

**XI Congreso Argentino de Antropología Social
Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014**

GRUPO DE TRABAJO

Antropología y Educación

TÍTULO DE TRABAJO

Terminar la secundaria y seguir estudiando: *“Entre el viaje, el baile de egresados, el buzo de la promo y el no ver más a estos cabezones que conozco desde siempre”.*

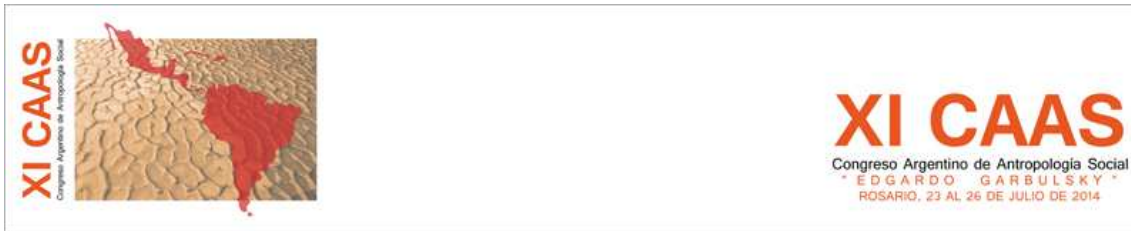
Nombre y apellido. Institución de pertenencia.

Lic. Prof: Carla Haydeé Falavigna.

Centro de Estudios Avanzados. U.N.C.

Facultad de Psicología- U.N.C.

Facultad de ciencias exactas Físicas y Naturales- Depto de Enseñanza. U.N.C.



1/ Introducción¹:

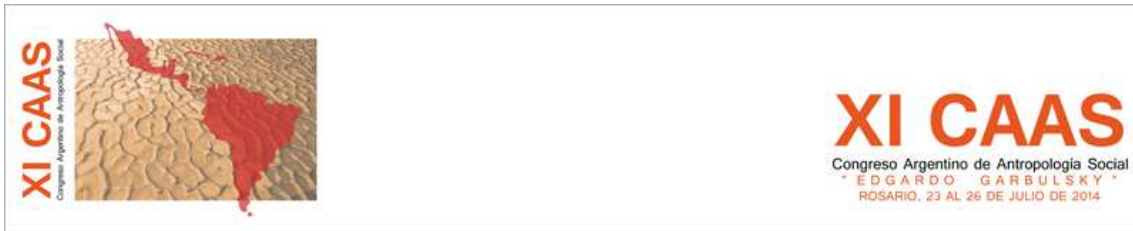
Ingresar a una escuela secundaria unos días antes de que comiencen las vacaciones de Julio, suele ser un caos: mezcla de confusión y desorden. Más aún suele serlo ingresar a un sexto año. Buzos que anuncian el año de la promoción – “la promo” -, banderas pintadas con frases como “sexto no se va”, nombres en todos los colores plasmados en la misma bandera, sillas ubicadas en ronda y un pizarrón gigante con un cartel que informa: “Reunión para organizar el baile de egresados: 3 de Julio”, éste fue el escenario con el que me encontré cuando abrí la puerta de este sexto año, para invitar a seis o siete jóvenes a salir del aula e irnos a otra vacía y así comenzar con el primer grupo de discusión que le dio inicio a mi trabajo de campo.

Ni bien formulé mi pedido, no tardaron los veintiocho jóvenes en alzar sus manos: “yo quiero ir”, “yo, por favor, yo”, y frases de ese estilo, acompañaban los brazos levantados. Explicué que todos en algún momento participarían de estos grupos de discusión y fue entonces que salí del aula acompañada por ocho jóvenes: cinco mujeres y tres varones.

2

Les expliqué que era psicóloga y que estaba comenzando con una investigación en dónde lo que me interesaba, en un primer momento, era re-construir cómo es que ellos están viviendo la finalización de la escuela secundaria, y ahondar en la temática, preguntando si alguno de ellos estaba pensando en “seguir estudiando”, y en esos casos qué seguirían estudiando y porqué. Les dije que me interesaba que me cuenten

¹ Presento aquí, reflexiones alrededor de uno de los temas de mi investigación (Trabajo de tesis doctoral, dirigida por el Dr. Facundo Ortega, con beca doctoral Conicet) donde me interesa reconocer y analizar que sucede en el pasaje de la secundaria a la universidad, en jóvenes de una pequeña localidad del interior del sur cordobés -que deben trasladarse a la ciudad para continuar sus estudios- considerando las características particulares del pueblo en cuanto a la trama de relaciones sociales que hace que estos jóvenes mantengan un vínculo y una referencia permanente con el lugar de origen. Reconstruyo cómo los imaginarios y prácticas de estos jóvenes sobre su comunidad de origen, se juegan en el tener que “irse para estudiar”, cómo se proyecta “el volver para trabajar” a futuro y qué significa “elegir” en este contexto.



lo que tenían ganas en relación a este proceso de “terminar la secundaria”, que yo prefería escucharlos y preguntaría sólo si no entendía algo².

Fue así que comenzaron espontáneamente a hablar de cómo están viviendo este último tramo por la escuela secundaria, sintiéndose “raros”, atravesados por “sensaciones encontradas” y salpicados por una “mezcla de emociones”, qué no pueden definir con claridad.

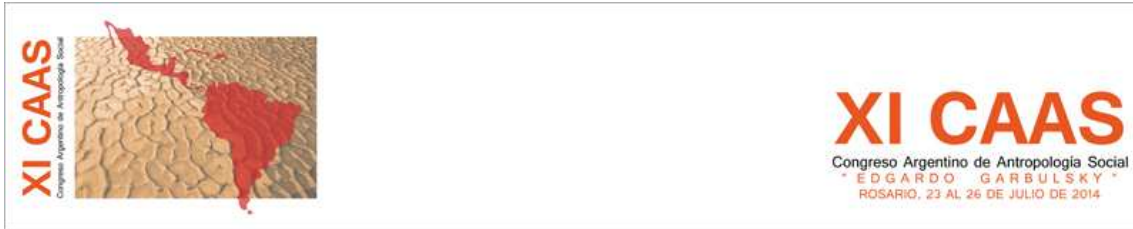
“No, no, no, este tema me angustia, me siento rara, es cómo que a veces estoy feliz porque llega el baile, el viaje, y todas esas cosas re lindas, pero cuando me doy cuenta de que cuando eso pase ya no voy a pisar más este secundario, me pongo re mal. Paso de estar arriba a estar abajo en dos segundos, y así estoy todo el día” (Flora. Fragmento de 2° grupo de discusión)

“me cuesta explicarte lo que siento cada vez que pienso en que ya estamos terminando. De repente digo ‘Uaauuu’ que buenísimo esta esto: salir todos los fines de semana, que juntarse a pintar la bandera, que juntarse a organizar el baile, que si orquesta o DJ, que si el buzo de la promo lo hacemos gris o rojo...y todo esta genial, pero ¿Cuándo pase? Y ahí entonces toda la alegría se transforma en tristeza. Me pone mal pensar que ya no los voy a ver tan seguido a estos cabezones que conozco desde siempre [refiriéndose a su grupo de pares]” (Rodrigo. Fragmento de 3° grupo de discusión)

“No quiero que termine el año, ¡no quierooooo! Sexto año es lo más. Estamos todos juntos para juntar plata para el viaje, estamos todos juntos para diseñar el buzo, para ir a hacer las compras en cada previa los fines de semana, las peleas más graves pueden llegar a ser por si para el baile ponemos una u otra cosa, una u otra música, cómo entramos...y esas boludeces. Por ahora: es todo felicidad”. (José. Fragmento de 4° grupo de discusión)

“Hace de los cuatro años que le veo la cara a este gil [refiriéndose a quién tenía a su lado] (Risas), si ahora él se va a estudiar a Rio Cuarto y yo a Córdoba, eso va a

² Para dar comienzo a los otros grupos de discusión restantes, mi introducción a la entrevista grupal fue la misma. Sólo reconstruyo la primera para que el lector pueda “imaginarse” como fue que los jóvenes comenzaron a relatar-me lo que estaban viviendo, pensando y sintiendo en este tramo que implica “terminar la secundaria”.



cambiar, y ya estaba acostumbrado a verle la cara todos los días (risas). No, hablando en serio, este sexto año esta mortal, pero ni quiero pensar en lo que va a pasar de acá a seis meses cuando ya egresemos, y no nos veamos todos los días” (José. Fragmento de 4° grupo de discusión)

Como vemos, la temática que los ocupa gira alrededor de las actividades destinadas a juntar dinero para el viaje y baile de egresados, de las discusiones sobre el color y estética del buzo de “la promo”; experiencias todas que se viven intensamente y los cohesionan como grupo:

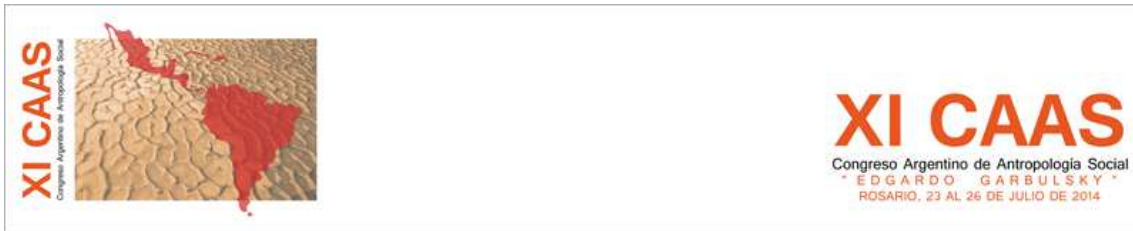
“estamos todos juntos para (...)”, “que buenísimo esta esto (...) que juntarse a pintar (...), que juntarse a organizar (...)”, “Me pone mal pensar que ya no los voy a ver tan seguido a estos cabezones que conozco desde siempre”, “hace de los cuatro años que le veo la cara (...) ni quiero pensar en lo que va a pasar de acá a seis meses cuando ya egresemos, y no nos veamos todos los días”. (Fragmentos de grupos de discusión, 2007)

4 En este sentido, investigaciones sobre jóvenes, más de cohorte sociológico como las de Mario Margulis (2004) y Marcelo Urresti (2002), coinciden en señalar al grupo como central entre los múltiples factores que configuran la juventud, definiéndolo como especialmente importante por el efecto que producen³. Sostienen que los grupos junto al sistema de escenarios y ámbitos institucionales que hacen de marco al encuentro y la cotidianeidad de dichos grupos, intervienen de manera decisiva en la rearticulación de los referentes básicos de la experiencia y del mundo de la vida.

En otra línea de sentido, pero también otorgándole protagonismo al grupo, numerosas investigaciones en el ámbito de la psicología evolutiva (Erikson, E. 1972; Blos, P. 2003; Maslow, A. 1991; Quiroga, S. 2004) sostienen que para la gran mayoría de los jóvenes en edad escolar el grupo (de pares)⁴ juega un rol fundamental, siendo significado como

³ Urresti (2002) señala que en la sociología, uno de los primeros autores en registrar este hecho fue Talcott Parsons. Puede verse su artículo “Class as a Social System”, in Harvard Educational Review, Vol. 29, Nro. 4 Fall 1959.

⁴ La mayoría de las investigaciones en el ámbito de la Psicología Evolutiva, refiere al grupo como “grupo de pares”, pares en función de definir a esos otros que tienen mi misma edad y condición social, otro sinónimo que suele utilizarse es grupo de iguales. En esta investigación no adscribo al uso del término “grupo de pares” porque si bien los jóvenes con los que trabajé en esta investigación comparten una misma edad, la condición social es bien



el que sirve de amparo, de freno, de protección. El grupo aparece como un refugio, un lugar seguro, un lugar en el que uno se siente a gusto, un medio para desarrollarse y enfrentar los conflictos que se presenten. El grupo de pares es fundamental en la constitución y sostén de la identidad individual y social actuando como marco de referencia para el sujeto. En el momento evolutivo en que esos roles van cambiando, o el grupo comienza a diluirse, lo cotidiano se tambalea, y aparecen sensaciones desestabilizadoras.

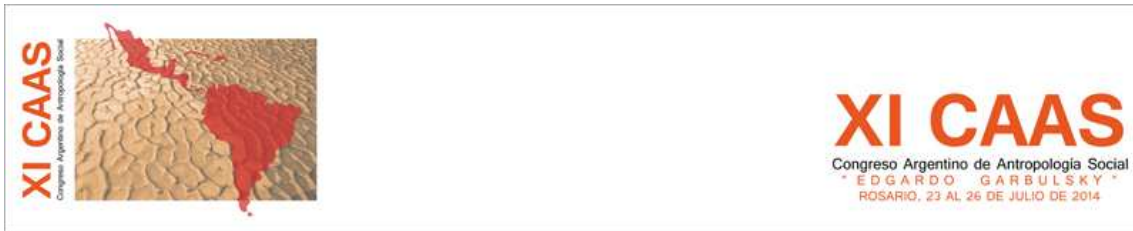
Podemos ver en las entrevistas que aquello que aparece espontáneamente como una especie de anticipación a la “disolución del grupo”, lo cual implicaría un cambio en la vida cotidiana, genera sensaciones (no sé si desestabilizadoras como afirma la Psicología evolutiva), al menos, angustiantes.

Para estos jóvenes, esta centralidad otorgada grupo con el que comparten la cotidianeidad escolar es muy significativa dado que este es un grupo con el cual se conocen y comparten escolaridad desde la primera infancia, pues hicieron pre-escolar, escuela primaria y escuela secundaria siendo siempre el mismo curso, curso que hoy se define también como un mismo grupo⁵.

Este grupo conformado desde la primera escolaridad ha sido soporte básico de la socialización de esta población juvenil debido a la pertenencia a la misma institución escolar y a la alta probabilidad en términos demográficos de que compartan una misma calle, barrio o vecindario, configurando cohortes de edad con trayectorias biográficas cercanas (Duret, 1996: 99; Espinoza, 1999) Según Duret, (1996: 99 y 103) “la amistad ligada a la proximidad en la edad, asociada a la vez en una débil movilidad espacial, va

diferente, así como sus vivencias subjetivas. Prefiero hablar de *grupo* en términos generales, pues considero que para que exista la grupalidad no es necesaria la presencia de características homogéneas.

⁵ Sabemos que las categorías de “curso” y “grupo” no designan las mismas cosas, por el contrario son bien diferentes. Mónica Maldonado (2001), en su libro “una escuela dentro de una escuela Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90” se propone desnaturalizar dichas categorías e inscribir su análisis en un tiempo histórico que presenta sustanciales desafíos a la escuela y los educadores. Presenta al curso como una categoría de la modernidad y explica antropológicamente como se configuran grupos —a veces enfrentados y con características disímiles— dentro de un mismo curso. La autora se centra en “los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen, momento en el que ponen en práctica representaciones sobre el “otro” —en este caso sus pares— y sobre sí mismos”.



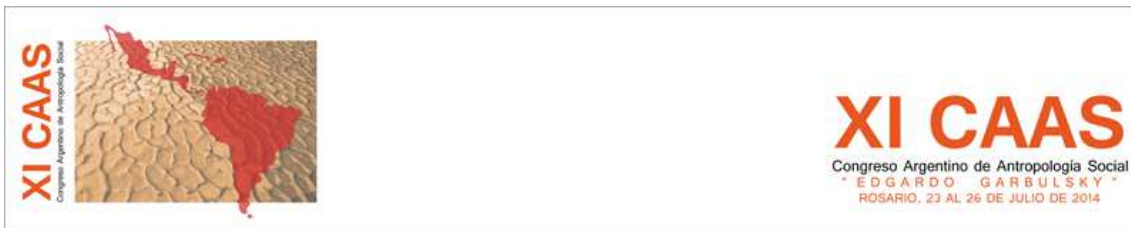
a permitir a los compañeros [grands frères] conservar una fuerte proporción de amigos de infancia”.

De este modo, son las experiencias con el grupo las que aparecen en primer plano cuando se les pide que cuenten cómo es esto de “terminar la secundaria”. La relación cotidiana, el vínculo cara a cara construido desde la infancia aparece como protagonista en la primera parte de estos grupos de discusión: “*estos cabezones que conozco desde siempre*”, “*hace de los cuatro años que le veo la cara*”

Mónica Maldonado (2001), al referirse al mundo de las relaciones entre compañeros, dentro de una escuela secundaria trabaja sobre la idea de “compañerismo”, nos dice que en la escuela existe una creencia muy tradicional acerca del compañerismo entre los jóvenes, en donde se establecen relaciones de camaraderías entre los grupos, y que viene a formar parte del proceso de iniciación del cual hablan las antropologías clásicas, en el que los adolescentes pasan por situaciones en las cuales deben tener un determinado comportamiento ante la mirada de sus pares etarios, de tal manera de ser así aprobados socialmente. En su trabajo de investigación descubre como esta idea de compañerismo en realidad a veces, es sólo una creencia. A partir de su investigación, la autora explica antropológicamente como se configuran grupos –a veces enfrentados y con características disímiles- dentro de un mismo curso.

Si bien, en mi trabajo de investigación nunca me interesó ver , ni descubrir las configuraciones grupales al interior del curso, si puedo decir que, al menos en términos discursivos, estos jóvenes resaltan y ponen en valor la “unión grupal”, puedo inferir cierta adscripción a esta idea de compañerismo, del *hacer todo todos juntos*⁶, idea que sostengo tiene relación con el hecho concreto de que todos estos jóvenes hacen una

⁶ Mónica Maldonado encontró grupos, subgrupos, clasificaciones y conflictos intergrupales, siendo su objeto de investigación las configuraciones grupales y las relaciones y sociabilidades juveniles. Sabemos que el conflicto es inherente al sujeto, por ende, afirmamos que en todo grupo hay conflictos. Tal temática al no ser objeto de mi mirada no apareció –en apariencia- pero sabemos que hay que indagar mucho y de diferentes formas para que el conflicto aparezca, es por ello que si bien todo indica que dentro de este curso hay cierta cohesión grupal, esto no quita que no haya conflictos inter grupales, subgrupos clasificaciones y tipificaciones entre ellos.



trayectoria escolar –y no escolar- con un mismo grupo en donde, al mismo tiempo, convergen distintas trayectorias sociales.

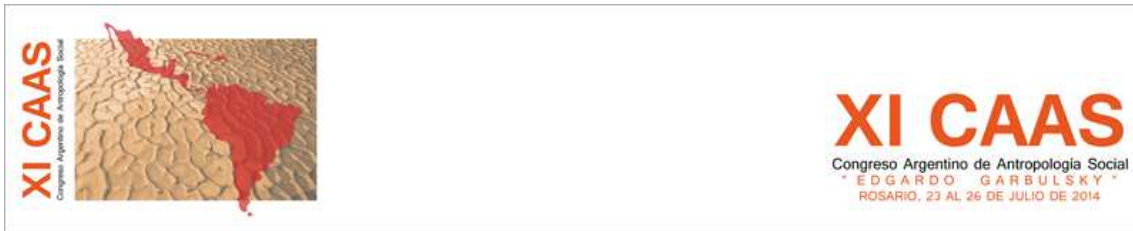
No en todas las escuelas nos encontramos con un sexto año en donde no hay repitentes, en dónde todos ingresaron el mismo año a jardín de infantes y al mismo establecimiento, yendo también a la misma escuela y a la misma secundaria, llegando por ende “todos juntos” a sexto año.

La configuración de lo que, de ahora en adelante llamaré *trayectorias cercanas*, establece un marco distinto para la conformación de las experiencias escolares y juveniles. Sabemos que hoy, en las escuelas secundarias, por las dificultades más del orden de lo socioeconómico, predominan trayectorias discontinuas y esto delinea de una forma diferente la idea de que el espacio de sociabilidad juvenil como espacio de conformación de subjetividades por excelencia.

Los grupos en la escuela son espacios de construcción de identidades, ahora bien ¿qué ocurre en términos de subjetivación con esos grupos con trayectorias discontinuas?, Yo puedo hablar de lo que ocurre cuando, por el contrario, esas trayectorias son continuas ininterrumpidas y lineales

En estas *trayectorias cercanas*, “terminar la secundaria”, entre el viaje, el baile de egresados y el buzo de la promo, aparece recurrentemente ligado al sentimiento angustiante de la prominente separación con el grupo de amigos. La cotidianeidad compartida con los amigos, en el pueblo, pronto estará desdibujada. Se niega (“*no queremos saber nada con eso*”, “*ni quiero pensar en lo que va a pasar*”) pensar en terminar la secundaria, porque terminarla implica separarse del grupo con quienes comparten su experiencia escolar desde la infancia, terminar la secundaria es para estos jóvenes “seguir estudiando”, lo que subjetivamente implica “*no ver tan seguido a estos cabezones que conozco desde siempre*”.

De todas formas, esta negación en términos subjetivos, a pensar en terminar la secundaria, sólo aparece ligado a no poder pensarse a futuro separado del grupo y /o la familia, pero no involucra el no poder pensarse a futuro en relación al estudio y al



trabajo. Por el contrario, terminar la secundaria es para estos jóvenes (sin aparecer en el horizonte otras opciones posibles) “seguir estudiando”.

2/ Terminar la secundaria es “seguir estudiando”: ¿qué carrera?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?

Pasó un largo tiempo entre que estos jóvenes dejaran de hablar del buzo, el baile, el viaje de egresados y la angustia que les generaba la separación física del grupo de amigos, ante este terminar la secundaria y seguir estudiando. Fue entonces cuando introduje el interrogante: ¿y ya saben qué van a estudiar?

Tal interrogante, rápidamente volvió a generar un clima de cierta angustia:

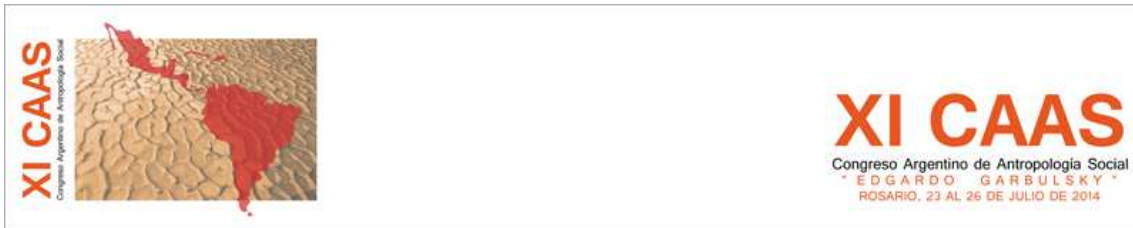
“Noooo, no sé, todavía no me puedo decidir” “Ay nooo, ni me hables que ya llega el momento de inscribirme y todavía no se qué hacer”, “Un día me levanto y pienso una cosa, y al otro día pienso otra...y así, que feo”, “no puedo ni dormir pensando en si me equivocaré con lo que estoy eligiendo”. (Fragmentos de grupos de discusión, 2007)

8 Las dudas en relación a la elección, recrudecen a medida que se aproxima el fin del colegio secundario, para Ortega (2011), éstas son el resultado de un conflicto con el conocimiento escolar. Bourdieu señala que elegir es una oportunidad:

“una oportunidad también de *explicarse*, en el sentido más completo del término, vale decir, de construir su propio punto de vista sobre sí mismos y el mundo y poner de relieve, dentro de éste, el punto a partir del cual se ven y ven el mundo, se vuelven comprensibles y se justifican, en principio para sí mismos” (Bourdieu, 1999: 536).

Las dudas en relación a la elección, aparecen cuando el sujeto comprende que elegir es des-elegir otras opciones, cuando entiende que en la selección se resignan otros mundos posibles.

Cuando un sujeto selecciona, lo que hace es tomar una de entre varias alternativas, y en esta línea, Mónica Maldonado (2012), nos advierte que debemos tener en cuenta que en estos procesos de selección, en la re-presentación de sus elecciones, los sujetos juegan el rol que les fijó su pertenencia a una cultura, a un modo de vida que se internalizó de forma tal que es parte de sus actos, de sus gustos, de su cuerpo, donde



lo social y lo individual se funden y el sujeto pone en juego inconscientemente el mandato en el que lo instruyó su clase.

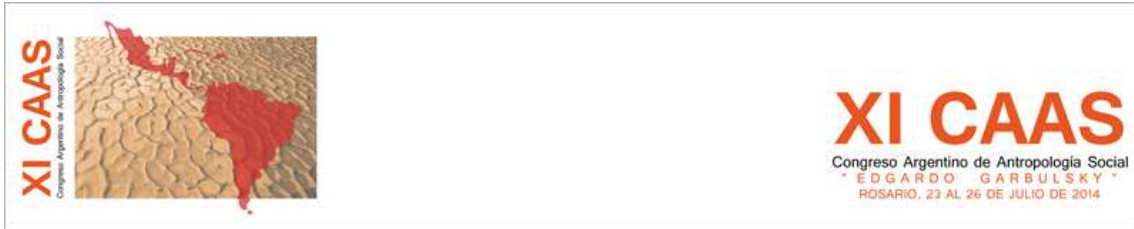
“Según lo planteado por Bourdieu, a través de la formación de habitus los sujetos han sido impuestos e imponen un modo de seleccionar, de clasificar y de experimentar la realidad. Y es en esta estructuración de la vida donde los saberes inscriptos en su cuerpo se vuelven acto, y donde las diversidades sociales y culturales se vuelven desigualdad, pues parecen responder a una lógica "natural" y no a una construcción social estructurada y estructurante”. (Mónica Maldonado, 2012)

El terminar la secundaria y empezar la universidad se teje con las percepciones de estos jóvenes sobre la carrera a elegir, y con las expectativas que construyen acerca de de la universidad, del mundo laboral y de sus propias posibilidades.

De los veintiocho jóvenes, sólo uno de ellos me cuenta que no va a estudiar, porque se quedará atendiendo el negocio de su tía. Del resto, la gran mayoría ya sabe que estudiará y un porcentaje menor se debate entre dos o más opciones.

9 Entre las carreras más elegidas en este grupo están los profesados (en matemáticas, en geografía, en historia, en educación especial) y las carreras vinculadas a la educación (licenciatura en pre-escolar y psicopedagogía). Las carreras de las ciencias humanas son en este grupo las más elegidas, pues, a las anteriores, se le suman carreras como trabajo social, comunicación social, recursos humanos y marketing. Aparecen también elecciones vinculadas al ámbito de la salud como: licenciatura en producción de bio-imágenes, odontología, ingeniería bio-médica y bioquímica.

Entre los jóvenes que ya tienen la decisión de qué y dónde seguir estudiando, nos encontramos con argumentos del orden del “gusto” por determinada área del conocimiento, o por argumentos del orden de la facilidad o habilidad por ciertas disciplinas. Al mismo tiempo, todos estos jóvenes hablan con cierta fluidez sobre lo que imaginan como mundo del trabajo al alcance, tras recibirse. Entre los jóvenes que aún no saben qué elegir, las expectativas en relación a la “salida laboral” parecen jugar un papel decisivo.



Veamos ahora cómo se construye esa elección, cuáles son los factores o elementos⁷ que intervienen, ligada a qué, a quiénes y qué significa elegir en este entramado que venimos conociendo.

2/ a - La elección a partir del “gusto” por determinada área del conocimiento: “Voy a seguir estudiando lo que me gusta siempre”

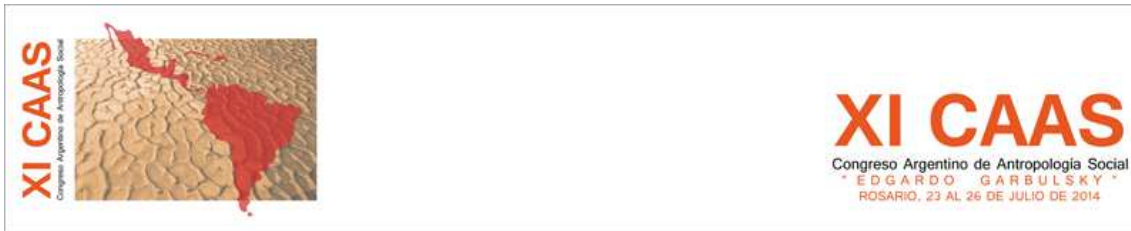
Muchos de estos jóvenes al relatarme por qué eligen estudiar tal o cual carrera me hablan de un gusto por determinado campo del saber, dentro de este gusto resaltan algún “saber hacer”, alguna habilidad/facilidad para hacer o resolver dentro del campo de conocimientos en el que se inscribe su elección:

“yo voy a estudiar odontología porque siempre me gusta, además tiene algo de cálculos y yo soy bueno para eso”, “yo voy a seguir educación especial porque me gusta mucho todo lo que tenga que ver con la educación, y los niños con necesidades especiales me encantan, tengo facilidad para relacionarme con ellos”, “yo elegí profesorado en matemáticas, porque me gusta, desde 4º año empecé a ayudar a mis compañeros, así a explicarles, a dar particular” (Fragmentos de grupos de discusión, 2007)

Este último argumento es el que plantea Carolina, en el primer grupo de discusión. Ella al contarme que seguirá estudiando profesorado de matemáticas, se refiere todo el tiempo a su trayectoria educativa hasta entonces exitosa, ella define la construcción de su gusto por la enseñanza de la matemática a partir de aquello que “le sale bien” o que “no le cuesta”:

“...desde 4º año empecé a ayudar a mis compañeros, así a explicarles, a dar particular, que andaba bien en el colegio. Así como que les explicaba a ellos y me gustaba, la pasaba bien, entonces pensé que me podía ver como docente, y es lo que me gusta y lo que hasta el día de hoy me quiero ver como docente...”; “Y bueno matemática al principio, 1º año, 2º odiaba matemática y después como, de tantas horas sentada

⁷ El subdividir en “categorías” los factores o elementos que intervienen en la elección es sólo una construcción a los fines analíticos y de escritura, pero en la realidad estos factores se encuentran tan entrelazados que pierden independencia, ya que cada uno de ellos refiere al anterior y viceversa.



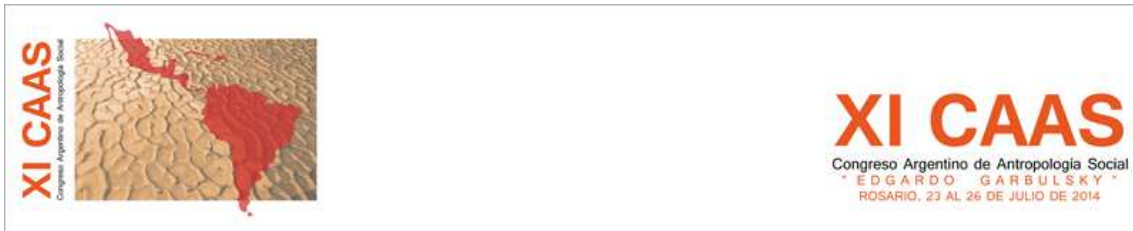
estudiándola, para mí fue que me empezó a gustar, tenía una prueba me gustaba estudiarla, no me costaba, me costaba menos que una materia teórica y de ahí me empecé a interesar más por matemática y es lo que me gusta ahora”. (Carolina. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)

Dentro de los autores que trabajan la noción de relación con el saber, Beillerot (1998: 44) afirma que ésta “parece sugerir una disposición de alguien, no hacia el conocimiento o los saberes, sino hacia el Saber, una disposición que implicaría que el enunciador se refiere, para sí mismo o para otros, a pensamientos, imágenes, conductas o actitudes identificables y en parte colectivas”. Encontramos aquí una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y una relación o *disposición íntima* de un sujeto hacia la acción que implica el saber⁸.

Esta *disposición íntima* encierra gustos y disgustos por determinadas disciplinas y vivencias personales en relación con ese conocimiento en juego, vivencias que abren las puertas hacia determinadas carreras, o las cierran para siempre.

11 Ahora bien, ya sabemos a partir de los desarrollos de Bourdieu, acerca del sentido social del gusto. Aquello que nos gusta o no nos gusta tiene que ver con nuestro *habitus*, con nuestra *posición*, con nuestros *capitales*, con nuestra *trayectoria*; y por lo tanto también con esos “otros” que aparecen significando nuestra propia trayectoria. Veamos entonces ahora, cómo es qué esos otros se juegan también, en la construcción de esta elección.

⁸ Entendemos que dicha disposición íntima implica todas las relaciones que el sujeto sostiene con el saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber. Las preguntas que caben aquí serían del orden de: ¿cuáles son los motivos que llevan a alguien a invertir el saber? ¿Cómo se experimenta y vive esa relación con el saber? Podrían conjeturarse numerosas interpretaciones, aunque seguramente la respuesta pueda ser respondida de forma singular, a nivel subjetivo. Podemos pensar entonces, qué se juega en la relación de Carolina con el saber, cuáles son sus motivos para estudiar matemáticas y cómo experimenta esa relación con el saber y los saberes particulares en juego. Carolina re-construye su gusto/no gusto por las matemáticas desde los parámetros de lo que ella considera el “andar bien” y que, en la reiteración, aparece significando “su éxito” en la escuela secundaria. En la escuela ella era escolta y es desde ese entonces donde asume para sí el “gusto por la enseñanza de la matemática”: *gusto* que se va a transformar, en la universidad, en un *disgusto* que signa algo que vive como un “fracaso”. Aquello que le gustaba y “sabía hacer” ahora “le cuesta”. Ella ya “no la caza tan fácil”.



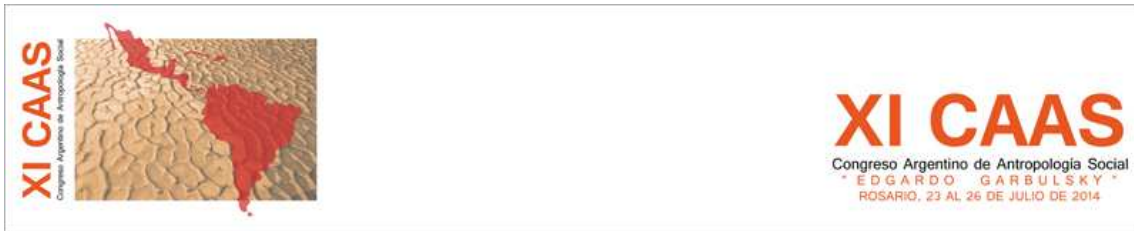
2/ b - La elección a partir de “los otros” en la significación de la propia trayectoria: “Voy a seguir estudiando eso, porque me ven haciéndolo”.

Siguiendo con los argumentos en relación a la elección que realiza Carolina, podemos ver como ella da cuenta, en multiplicidad de palabras, la importancia de las miradas y juicios de los otros en la construcción, no sólo del gusto por determinados saberes, sino también en la percepción de lo posible, lo probable y lo imposible para ella. Tal como afirman Bourdieu y Passeron (1995): La *legitimidad de los veredictos escolares* penetrarían en los sujetos, convirtiéndose en verdades que no se exponen a la discusión sino que se van sedimentando, lentamente, en la autocomprensión que los sujetos tienen de sí y de sus posibilidades. Esta autocomprensión, construida desde los juicios de los otros, se expresaría en apreciaciones sobre las propias condiciones y perspectivas de futuro.

En su trayectoria, y en función de distintos otros que la nombran, Carolina construye un conjunto de creencias acerca de sus propias condiciones y destino universitario:

12 “...hablé con la Norma [profesora de matemáticas de los primeros años de la secundaria] la Norma... que ella siempre me vio, me conoce, mi forma de estudio y todo, y le conté que iba a estudiar profesorado en matemática, y ella como profesora me dijo que sí, que tenía todas las condiciones para estudiar esa carrera y es como que eso te da, te alienta un poco...”; “...me dijo: muy bien, espero que sigas así, viste eso que decís: bueno, muy bien, ese aliento que te dan, no, re bien...” . (Carolina. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)

A su vez, pareciera que el “tener que tener” éxito en sus estudios universitarios se lo debiese a alguien. Podemos inferir que este “alguien” incluye la Institución cooperativa que otorga la beca. Así, Carolina siente que deberá algo que en algún momento tendrá que devolver. Esto puede leerse literalmente en lo que ella dice: “...de alguna manera yo tengo que devolver esto que me están dando, aunque sea volviendo a trabajar a mi pueblo, me debo a él...”



Esos otros en la significación de la propia trayectoria, aparecen reforzando la elección, o negándola (a tal o cuál opción) desde el principio, no sólo en el caso de Carolina, sino en muchos otros de estos jóvenes.

José, en la entrevista individual que realizo en el mes de Octubre, me cuenta:

“Yo cuando voy al consultorio del Eduardo, miro las cosas, toco los aparatos y me encanta, siempre me gusto. Él me dice que esta bueno que estudie esto, siempre da un montón de argumentos y me motiva para que elija esto (...) De chico que me interesa (...) también alguna vez pensé en medicina, pero hace más falta odontólogos que médicos acá en el pueblo, por eso me inclino más por odontología. Es importante pensar en lo que hace falta también”. (José. Fragmento de 4° grupo de discusión, 2007)

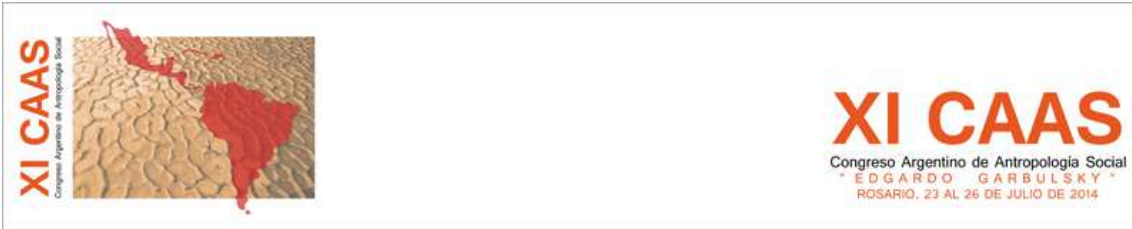
Pareciera que José estudiará odontología porque tiene un vecino odontólogo que asiente y aviva su elección, a su vez el pueblo, también aparece aquí como un “otro”, con necesidades que hay que escuchar para pensar en qué elegir. Al mismo tiempo la familia espesa y da cuerpo a esta elección cuando le plantean la posibilidad de que tras recibirse podrían ayudarlo a instalar su propio consultorio:

“mi mamá esta chocha con que estudie odontología, con mi viejo me dicen que después cuando termine la carrera me van a poner un consultorio, no sé de dónde van a sacar la plata les digo yo [Risas]” (José. Fragmento de 4° grupo de discusión, 2007)

Magda, también plantea una situación similar:

“Acá hace falta alguien que haga radiografías, la gente está cansada de viajar para hacerse estudios, los otros días mi hermana tuvo que ir como tres veces a Rio Cuarto para hacerse rayos x, es una vergüenza, hace falta. Ya le dije a mi papa que vaya ahorrando para ayudarme a comprar los equipos. Y él me dice espero que te recibas [risas] pero si, si, si, no me da miedo...soy buena para estudiar, bah por lo menos eso dicen en mi casa y acá en el colegio siempre me fue bien”. (Magda. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)

Nuevamente aparecen, en el discurso de Magda, las necesidades del pueblo, y lo que “se dice” en relación a ella y sus capacidades. Su paso exitoso por la secundaria también aparece cubriendo de “certezas” la elección.



En estos jóvenes, las necesidades del pueblo, los juicios de los padres y los veredictos escolares, se entrelazan construyendo el gusto por una disciplina y definiendo así una elección en dónde la apuesta está llena de expectativas en relación al durante y al después de una carrera.

Como veremos en el próximo apartado, es también ese “después de una carrera” lo que define, en parte, el qué seguir estudiando. Las expectativas que se construyen en relación al mundo del trabajo, ocupan un lugar central a la hora de decidir, abriendo o cerrando las puertas para tal área del conocimiento.

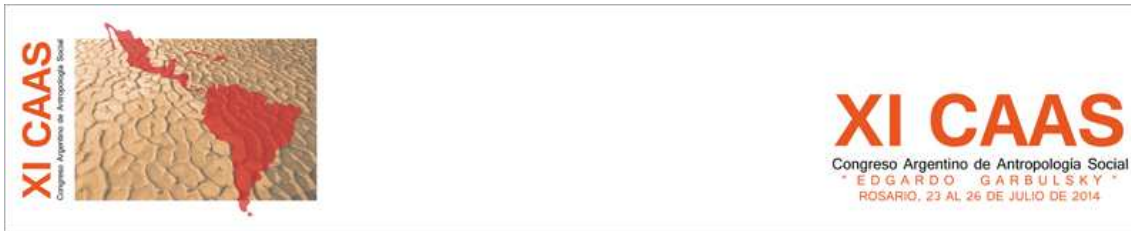
2/ c - La elección a partir de las expectativas construidas alrededor del “mundo del trabajo”: *“Voy a seguir estudiando eso, para volver a trabajar al pueblo”*

Al seguir tematizando en relación a este “seguir estudiando” -¿qué carrera?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?- no tarda en aparecer esto que –desde el inicio- forma parte de mi objeto de indagación: las expectativas en relación al mundo del trabajo, o lo que ellos nominan como: la “salida laboral”.

“Lo más importante para decidir qué estudiar es pensar en cuál sería la salida laboral”, “es crucial saber más o menos que salida laboral tiene esa carrera, cómo sería el trabajo después, a dónde sería, y todo eso”, “yo creo que me decidí cuando empecé a imaginarme dónde trabajaría, cuál sería la salida que tiene la profesión después de recibida, y eso me encantó”, “la salida de trabajo que tenga la carrera que uno elige te define dónde y con quiénes vas a trabajar, y eso no es menor” (Fragmentos de grupos de discusión, 2007)

A partir de estos enunciados vemos, en un primer momento de análisis, como aparece claramente esta importancia otorgada a las perspectivas imaginadas por los jóvenes en relación al mundo del trabajo que, solo en parte, yo presuponía en esta investigación desde el comienzo.

Sabemos a partir de entrevistas realizadas a jóvenes de la ciudad de Córdoba, que una carrera que “garantice” -como si esto fuese posible- una rápida salida laboral tiene más



posibilidades de ser elegida, y esto me interrogaba en relación a los jóvenes no urbanizados⁹.

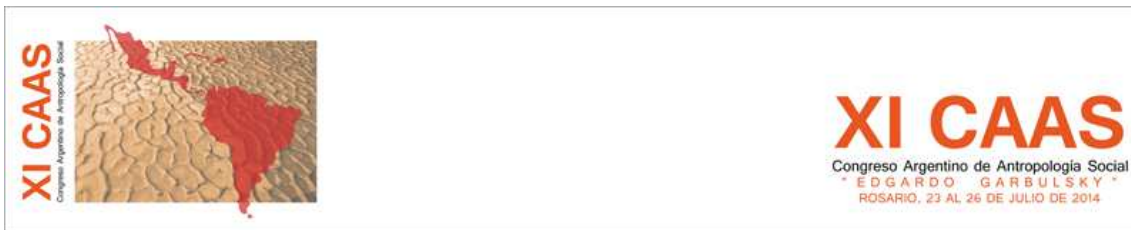
Cuando los jóvenes dicen “es crucial saber más o menos que salida laboral tiene esa carrera, cómo sería el trabajo después, a dónde sería, adonde estaría uno y todo eso”, sin lugar a dudas le otorgan a lo que ellos imaginan como salida laboral, una importancia decisiva. Ahora bien, ¿qué nos dicen cuando se interrogan por el “¿dónde sería?” y por el “¿dónde trabajaría?”, ¿qué implica que al pensar en la salida laboral, al anticiparse a ese quehacer, cobren importancia radical el *dónde* y *con quiénes*?

La preocupación por el *dónde* y *con quiénes* trabajar son temas que aparecen en las entrevistas la mayor parte de las veces de manera espontánea sin que yo haya preguntado sobre esto, emergen como parte de las explicaciones que estos jóvenes *me* brindan y se brindan sobre el *porqué* de su elección.

Rodrigo, descarta el estudiar geología, porque tal carrera le impedirá volver al pueblo una vez recibido:

15 Rodrigo: “Después de pensarlo mucho decidí que mejor no voy a seguir geología, leí el plan de estudios y la verdad es que me encantan las materias que tiene la carrera, pero me conozco y sé que no me voy a bancar el tema de no poder volver al pueblo, porque dicen que para desarrollarte en esa área es necesario irte luego a trabajar al sur del país, y no quiero...yo sólo me voy a ir a estudiar a Córdoba por un tiempo, sólo los años que dure el cursado pero apenas me reciba quiero volverme a trabajar acá, con la gente de mi pueblo...así que ahora que ya descarté esa opción no se todavía que voy a elegir, pero tiene que ser algo que después me permita laburar acá en mi lugar yo podría elegir una carrera si pudiera elegir irme [risas]” (Rodrigo. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)

⁹ Investigaciones realizadas en nuestro país (Aisenson 1990, Peiró 1993, Ortega 1996-2005) develan entre sus resultados que a la hora de elegir una carrera universitaria, la importancia otorgada a lo que se espera/imagina como “salida laboral” atraviesa fuertemente la elección por tal o cuál área de conocimientos. A su vez, en la mayoría de las entrevistas realizadas desde del Programa de Investigación, del cual participo, los estudiantes manifiestan estar eligiendo carreras que suponen una rápida inserción laboral, las que en su mayoría son carreras técnicas por ser cortas, y tener “salida laboral”.



En esta misma lógica podemos pensar que José –como trabajamos más arriba- descarta el estudiar medicina, y se inclina por odontología, pensando en qué quizá siendo médico no podrá volver al pueblo una vez recibido.

Cuando nos dice- como trabajábamos más arriba- *“también alguna vez pensé en medicina, pero hace más falta odontólogos que médicos acá en el pueblo, por eso me inclino más por odontología”* nos está señalando su interés por retornar y volver a trabajar a la localidad.

Cuando nos habla de la importancia de *“pensar en lo que hace falta también”* nos está hablando de las posibilidades de un mundo del trabajo local, que se circunscribe al mundo al alcance efectivo y al mundo al alcance afectivo. Esta ligando el mundo del trabajo, al mundo del trabajo *en y para* el pueblo

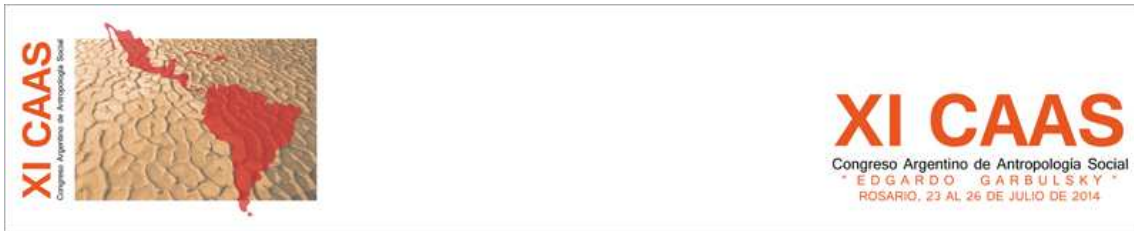
Presentando una lógica parecida, pero justamente a su revés, Magda no descarta ninguna opción previa sino que selecciona mirando lo qué para ella es su único mundo posible: el pueblo. Pensar en una alternativa laboral a una profesión que aún no hay en la comunidad, la impulsa a imaginarse, pensarse, verse como radióloga, como profesional que traerá –con la ayuda económica de su padre- esto de las “técnicas en bio imágenes” al pueblo. Ella me cuenta preocupada que *“acá hace falta alguien que haga radiografías”* que la *“gente está cansada de viajar para hacerse estudios”*, me relata, con gestos de indignación, la anécdota de que su hermana *“tuvo que ir como tres veces a Rio Cuarto para hacerse rayos x”* y termina de hablar sentenciando que esta falta *“es una vergüenza, hace falta”*.

En el tercer grupo de discusión, se da la siguiente situación:

Juliana: *“Eso también pienso, de estudiar algo que pueda venir acá (...) por ahora me gustaría volver”*

Carla: *¿A todos les gustaría volver?* [Como a manera de un coro todos responden que sí, al mismo tiempo]” (Fragmento grupo de discusión, 2007)

A partir de estos relatos, puedo advertir que para estos jóvenes las expectativas en relación al mundo del trabajo son tenidas en cuenta a la hora de elegir una carrera universitaria, pero no en términos de salida laboral, de mercado de trabajo global, sino



que la preocupación se plantea en relación con las posibilidades laborales futuras en el pueblo, con las oportunidades de mercado de trabajo local. No importa estudiar una carrera prestigiosa, rentable para el futuro y con gran campo de inserción laboral, sino que lo que importa es estudiar una carrera que asegure, a futuro, la “vuelta al pueblo”.

En los argumentos de por qué eligen una carrera y des-eligen otras, podemos vislumbrar cómo en esa elección se juega su pertenencia a una cultura: la cultura de pueblo; a un modo de vida que se internalizó de forma tal que es parte de sus actos, de sus gustos, de su cuerpo, donde lo social y lo individual –como decía arriba Mónica Maldonado- claramente se funden.

Así, aquellas **expectativas relacionadas al mundo del trabajo**, que al comienzo pensé en un plano abstracto, **se ligan, ahora, al pueblo.**

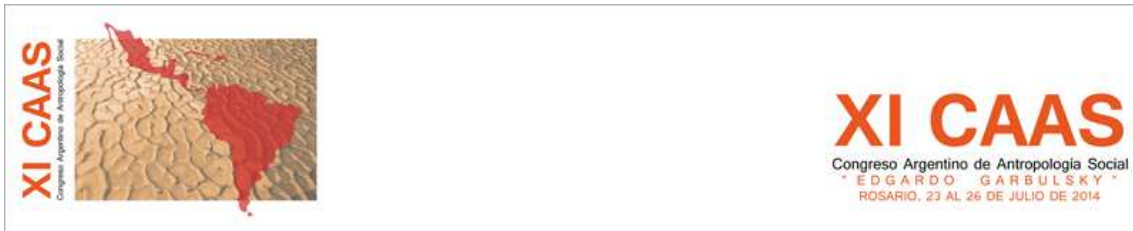
Las significaciones encadenadas a la vida en el pueblo, a no querer perder ese mundo significativo y conocido de relaciones sociales, aparecen no sólo en la proyección de querer volver a futuro, sino que además, en algunos casos, asoma la necesidad de no perder “ese mundo” en este momento. Así, en el próximo subtítulo podremos ver cómo algunos de estos jóvenes quieren estudiar carreras cuyo cursado no implique un cambio en su lugar de residencia, esto es; *“seguir estudiando, pero sin irme del pueblo”*

17

2/ d - La elección a partir de dónde es el cursado de la carrera: “Voy a seguir estudiando eso, porque no quiero irme del pueblo”

En un porcentaje menor, pero también presente, dos jóvenes implican “al pueblo” en su determinación de qué seguir estudiando, pero no pensando en la vuelta a trabajar a posteriori, sino pensando en no tener que irse (a la ciudad) para estudiar, y sin embargo poder estudiar de todas formas. Es así que Rosario decide estudiar trabajo social como carrera terciaria en un pueblo vecino y Luciana elige magisterio que se puede cursar en otro pueblo, también cercano.

Aunque a Rosario le gustaría hacer trabajo social en Córdoba, opta por hacer la misma carrera pero a nivel terciario en un pueblo vecino, argumentando que de esta forma se



hace más corta la carrera y se disminuyen los costos. Ahora bien, ¿qué costos disminuyen?

Rosario: *“Mirá que lo pensé y lo pensé eh [sonríe] y yo sé qué trabajo social, que es lo que me gusta, es más lindo y más completo en la Universidad Nacional de Córdoba, miré le programa, todo, y me encanta, pero también es una discordia irse a estudiar a Córdoba que es tan lejos, si tengo la misma carrera acá en el pueblo de al lado. Ta bien, es terciaría acá, pero bueno, son menos años y son menos costos*

Carla: *¿Menos costos?*

Rosario: *“Claro, menos costos económicos para mi familia. Estudiar viajando es otra cosa”*

Carla: *¿otra cosa en relación a qué?*

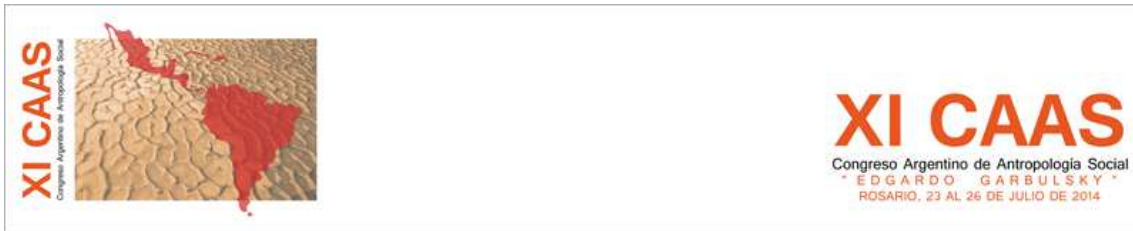
Rosario: *En relación a un montón de cosas, a no extrañar, a seguir cenando en mi casa, con mi mamá y mi papá, a seguir durmiendo en mi cama, viendo crecer a mis hermanitos, yendo a la parroquia, al grupo juvenil. No abandonar la vida que tengo, mis vínculos (...) o sea a los chicas [refiriéndose a sus amigas] no las voy a ver tanto porque casi todas se van a estudiar, pero bueno...seré yo quien las espere el fin de semana con todo organizado para las previas [risas]. Yo creo que así, quedándome es muuuucho más posible que me reciba.*

Carla: *¿Por qué decís eso?*

Rosario: *porque creo que si me tuviese que ir me la pasaría llorando, extrañando, me querría volver y seguro eso haría que deje la carrera, en cambio estudiando tan cerca no hay forma que no termine [risas]. Prefiero estudiar viajando porque así es todo más seguro. (Rosario. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)*

Siguiendo con los argumentos que me ofrece –y se ofrece- Rosario, podemos ver como ella da cuenta de los costos y beneficios que tendrá el no irse a estudiar en la construcción, no sólo de la elección de qué y dónde estudiar, sino también en la percepción de lo probable y lo imposible para ella.

Para Rosario es pensable la finalización de una carrera si ese cursado no implica el cambio, la mudanza, la migración a otro territorio, “así es todo más seguro” me dice. No



tener que irse para estudiar, es para ella, más seguro. Es más seguro que termine el cursado, pero también es más seguro seguir cenando en *su casa*, con *su mamá* y *su papá*, seguir durmiendo en *su cama*, viendo crecer a *sus hermanitos*, yendo a la parroquia y al grupo juvenil. No abandonar la vida que tiene es, para ella, no abandonar sus vínculos y las *seguridades* que éstos le ofrecen.

En esta percepción de lo posible o imposible para sí, vemos en sus enunciados, que en el *estudiar viajando*, no sólo se disminuyen los costos económicos como plantea, sino que también, implícitamente, va desplegando otros costos que se aminoran, costos que, para ella, serían imposibles de “pagar” subjetivamente.

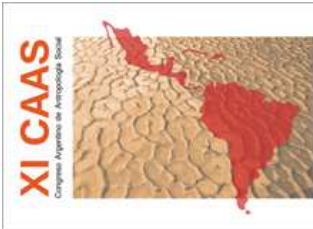
Para Rosario, en sus palabras: *es una discordia irse a estudiar a Córdoba*. Si entendemos que “discordia” alude a una situación de enfrentamiento o disputa entre personas o grupos debida a una falta de acuerdo en las opiniones o deseos, nos preguntamos entonces ¿Qué deseos se están oponiendo, y de quiénes son esos deseos?

19 De la misma manera que Rodrigo y José descartan estudiar geología y medicina, respectivamente, porque tales profesiones les impedirían volver al pueblo a trabajar, Luciana, con una lógica similar, descarta el estudiar música que es lo que enuncia como *lo que realmente le gusta*, porque no quiere irse del pueblo ni siquiera para estudiar. Pensar en irse, para ella, *es una locura*.

Luciana: *De irme a estudiar afuera del pueblo me iría a estudiar Música, que es lo que realmente me gusta, y me iría a hacerla a Paraná, sólo porque así me podría ir a vivir con mis abuelos, porque amo a mis abuelos desde que soy chiquita y como es (...) porque cada vacación yo me voy con ellos porque me encanta pero no me gustaría porque después ellos vienen cada 15 días pero después si yo tengo que estudiar no voy a poder venir cada 15 días y eso sí que no me gusta nada.*

Carla: *¿Averiguaste algo sobre la carrera de música en Paraná?*

Luciana: *si pero no, o sea, si averigüé, pero es una locura irme a estudiar a Paraná, yo era porque música me encanta y estando con mis abuelos no extrañaría tanto como estando sola en Río cuarto, pero no sé, es lejos. Creo que mejor voy a estudiar*



magisterio, que también me gusta, y la puedo hacer acá en x [pueblo cercano], sólo viajando, sin la necesidad de irme a un lugar tan lejos.

Carla: *¿y música en Río Cuarto, que no están lejos como Paraná?*

Luciana: *no, no, no. A Río Cuarto, sola no me voy, es una locura para mí pensar en irme sola, sé que van a estar algunos de los chicos allá, pero cada uno cursando, haciendo sus cosas, y yo quiero salir de cursar y tener con quién cenar por ejemplo, algo básico como eso, por eso pensaba en Paraná, porque viviría con mis amados abuelos, pero extrañaría mi lugar, ¿me entendes?*

Carla: *¿y entonces qué vas a estudiar?*

Luciana: *Magisterio, acá. Me quedo acá, en mi lugar, que es más seguro.*

Carla: *¿Qué es más seguro?*

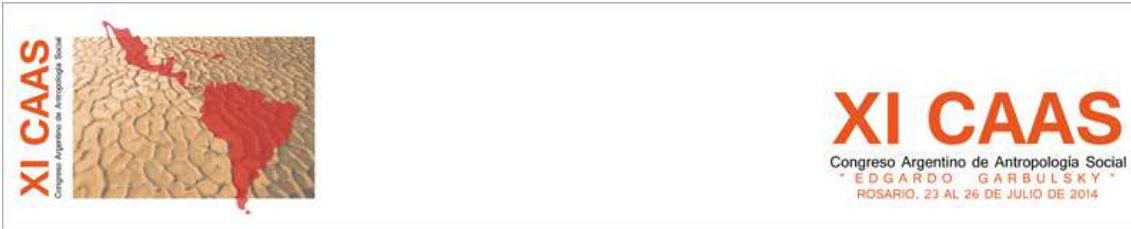
Luciana: *y es más seguro todo, el lugar (...) por ejemplo, Río Cuarto es re contra peligroso, al Ariel [un vecino] le robaron como dos veces y eso que no viaja nunca, no quiero pensar lo que debe ser Córdoba, vos ves los noticieros y te espantas. Creo que no me animaría ni a salir al kiosco de la esquina, me la pasaría con miedo, sufriendo. Me hace mal de sólo pensarlo. No quiero eso para mi vida.*

Carla: *¿y qué quieres para tu vida?*

Luciana: *tranquilidad, familia, barrio, salir al kiosco de noche, volver a cualquier hora, estudiar en mi pieza que estoy tranqui (...) prefiero resignar música y estudiar magisterio, que ojo también me gusta mucho, y quedarme acá en mi casita. (Luciana. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)*

Luciana elige magisterio que se puede cursar en un pueblo cercano al suyo porque no quiere irse a la ciudad. En su relato, lo urbano aparece como peligroso y amenazante, a tal punto que le impide pensarse en ese otro lugar imaginado: la ciudad; y elige quedarse en el lugar, no imaginado sino, vivido hasta entonces: el pueblo.

La ciudad, lo desconocido le *hace mal de sólo pensarlo*, no quiere eso para su vida. ¿Qué es eso que no quiere para su vida? Las inseguridades que liga en su imaginario a la ciudad. ¿Qué es eso que quiere para su vida? Las seguridades, certidumbres, certezas y comodidades (cenar con sus padres, usos del tiempo y el espacio a su



discreción: volver a cualquier hora, estudiar en su pieza) de su vida cotidiana que liga al pueblo.

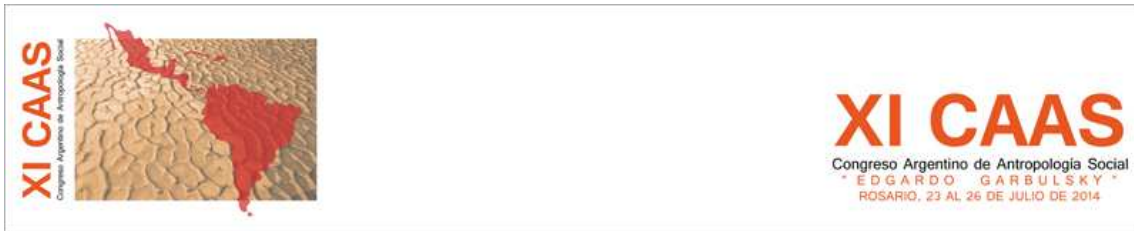
Carla: *¿y cómo es que te gusta magisterio?*

Luciana: *y bueno, en primer lugar lo que venimos hablando, que puedo estudiarla sin la necesidad de viajar toda la semana, porque ni siquiera se cursa todos los días, eso es fundamental. Pero también es como que me veo, siempre me gusta explicar así a mis compañeros, les he dado particular en materias como la de la Laura [profesora de intervención comunitaria] soy buena explicando teórico y me gustan los niños. Creo que estudiando algo así que me gusta, sumado a que siempre me fue bien en el secundario, nunca me lleve ninguna materia, y teniendo todo el tiempo del mundo disponible para estudiar, porque no tengo que trabajar ni nada, más todas las comodidades disponibles que en brinda no moverme de mi casa, salvo algunos viajes excepcionales acá cerca, me va a ir exelente, ahhhh [risas], ya si tengo que viajar, andar con miedos a que me roben, a que si es de noche, etc, etc...ya me voy a enroscar no me voy a poder concentrar estudiando, voy a estar incómoda y ahí si es altamente probable que me vaya para la mierda en cualquier carrera que elija.* (Luciana. Fragmento de entrevista en profundidad, 2007)

Luciana, en multiplicidad de palabras y situaciones, va construyendo a ese otro desconocido que es la ciudad, en función de este otro conocido que es el pueblo. Así, en función de lo que se imagina experimentaría viviendo en otro lugar, construye un conjunto de creencias acerca de sus propias condiciones y destino universitario: implícitamente va asociando la ciudad al fracaso y el pueblo al éxito escolar.

Su trayectoria exitosa, sumado a una serie de condiciones, ligadas a la comodidad y la tranquilidad, que sólo se aseguran viviendo en el pueblo, son para ella el camino directo al éxito escolar.

Vemos que lo que para Rosario es *una discordia*, para Luciana es *una locura*. En este sentido, Rosario me dice *“estudiar viajando es otra cosa (...) prefiero estudiar viajando porque así es todo más seguro”* y en la misma línea Luciana me cuenta que para ella



estudiar viajando le *asegura tranquilidad, familia, barrio*, y un sin número de comodidades.

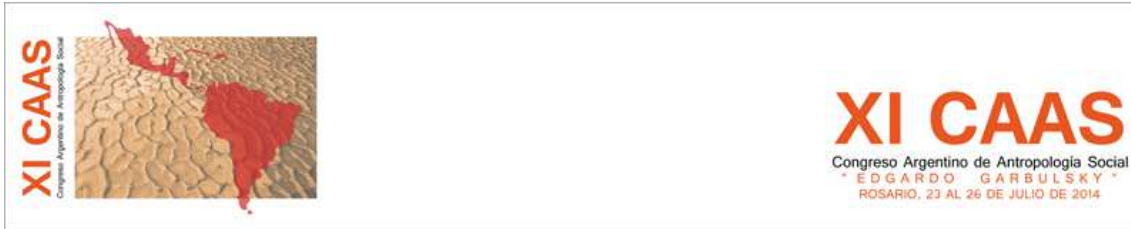
3/ Reflexiones finales: Terminar la secundaria es seguir estudiando una carrera que me permita volver.

Pudimos empezar a ver, a lo largo de este escrito, cómo este pasaje de la escuela secundaria a la universidad, es un proceso complejo, que se complejiza aún más en estos jóvenes, porque implica otro pasaje “el irse a la ciudad”.

Distinguimos que los motivos que intervienen en este *¿qué seguir estudiando?* son múltiples y van desde una *disposición íntima* que encierra gustos y disgustos por determinadas disciplinas y vivencias personales en relación con ese conocimiento en juego, hasta *disposiciones no tan íntimas* que dejan entrar en juego a esos otros significativos que aparecen reforzando una elección, a la vez que negando otra/s. Pero sobre todo pudimos advertir que dentro de los argumentos de por qué eligen una carrera y des-eligen otras, se juega sobre todo su pertenencia a una cultura: la cultura de pueblo; a un modo de vida que se internalizó de forma tal que es parte de sus actos, de sus gustos, de su cuerpo, donde lo social y lo individual –decíamos- claramente se funden.

Advertimos que en estos jóvenes, los juicios de los padres y los veredictos escolares, pero también las necesidades del pueblo, se entrelazan construyendo el gusto por una disciplina y definiendo así una elección en dónde la apuesta está llena de expectativas en relación al durante y al después de una carrera. Y vimos, que es también ese “después de una carrera” lo que define, en parte, el qué seguir estudiando.

Ese después que tiene que ver con el mundo del trabajo, cuyas percepciones de futuro intervienen condicionando, y a veces determinando, el qué seguir estudiando. En este elegir se juegan las necesidades colectivas del pueblo y las necesidades subjetivas de regresar a él, de irse a estudiar a la ciudad, pero con un a-venir que prevé en el horizonte, su regreso al pueblo.



En este contexto “elegir” significa elegir una carrera que me permita volver. Se construye, así, una elección que se anuda al sentido de pertenencia y adscripción comunitaria a un lugar, su lugar, su mundo posible; esto es su pueblo.

Esta particular vida de relaciones sociales en este pueblo, está definiendo, al menos en parte, la elección: *¿qué seguir estudiando?* se resuelve en el marco de las posibilidades laborales futuras en el pueblo, **el “irse” para estudiar no puede pensarse sin su contraparte “estudiar para volver”**.

Son estos algunos de los indicios que me llevan a construir la idea de un **pasaje en doble movimiento: porque en este caso, el pasaje desde la secundaria a la universidad, que como ya vimos, es un pasaje complejo, se complejiza aún más por incluir otro en su interior: el pasaje desde el pueblo a la ciudad**¹⁰.

4/ Bibliografía:

- Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. Ed Akal. Madrid
- Beillerot, J. (1998): “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”. En: J. Beillerot; C. Blanchard Laville y N. Mosconi (Ed): *Saber y relación con el saber*. Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. Passeron (1964): *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Duret, Pascal (1996) *Anthropologie de la fraternité dans las cités*. Paris: PUF.
- Erikson, Erik. (2000), *El ciclo vital completado*, Barcelona: Paidós.
- Espinoza, Atilio (1999) “Mi barrio es zona crema: territorialidad y conflicto en un grupo barrial de la Trinchera Norte”. En *Juventud: sociedad y cultura*. Perú: Ediciones de la Universidad católica de Perú.
- Maldonado, Mónica. (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los `90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado y Otros (2006) *La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes*. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires.
- Margulis Mario. (2004) *Adolescencia y cultura en la Argentina. Perspectiva metodológica*. Buenos Aires. Ediciones UNLa.
- Ortega, F. (2008): *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina: Miño y Dávila.
- Urresti, Marcelo (2002). “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” en *Revista Encrucijadas UBA 2000*, *Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época*. 6: 36–43.

¹⁰ Y es allí, en esa intersección, en donde aparecen algunas particularidades, que por cuestiones de espacio no trabajaré en esta ponencia.