

“Tener el secundario”: la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA⁸⁶

Shirly Said⁸⁷

Recibido: 3/ 08/2021
Aceptado: 13/11/2021

Resumen

En el presente artículo se presentan hallazgos de una investigación doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de un BP. Puntualmente, se analizan aquí los relatos biográficos de dos jóvenes próximos a egresar de un Bachillerato Popular (BP) del Partido de Tigre (Provincia de Buenos Aires, Argentina) para conocer el modo en que viven la “prueba escolar”, en marco de la obligatoriedad legal y simbólica de la finalización del nivel secundario en la Argentina, que se reafirma jurídicamente en 2006. Fundamentalmente, se busca responder a una serie de interrogantes:  Qu  expectativas depositan en la finalización del nivel?  Qu  consideran que es preciso hacer y/o saber para “tener el secundario”?  C mo se inscribe la experiencia de estudiar en un Bachillerato Popular en sus trayectorias de formación?  Qu  implicancias específicas adopta en relación con la superación de la prueba escolar? Se busca integrar este estudio en el análisis más amplio de las relaciones entre las expectativas individuales de estos jóvenes estudiantes y la propuesta político-pedagógica del BP, que parte de un análisis crítico del sistema educativo tradicional y apunta a formar sujetos políticos.

El trabajo refleja que ambos jóvenes se vinculan de formas muy diferentes con el objetivo de “tener el secundario”, y se propone que la forma en que es superada la *prueba escolar* incide en los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de un individuo que *se hace a sí mismo*.

⁸⁶ El trabajo que se presenta ha sido realizado en el marco del Proyecto PICT 2017-0661, dirigido por la Dra. Miriam Kriger. Una versión preliminar del mismo fue publicada como ponencia en coautoría con Miriam Kriger, en el XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires (Said y Kriger, 2019).

⁸⁷ Licenciada en Sociología y Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires,  rea Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, e integrante del Programa de investigación sobre Subjetividades Políticas Juveniles en Contextos Nacionales Contemporáneos, dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el CIS-CONICET/IDES y del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP). Email: shirlysaid@gmail.com

Palabras clave: Relatos biográficos; prueba escolar; bachillerato popular; experiencias escolares juveniles.

"Having secondary school": the school test in the biographical stories of two young students of a Popular High School of the AMBA

Abstract

This article presents findings from a doctoral research on the school experiences of young students of a Popular High School (PHS). Specifically, it analyzes the biographical stories of two young boys who are about to graduate from a PHS in the Tigre Party (Province of Buenos Aires, Argentina) in order to know how they live the "school test", within the framework of the Legal and symbolic obligation of the completion of secondary level in Argentina, which was legally reaffirmed in 2006. Fundamentally, it seeks to answer a series of questions: What expectations do they place on the completion of the level? What do they consider necessary to do and/or to know to "have secondary school" -finished-? How does the experience of studying in a PHS fit into their educational trajectories? What specific implications does this have in relation to passing the school test? The aim is to integrate this study into the broader analysis of the relationships between the individual expectations of these young students and the political-pedagogical proposal of the PHS, which starts from a critical analysis of the traditional educational system and aims to form political subjects.

The study reflects that both young men are linked in very different ways with the goal of "having secondary school", and proposes that the way in which the school test is passed affects the processes of construction of the identity of young people, depending on how close or far they are from the image of a *selfmade* man.

Keywords: Biographical stories; school test; popular high school; youth school experiences

1a. Presentación

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular (BP) de la Provincia de Buenos Aires. Tomando como objeto los relatos biográficos de dos jóvenes próximos a egresar de un BP ubicado en el barrio Las Tunas, en la Zona Norte del Conurbano Bonaerense, analizo el valor simbólico que atribuyen a "tener el secundario"⁸⁸, en relación con lo que Martucelli (2007) denomina *prueba escolar*. Este concepto alude al desafío creciente en las sociedades occidentales contemporáneas de completar la educación obligatoria, en el marco más amplio de las

⁸⁸ Expresión con la que se alude coloquialmente a la finalización de la escuela secundaria. "Tener el secundario" remite tanto a tener terminada la cursada de la escuela secundaria como a tener el título que certifica la aprobación de ese nivel.

pruebas estructurales, retos significativos para un conjunto social que requieren un trabajo específico de los individuos para afrontarlas.

Los BP son escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos que comenzaron a surgir en la Argentina en 2004, en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social que tuvo como epicentro a la crisis de 2001. Tras el colapso social producido por la desarticulación del Estado en los '90, y ante el inicio en los primeros años del nuevo milenio de un período de mayor intervención estatal (Svampa, 2007), algunas organizaciones sociales y políticas comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con la construcción de espacios de educación, trabajo, vivienda, salud, etc., en sintonía con otras experiencias en Latinoamérica (Santos, 2001; Zibechi, 2005). En ese contexto transicional, en Argentina los BP de Jóvenes y Adultos se plantearon un horizonte dual: a) la construcción de poder popular territorial; y b) la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación (Elisalde, 2008), en la que se funda el reclamo de reconocimiento oficial de los títulos que otorgan, entre otras reivindicaciones.

Los BP se definen a sí mismos como escuelas autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y entre cuyos principales objetivos está promover formas de ciudadanía activa y política entre los estudiantes, y la formación de personas conscientes de la realidad en la que viven (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008).

Interrogaremos aquí el vínculo de estos jóvenes con la escuela secundaria a partir de las exigencias y expectativas cruzadas que componen esa relación, teniendo en cuenta el contexto social y su pertenencia a sectores vulnerables, en referencia a una propuesta pedagógica con las características de los BP. Propongo que la *prueba escolar* tiene un significado decisivo en términos de trayectoria y destino social (Martuccelli 2013, p. 264), dado que la experiencia de " xito" o "fracaso" en ese desafío opera como una marca en la identidad, ante el mundo social y antes sí mismos. En esa línea, y desde una perspectiva situada que considera la pertenencia familiar y las condiciones objetivas de clase de estos jóvenes, me pregunto:  Qu  expectativas depositan ellos en la finalización del nivel, habiendo llegado al BP con experiencias previas de "fracaso escolar"?  Qu  expectativas depositan estos jóvenes en la finalización del nivel?  Qu  consideran que es preciso hacer y/o saber para "tener el secundario"?  C mo se inscribe la experiencia de estudiar en un BP en sus trayectorias?  Qu  implicancias específicas adopta este tipo de escolarización en relación con la superación de la prueba escolar?

1b. Contexto: La Educación de Jóvenes y Adultos ante la "doble obligatoriedad" de la escuela secundaria

La Ley de Educación Nacional (N  26.206/06, en adelante, LEN), promulgada en 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario, profundizado un proceso de “aumento de la cobertura” (Kessler, 2014), “masificación” (Tenti Fanfani, 2008) e “incorporación de *nuevos públicos*” (Terigi. *et al.*, 2013, p. 28) al nivel medio, que se expresa en la confirmación de la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar al rango etario entre los 13 y los 18 años a un espacio público más amplio (Nobile, 2016).

Sin embargo, tal como se plantea en diversos trabajos sobre el tema, “la escuela secundaria es considerada obligatoria desde mucho antes de su sanción legal” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 20), dado que existiría una noción que asocia a la escuela con múltiples sentidos positivos para lxs jóvenes. Por un lado, “como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, citado por Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 20); y por el otro, como “institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres– deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces ‘la calle’, particularmente ‘la esquina’” (N n ez y Litichever, 2016, p. 19). En este sentido es posible hablar de una doble obligatoriedad (D’ Aloisio, 2014): tanto social como jurídica. En términos materiales, el cambio normativo fue acompañado por una serie de políticas públicas generales, como el aumento del presupuesto educativo nacional para que alcanzara el 6,45% del PBI, y otras dirigidas específicamente a la juventud, “fomentando la promoción del derecho a la educación y a la terminalidad educativa” (Vázquez, 2016, p. 26).

En la Educación de Jóvenes y Adultos esto implicó una serie de modificaciones: en primer lugar, la posibilidad de inscribir a jóvenes de 16 y 17 años al nivel secundario de la modalidad, ante la existencia de un *limbo* que expresaba la falta de oferta educativa para ellos. Esto resulta especialmente significativo porque se trata de adolescentes cuya edad, en función de una trayectoria teórica (Terigi, 2008), implicaría estar cursando los últimos años de la escuela secundaria común, pero que sin embargo representan una franja etaria de gran crecimiento en la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA)⁸⁹. Simultáneamente, se inauguraron una serie de programas de cursada alternativa a la escolar, entre los que se destaca el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Secundarios), que comenzó en 2007 como una opción para acreditar materias adeudadas y se conformó luego, en 2008, como Plan FinEs2, orientado al recorrido parcial o total del nivel medio a través de instancias presenciales, semipresenciales y/o a distancia, que est  vigente hasta la actualidad.

⁸⁹Seg n datos del Censo de 2010, en diecinueve jurisdicciones de la Argentina, entre 2008 y 2010, se registra una tendencia general al aumento de estudiantes de 16 a 19 años en la matrícula del nivel secundario de la EPJA (de la Fare, Botinelli y Lara, 2013)

En este escenario, los BP representan un actor de peso, dado que desde su surgimiento, en 2004, significaron no solo una respuesta a la falta de oferta educativa de nivel secundario para la población de jóvenes y adultxs en barrios populares de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires -aunque no pueden compararse en términos de cobertura con la red escolar estatal-, sino también un puntal de innovación político-pedagógica, cuya propuesta, asentada sobre los pilares de la educación popular y el trabajo autogestivo, ha sin duda influenciado en muchas de las iniciativas impulsadas para la modalidad.

A partir de 2007, y especialmente en 2011, se produjo una expansión cuantitativa y territorial⁹⁰ de los BP, y una diferencia sustancial se vio reflejada en la composición etaria de la población estudiantil. Originalmente destinadas a jóvenes y adultos, estas escuelas comenzaron a registrar una importante presencia de estudiantes adolescentes y jóvenes, de entre 16 y 19 años, al punto de que en 2017 se hablaba de un “nuevo sujeto”, que representaba un gran desafío para la apuesta político-pedagógica de las organizaciones impulsoras, y las llevó a introducir cambios organizativos, curriculares e incluso normativos (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). Si bien esto se vio parcialmente modificado por la reforma en la EDJA impulsada en 2018 en la Provincia de Buenos Aires⁹¹ -que volvió a establecer los 18 años como edad mínima para la inscripción en la modalidad- la presencia mayoritaria de jóvenes entre lxs estudiantes de BP no se ha revertido.

Así, ante la mencionada *doble obligatoriedad* de la escuela secundaria y la vigencia de políticas públicas orientadas a garantizar su cumplimiento, la mayoría de lxs estudiantes jóvenes llega a los BP con experiencias muy recientes de abandono, repitencia y/o expuls n en la escuela secundaria tradicional, y el objetivo explícito de finalizar la secundaria. La elección de estas escuelas suele responder a la recomendación

⁹⁰En la actualidad existen más de 93 Bachilleratos Populares en todo el país, ubicados mayormente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, con orientaciones curriculares variadas (Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, 2016). Si bien un gran porcentaje cuenta con reconocimiento oficial de los títulos, se continúa exigiendo la oficialización de los restantes.

⁹¹ El 1 diciembre de 2017 se firmó un decreto por el cierre de 441 Bachilleratos para Adultos que funcionaban a contraturno en los edificios de escuelas secundarias comunes. A su vez, en febrero de 2018 el Gobierno Provincial, bajo la gestión de Juntos por el Cambio, modificó nuevamente la normativa en relación con la edad mínima para inscribirse en la modalidad de Adultos, rechazando terminantemente la admisión de menores de 18 años, aunque sin propuestas claras acerca de la reincorporación de jóvenes de 15, 16 y 17 años en escuelas secundarias comunes. Estos cambios, en conjunto con el programa Hacemos Futuro, que apunt  a reorientar las actividades de las cooperativas de trabajo hacia tareas de formación, generó en pocos meses una nueva reconfiguración de la matrícula del BP estudiado, que en 2018 volvió a convocar a una mayor población de estudiantes adultxs para el ingreso a 1  año. De todos modos, el trabajo de campo de esta investigación fue realizado mayormente en 2  y 3  año, por lo que el estudiantado sobre el que se basa continuaba siendo mayoritariamente juvenil

de un familiar o amigo, priorizando la cercanía del hogar o lugar de trabajo y la posibilidad de compatibilizar la cursada con los horarios familiares y laborales, asistir con hijxs a clase, entre otras, pero no a la especificidad de la propuesta político-pedagógica. Simultáneamente, se encuentran una escuela enmarcada en una organización social, cuyo objetivo manifiesto es formar sujetos políticos a partir de prácticas colectivas de participación, decisión y organización, que, deliberadamente, difieren en múltiples aspectos de la imagen tradicional sobre la escuela secundaria y de las prescripciones sobre *modos de ser* estudiante que han conocido a lo largo de sus trayectorias educativas previas. En definitiva, una escuela secundaria de matriz expulsiva lxs ha dejado afuera, y otra, de carácter abiertamente inclusivo, les abre las puertas, pero lo que encuentran allí representa una novedad en múltiples sentidos.

A partir de ello, uno de los principales objetivos de esta investigación se centró en identificar y estudiar las tensiones entre -por una parte- las expectativas individuales de los estudiantes, ligadas mayormente a la superación de la prueba escolar, y -por la otra- las expectativas institucionales, que apuntan a la subjetivación política. Me pregunto, entonces -primero- por los modos en que estos jóvenes construyen sus trayectorias escolares, con foco en aquellos hitos que reconocen como formativos a lo largo de sus trayectorias vitales; y -luego- por cómo esto se vincula con la apropiación, rechazo o resignificación de la propuesta pedagógica del BP.

2. Marco teórico y antecedentes

En primer lugar, resulta importante recuperar la noción de “prueba escolar” (Martuccelli, 2007), definida como el desafío estructural de acceder a una serie de credenciales en el mundo educativo que, aunque tendrá características distintas según el sector social, implica -como mínimo- la completitud de la escolaridad obligatoria. La explicación brindada por Martuccelli (2007) lo grafica con claridad:

en lo que concierne esta prueba, la tensión fundamental se establece entre dos principios: entre el proceso de selección social que se opera en la escuela y la confianza institucional que esta nos transmite o no cada uno de nosotros (Martuccelli, 2007, p. 110).

Este enfoque resulta muy pertinente para analizar las trayectorias de lxs jóvenes de sectores populares que asisten a alguna de las opciones de la modalidad de EDJA, dado que en gran medida este desafío lxs ha definido por la negativa. En efecto, es frecuente encontrar relatos que califican la experiencia escolar de estxs jóvenes en términos de fracaso (Martuccelli & De Singly, 2012) por lo que no han podido hacer: sostener una escolaridad tradicional, idea que se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de lxs adolescentes y jóvenes (Terigi, 2010). Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (ver Escoto & Navarrete, 2018; Téllez Velasco, 2011) y, lejos de reconocer a estxs jóvenes como miembros de una población en situación de riesgo educativo

(Sirvent, 2007), lxs responsabiliza individualmente promoviendo –como plantea Jacinto (2010)– que la individualización devenga en individuación forzada.

En este sentido, las trayectorias escolares interrumpidas o intermitentes de lxs jóvenes de sectores populares son vividas con una sensación de soledad en la que convergen “la exclusión vivida como fracaso y la experiencia de desorganización vivida personalmente” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 113): es decir, el discurso social en torno a la educación sigue abonando la creciente auto-culpabilización de lxs jóvenes por aquello que no han podido alcanzar; la continuidad escolar y la certificación académica, junto con el progreso que prometen.

En cuanto a la noción de juventud, tal como plantea Chaves (2010) es frecuente encontrar que en múltiples discursos la juventud aparece negada en el presente, planteando que el tiempo para su despliegue es “el futuro”. Si además se trata de jóvenes de clases bajas, a dicha *negación* suele sumarse la *negativización* y la estigmatización que los reduce a un grupo social homogéneo y peligroso. Incluso las lecturas que pretenden ser “comprensivas” suelen caer en la victimización de estos jóvenes, sobrevalorando la determinación de las condiciones materiales en que se han socializado al punto de obturar el margen de agencia para decidir sobre sus propias vidas- A diferencia de ello, nuestra concepción de juventud es presente, heterogénea y plural.

Finalmente, y respecto del contexto epocal, deseo situar la experiencia juvenil en el ámbito más amplio de las sociedades postindustriales, que ha sido caracterizado por diversos autores europeos como modernización reflexiva (Beck, 1997), “alta modernidad” (Giddens, 1997, p. 118) y, entre otros, “desmodernización” (Touraine, 1997, p. 27). Entre sus rasgos, el debilitamiento de las instituciones y de los factores estructurales que en épocas previas podían contener a los sujetos –especialmente el mercado de trabajo, pero también los ámbitos comunitarios, la familia, la escuela⁹²– ha llevado a un “creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización” (Saraví, 2009, p. 29).

Según este enfoque, en el contexto actual los individuos buscan en determinados vínculos, actividades, espacios y elementos materiales e inmateriales, a los que Martuccelli (2007) denomina soportes, la solidez que ya no encuentran en sí mismos, pero la creencia en el ideal del individuo soberano está tan arraigada que opera permanentemente en pos de invisibilizarlos. No todos los soportes son igualmente legítimos: a menor visibilidad, mayor legitimidad, y viceversa. Es decir, “el hecho de recurrir a puntos de apoyo externos es tanto mejor aceptado, en la medida en que estos son cuidadosamente escondidos” (Martuccelli, 2007, p. 77).

⁹² Si bien es posible encontrar una matriz común en las transformaciones estructurales en los regímenes de acumulación, este diagnóstico debe ser profundizado bajo la óptica específica del contexto latinoamericano, muy distante del alcance que ha tenido el estado de bienestar en Europa y, por ende, del impacto de su debilitamiento.

Esto constituye la base problemática de la experiencia individual en la cultura contemporánea, que le exige a los individuos el propio manejo de sus experiencias biográficas, con niveles inéditos de reflexividad y sensibilidad, a la vez que habilita “un espacio de libertad y agencia de los sujetos” (Saraví, 2015, p. 47).

En esta línea, en el caso de los BP es clave tener en cuenta que la escuela es a menudo la única institución a la que los jóvenes estudiantes asisten de forma regular (a veces junto con la Iglesia o agrupaciones barriales como clubes y murgas). Lejos de enfatizar la pérdida de la función socializadora de la escuela, deseo llamar la atención, en cambio, sobre el peso que pueden tener específicamente los BP en la experiencia juvenil; pero no solo a través de las prácticas específicas que se despliegan en el espacio escolar y su potencial formativo, sino también, y especialmente, en la carga simbólica ligada al estar *dentro* de la escuela. En estos casos, y tal como plantean Chaves, Fuentes y Vecino (2016), “la escuela delimita un *nosotros* particular dentro del universo juvenil barrial” (2016, p. 22) que merece ser analizado desde la perspectiva de los propios actores.

Al respecto, tomo la propuesta de Saraví (2009) de “considerar las expectativas, percepciones y sentidos atribuidos a la escuela” (2009, p. 305) en el proyecto de vida de los jóvenes de sectores populares, para analizar el rol que le asignan en su biografía, y los modos específicos que adopta la *prueba escolar* en la experiencia de estudiar -y estar próximos a egresar- de un BP.

3. Abordaje metodológico

Como fue señalado, presento aquí hallazgos de mi tesis doctoral, cuyo trabajo de campo realicé en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez del Barrio Las Tunas, ubicado en la localidad de Pacheco del Partido de Tigre, en la Provincia de Buenos Aires, entre junio de 2017 y diciembre de 2018. Con el foco puesto en documentar los aspectos cotidianos no documentados de la vida escolar (Rockwell, 2009), llevé adelante una estrategia de indagación cualitativa, de orientación etnográfica, que implicó una inmersión prolongada en el campo, e incluyó la observación participante dentro y fuera del espacio escolar –tanto en clases, talleres, asambleas, recreos y actividades especiales, como en movilizaciones, festejos y actividades en el municipio, que si bien no tienen lugar en el espacio físico del BP, son parte de su propuesta político-pedagógica–, la realización de entrevistas individuales y grupales con estudiantes y docentes y, fundamentalmente, la construcción de relatos autobiográficos con ocho estudiantes jóvenes.

Para una operacionalización metodológica de la categoría de *pruebas*, de Martuccelli (2007, 2010), tomé como referencia los trabajos de Di Leo y Camarotti (2013), que proponen abordar la prueba estructural en dos niveles: por un lado, como “una representación analítica, a distancia de las historias concretas, pero animada por la escrupulosa voluntad de construir herramientas que permitan poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales”(2013, p. 21). y por otro, como “el examen de las formas efectivas a

través de las cuales los individuos dan cuenta de sí mismos, con los discursos con los que disponen de sus vidas" (2013, p. 21).

En este artículo trabajar  con relatos surgidos de seis entrevistas orales individuales semiestructuradas, presenciales y en profundidad, realizadas entre mayo y septiembre de 2017 con dos jóvenes varones, estudiantes de 3  año en el BP y próximos a egresar: Mauro, de 21 años, y William, de 19. Se ha seguido una pauta organizada en torno a los hitos que los entrevistados consideran significativos en sus vidas, a partir de los cuales busqué identificar si la escuela aparecía mencionada en sus trayectorias biográficas, de qué forma y en qué situaciones. En los sucesivos encuentros, profundicé la indagación en torno a dos ejes:

a) Los requisitos y expectativas que adjudican a la finalización del nivel: qué consideran que es preciso hacer para "tener el secundario", y qué objetivos asocian a ese logro.

b) Los rasgos y experiencias que destacan del BP

En el análisis de las entrevistas se privilegia la voz de los jóvenes, siguiendo el enfoque de la *biografizaci n* propuesto por Delory Mombberger (2014) y puesta en práctica en la construcción de relatos (*auto*)biográficos de Suárez (2011).

4. Presentación y análisis de las trayectorias

4a. La trayectoria escolar de Mauro

Mauro tiene 21 años, vivió siempre en el barrio Las Tuna, e ingresó al BP en 2016, para iniciar 2  año. Su primera experiencia en la escuela secundaria fue en una institución pública del mismo barrio, en la que cuenta que cursaba de 10 de la mañana a 5 de la tarde, que era demasiado tiempo "de estar encerrado" y que le daban muchos trabajos para hacer. Veía poco a su familia –su madre y sus hermanos, con los que vive–, y, según relata, la posibilidad de dejar de estudiar siempre estuvo presente:

Cuando dejó, un año, dije 'Ya está, no voy a estudiar más'. Pero no lo dej  porque era un vago o algo de eso: estaba trabajando de albañil y el tiempo no me daba en la tarde.

Durante el año siguiente no estudi , y cuando los miembros de la iglesia cristiana a la que asiste lo alentaban a retomar los estudios, dice que pensaba " No, qué aburrido!". En 2015, su primo le propuso inscribirse en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) que funciona en Nordelta, un barrio privado lindante con el suyo. Si bien no estaba interesado y al principio se negó, lo convencí que se cursara a la noche y durante solo cuatro horas, de 18 a 22. Cuenta que fue enojado a inscribirse, pero finalmente empezó:

A los dos meses mi primo abandonó. Pero yo continu ; aunque al principio me dolía mucho la cabeza, porque era mucho trabajo todo eso.

Luego de un año de cursada, en el que se le hacía muy pesada la cantidad de materias y trabajos, escuch  hablar del BP y deslizó en el CENS la idea de cambiarse:

Un profesor, en contra de los bachilleratos populares, decía `No, no te vas a meter en un bachillerato, son terribles, se van a las marchas, la policía los para, los cagan a tiros, no vayas (...) Y al principio también no quería venir porque me decían `Te van a dar los títulos truchos, no te va a servir para nada'. ¡Mentira!: porque lo termin  mi prima, se recibí, está ahora estudiando la UBA, con un título de acá. Y bueno, al principio como no quería anotarme acá, hasta que al final dije: "Bueno, lo que dios quiera, voy a probar un año".

Con primer año completo, se inscribió para inicial 2  en el BP.

4a.1. Requisitos y expectativas que Mauro asocia a la finalización del secundario

Respecto del primer eje de análisis, noto que ante el pedido de especificar "qué es necesario hacer" para terminar la escuela secundaria, Mauro pone el énfasis en la voluntad, entendida como una cualidad personal e individual. Señala que en su casa no había un interés particular en que él o sus hermanxs terminaran la escuela, y remarca entonces el valor de su iniciativa y esfuerzo, que lo distinguen respecto de su propia familia:

Yo mismo tom  la decisión de volver a estudiar. Nadie me obligó. Mi familia en principio me dijo `Hace lo que quieras', así que no había apoyo. (...)

Ahora (en mi casa) me felicitan, me dicen ´muy bien terminando, mi hijo´. Pero tampoco se necesita ser genio para terminar, es uno que quiere aprender. Si uno está dispuesto aprender, va a aprender. (...) No me siento genio, s  capacitado. Aprend  muchas cosas, no soy un genio, pero aprendí muchas cosas.

Es interesante cómo Mauro enfatiza que su logro no es producto de un especial talento ("no soy un genio") sino de "querer aprender", es decir: de tener voluntad y persistencia, idea que refuerza a continuación cuando habla de lo que no entendía y buscaba, y de la ayuda que ha recibido.

Recibí ayuda de los profesores, de los compañeros, incluso de internet. Porque muchas veces no entendía, no solo matemática, no entendía alguna palabra y la buscaba en el diccionario, en internet, o preguntaba a otra persona, y bueno, me ayudaban. Me ayudan. Muchas cosas no entiendo, muchas cosas...

Se hace notar que ciertos soportes, como Internet y las “personas” que ayudan, si bien no son presentados como imprescindibles, parecen pesar en su experiencia escolar. Dado que la legitimidad de los soportes está ligada, generalmente, a su invisibilidad (Martuccelli, 2007), no sorprende que Mauro demuestre simultáneamente cierto agradecimiento e incomodidad por esa ayuda recibida, y exprese la intención de prescindir de ella:

En particular me gustaría aprender solo, porque por ahí uno sí necesita ayuda ahora, (...) pero no siempre va a estar otra persona apoyando. Pero también porque me gustaría por ahí capacitarme solo, a ver cómo lo puedo resolver yo.

Esto se vincula con las expectativas depositadas en la cursada y finalización del secundario, que aparecen configurando un ideal de autonomía que exagera la autoafirmación y prescinde de los otros (“capacitarme solo”, “resolver yo”).

Mauro menciona en distintos momentos de las entrevistas motivos diversos por los cuales siguió estudiando hasta llegar a tercer año, y recupera sentidos sobre su relación con la formación:

Cuando mi primo abandonó, seguí por el trabajo. Quería un trabajo más digno (...) porque hoy en día para trabajar en blanco necesitas el secundario completo. (...)

Por los hermanos de la iglesia, me quisieron apoyar, que tenía que seguir adelante, porque dios necesita personas capacitadas. (...)

Quiero terminar para también demostrarle a mi familia que se puede, porque tengo cuatro hermanas mayores y un hermano mayor que no terminaron. Y quiero demostrarles que se puede, que si uno se esfuerza un poquito más todo se puede. (...)

Uno puede capacitarse más, yo más quiero capacitarme. A mí lo que me importa es aprender. Y me gusta aprender, por eso volví a estudiar. (...)

Aquí es posible identificar –primero- la motivación instrumental, vinculada a la demanda pragmática de mejoramiento de la calidad de vida a partir del acceso a un mejor trabajo, donde el término “capacitación” alude a la formación interesada y específica. Y luego, la motivación tiene una dimensión simbólica que aspira a demostrar que, con un pequeño esfuerzo, “se puede” superar la prueba de la escolaridad secundaria, incluso en un contexto donde esto no forma parte del horizonte cercano, y ni siquiera del deseado.

A la vez, se presentan otras dos motivaciones: por un lado, el apoyo de la iglesia cristiana, que opera como un soporte de la experiencia escolar; y por otro, una reconversión del sentido atribuido al conocimiento. Si bien al inicio Mauro dice que no quería volver a la escuela porque le resultaba aburrida, en su relato actual plantea que el regreso a los estudios tuvo que ver con una motivación ligada al deseo de aprender. Más allá de

cierta inconsistencia entre una y otra afirmación, deseo rescatar que el sentido atribuido actualmente a la educación se presenta como positivo y dotado de proyección hacia el futuro.

De todas formas, es importante recuperar que las limitaciones materiales también intervienen en sus planes en relación con la educación:

Cuando termine el bachillerato quiero seguir estudiando, pero en un año, ya el año que viene dije que no. Porque estaba pensando: seguir estudiando es pagar los libros, pagar el viaje; si quiero ir a la universidad en donde va mi prima tengo que pagar los libros, todo. Por ahí consigo universidades gratis, pero es lo mismo, estar pagando los libros que son carísimos, además lo útiles, todo.

4a.2. Los rasgos y experiencias que Mauro destaca del Bachillerato Popular

En cuanto al segundo eje, los rasgos que componen la imagen que Mauro tiene del BP, a lo largo de las entrevistas él muestra cómo sus prejuicios iniciales se fueron modificando a partir de la experiencia escolar.

Al principio, decía ‘¿Qué es esto?’ Vas conociendo, te encontrás con algo nuevo y decís: ‘¡Wow!’. Cuando llegué me explicaron, como siempre cuando comienza la clase, qué es el bachillerato, para qué sirve, te dan todas unas fotocopias. Te van hablando de a poquito, que el bachillerato lo hacemos entre todos, no es que el profesor da clase y los alumnos escuchan nomás, no: los alumnos participan, también ayudan al profesor, porque muchas veces como gente humana nos equivocamos (...) a medida que me fueron enseñando me empezó a gustar (...) el compañerismo, el apoyo, los unos y los otros así, como todo lo hacemos todo juntos.

En relación con su temor inicial respecto de las manifestaciones, también se evidencia un contrapunto:

La otra gente pensaba que era un bachi de marcha. Y no, nada que ver. (...) cuando entré acá era todo diferente... Sí, te invitaban para las marchas, pero te dicen: ‘No hay obligación, es tu voluntad’. Y dije ‘Vamos a probar, vamos a ver qué onda. Si me mata la policía, ¿qué voy a hacer?’, decía así yo. Pero fue nada que ver, vas, está todo tranqui, y yo también iba con la mente de que me iba a morir de hambre. No: llevan comida, llevan todo para compartir. (...) Si no me equivoco, era de Darío y Maxi la primera marcha que fui. Y antes de venir al bachi no sabía que existía eso... Bueno, acá me enseñaron muchas cosas, lo de Ni Una Menos tampoco lo sabía. Sólo veía la tele, pero decía: ‘¿Qué es eso? Estas mujeres, piqueteras...Así no va, mirá, esos piqueteros, yo jamás voy a estar ahí’. Yo decía así antes de venir al bachi. Y bueno....

En el cambio de impresión que va teniendo respecto de la propuesta específica del BP, Mauro subraya el valor de los aspectos colectivos y ligados a la participación, en los que se siente cómodo como parte de un

grupo y de un espacio en el que se comparten los aprendizajes, las dificultades e, incluso, el alimento (algo que también destaca como positivo al hablar de algunas materias cuyas clases se inician con una merienda).

Respecto de los contenidos curriculares, él caracteriza la propuesta positivamente en contraposición a la de las escuelas anteriores, que le habían presentado una serie de obstáculos: la carga horaria, la cantidad de materias y los trabajos prácticos para realizar fuera del horario escolar. En su relato suma además el vínculo con los profesores, algo que no aparecía problematizado en otros momentos de su trayectoria.

Es mucha diferencia: es como compañerismo, más apoyo docente. En otros colegios, por ahí los colegios básicos, son muy estrictos los docentes, te dan mucho trabajos prácticos. Te llenan, te llenan de trabajo y uno está trabajando y no tiene mucho tiempo. (...): ya tiene trabajo cotidiano, más sumarle trabajo, el colegio, todo. Once materias en otro colegio, eran. Acá siete materias y si te dan trabajo podés ir haciendo una semana, ya está. No te dan todos los profesores juntos. O sino los hacemos acá en el bachi. Esa es la diferencia a los otros colegios.

4b. La trayectoria escolar de William

William tiene 19 años e ingresó al BP en el año en que inicié el trabajo de campo (2017). Remarca que amaba la escuela primaria -donde obtenía buenas calificaciones y se sentía feliz por la felicitación de las docentes- y odiaba su casa -en la cual era víctima de duras situaciones de violencia física y verbal por parte de su padre y su madrastra-. Con “grandes expectativas” acerca de lo que sería la secundaria, logró ingresar a una escuela técnica prestigiosa en Escobar -gracias a la ayuda de un tío que trabajaba allí-, donde comenzó con entusiasmo. Sin embargo, por motivos que él atribuye a la situación de violencia en su casa y al grupo de compañeros con el que empezó a juntarse, comenzó a faltar a clase, se llevó todas las materias en tercer año y repitió. Al año siguiente, en un episodio que señala como el más duro de su vida, fue acusado de vender drogas en la escuela y su madre firmó el pase para que lo cambiaran a escuela a una técnica de menor prestigio en el municipio de Tigre, donde vivía.

Para William, la dificultad de continuar en la Técnica de Escobar marcó un antes y un después, que al narrar su historia pondera incluso por encima de las situaciones de violencia que sufría en su casa:

¡Eso es lo que a mí todos estos años me persiguió! (...) Esa injusticia. Yo no lo supero y no lo voy a superar.

Luego de que se concretara el cambio de escuela, empezó una etapa que define como de depresión, y no asistió a clases:

Estaba con mucha bronca (...) me encerraba y no salía de casa. Estaba todo el día pensando, de a ratos lagrimeaba.

Este episodio aparece como un quiebre en su vínculo con la escolaridad:

Fue desde ese momento que tenía un odio siempre en la escuela (...) Porque yo amaba la educación, yo amaba la escuela. Pero no s e, hubo un momento donde me dej  de importar.

Sin embargo, deja en claro que “dejar la escuela” no estaba entre las posibilidades, por lo que al año siguiente retom  los estudios en la Técnica de Tigre y aprobó 3  año, pero al iniciar 4  comenzó a faltar y se quedó libre.

Al narrar esa etapa, ubica la escolaridad en el lugar central de su vida, a tal punto que la no asistencia se asocia directamente con haber desperdiciado su tiempo:

Perdí dos años de mi vida prácticamente, porque (si eso no hubiese ocurrido) ya hubiera terminado el secundario.

4b.1. Requisitos y expectativas que William asocia a la finalización del secundario

Si bien William resalta constantemente su capacidad intelectual como un factor de distinción respecto de sus compañeros, e incluso de los docentes, a la hora de analizar los requisitos para finalizar el secundario remarca como decisivos la voluntad y la perseverancia:

Un aprendizaje (es) que no importa que tengas una mente de la concha de su madre, una lógica de la puta madre. Lo que importa es la voluntad,  Me entendés? O sea, la práctica, quiero decir (...) no importa ser tan inteligente, si no tenés mucha lógica, eso se aprende.

En su discurso hay una constante oscilación entre las habilidades que vienen dadas *naturalmente* a través de una “mente brillante” -que dice haber heredado de sus padres-y el esfuerzo, como algo que debe ser producido por cada uno:  l ser refiere a “la práctica” y a la disciplina de establecer rutinas de trabajo y de estudio. Estos dos aspectos se combinan de modo peculiar en su trayectoria escolar y lo convierten en una persona a quien, dice, las instituciones educativas no lograban ofrecerle suficientes desafíos:

No encontraba, no me sentía satisfecho. (...)  Pero sabés qué es lo que me genera desafíos? Yo me genero desafíos, no entregando las cosas. (...) Inconscientemente, no prestando atención... faltó a muchas clases. Y eso es lo que hice estos dos años en esta técnica, no me esforc , los pas  así. Solamente iba a las integradoras y esas cosas, y alguna inclusive me llev  y la aprobó.

Contrarrestando su desinterés por la escuela, William señala la importancia de su voluntad individual para autogestionar el aprendizaje, leer libros asociados a temáticas de interés para mejorar la capacidad de expresión, etc.:

Se aprende estudiando, leyendo (...) si tenés una mente así, tenés que preocuparte en hacer. Y que si tenés tiempos libres, que no los desperdicies. Que leas libros.

En reiteradas ocasiones vuelve a enfatizar sobre el valor de la voluntad y la perseverancia para educarse a sí mismo: dice que quiere aprender a controlar sus emociones, que busca ejercitar su cuerpo para verse mejor, que aprende en youtube acerca de las distintas inteligencias humanas, que desea mejorar su oratoria y ampliar su vocabulario, etc. Al mismo tiempo, realiza duras auto-críticas: se lamenta por desperdiciar el tiempo y por "no hacer nada", y reconoce que en parte se ve influenciado por el maltrato de su padre, que lo llama "rata", "mantenido", "cucaracha", etc.

El ideal de auto-didacta aparece como un pilar fundamental en el relato biográfico de William:  l es su propio maestro, y los espacios de formación que señala como fértiles dejan afuera a la escuela. Sin embargo, al mismo tiempo que se coloca *por encima* del desafío de terminar la secundaria (como si no le resultara significativo), también reconoce que la dificultad para concentrarse, la falta de constancia en la asistencia y la postergación de la entrega de trabajos complican su aprobación, y hacen peligrar su proyecto personal posterior al egreso.

En relación con las expectativas respecto de la graduación del nivel secundario, se destaca la necesidad del entrevistado en demostrar su valor a través de su capacidad intelectual. En relación a un episodio en el que su participación en las olimpiadas de matemática se vio frustrada por la falta de acompañamiento de adultos, cuenta:

Eso fue algo que lo tengo hasta ahora.  Por qué no fui ahí?  Por qué no fui a demostrar quién era yo? (...) ahora estoy pensando en recuperar eso, ese sentimiento que tendría que haber sentido, en la universidad. Quiero ser el mejor... No s  cómo lo verá la otra gente, pero yo siento que lo soy.

El reconocimiento que William imagina tiene como punto c lmine la universidad, un horizonte frente al cual se identifica ya como "el mejor", aun sin haber definido qué carrera estudiar. A partir de ello, presenta a la escuela secundaria como un tránsito (obligado) hacia la educación superior, como un paso instrumental pero sin un valor intrínseco. A partir de ello, él elude el desafío que puede plantearle, situándose imaginariamente por encima de las instituciones educativas en su totalidad:

Para mí ninguna escuela está a mi altura. (...) Ni siquiera la universidad creo que me va a resultar difícil. Por eso quiero estudiar algo que me guste a mí, matemática. La contabilidad, las finanzas, eso es lo que me gusta....

Al proyectar su futuro en términos materiales, William orienta sus expectativas hacia el éxito económico en el ámbito de las finanzas, algunas veces poniendo a la universidad como un paso para ello y otras restándole importancia frente a otras formas de capacitación:

-E: ¿A dónde querés llegar?

-W: “A una vida... a un estilo de vida mejor, digamos. Tener un capital mejor, más...jugoso. (Haciendo) inversiones. Pero yo esto del estudiar lo hago porque mi mente me lo pide, para estar bien. Porque hoy en día mi mente está... quiere más información. (...)

-W: Eso es lo que hay que hacer: estudiar.

-E: ¿Y dónde podrías ejercitar eso?

-W: Y... capacitaciones, ¿no? Leyendo libros. No cualquier libro.

-E: Por tu cuenta.

-W: Sí... acá (en el bachillerato) no”

En el discurso de William la finalización de la escuela secundaria no es nombrada como un logro, sino solo como un paso necesario que habilitará su verdadero proyecto de formación personal. Él no presenta a la escuela como el lugar en el que puede aprender, sino que insiste en que para ello debe leer libros sobre inversiones y emprendedorismo, y ya se ha anotado en cursos cortos para invertir en criptomonedas.

4b.2. Los rasgos y experiencias que William destaca del Bachillerato Popular

William relata de este modo su llegada al BP:

...Vengo de otra escuela, ¡más avanzada...! No sé ni cómo llegué acá (risas). Me suenan muy aburridas todas. Acá, esta sí... te deja ser más creativo. Te deja opinar, debatir, es muy distinta a las otras escuelas. Las otras escuelas son como más rutinarias, ¿viste? Uno se aburre”.

Es significativa la concepción que el entrevistado tiene sobre el tiempo de vida que *perdió* por haber repetido varios años del secundario común. En comparación con ello, la llegada al BP es vivida como una opción acelerada y “fácil”. Su discurso sobre esta modalidad educativa pen articular permite inferir diversas concepciones de la escuela en sentido amplio, que remiten a la pregunta por la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) y por aquello que define qué es –y qué no es- una escuela.

Al comenzar su relato sobre el BP, se enfoca en los contenidos, y señala que el nivel educativo le resulta bajo:

Yo estoy en una escuela popular, porque es de descarte. No, no es que digo: "¡Oh, escuela popular! ¡La educación popular me encanta!". Por eso... por eso no sabía si te iba a servir esto. Porque también tiene sus desventajas esta escuela. Es muy pobre la educación. Eso no está bueno. (...) Están dando en tercero cosas que yo vi en segundo, o tercero de secundaria. Pero bueno, yo estoy para terminar el año, ¿no?

William relata lo ocurrido en el aula en relación con una consigna específica dada en la clase de Lengua y Literatura, anécdota a través de la cual busca diferenciarse del resto de sus compañeros ("ellos"):

Es demasiado para ellos. Porque lo terminamos de leer 19.30, y 19.50 había que entregarlo. Y ellos se complicaron demasiado. De hecho, ni siquiera sabían qué era una síntesis, pensaban que era un resumen. Y son cosas diferentes. Eso mismo le dije a la profe: 'No saben lo que es una síntesis, están haciendo resumen y se complican'. Y ahí ella... la profe les fue a explicar.

Del mismo modo, él toma distancia de la propuesta educativa, como preservando su distinción intelectual. Señala que no sabe cómo llegó al BP, e incluso concluye: "*yo creo que definitivamente no tengo que estar acá*". En sintonía con ello, cuenta que su hermana asiste actualmente a la escuela técnica de la que él fue expulsado, y que cuando los profesores le preguntan por él, "*les dice que estoy estudiando, porque ella sabe qué decir, tampoco les va a decir... para no hacerme quedar mal*". William supone que los profesores lo imaginan en la universidad, porque lo que quiere evitar que su hermana cuente que sigue en la escuela secundaria y, más aún, que cursa en un BP.

En la ambivalencia que expresa en su relación con el BP, también es posible identificar una disconformidad mayor con el formato escuela y con la incomodidad que significa la adaptación a una gramática escolar nueva (Elisalde, 2010) como la del BP

Estoy ahí y no estoy... Estoy extrañando al profesor en el pizarrón haciendo todo, y yo haciendo eso. Y es loco eso, ¿no? Que uno... nada le parece bien, entonces. (...)

Pasa que acá es igualdad. Y acá uno no se puede venir a hacer "Yo soy el inteligente", "yo soy esto.

No obstante, a la vez que critica el nivel académico, William rescata como positivos ciertos rasgos del BP, como los ligados a habilidades sociales que exceden lo meramente curricular.

Por ejemplo no hablo yo, no soy de opinar. Pero sé que de eso se trata la educación popular. El debate, lo que uno piensa... y eso fue lo lindo, eso es lo que rescato de estar acá. Que en otras escuelas no tienen eso.

5. Discusión y conclusiones

Como se desprende de los casos presentados, el vínculo de estos dos jóvenes con la escolaridad, en general, y con el BP, en particular, presenta características singulares en función de sus experiencias, historias familiares, condiciones materiales de vida y del modo en que éstas han influido en sus trayectorias escolares (Terigi, 2010; Briscioli, 2012).

Con relación a los modos en que viven la *prueba escolar*, identifico que existen diferencias entre los casos de Mauro y William, aunque también varios rasgos comunes, que permiten establecer un contrapunto. Para el primero, hasta el momento de retomar el secundario, la escolarización no se configuraba como un espacio ni un objetivo prioritario en su vida, a diferencia lo que sí sucedía con su familia y su trabajo. Sin embargo, al volver a estudiar, la escuela se convierte en el principal espacio de legitimación de sí frente a quienes forman parte de su comunidad: la familia y los “hermanos” de la iglesia cristiana. Esto habilita, a su vez, la posibilidad de vivir mejor en el futuro, y de reconocerse en el disfrute que le ha despertado el conocimiento como algo recuperado de su propia biografía.

Al remitirse al BP, Mauro alude a los prejuicios con los que llegó inicialmente (la obligatoriedad de las marchas, la no oficialidad de los títulos, el “quilombo”), y deja entrever que esa carga negativa sobre la escuela puede estigmatizar, también, a quienes asisten a ella, tildándolos despectivamente como “piqueteros”, ruidosos, e incluso poco inteligentes. Ahora bien, a partir de su experiencia como estudiante del BP, logra cambiar esa representación y reivindicar esa propuesta educativa, positivizando muchos de los aspectos que ante juzgaba como negativos, como la menor cantidad de materias, que le facilita la cursada, la ayuda constante de docentes y compañeros, e incluso la emoción que le generaron las marchas de las que participó.

Para Mauro, así como la pertenencia a una iglesia resulta central en el relato de sí, la pertenencia al BP y a su grupo del curso, lo vinculan con lo colectivo y lo subjetivan en términos positivos. En ese sentido, sus pares son considerados, también, un soporte para la experiencia escolar, que lo impulsa hacia la consecución de metas personales en el futuro. Un rasgo interesante aquí, de todas formas, es que si bien valora la ayuda recibida, se orienta a la prosecución de una autonomía exacerbada, en la que cree necesario prescindir del acompañamiento para demostrar(se) que “puede solo”.

Por otra parte, el caso de William resulta, en estos aspectos, muy distinto. Para él la escuela aparece como un lugar de refugio y como el ámbito de reconocimiento de su capacidad, en oposición a su casa/ su familia, en la que se ha sentido solo, no tenido en cuenta y maltratado física y emocionalmente. En este

sentido, la pérdida de la vacante en la Técnica de Escobar se vuelve para él un equivalente de haber perdido la posibilidad de *salvarse* y demostrar quién es realmente.

A raíz de esto, su llegada al BP -tras varios intentos fallidos en escuelas secundarias comunes- representa para él un desvío de su *verdadero* camino, un lugar al que parece haber sido arrojado, no por falta de talento o de voluntad, sino a causa de una injusticia. Según dice, el BP es para él un plan alternativo (“el descarte”), que debe atravesar con el objetivo instrumental de volver a su plan original, y que le permitirá, pese a todo, acceder al paso siguiente en su trayectoria educativa.

Respecto del BP, su representación es mayormente negativa: considera que se trata del lugar al que asiste gente que no es como él, por lo que constantemente busca diferenciarse de “ellos”, sus compañeros, e incluso de los docentes. De su discurso se desprende que no quiere pertenecer al grupo de quienes *precisan ayuda* para salir adelante, de lxs que son *asistidxs*. Como haciéndose eco del *leit-motiv* del emprendedorismo y el hombre que se hace a sí mismo, William muestra voluntad por pertenecer a aquellxs que lo logran por sí solos, que se auto-educan.

El análisis de las trayectorias escolares de Mauro y William lleva a reflexionar acerca de las formas que adopta la *prueba escolar* en distintas biografías. Ambos jóvenes se vinculan de formas muy diferente con el objetivo de “tener el secundario”, y tanto atravesar esta prueba estructural como superarla tiene distintas implicancias para ellos.

Mauro destaca la experiencia en el BP como una oportunidad, y remarca como positivos todos los aspectos que lo ayudaron a alcanzar la finalización del nivel: el compañerismo, la ayuda de los docentes, la menor cantidad de materias y la flexibilidad para la entrega de trabajos, frente a la constante dificultad por comprender y seguir el ritmo de los estudios que remarca de sus experiencias previas. En su caso, lo colectivo opera como un soporte fundamental, que no solo se refleja dentro del aula sino que también se plasma en su vinculación con los espacios de participación propuestos por el BP. Entre ellos, la máxima expresión son las movilizaciones, que antes de ingresar rechazaba y que, tras el paso por esta escuela, ha comenzado a disfrutar. La matriz comunitaria aparece como un espacio de contención y de posible empoderamiento.

Para William, en cambio, el BP aparece como un espacio no del todo legítimo pero que le permite recomponerse de lo que considera una tragedia individual: la injusticia que lo desvía del camino y le hacer “perder tiempo”.  l está solo en esa odisea, y se posiciona imaginariamente por encima del valor de la escuela y de la capacidad de sus compañeros, dificultando su interés por los aspectos grupales y colectivos de la propuesta. Cabe destacar, de todas formas, que reconoce la importancia de las dinámicas participativas y del objetivo de que los estudiantes puedan ubicarse en un rol activo y ejerciten su capacidad de expresión, aunque no se hace eco de ellas. Lejos de la idea de comunidad, su objetivo parece enfocarse en confirmar su

diferencia esencial, y el éxito en ese camino confirmaría que no hay desigualdad social que no pueda ser superada con la voluntad y el talento personal, en una clara encarnación del relato meritocrático (Dubet, 2015).

En este sentido, a partir de lo analizado es posible dar cuenta de los modos diferentes y, en cierta medida, opuestos, en que estos jóvenes se perciben como sujetos sociales: *para/con* los otros, en el caso de Mauro y *contra/sin* los “otros”, en el caso de William. En otras palabras, en comunidad o en soledad.

En ambos casos, el análisis nos lleva a reflexionar de modo más amplio acerca de los modos en que la visibilidad de los soportes que hacen posible la finalización de la escuela secundaria puede incidir sobre el valor mismo de ese logro. En otras palabras, que la forma en que es superada la *prueba escolar* puede incidir también en los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de un individuo que *se hace a sí mismo*. Esto remite a una interesante discusión, que me propongo abordar en próximos trabajos, en relación con la devaluación de los títulos secundarios y a los procesos de segregación del sistema educativo actual (Bottinelli, 2017), que abren o cierran puertas a individuos de distintos sectores sociales en función de procesos que pueden ser caracterizados como de acumulación de desventajas (Saraví, 2006).

Se abren, también, una serie de interrogantes respecto de las condiciones que favorecen o dificultan la apropiación del espacio del BP por parte de lxs estudiantes, y el modo en que la identificación con núcleos y objetivos de tipo colectivo puede generar un cambio radical en la constitución de la subjetividad. En definitiva, la pregunta por aquellos factores que pueden activar procesos de subjetivación política colectiva al tiempo que garantizan el derecho de todos los sectores sociales a la educación y la certificación.

Bibliografía

- Beck, Ulrich. *et al.* (1997). *Modernización reflexiva*, Alianza Universidad: Madrid.
- Blaustein Kappelmacher, Ana Lea, Rubinsztain, Paola, y Said, Shirly (2018). Las disputas por los sentidos de la educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina, Almeida, M. A., et, al., *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (125-158), CLACSO-TNI-IEALC, Buenos Aires. Recuperado de http://209.177.156.169/libros/Las_disputas_por_lo_publico.pdf#page=126
- Bottinelli, Leandro (2017). Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37).
- Brusilovsky, Silvia (2005) *Educación de jóvenes y adultos (EDJA)*, Plan Fénix, FCE, UBA.
- Chaves, Mariana; Fuentes, Sebastián y Vecino, Luisa (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

- Chaves, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- D' Aloisio, Florencia (2014). *Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos,  una cuestión de voluntad individual?* En Paullán, Horacio. et al. *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0238_05.pdf#page=21
- De la Fare, Mónica.; Botinelli. Leandro.; y Lara, L. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)*. *Serie Informes de Investigación*, 8, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Delory-Momberger, Christine (2014). *Experiencia y formación: biografizaci n, biograficidad y heterobiograf a*. *Revista mexicana de investigación educativa*,19(62), 695-710.
- Dubet, Francois (2015) * Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Feldfeber, Miriam y Gluz, Nora (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. *Educa o & Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Giddens, Anthony (1997). *Vivir en una sociedad postradicional*. En Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva* (75-136). Madrid: Alianza Universidad.
- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, Danilo y De Singly, François (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, Danilo (2010). *Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo*. *Doble Vínculo*, 1(1).
- Nobile, Mariana (2016). *La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes*. * ltima década*, 24(44), 109-131.
- N nuez, Pedro y Litichever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Said, Shirly y Kriger, Miriam (2019). * C mo "tener el secundario"? relatos de jóvenes estudiantes de un bachillerato popular en torno a la superación de la prueba escolar*. Ponencia presentada en XI

Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, I Encuentro de Musicoterapia, Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Saraví, Gonzalo, (2006). Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez. En Javier Moro, *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*. Guatemala: INDES, INAP.

Saraví, Gonzalo (2009) *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. México: CIESAS.

Saraví, Gonzalo. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Sirvent, María Teresa (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 72-91.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.

Svampa, Maristella (2007). Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. *Cuadernos de CENDES*, 24(65), 39-61.

Téllez Velasco, Daniel (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El Cotidiano*, (169), 83-96.

Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-72.

Tiramonti, Guillermina (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tyack, David y Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.

Vázquez, Soledad (2014). *Alumnas embarazadas y/o madres: pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana* (Master's Thesis), FLACSO. Sede Argentina, Buenos Aires.

Zibechi, Raúl (2005). *La educación en los movimientos sociales, Programa de las Américas*. Silver City NM: International Relations Center.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. N  48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES