eso la asistente social dijo que no, que no me hacía falta y me pidió el levantamiento rápido a mí, pero me dejaron ahí terminando el curso ese de peluquería.

ENTREVISTADORA: ¿Dónde haces el curso de peluquería?

CRISTIAN: Allá cerca de la ciudad universitaria, en el Pizzurno, re lejos me queda.

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo es el curso?

CRISTIAN: Es muy muy bueno, es re fácil, y a mí me gusta bastante, a mi me gusta mucho.

ENTREVISTADORA: ¿Y después del curso que haces?

CRISTIAN: Y después, bueno, de hacer esas cosas del curso, siempre llego a mi casa a las doce y media, una, del curso, si, una, una y cuarto, de ahí como, me acuesto a dormir quince minutos y después (piensa) hay veces que me voy a trabajar con mi, con mi viejo hasta las, de las dos y media hasta las cinco más o menos, voy de vez en cuando allá, al mercado, porque ya no me da para tanto ya, después voy al taller y puedo salir a las nueve, o hasta las diez y media también, según el trabajo en el taller, por lo general es hasta las diez.

ENTREVISTADORA: ¿Lo que aprendiste en ese tiempo te resultó útil para tu vida de todos los días?

CRISTIAN: Supongo, no sé, algo útil, seguro. Supongo que aprendí algo que después me sirvió pero no sé, en esa época no me importaba nada.

ENTREVISTADORA: ¿Y terminar el secundario, tener el diploma del secundario?

CRISTIAN: Si, puede ser, también eso, lo que pasa es que ahora trabajo mucho y no tengo tanto tiempo (incómodo)

ENTREVIOTADORA: Ah, claro. Entonces repetiste primer año pero no lo tenés aprobado.

CRISTIAN: No, no, es que como que fue mucho, bah ahora también, encima estoy de novio también, hace ocho meses, para mí ya es muy mucho, porque lo máximo que he durado es un mes y quince días, lo máximo, siempre, pero ahora todo bien.

ENTREVISTADORA: ¿Y entonces más adelante sólo vas a hacer cursos?

CRISTIAN: Y por ahora termino el este curso, este año, y después veo. Veo que me pinta seguir, no sé, pero cursos voy a hacer siempre, así.

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo eras como alumno en la escuela secundaria?

CRISTIAN: No, prestaba atención, no me hacía falta estudiar, prestaba atención ahí en clase y, y, bueno si, los trabajos prácticos sí, por ahí los domingos en mi casa veía algo, así y después iba y los

hacía. Los exámenes o las pruebas también, pero no mucho, no, nunca, mucho, así (silencio) jodía mucho también.

ENTREVISTADORA: ¿Te costaba alguna materia?

CRISTIAN: No, no me costaba ninguna, como te dije, sólo atendía en clase.

ENTREVISTADORA: ¿Y en tu casa que te dijeron cuándo dejaste la escuela secundaria?

CRISTIAN: Y...me entendían así y aparte yo no les daba bola ni nada, rebelde, rebelde pero el tiempo que he perdido ahora lo estoy recuperando aparte, oportunidades que se van presentando a mí me las dan también porque ya estoy ahí, ¿entendés? Pero bueno, no, no quería dejar de trabajar. Ahora tampoco quiero dejar de trabajar, bueno, no puedo dejar de trabajar, pero no quiero dejar el curso de peluquería tampoco, no, no puedo faltar, porque ahí te dan cuatro faltas nomás por mes y justificadas encima, así que no, las quiero tener, pero no quiero tenerlas ¿entendés? (silencio) lo que pasa es que te tienen en consideración, porque después, si vos no tenés ninguna falta y sos y estudias bien ahí, después cuando terminas te dan un set de peluquería, yo la pensé en seguir eso, porque me gusta, a mí me gusta eso, pero más me gustan las motos, las motos siempre me gustaron y siempre me van a gustar (se sonríe) Ahora estoy en el taller mecánico de autos, pero yo por ahí, porque tengo un par de clientes de motos, si, eh...de motos, y bueno, me las llevan al taller y ahí, las arreglo aparte, pero arreglo más autos (explica entusiasmado)

Bueno, me tengo que ir (Resopla)

ENTREVISTADORA: Bueno, gracias por contestar las preguntas. ¿Podemos encontrarnos para que nos contestes algunas más?

CRISTIAN: Si, si, llamame, chau.

Anexo 2: cronograma de entrevistas realizadas

ENTREVISTADO	NUMERO DE ENTREVISTA	FECHA
Cristian	1	Junio 2013
Cristian	2	Julio 2013
Cristian	3	Julio 2013
Cristian	4	Agosto 2013
Diego	1	Julio 2013
Diego	2	Agosto 2013
Diego	3	Agosto 2013
Diego	4	Septiembre 2013
Belén	1	Agosto 2013
Belén	2	Septiembre 2013
Belén	3	Octubre 2013
Belén	4	Octubre 2013
Soledad	1	Octubre 2013
Soledad	2	Noviembre 2013
Soledad	3	Noviembre 2013
Soledad	4	Noviembre 2013

Anexo 3: categorización de la entrevista a DIEGO

ENTREVISTA Nº: 1

FECHA: Julio de 2013

LUGAR: Bar cerca de su trabajo

PREGUNTAS Y RESPUESTAS			
ENTREVISTADORA: Hola Diego, ¿podemos comenzar con algunas preguntas en relación a tu familia?	Predisposición	Contexto familiar.	
DIEGO: sí.			
ENTREVISTADORA: ¿Con quién vivís?			Integrantes de la familia.
DIEGO: Con mi papá, mi mamá y una hermana.			
ENTREVISTADORA: ¿Cómo se llaman?			
DIEGO: mi papá se llama José, Amelia mi mamá y Alicia mi hermana.			
ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años tienen tus padres?			
DIEGO: Mi papá 50, creo, y mi mamá 46.			
ENTREVISTADORA: ¿Tú			

<p>hermana Alicia?</p> <p>DIEGO: Alicia tiene 22 años.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Tenés algún hermano o hermana que no viva con vos?</p> <p>DIEGO: Sí, mi hermano Martín. Tiene 23 años.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Por qué no vive con Ustedes?</p> <p>DIEGO: Se juntó y vive en otro lugar.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Tenés sobrinos?</p> <p>DIEGO: Sí, uno, el hijo de Martín que tiene dos años más o menos</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Tus padres fueron a la escuela?</p> <p>DIEGO: Sí.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Fueron a la escuela primaria?</p> <p>DIEGO: Sí.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Y a la escuela secundaria?</p> <p>DIEGO: No, a la secundaria no llegaron, sólo fueron a la</p>	<p>Duda.</p> <p>Piensa.</p>	<p>Trayectos educativos de los padres.</p>
--	-----------------------------	---

<p>primaria.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Hasta qué grado cursaron la escuela primaria?</p> <p>DIEGO: Mi papá terminó hasta séptimo grado, toda la primaria. Mi mamá no, me parece que sólo hizo hasta primer grado, si... (piensa) si, sólo hasta primer grado.</p> <p>ENTREVISTADORA: Entonces, tu papá termino toda la escuela primaria y tu mamá no.</p> <p>DIEGO: Si.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Y tus hermanos?</p> <p>DIEGO: Alicia me parece que hizo hasta tercer año del secundario, y después dejó, me parece que intentó de volver una vez y dejó de nuevo. Martín no hizo el secundario como yo, sólo la primaria.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Finalizó Martín todo el cursado de la escuela primaria hasta sexto</p>	<p>Duda.</p> <p>Contesta con seguridad.</p>	<p>Trayectos educativos de hermanos.</p>
--	---	---

<p>sea, estoy con el Primer Paso yo...desde el comienzo del año, así, que tengo turnos de cuatro horas y los fines de semana de ocho horas. Son ocho porque son horas extra que me las pagan aparte. Y bueno y...y..., estoy trabajando también en el mercado como siempre, allá en el mercado a la madrugada y a la tarde. Estoy trabajando de cuatro a siete de la mañana y después a la tarde vuelvo de dos a cuatro menos cuarto y de ahí salgo como volando (sonríe tímidamente) y me voy a la estación de servicio hasta las nueve de la noche más o menos.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Qué trabajo realizas en la estación de servicio?</p> <p>DIEGO: Y bueno...trabajo ahí en toda la parte de lubricentro, cambio de aceite y lavado completo de auto hasta las nueve más o menos.</p>	<p>Sonríe tímidamente.</p> <p>Acompaña con movimientos de manos.</p> <p>Duda, le cuesta precisar.</p>	<p>Característica del trabajo del joven.</p>
---	---	---

<p>ENTREVISTADORA: ¿Y en el mercado?</p> <p>DIEGO: En el mercado hombreo las reses y las desarmo también. En general a la mañana se hombrea y a la tarde se desarma.</p> <p>ENTREVISTADORA: Uy, mucho, ¿después que hacés?, porque no te queda mucho tiempo...</p> <p>DIEGO: Salgo, descanso un rato, me siento un rato, y bueno después...día por medio voy a la casa de mi novia....y los días que no voy a la casa de mi novia, me quedo viendo tele en mi casa, descansando un rato...tuve que dejar kung fú porque ya no me daba para más...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Cuánto hace que trabajás en el mercado?</p> <p>DIEGO: Y...ya hace como cinco años, no, más de cinco años...como seis...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Estás en</p>	<p>Habla como demostrando cansancio.</p> <p>Piensa.</p>	<p>Participación social</p> <p>Trayecto laboral del joven.</p>
--	---	--

<p>blanco en ese trabajo?</p> <p>DIEGO: No, en negro y ganando re poco (sonríe) por eso empecé a buscar otra cosa...</p> <p>ENTREVISTADORA: Si, encima es un día largo, ¿todos los días te levantas a las cuatro de la mañana?</p> <p>DIEGO: Si, porque ahora estoy saldando unas deudas que tenía, y...bueno... ya estoy casi libre de deudas, y ya después me quiero a empezar a comprar ropa, cosas que me hacen falta para mi casa y...después empezar ahorrar.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Has cobrado o cobrás algún plan?</p> <p>DIEGO: No, ni ahora ni nunca, siempre trabajé, desde que salí de la escuela trabajé.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿De la escuela primaria?</p> <p>DIEGO: Si, de la primaria</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Terminaste la escuela</p>	<p>Contesta de manera contundente.</p>	<p>Trabajo y cotidianidad familiar.</p> <p>Trayecto laboral del joven.</p>
---	--	--

<p>primaria y comenzaste a trabajar?</p> <p>DIEGO: Si.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Dónde comenzaste a trabajar?</p> <p>DIEGO: Empecé como ayudante en una panadería y después en un taller de chapa y pintura.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Qué trabajos realizabas?</p> <p>DIEGO: Me tocaba hacer pan rallado y limpiar...después en el taller ayudaba con la pintura, a lijar autos, así...también limpiaba...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Estuviste mucho tiempo en esos trabajos?</p> <p>DIEGO: No, no mucho, ponele tres meses en la panadería y como seis meses en el taller. Eran más como trabajos de temporada, así, y ya después empecé en el mercado.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Este año dejaste kung fú, cuánto hace</p>	<p>Realiza gestos de disconformidad.</p>	<p>Trayecto laboral del joven.</p>
---	--	---

<p>DIEGO: No, no, no les gustaba. El único que fue fui yo, el único que pisaba la iglesia fui yo...en esa época iba todos los domingos...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Y cómo llegaste a ese grupo?</p> <p>DIEGO: Yo hice la confirmación y...y bueno, ahí terminamos de hacer la Confirmación y nos fuimos de viaje, hicimos como un viaje para...de fin de año, de festejo, digamos, y bueno, de ahí, ahí se presentó el grupo este, que se yo, el que nos había preparado para la Confirmación nos dijo: - bueno, Ustedes pueden unirse a este grupo...y a mí me gustó, aparte es todo como re sano, todos buenos, así...muy buenas vivencias se vivió ahí, muy buenas anécdotas...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Y por qué dejaste de ir?</p> <p>DIEGO: Y...nos hicimos más grandes, empezamos a crecer y se empezó a desarmar el</p>	<p>Hace gestos en relación a esa época.</p>	<p>Instancias educativas no formales.</p>
--	---	--

<p>grupo, empezó a haber peleas, que se yo...empezó a haber diferencias y ya no me gustó y ya ahí dejé.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Cuánto hace que dejaste la escuela?</p> <p>DIEGO: En la primaria, yo terminé la primaria y después ya no volví más...pero en la primaria más que todo era vago, muy vago...pero no me iba mal ni tenía problemas, en ese sentido era demasiado tranquilo así, pero no seguí porque en ese momento tenía tanta vagancia, ¿viste?, recién el año pasado, que tenía algo de tiempo dije, bueno, empiezo el secundario, pero después también dejé...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿El año pasado intentaste comenzar a cursar la escuela secundaria y luego dejaste?</p> <p>DIEGO: Si, a principio de año empecé en Marzo me parece, no..., y después de unos meses dejé, en abril me parece, si, antes de la</p>	<p>Hace gestos de no querer precisar en respuestas.</p> <p>Comenta con una sonrisa.</p> <p>Duda con respecto a fechas.</p>	<p>Trayecto educativo del joven: escuela primaria.</p> <p>Trayecto educativo del joven: secundario de adultos.</p>
---	--	--

<p>semana santa, si, antes de eso...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Por qué dejaste?</p> <p>DIEGO: Porque...como salía a la madrugada...y tenía que..., o sea tenía que estar muy a full todo el día. Tenía que ir de 8 a 12 del mediodía y a la noche termino de trabajar, termino la rutina del día y ya no me da....para ponerme a estudiar algo....empecé porque el año pasado tenía trabajo liviano, o sea , trabajaba a la madrugada y después a la tarde, pero a la tarde como te digo, entraba a las 2 y salía a la cuatro, me quedaba toda la tarde libre, en este colegio que me había anotado me anoté a la noche, pero después me puse a pensar, y bueno, me cambié y me cambié a la mañana, porque quería a hacer toda la rutina completa y después de las ocho de la noche, ya está, desligarme....pero lo mismo era mucho, como que me</p>	<p>Habla con un tono de voz bajo y lo eleva cada vez que nombra cuestiones laborales.</p>	<p>Motivos de abandono de la escuela secundaria.</p>
--	---	---

<p>completar esta parte...supongo que en otros no te están, no te estarán dictando todo el tiempo... No...aparte...que había otra cosa que...que había chicos de mi edad pero...pero todo el tiempo estaban haciendo chistes, que estaban molestando, que estaban riéndose, que todo esto...y ya...me había amoldado, ya me había hecho amigos primero de ellos, pero a veces eso me molestaba, no me molestaba mucho, sino que... yo me prendía a veces con ellos y charlábamos, charlábamos entre nosotros y nos reíamos y así...y los profes no te decían nada...porque se supone que es de uno la voluntad...dependía de la clase, había clases que eran tan aburridas que nos poníamos a conversar, por ejemplo historia me parecía muy aburrido a mí, no me gusta, aparte muy aburrida porque ya no me interesa saber cosas que pasaron hace</p>	<p>Acompaña con gestos de la cara.</p>	<p>Motivos de abandono de la escuela secundaria: relato de experiencia.</p>
--	--	--

<p>no sé cuántos años atrás, a mí me interesaría más actualizarme en lo que pasa ahora...como lo que nos daban en tecnología...en cambio estábamos viendo guerras, guerras entre no se quien...ahí lo que me daba vagancia era el dictado, porque dictaban muy rápido y yo como hacía cuanto que no escribía ¿entendés?, del primario, entonces me resultaba muy difícil, muy lento, o sea yo, muy lento yo...necesitas un tiempo para volver así a adaptarte...aunque en general me iba bien, aunque matemática también siempre me costó, de la primaria me costó y me sigue costando matemática...lo mío son las sumas y las restas, nada más...o sea, con eso te digo todo...y ahí enseñaban cosas muy difíciles, tenía equivalencias, eh...problemas con raíces, no sabes, un montón de cosas...íbamos avanzando una semana una cosa, otra semana otra cosa,</p>	<p>Acompaña con movimientos de manos y cara.</p>	<p>Relato de experiencia.</p>
--	--	--------------------------------------

<p>otra semana otra cosa, yo no terminaba de aprender una cosa que ya tenía que estar aprendiendo la otra...y los profes te explicaban tan rápido o sea..., eso es lo que también... no sé porque tenían esa forma de enseñanza porque yo le preguntaba y me decían: no vos tenés que hacer así, así y así, lo hacía ella al problema y yo quedaba ¡ahhh bueno!...lo hacía ella, lo terminaba ella y me decía ¿entendiste?, y si pero que se yo...y estaban todos alrededor del escritorio todos así profe esto, profe esto, profe esto...y eso que no éramos tantos...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Cuántos eran?</p> <p>DIEGO: Y, empezamos 35 y cuando yo me fui habrán sido 13, 15... no más...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Y en el otro colegio?</p> <p>DIEGO: Y...igual, casi que ya me llevaba matemática...(se</p>	<p>Asevera con movimientos de las manos.</p> <p>Se ríe.</p>	
---	---	--

<p>ría), y no me gustaban las materias, así...había una que me parecía muy aburrida, sólo veíamos leyes de política...pero ni siquiera las laborales, eso nos daba la misma profe de tecnología, como se llamaba la materia esta..., que te enseñaba todo, algo de micro emprendimiento eso.... y eso estaba bien...era más fácil...y me gustaba, yo prestaba atención porque ...que se yo, yo tengo el pensamiento de no morir como empleado...alguna vez me gustaría hacer un micro emprendimiento a mí, entonces por eso me interesaba esa materia...pero las demás no, como que eran muy difíciles y ya deje...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Pero no te gustó nada de las escuelas?</p> <p>DIEGO: No, más o menos, había unos profesores que te exigían pero muy mucho, después había otros profesores que te daban lo</p>		<p>Motivos de abandono de la escuela secundaria: relato de experiencia.</p> <p>Relación entre trayecto educativo del joven y condiciones de existencia.</p>
---	--	---

<p>justo y trabajabas sobre ese tema, te explicaban bien...y...mal no me iba en el colegio, sólo que me costaba mucho mucho escribir y tenía dos...tres materias bajas, nada más, y materias que yo las podía levantar...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿En tu casa no te dijeron nada?</p> <p>DIEGO: En mi casa no me dijeron nada, ni me insistieron tanto...con tal de que trabajara...lo que pasa es que no me iba mal, sino que terminaba tan cansado que me harté...no me gustaba mucho...Pero nunca me insistieron. No me llevaban el apunte con eso...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Cuándo terminaste la escuela primaria y no comenzaste la escuela secundaria tus padres tampoco te dijeron nada?</p> <p>DIEGO: No, no...mis viejos con ese tema nunca me dijeron nada...mi mamá nunca dijo nada, como todo</p>	<p>Mueve la cabeza.</p> <p>Realiza gestos de desdén.</p> <p>Contudente en su respuesta.</p>	<p>Relación entre trayecto educativo del joven y dinámica familiar.</p> <p>Trayecto educativo del joven.</p>
---	---	--

<p>dependía de mi papá...y ella no quería que gastáramos de más, porque mi papá se enojaba...aparte mi mamá de sumar y restar no supo mucho nunca...con eso de que no hizo mucho la primaria, creo que hizo hasta primer grado, bueno creo que hasta ese...así que mi mamá no nos ayudaba con la escuela...sabe escribir, pero lo básico nomás...</p> <p>ENTREVISTADORA: Entonces, ¿no continuaste los estudios secundarios al año siguiente de terminar la primaria porque tus padres no te lo dijeron?</p> <p>DIEGO: Y... algo así, también porque cuando salí de la primaria me di cuenta que no sabía nada de nada y empezar en otra escuela me daba miedo, como que no me sentía capacitado...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Repetiste algún grado en la escuela primaria?</p>		
---	--	--

<p>DIEGO: No.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Te llevaste a rendir alguna materia?</p> <p>DIEGO: Una sola vez me lleve a rendir matemática a recuperatorio y... y salí bien...en diciembre me parece, fue en segundo grado...y fui pasando, no me quedé de grado nunca.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿La cursaste de corrido?</p> <p>DIEGO: Si.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿Hasta sexto grado?</p> <p>DIEGO: Si. Me tengo que ir...</p> <p>ENTREVISTADORA: ¡Sí!, gracias, mil gracias por contarnos tanto, ¿podemos encontrarnos para que nos contestes otras preguntas?</p> <p>DIEGO: Si, llamame.</p>	<p>Contundente.</p> <p>Duda.</p>	
---	----------------------------------	--

Anexo 4: cuadros de trayectorias de los jóvenes

CRISTIAN – 16 AÑOS

AÑO	TRAYECTORIA PARTICULAR	TRAYECTORIA ESCOLAR y EDUC.	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA PARTICIPACION SOCIAL
1997	Nace el 25 de Octubre			
1998				
1999				
2000				
2001				
2002		Pre Jardín		
2003		Jardín		
2004		Primer Grado		
2005		Segundo Grado		
2006		Tercer Grado		
2007		Cuarto Grado		
2008		Quinto Grado		
2009		Sexto grado		
2010		Comienza a cursar primer año SEC y luego deja de cursar.	Comienza a Trabajar en el Mercado Norte.	
2011		Comienza nuevamente a cursar primer año SEC y luego vuelve a dejar de cursar. (muchas	Sigue Trabajando en el Mercado Norte.	

		amonestaciones)		
2012	En Marzo es detenido junto con su hermano e ingresa al Programa de Libertad Asistida. A fin de año se pone de novio.	Comienza a buscar escuela para retomar cursado del secundario pero no se concreta.	En Setiembre interrumpe su trabajo en el Mercado y comienza a trabajar en un taller. Luego retoma el trabajo en el mercado manteniendo los dos trabajos.	
2013		Comienza curso de Peluquería en el marco del Programa de Libertad Asistida. No cursa SEC.	Trabaja en el mercado y en el taller.	

BELÉN – 17 AÑOS

AÑO	TRAYECTORIA PARTICULAR	TRAYECTORIA ESCOLAR y EDUC.	TRAYECTORIA LABORAL	TRAYECTORIA PART.SOC.
1996	Nace 20 de Abril en la casa de los abuelos.			
1997	Su padre se va de la casa.			
1998				
1999				
2000		Pre Jardín		
2001		Jardín		

2002		Primer Grado		
2003		Segundo Grado		
2004		Tercer Grado		
2005		Cuarto Grado Escuela Publica		
2006		Cambio de escuela a escuela privada Quinto Grado		
2007		Sexto grado		
2008		Primer año SEC		
2009		Segundo año SEC Le dan Pase a otra escuela por la conducta Queda con dos materias previas.		
2010	Muere su abuela a principio de año. Luego el abuelo se va a vivir a otra casa (de la tía). Habla con su mamá a fin de año para dejar de cursar SEC.	Cambio de escuela Tercer año Solo lo cursa Escuela Pública	Comienza a trabajar limpiando en una casa de familia. Diciembre trabaja en Walt Mart	
2011		No cursa en secundario. Paga todo el año la deuda en la escuela privada para que le	Enero Trabaja en Walt Mart. Luego en una casa de familia distinta a la anterior.	

		otorguen el analítico y el pase.	Julio y Agosto en ambos lugares y luego en la casa de familia solamente.	
2012	A principio de año se pone de novia. Muere el abuelo después del receso de invierno.	Con analítico y pase comienza a cursar tercer año, rinde las materias previas. Después del receso de invierno dejar de cursar SEC.	Sigue trabajando en la misma casa de familia como empleada doméstica.	
2013		No cursa SEC.	Sigue trabajando en la misma casa de familia como empleada doméstica.	

SOLEDAD - 18 años.

AÑO	T. PARTICULAR	T.ESCOLAR y EDUC.	T.LABORAL	T. PART.SOC.
1995	Nace 7 de Marzo			
1996				
1997				
1998				
1999		No cursa Pre Jardín		
2000		Jardín		
2001		Primer Grado		
2002		Segundo Grado		
2003		Tercer Grado		

2004		Cuarto Grado		
2005	Muere su padre.	Quinto Grado		
2006		Sexto grado Recupera Lengua y aprueba		
2007		Comienza a cursar primer año de SEC luego del receso deja de cursar.	Trabaja en una verdulería todo el verano.	
2008		Comienza a cursar primer año de SEC luego deja de cursar.		
2009		Comienza a cursar primer año y concluye su cursado.	Comienza a trabajar cuidado niños en una casa de familia.	
2010	Se pone de novia.	Comienza a cursar segundo año SEC y luego dejar de cursar.	Sigue trabajando cuidado niños en la misma casa de familia.	
2011	Queda embarazada Su madre la saca del su casa y vive en la casa de su suegra.	Comienza a cursar segundo año SEC y luego dejar de cursar.	Trabaja unos meses cuidando niños en la misma casa de familia.	
2012	Nace su hijo. Se va a vivir a un departamento con su pareja y su hijo.	No cursa el SEC	Diciembre trabaja en un negocio de venta de ropa.	
2013	Se muda a una vivienda propia	No cursa el SEC.	Enero trabaja en un negocio de	

	otorgada por medio de plan social.		venta de ropa.	
--	------------------------------------	--	----------------	--

DIEGO - 18 años

AÑO	T. PARTICULAR	T.ESCOLAR y EDUC.	T.LABORAL	T. PART.SOC.
1995	Nace 12 de Junio			
1996				
1997				
1998				
1999		Pre Jardín		
2000		Jardín		
2001		Primer Grado		
2002		Segundo Grado Recupera Matemática y aprueba.		
2003		Tercer Grado		
2004		Cuarto Grado		
2005		Quinto Grado		
2006		Sexto Grado		
2007		NO comienza a cursar SEC	Comienza a trabajar en un taller mecánico y en una panadería.	Grupo Parroquial
2008		No cursa SEC Realiza un curso de	Comienza a trabajar en el	Grupo Parroquial

		electricidad por poco tiempo.	Mercado Norte.	
2009		No cursa SEC	Trabaja en el mercado	Kung Fu
2010		No cursa SEC	Trabaja en el mercado	Kung Fu
2011		No cursa SEC	Trabaja en el mercado	Kung Fu
2012		Marzo intenta cursar SEC en un CENMA presencial cerca de su hogar. Abril se cambia a otro CENMA presencial en la ciudad Universitaria. Luego en Mayo deja de cursar SEC.	Trabaja en el mercado	Kung Fu
2013	Se pone de novio.	No cursa SEC.	Trabaja en el mercado y También en una estación de servicios por medio del Plan Primer Paso.	Deja de practicar Kung Fu