

La transición a la escuela media superior en jóvenes de sectores populares: entre la inclusión/exclusión social.

MARÍA IRENE GUERRA RAMÍREZ

Introducción

En la época de las políticas de crecimiento y diversificación del sistema, la escuela representó para los sectores populares y medios, la posibilidad de alcanzar mayor escolaridad y la vía para una mejora social que hoy se encuentra cuestionada. Para los jóvenes de mi muestra, situados en un punto de transición en su trayectoria de vida, la decisión de ir o no ir a la escuela los coloca en un dilema: el quedar al margen de la escuela, excluidos de las opciones de aprendizaje formal en un mundo que les exige cada vez más conocimientos y preparación; o enrolarse en un trayecto costoso y difícil de sostener para ellos y sus familias del que probablemente no obtendrán algún beneficio significativo en el corto plazo en términos de formación, movilidad y ascenso social. Suponemos que la forma en que los jóvenes resuelven este dilema tiene que ver con la manera en que hacen frente a las restricciones estructurales, y el modo en que se apropian subjetivamente de las oportunidades de escolarización presentes en su horizonte estructural y cultural, en el marco más amplio de sus proyectos de vida.

Enfoque teórico

En el campo de las ciencias sociales, la discusión teórica que subyace a los estudios de trayectorias ha sido abordada a través de la problematización de la relación individuo-sociedad, es decir, entre acción y estructura (Giddens, 1984; Weber, 1922; entre otros).

Relación que se ha vuelto problemática en el marco de las sociedades contemporáneas caracterizadas por un elevado nivel de complejidad, en las que se ha desarticulado la correspondencia entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva. (Berger y Luckmann, 1997). Desde esta perspectiva, las estructuras normativas que antes definían las conductas se han vuelto inciertas e imprevisibles, planteando graves efectos sobre la tarea de dotar de sentido a la experiencia y construir la identidad individual (Dubar, 2000). En consecuencia, la identidad ya no puede entenderse como heterónomamente determinada, abriéndose el camino para que los individuos forjen su propia subjetividad (Giddens, 1991).

En el ámbito de la organización temporal de la vida y lo que concierne a la dificultad de brindar continuidad subjetiva a la propia biografía, rescatamos los conceptos de *curso de vida* y de *plan de vida* como *estructuras de reducción de complejidad* (Gleizer, 1997:17) de las que dispone el sujeto en su repertorio cultural para reducir los niveles de angustia, elegir cursos de acción, dotarlos de significado y lograr una precaria pero tolerable coordinación entre orden y subjetividad en un contexto de incertidumbre axiológica y simbólica. La relación que aquí se establece entre curso de vida y proyecto de vida es la de una relación dialógica entre lo social y lo subjetivo simbólico, en la que el curso de vida ofrece una representación de pautas de organización biográfica “tipificadas” en una sociedad, mientras que el proyecto de vida usa esa representación resignificándola en función de una situación biográfica particular. A su vez, el concepto de *transición* caracteriza momentos biográficos que colocan a los individuos en una situación imperiosa de toma de decisión o construcción e ideación de planes y proyectos de vida, los cuales refieren a distintos ámbitos de la vida pública y privada; dando lugar a trayectorias distintas en el marco de condicionamientos sociales.

Abordaje Metodológico

La metodología está basada en un enfoque cualitativo y biográfico que recoge, a través de *entrevistas narrativas autobiográficas* (Riemann y Schütze, 1991), relatos de vida de jóvenes en los que el eje de la narración es su experiencia en diferentes campos de acción. El análisis de la relación de los jóvenes con la escuela busca el desarrollo de categorías y tipologías orientadas a captar la diversidad de situaciones en las que se colocan frente a las oportunidades de formación que les ofrece su medio, así como entender las lógicas que explican sus prácticas a partir de un proceso de articulación/desarticulación de distintos ámbitos de la vida pública y privada a través de su trayectoria.

Las entrevistas fueron realizadas con 18 jóvenes que pertenecen a sectores urbano-populares que habitan en la región oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, captados a uno y cinco años de haber salido del bachillerato en la modalidad tecnológica. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad.

Las trayectorias educativas: esfuerzos iterativos, recorridos fragmentados

La mayoría de jóvenes que conforma mi muestra, han sido pioneros en sus familias en franquear la frontera de la educación básica y alcanzar niveles educativos más altos. No obstante, sus trayectorias escolares, lejos de constituir un proceso lineal como se reporta en otros grupos sociales (Noguez, 1993), revelan dos rasgos íntimamente relacionados que las distinguen tanto de aquéllas que siguieron sus antecesores, por ser *más largas*, como de las que han seguido jóvenes de su misma generación que pertenecen a estratos socioeconómicos más altos:

- a. *La fragmentación*, expresada en interrupciones y discontinuidades en la transición de un nivel educativo a otro o dentro del mismo nivel; y
- b. *La articulación con el trabajo* (Guerra, 2005).

Las discontinuidades o interrupciones en su trayectoria escolar tienen lugar con mayor frecuencia en el tránsito al bachillerato; lo cual desde el punto de vista de su contexto de vida, no es nada extraño si consideramos que el término del ciclo básico obligatorio coincide con su esquema cultural de *transición a la vida adulta* en que deberán abandonar su estatus de estudiantes y adoptar un estatus adulto. En nuestro país, los estudios de bachillerato no se consideran obligatorios, por lo que continuarlos se interpreta como una estrategia individual de estos jóvenes para incrementar su capital cultural, mejorar su posición social y hacer frente a la nueva condición que les plantean la transformación del mundo laboral. En este intento, los jóvenes deben enfrentarse también a la escasez y diferenciación social de las oportunidades educativas, procesadas desde la escuela como factores de carácter exógeno, que les imposibilitarán un tránsito fluido entre instituciones.

La falta de recursos económicos, el ser rechazados de las instituciones y modalidades educativas de su preferencia y la lentitud burocrática que les impide completar trámites a tiempo, fueron parte de esos factores exógenos que, entre los casos analizados, contribuyeron no solamente a posponer sus proyectos educativos, sino de manera más grave aún, fueron los responsables de disuadir o “enfriar” sus expectativas educativas y, finalmente, los condujeron a la elección de otras alternativas de vida en un momento de transición en el que podían y debían optar por una nueva situación biográfica.

Pero la elección de un curso de vida no solamente involucra aspectos estructurales, sino también subjetivos. Entender las trayectorias implica entonces atender las interpretaciones que el individuo hace de su horizonte social y cultural en diferentes contextos de vida, y las

elecciones que efectúa en consecuencia. Dicho de otro modo, los elementos estructurales que poseen y caracterizan a grupos e individuos, son “puestos en acción en contextos y situaciones determinadas a través de operaciones subjetivas que expresan heterogeneidad de valores, de criterios, de mandatos, de posibilidades” (Tiramonti, s/f, p. 3). Veamos cómo operan estos procesos en el caso particular de jóvenes de sectores populares.

Jóvenes y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida

El análisis permitió la identificación de diversos vínculos entre los jóvenes y la escuela media superior en un contexto de transición biográfica, marcada por el curso de vida institucional:

- a. No adhesión con la escuela.
- b. Adhesión con la escuela.
- c. Relación de rechazo, resistencia u oposición a la escuela y al trabajo.
- d. Relación de conflicto.

De ellos expondré solo dos, que considero constituyen los vínculos más “débiles” con la escuela y que colocan al joven en una situación de “frontera”, entre la inclusión/exclusión, no solo escolar sino social y que corresponden a los incisos c y d.

a. Estando con la novia, los cuates, la banda, esa era nuestra vida: Los que desarrollaron una relación de rechazo, resistencia u oposición respecto a la escuela y al trabajo.

Entre el grupo de jóvenes entrevistados, cinco de ellos (todos varones), optaron por alternativas de vida juvenil, alejándose eventualmente de la escuela y del trabajo. En el tránsito de la secundaria al bachillerato, algunos formaron parte de una “banda”; otros lo hicieron un poco más tarde, en el primer año del bachillerato, interrumpiendo en ambos casos la continuidad de sus estudios. Es el caso de Ricardo, quien al inicio del bachillerato

ingresa a una banda con aproximadamente 15 muchachos de la escuela, situación que lo lleva a desarrollar prácticas antiescolares como el faltar a clases, *grafitear* el inmueble escolar, desafiar a las autoridades educativas y, en consecuencia, a reprobado materias.

(Cuando entré al Cetus) ¡Me vestía guango!, y todo eso (192). [Estaba en una banda de “skatos”] somos de allá de Chimalhuacán (...) nosotros éramos los “ABC” (...) habían otros chavos que eran los “ETC”, eran “Eskatitos”, inclusive tuvimos unas riñas (...), también eran como 15, 12 chavos.... llegamos a... bueno, rayábamos los baños, entonces los prefectos me agarraron como cinco veces, seis veces ahí ¡pintando!, y me llevaban con el de Servicios Escolares, ¡ya ve! ¿no?... (Ricardo: 617-627).

Todos estos acontecimientos suscitaron su baja temporal de la escuela por un año, interrumpiendo así su trayectoria escolar. Actualmente, ya no “milita” en las bandas y después de cinco años de haber ingresado al bachillerato, está a punto de concluirlo (*Esquema 1*).

La eventual distancia, rechazo y oposición de los jóvenes respecto a las instancias de socialización, se interpreta como una manera que tuvieron de alejarse de la normalidad que no les satisfacía a cambio de poder intensificar vivencias personales, inscritas en el deseo de vivir “en libertad”, y encontrar un núcleo gratificante de afectividad con sus pares. La banda se interpreta como un modelo cultural alternativo a la escuela y al trabajo, del que se valen los jóvenes para dotar de contenido a esta etapa de juventud, al tiempo que les sirve para construir su identidad. De este modo, “ser de la banda” constituye una forma identitaria divergente, una alternativa biográfica a la de “ser estudiante”, “ser padre de familia” o “ser trabajador”.

b. Y créame que siempre me he quedado en la raya: Los que desarrollaron una relación de conflicto con la escuela y dejaron trancos sus estudios.

Algunas trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados, observan frecuentes entradas y salidas a diferentes instituciones de educación media superior sin terminar por definir alguna forma de identificación o un proyecto específico en torno a la escuela. El vínculo conflictivo o ambivalente con la escuela suele causar trayectorias escolares erráticas al transitar de una institución a otra con distintas propuestas educativas, sin que ninguna cubra por completo las expectativas de los jóvenes o sean capaces de ajustarse a sus necesidades y contextos particulares de vida; situación que, a la larga, conduce a trayectorias trucas. Es el caso de Juan Pablo, joven de 22 años quien ha pasado por tres modalidades y tres instituciones de bachillerato, sin que en ninguna de ellas haya podido concluir sus estudios (*Esquema 2*).

Pero le digo o sea, sí tengo ganas todavía de entrar y acabar bien, pero a la vez es eso ¿no?, mi temor, volver a caer otra vez económicamente, y otra vez me ven así, me quede otra vez así en la nada ¿no?, ¡sin trabajo y otra vez sin escuela! entonces, ese es mi gran temor ahorita (Juan Pablo: 728-731).

Por lo regular se trata de jóvenes con una larga trayectoria laboral, iniciada desde edades tempranas, en la que la reiterada exposición al trabajo les hace sentir que aprenden mejor en el trabajo que en la escuela, lo que irá en detrimento del valor social del conocimiento y la educación formal. Desde esta perspectiva, la importancia que puedan darle a la escuela quizás radique más en los títulos, considerados fundamentalmente en términos instrumentales, que en su función transmisora de conocimientos socialmente significativos y legítimos. En este sentido, tanto la experiencia del trabajo, como las redes sociales que

van construyendo a lo largo de su trayectoria y que constituyen, éstas últimas, pasadizos de acceso a las oportunidades laborales, serán mayormente valorados como medios de formación de habilidades para el trabajo y recursos para la inserción laboral (capital social), que eventualmente les hará prescindir de la educación formal y los títulos.

Este tipo de trayectorias no solo reflejan las dificultades que encuentran los jóvenes para insertarse socialmente a los canales aún reconocidos como “normales”, sino que también constituyen una de las manifestaciones más patentes de la crisis de sentido que afectan a las instituciones tradicionales de socialización y que mantienen a los jóvenes en un estado “de frontera” o de permanente precariedad, en el filo de la navaja entre la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social.

Comentarios finales.

El análisis de las trayectorias y los procesos de transición, nos ofrece la posibilidad de observar una *praxis* social de apropiación y significación del mundo en que los individuos fijan su posición frente a diversas situaciones y construyen cursos de vida en diferentes sentidos. A su vez, las fracturas en sus trayectorias escolares, articuladas a largas trayectorias laborales, parecen proyectar las mayores dificultades que los jóvenes de origen popular enfrentan para establecer una vinculación significativa con la escuela en el contexto histórico y social actual.

No obstante también, son significativos los intentos de retorno a la escuela, lo cual nos hacen pensar que un eventual fracaso no necesariamente conlleva a fracasos futuros y que los quiebres en su trayectoria no implican el abandono definitivo de la escuela como parte

de un proyecto de vida. Aquí es importante destacar cómo la relación entre pasado y futuro es muy compleja, pues va más allá de un simple lazo de causa-efecto.

La situación de banda o situación de “frontera”, puede considerarse entre estos grupos socioculturales una especie de *rito de paso*; expresado en su fase *liminal* (Gennep, 1986, *cit. pos* Díaz, 2002: 29) en que los jóvenes, ante la complejidad creciente del proceso de inserción, se toman un tiempo antes de movilizar recursos y precisar sus aspiraciones; al tiempo que se colocan en una posición de ruptura con las normas institucionales y de rechazo y resistencia a la adopción del estilo de vida y los valores impuestos por la institucionalidad dominante.

Así, se ven obligados a realizar ajustes en sus percepciones y prácticas elaboradas históricamente, de modo que las correspondencias más lineales y estables entre las posiciones sociales y los estilos de vida y las propensiones que desarrollan los sujetos, tienden a dislocarse.

Referencias Bibliográficas

Berger, P. y T. Luckmann (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós (Studio, 125).

Díaz Cruz, R. (2002) “La creación de la presencia. Simbolismo y *performance* en grupos juveniles”. En Alfredo Nateras (Coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I/ Miguel Ángel Porrúa.

Dubar, C. (2000) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra (Serie General Universitaria, 15).

Giddens, A. (1991) *Modernidad e identidad del yo. El yo y a identidad en la época contemporánea*. Barcelona: Península (Historia, Ciencia y Sociedad, 257).

Giddens, A. (1984) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Bs. As.: Amorrortu Editores.

Gleizer, S. (1997) *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: FLACSO/Juan Pablos Editor.

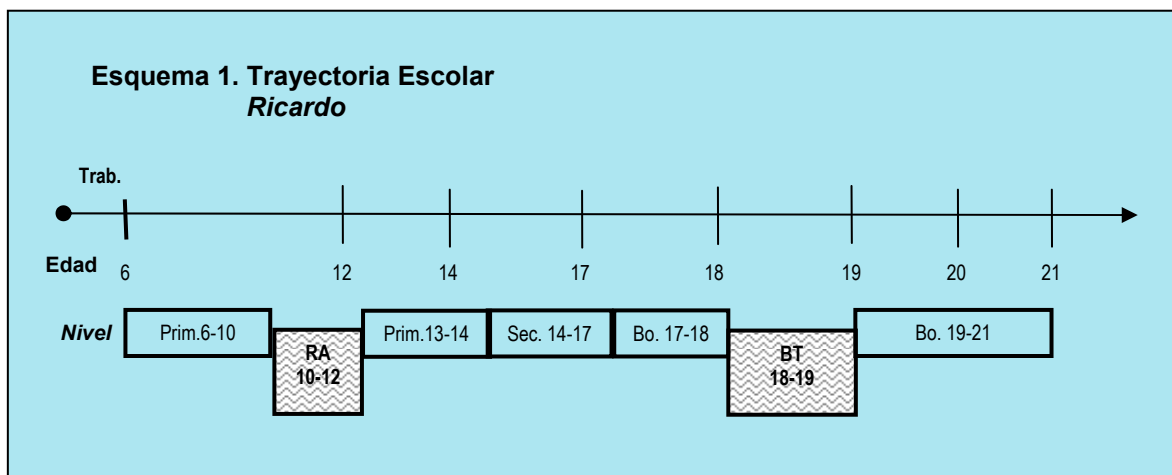
Guerra, Irene (2005) “Los jóvenes del siglo XXI ¿Para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares “. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, Abril-Junio de 2005, vol. 10, Núm. 25, pp.419-449.

Noguez, Sergio (1993) Perfil del aspirante a alumno de la UIA. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (8): 32-37.

Riemann, G. y F. Schütze (1991) “Trajectory” as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social process”, en Maines, David R. (ed.) *Social organization and social process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New Cork: Aldine de Gruyter, 333-357.

Tiramonti, G. (dir.) (s/f) “Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI, en *La nueva configuración educativa en la Argentina*. Bs.As.: FLACSO- Área Educación/ FONCYT. Mimeo.

Weber, M. (1922) *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura económica. T. I. (Trad. al castellano 1944).



Esquema 2. Trayectoria Escolar *Juan Pablo*

