

Instituto de Ciencias

Área de Sociología

VII Jornadas de Sociología

24 y 25 de abril de 2012

Campus UNGS, Los Polvorines, Buenos Aires

GT7 Sociología de las infancias y juventudes

Título de la ponencia: “Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria”

Bárbara Briscioli¹ y Evangelina Canciano²

Introducción

En el contexto de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina³, cobran relevancia las dificultades para incorporar y retener a todos/as los adolescentes y jóvenes en el nivel. A partir de dos trabajos de tesis que tienen como problemática común la de los adolescentes y jóvenes que en algún momento determinado de sus vidas dejaron de ir a la escuela secundaria, iniciamos una conversación que nos llevó a plantear algunas inquietudes sobre los límites y posibilidades que encontramos en ciertas explicaciones sociológicas y pedagógicas que se construyen en torno de la relación de los jóvenes con su escolarización.

En una de las tesis⁴, se toma como objeto de estudio a las *trayectorias escolares*, para aproximarse al modo en que los y las adolescentes y jóvenes transitan por el sistema educativo. Particularmente, se analizan las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Magíster en Políticas Sociales (FAC.SOC-UBA). Docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación (FFyL-UBA), Doctoranda en Educación (UNER) y Becaria de Postgrado Tipo II del CONICET (UNGS). Correo electrónico: barbarabri@hotmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Docente en la Cátedra de Pedagogía (ISTLyR). Doctoranda en Educación (UNER) y Becaria de Postgrado Tipo I del CONICET (UNGS). Correo electrónico: evacanciano@yahoo.com.ar

³ (Ley 26.206)

⁴ Briscioli, Bárbara: “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. Tesis dirigida por Flavia Terigi. Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Reingreso⁵ de la Ciudad de Buenos Aires, por tratarse de un nuevo tipo de institución de nivel medio que, en respuesta a los altos índices de desgranamiento del nivel secundario de la Ciudad, ha buscado adecuar el régimen académico a los requerimientos de un sector específico de la población joven, que ya ha tenido alguna experiencia en la escolaridad secundaria y cuyas condiciones vitales requieren mayor flexibilidad por parte de la escuela. Pensar la articulación entre trayectorias de los y las estudiantes y las propuestas que brinda la escuela secundaria, permite observar en qué medida y de qué manera los sujetos transitan los diversos itinerarios propuestos por el sistema. Del mismo modo, el estudio de las trayectorias escolares revela aspectos de la dinámica de expansión, retención y exclusión de la escuela secundaria, importantes para identificar puntos críticos del nivel y de las trayectorias mismas.

En esta investigación se han analizado *estadísticas* educativas y poblacionales, para la identificación de fenómenos que por su escala tienen indudable incidencia en las trayectorias individuales, y como parte del trabajo en terreno, se han realizado veinticuatro *entrevistas en profundidad centradas en trayectorias escolares*, distribuidas en dos Escuelas de Reingreso. La finalidad es profundizar, desde la *perspectiva de los sujetos*, en las particularidades de los trayectos y circuitos educativos que transitan los estudiantes, enfatizando en los obstáculos para la progresión por la escolaridad (régimen académico, situaciones vitales, etc.), e incluyendo los significados sobre sus vivencias, representaciones y sentidos de la experiencia escolar. Se ha avanzado en el análisis de este material, y se está intentando sistematizar los núcleos problemáticos en torno a las trayectorias escolares de los entrevistados.

En la otra tesis⁶, el objeto consiste en estudiar los itinerarios o recorridos educativos de adolescentes y jóvenes, pertenecientes a sectores medios de nuestra sociedad, que dejaron la escuela secundaria. Específicamente se trata de indagar: ¿por qué dejan la escuela secundaria? ¿Dónde y de qué otros modos se están formando? ¿Y en qué saberes? Entre las situaciones que están en la base de esta investigación, particularmente dos aparecen como centrales: por un lado, los notorios porcentajes de jóvenes de clase media que dejaron la escuela secundaria, según puede leerse en informes recientes orientados al estudio de la matrícula del nivel

⁵ Implementadas a partir del ciclo lectivo 2004, (Decreto N° 408/GCABA/04) se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que por diversos motivos han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Actualmente, son en total 8 escuelas.

⁶ Canciano, Evangelina: “Los itinerarios educativos de los jóvenes de sectores medios que dejan la escuela secundaria”. Tesis dirigida por Gabriela DIKER. Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

secundario, tanto en el caso argentino como en la región latinoamericana (SITEAL, 2008 y 2009; Ministerio de Educación, 2008; PNUD- UNESCO-IIPE, 2009, Acosta, 2011; Minujín y Anguita, 20043). Por otro lado, el interés de centrar la atención en los recorridos educativos de los jóvenes desde una noción ampliada de trayectorias educativas que considere los itinerarios formativos de los jóvenes que se van configurando entre la escolaridad y el pasaje por otras organizaciones educativas situadas fuera del sistema educativo. Uno de los supuestos aquí en juego tiene que ver con que el hecho de que los jóvenes puedan encontrarse fuera del nivel medio del sistema educativo no significa necesariamente que estén alejados de toda oferta educativa, cercanas al dispositivo escolar o no. En cuanto al estado de avance de esta tesis, se viene trabajando en la especificación del objeto de estudio y en una aproximación al estado del arte, pero aún no se ha avanzado en el trabajo de campo.

Como puede notarse estas investigaciones se encuentran en diferente estado de avance, y apuntan a observar distintos asuntos respecto de las trayectorias educativas de los jóvenes. En el primer caso el énfasis está puesto en reconstruir las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes están transitando su escolaridad secundaria en instituciones cuyo con variaciones en su régimen académico respecto del formato tradicional; y en el segundo caso el énfasis está puesto en las características de las trayectorias educativas escolares y no escolares de adolescentes y jóvenes con una escolaridad interrumpida. No obstante, en ambas insiste una misma pregunta: *¿por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria? ¿Y qué papel tiene la institución escolar en esta situación?*

Partiendo de estos interrogantes, llevamos adelante una lectura de un grupo determinado de estudios sociológicos y pedagógicos sobre el abandono escolar - que actualmente están circulando como material para la toma de decisiones a nivel de política educativa o forman parte del conjunto de antecedentes disponibles sobre el tema⁷- guiadas por el propósito de identificar qué tipo de explicaciones se construyen en torno de por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria. En esta ponencia, específicamente nos proponemos revisar dos tipos de argumentos: por un lado, aquellos que apuntan a establecer los factores de abandono

⁷ Los materiales revisados constituyen apenas un número muy acotado de producciones sobre abandono escolar que revisamos en su carácter de antecedentes sobre el tema, no se encuentran representados aquí todos los trabajos existentes sobre esta área de indagación. En la bibliografía citada al final de esta ponencia se explicitan las referencias de los trabajos consultados.

escolar y desde allí tienden a señalar quiénes tienen más o menos chances de continuar su escolaridad, es decir, aquellos de carácter probabilísticos y, por el otro, aquellos que ante determinadas situaciones brindan explicaciones centradas en los sujetos, como es el caso de jóvenes que al pasar por *situaciones traumáticas vitales* dejan la escuela.

En ambos casos se busca analizar los límites y riesgos que conllevan estos argumentos de reforzar prejuicios, como de influir en las representaciones y posibilidades de los actores pedagógicos. Sabemos que cada campo disciplinar va creando unas particulares concepciones de adolescente/ joven que no son estáticas ni constituyen representaciones homogéneas en tanto son resultados provisorios de articulaciones que se sedimentan, pero también sabemos que lejos de ser inocuas tienen efectos materiales y simbólicos en las condiciones institucionales que se ofrecen y en los sujetos que participan en ellas.

1) El argumento sobre los que tienen más o menos chances de abandonar la escuela secundaria: sus límites y alcances en el terreno educativo

Los estudios sobre abandono escolar con los que trabajamos en esta instancia (Kantor, 2001; Binstock y Cerruti, 2005; SITEAL, 2009) abordan aunque desde las diferentes perspectivas que cada uno asume, la pregunta por los motivos que lleva a los jóvenes a la situación de dejar la escuela⁸. Se trata de investigaciones centradas en la perspectiva de los jóvenes, cuya metodología privilegiada consiste en el uso de entrevistas en profundidad a partir de una muestra de carácter intencional⁹. Algunos, por la perspectiva que asumen sobre el abandono escolar, combinan los análisis cualitativos con otros de carácter cuantitativos en los que construyen datos estadísticos sobre evolución de la matrícula del nivel medio, porcentajes de

⁸ Cabe señalar que no todos los estudios se detienen a explicar lo que entienden por la categoría de “abandono”, en algunas ocasiones se la da por supuesta. Allí donde este concepto es explicitado suele ser entendido tanto como un resultado o como un proceso. Cuando es entendido como resultado, lo es de un conjunto de factores o causas. Cuando se lo define como proceso, el abandono es más bien una situación, un hecho o un síntoma que habla de otras situaciones, condiciones y procesos que están sucediendo en relación con la escolarización de los jóvenes, y puede estar hablando sobre el papel de la escuela, la relación entre escuela y familia, entre escuela y sociedad, las relaciones intergeneracionales (Kantor, 2001).

⁹ Un aspecto a destacar es que en varios de los informes recientes sobre abandono escolar se encuentra la impronta de los estudios sobre trayectorias escolares. En ellos la reconstrucción de trayectorias es una cuestión metodológica y de posicionamiento ante el asunto del abandono escolar. Se explicita o no, reconstruir y explorar las trayectorias escolares de los jóvenes que dejaron la escuela conlleva el supuesto de que el abandono escolar solo puede comprenderse dentro de un marco más amplio como son las trayectorias educativas y vitales. ¿Qué se entiende por trayectorias educativas? La misma remite a la idea de un proceso en que el que confluyen otras situaciones vinculadas a la vida de los jóvenes, es decir, a contextos escolares, sociales, familiares.

deserción, alumnos sin pase, según composición social y niveles del sistema, por jurisdicción, etc. (SITEAL, 2009). Otros son estudios de tipo estadísticos que buscan establecer factores que intervienen en el abandono escolar en clave de “probabilidades”. Es decir que, en base a datos previamente establecidos se busca “determinar” quiénes y en qué situaciones *tienen más chances de abandonar la escuela* (Binstock y Cerruti, 2005).

Estos estudios se podrían ordenar en dos grandes grupos: los que se interesan por los “factores”, “causas” y “aspectos” que producen el abandono escolar; y los que abordan la cuestión desde un análisis de las situaciones, dinámicas y condiciones que están en la base, confluyen o podrían estar asociadas al abandono. En el primer grupo, incluimos el estudio de corte probabilístico realizado por las sociólogas Binstock y Cerruti (2005). Particularmente, nos interesa detenernos en este trabajo a fin de señalar algunos límites y posibilidades que encontramos en dichas argumentaciones para el terreno educativo. Sobre el final de este apartado, sintéticamente, se plantean a modo de contrapunto algunos aspectos del informe coordinado por Kantor, que situamos en el segundo grupo.

En el informe de Binstock y Cerruti, el abandono escolar es entendido como un proceso en el que intervienen distintos factores que conforman el contexto que facilita o promueve la decisión de desertar. De este modo, si bien se pone de relieve que no se trata de “un evento particular”, sino de un devenir en el que participan factores, no se pone en discusión que se trate o no de una “decisión”. En última instancia existe un contexto que favorece o impide una decisión de los sujetos, individuales. Tampoco se cuestiona la categoría misma del “desertor”. Así, distinguen a los sujetos de su muestra en “asistentes” y “desertores”.

De modo paradójico, cuando se señalan los factores que llevan al abandono de la escolaridad ocupan un lugar central los argumentos asentados sobre la condición socioeconómica de origen de los jóvenes. Por cierto, son numerosos los estudios realizados en este tema que “coinciden en señalar la fuerte asociación existente entre abandono escolar y pobreza” (Gallart, 2000; Gajardo y Milos, 2000, citado en Binstock y Cerruti, 2005). En palabras de estas autoras: *“las características estructurales, es decir, los aspectos socioeconómicos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado, son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles.* (Rumberger, 1987; Rumberger y Thomas, 2000; Bachman y otros, 1971; Ellickson y otros, 1998; Weng, Newcomb y Bentler, 1998;

Garnier, Stein y Jacobs, 1997; Levison, Moe y Knaul, 2000)” (Binstock y Cerrutti, 2005: 13). Estas referencias a otros expertos funcionan como pre-supuestos de la investigación, que se refuerzan a medida que avanzan con sus propias argumentaciones.

Así como determinantes del abandono escolar se enumeran: “(...) *Es de esperar que un estudiante que se integra a una actividad económica enfrente grandes dificultades para compatibilizar la organización del tiempo y para integrar satisfactoriamente el rol de estudiante con el rol de trabajador* (McNeal, 1997), *lo que vuelve a estos estudiantes más propensos a abandonar la escuela*” (Binstock y Cerrutti, 2005: 13).

Otra afirmación que aparece en este informe remite al lugar de las familias en tanto factor que incide en el abandono escolar. En sus palabras: “*destacamos el rol de la familia como el primer y fundamental agente de socialización* (Newcomb, 1997). *La familia, con sus propios logros educativos, valores y expectativas, genera los fundamentos sobre los cuales los niños y jóvenes modelan sus conductas y aspiraciones, incluidas aquellas relacionadas con el desempeño y el logro escolar* (Binstock y Cerrutti, 2005: 13). Y continúan detallando otros factores que pueden intervenir en este proceso.

Estos enunciados cobran fuerza en el capítulo en el cual se describen los factores asociados al abandono escolar en la Argentina en clave de “probabilidades”. El informe va demostrando cómo diferentes aspectos aumentan o disminuyen las chances de los jóvenes de dejar la escuela (Ibídem: 31). Así, con tono predictivo, casi certero, se indica que los jóvenes que viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas, que comienzan tempranamente a participar en el mercado laboral, con un clima educativo bajo, cuyos progenitores no han alcanzado elevados niveles de educación formal, que residen en hogares numerosos y conflictivos tienen “mayores chances de desertar” (Ibídem, 2005). En cada caso, contrastan la variable correspondiente (por ejemplo varones o mujeres, hogares pobres o no pobres, etc.), obteniendo como resultado, la delimitación de un *perfil de los (futuros) “desertores”*, que aquí resumimos.

Desde nuestra perspectiva, es aquí donde radica uno de los principales límites de este tipo de argumentaciones, es decir, en la operación de inventariar factores y de explicar su correlación *con lo que puede pasar*, más que de señalar lo que sucede. En términos generales, lo que

incomoda de esta *probabilística sociológica* es que en última instancia más que aportar al debate, refuerza prejuicios y construye estereotipos que en general recaen sobre determinados *grupos poblacionales*, ya estigmatizados. Hay aquí una operación que se pone en marcha: la construcción de un flujo de poblaciones a partir de la articulación de factores abstractos factibles de producir un riesgo. En este sentido, como sostiene Robert Castel (1986), “para ser sospechoso ya no es necesario manifestar síntomas de peligrosidad o anomalía, basta con presentar algunas particularidades que los especialistas, responsables de la definición de una política preventiva, han instituido en factores de riesgo”¹⁰. En efecto, la operación que se pone en juego es el establecimiento de categorías diferenciales de individuos, por ende, cualquier diferencia/factor que se objetive como tal puede dar lugar a un *perfil poblacional* (Serra, Canciano, 2006: 35).

Como ordenador de las dimensiones y los argumentos, se caracterizan **tres contextos a partir del grado de vulnerabilidad social de los hogares en los que los jóvenes han sido socializados**: de exclusión social, de vulnerabilidad social y de clase media-baja y media (Binstock y Cerrutti, Op. Cit). Ahora bien, en términos formales se podría señalar que en esta operación la “condición socioeconómica” en vez de ser consignada como una característica, entre otras, de la población que integra la muestra, se la antepone como categoría analítica y, más aún, explicativa del fenómeno. En la misma línea, resultan cuestionables las tipologías construidas y el modo casi caricaturesco en que se agrupan los atributos de los jóvenes entrevistados, lo cual justamente por el modo en que la información se presenta dista poco de llegar a ser sugerida e interpretarse como una descripción generalizable a todos los miembros de esta franja etárea. A modo de ejemplo, sobre las trayectorias educativas en contextos de exclusión social, se dice:

¹⁰ Como se explicitó en un trabajo anterior, Castel fue uno de los teóricos que comenzó a advertir desde el pensamiento sociológico que las estrategias de intervención social venían sufriendo cambios significativos. Uno de estos cambios tenía que ver para el sociólogo francés con el tránsito de *la peligrosidad al riesgo*. Este desplazamiento introduce variaciones en los modos de concebir los sujetos y las modalidades o estrategias de intervención social. En las últimas décadas, se ha venido dando un proceso de autonomización de la noción de “riesgo” respecto a la de “peligro” acompañada de una modalidad de trabajo renovada: no se propone el encierro en determinadas instituciones o la exclusión de determinadas instituciones, más bien tiene como objetivo anticipar e impedir la emergencia de un suceso no deseable, a partir de allí se abre el extendido camino en el campo educativo de “la asignación diferencial de un destino social previamente construido”. (Serra, Canciano, 2006:35)

“Los jóvenes que componen este grupo comparten la experiencia de vivir en situaciones de extrema pobreza. La mayoría de ellos nació y continúa residiendo en áreas sociales marginadas (villas miseria) y han estado expuestos de manera cotidiana no sólo a carencias habitacionales, alimenticias y sanitarias, sino también a contextos de violencia e inseguridad.

En este contexto social, uno de los aspectos que distingue a los jóvenes que han desertado de la escuela secundaria es el alto grado de conflictividad que caracteriza al entorno familiar. Por contextos familiares altamente conflictivos entendemos aquellos en los que hay un permanente clima de tensión, sea por continuas disputas entre los progenitores (o personas a cargo del joven), sea por violencia física, situaciones de alcoholismo, drogadicción y delictivas. En general, estas situaciones producen pérdida de la autoestima, carencia de metas y un desinterés general por parte de los jóvenes, lo que afecta fuertemente el compromiso con el estudio, el rendimiento y la capacidad de atenerse a normas y pautas disciplinarias dentro y fuera de la escuela. Es importante señalar que las consecuencias negativas de un entorno familiar conflictivo raramente se limitan al ámbito educativo; por el contrario, llegan a manifestarse en problemas más generales de adaptación social y de conducta” (Binstock y Cerrutti, Op. Cit: 45).

De este modo, como puede verse, se construye una matriz en la cual se asocian condiciones de vida con hábitos y conductas concebidas como atributos propios de determinados sujetos: por ejemplo, la conflictividad familiar o el alcohol como problemática típica de los sectores más marginales. Sabemos que, en ambos casos, se trata de asuntos que trascienden las clases sociales. Y se podrían seguir citando otros ejemplos.

Ahora bien, que en el campo de la ciencias sociales se haya visibilizado que las condiciones materiales de existencia son un factor de gran incidencia en las trayectorias escolares de los adolescentes puede considerarse un avance por sobre las teorías meritocráticas –basadas en la falacia de la “igualdad de oportunidades”- que responsabilizan a los sujetos por sus supuestas “incapacidades” individuales para progresar en la escolaridad.

Sin embargo, la *asociación (casi) determinista* entre condición socioeconómica de los estudiantes y bajo rendimiento en la escuela/ abandono escolar, muchas veces refuerza prejuicios sobre determinados “grupos poblacionales”, a la vez que invisibiliza problemáticas y sujetos. Esta asociación crea estereotipos. Además, afirmar que la “deserción es mayor en hogares pobres” (Ibídem: 17), en términos investigativos, no resulta novedoso. Al mismo tiempo, que un alumno sea pobre o pertenezca a cierta familia con determinados valores, no es condición suficiente para explicar o determinar que *desertará*. Este tipo de correlaciones más que ayudar en la comprensión del asunto, vuelven a hacer recaer en los sujetos el estigma o la culpabilización, por cuestiones que son sociales/sistémicas.

Cabe preguntarse qué aportan, pues, estas argumentaciones al campo pedagógico, asumiendo que la *educación* es una acción íntimamente ligada a la *novedad*¹¹, siguiendo a Hannah Arendt (1996), donde la confianza y la apuesta resultan componentes constitutivos, donde lo *por venir* no es del orden de lo anticipable a condición de establecer de antemano un destino, un camino de lo inexorable¹² (Frigerio, 2004). La negación de la confianza y la apuesta, pedagógicamente resulta del orden de lo inadmisibles o de lo que niega a la misma acción educadora. En otros términos, lo que nos preocupa, como ya hemos mencionado, es que estos enunciados tienen efectos materiales y simbólicos. Específicamente, inquietan los casos en que se avala y refuerza la impotencia que circula en el terreno educativo toda vez que se sostiene: “*con estos pibes no podemos*”. Ese “*no podemos*”, expresa muchas veces, la imagen de un adolescente pobre asociada a una idea de “*carente*”, con conflictos en el hogar, desinterés y falta de gusto por lo escolar, indiferencia por el futuro, etc; cuestiones que a menudo se vinculan a bajas expectativas y desaliento en la tarea de los educadores.

En suma, el tipo de estudios que aquí se viene revisando brindan información que podría ser valiosa para comprender y/o operar sobre la realidad. Sin embargo, al tiempo que alertan sobre un determinado estado del asunto, por el modo en que se presenta y organizan los datos, contribuyen a fijar posiciones sociales¹³. En este punto nos resuena la crítica de Rancière a Bourdieu –no como sociólogo particular, sino como representante de la disciplina- cuando

¹¹ Arendt, sostiene que la *educación* tiene que ver con la *natalidad*, es decir, con la llegada de los nuevos. Por eso mismo es, paradójicamente, conservadora: “(...) es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo en la tarea de renovar un mundo en común.” (1996/1954: 208).

¹² No es lo mismo estudiar el “abandono escolar” que indagar sobre “los jóvenes que dejan de ir a la escuela”. El “abandono escolar” se presenta como categoría cosificada, toda vez que queda reducida a una cuestión de dilucidar qué factores y en qué proporción intervienen en las situaciones de deserción escolar. Como si identificándolos se pudiese, por fin, dar con la acción o las estrategias adecuadas para solucionar lo que aparece como problema. Sin embargo, conocer sobre lo que produce un fenómeno podría ser tan solo un elemento de comprensión, dice poco acerca de qué modos intervenir: no hay relación directa entre causas y acción a seguir, tampoco entre acción y efectos. Las intervenciones parecen ser siempre de otro estatuto, más ligadas a los sentidos que se despliegan, son del orden de lo político.

¹³ Rancière muestra que “la ley sociológica hace que cada clase de la sociedad tenga juicios de gusto correspondientes a su *ethos*, es decir, a la manera de ser y sentir que su condición le impone” (Rancière, 2007: 284). Asimismo, cuestiona las investigaciones de Bourdieu por apuntar a una cierta idea respecto de la relación entre conocimiento y distribución de posiciones, cuando construye dispositivos para demostrar/confirmar la correspondencia entre los gustos y las posiciones sociales (Rancière, 2007: 287).

aquel señala que “la sociología actual ha tomado ciertamente distancia de (una) visión organicista de la sociedad. Pero sigue queriendo, para bien de la ciencia, lo que esta quería para bien de la sociedad, es decir, una regla de correspondencia entre las condiciones sociales y las actitudes y juicios de aquellos que pertenecen a ella” (Rancière, 2007: 288). En este sentido, nos preguntamos hasta qué punto en los argumentos anteriormente reseñados la mirada sobre los jóvenes que dejan la escuela resulta una mirada normativa, pues se basa en un modelo interpretativo de carácter burgués-homogéneo, que legitima *una* trayectoria vital/escolar ideal.

Como contrapunto a este tipo de argumentos que venimos reseñando encontramos, por ejemplo, el trabajo coordinado por Kantor (2001). En dicho trabajo la figura del “desertor” como categoría desde la cual analizar el asunto del abandono escolar aparece en gran medida interrogada ya que esta expresión supone una concepción según la cual quienes dejan la escuela son los únicos responsables del hecho¹⁴. El término “desertor” remite a la idea de alguien que traiciona la lealtad al cumplimiento de una obligación por decisión propia. Frente a este cuestionamiento las autoras aducen que “en el caso de la escuela está por verse en qué medida son los alumnos los que deciden “traicionar” el desarrollo del obligado recorrido escolar, si son situaciones extra escolares que condicionan el tránsito por la escuela, y eventualmente fuerzan su interrupción, y/o si hay experiencias que se viven en la propia institución que operan para expulsar a los alumnos” (Kantor, 2001: 3). Y en este sentido, advierten que “por lo menos no debiera suponerse desde el comienzo que la responsabilidad del abandono escolar reside en los propios jóvenes” (Ibídem).

Este posicionamiento en el análisis del abandono escolar no es frecuente en los informes consultados; y aporta a discutir con argumentos deterministas, prejuiciosos y discriminadores del tipo de los que establecen quiénes son los sujetos que tienen más o menos chances de permanecer en el sistema educativo. Y convoca a preguntarse si acaso no sería pertinente

¹⁴ Cabe señalar que en este estudio también se plantea, como hallazgo, que el término “abandono” no aparece en el vocabulario juvenil o adolescente. Se explicita que todos sus entrevistados (que son jóvenes con trayectorias escolares inconclusas) no hablan de que abandonaron la escuela, sino que se refieren al hecho de dejar la escuela, y algunos combinan esta expresión con la interrupción de la asistencia: no fui más. Esto pone de manifiesto que el uso habitual de la noción de abandono escolar remite más bien a un significado unívoco dentro de los análisis sobre el sistema educativo y las trayectorias escolares, que a las expresiones y vivencias de los mismos jóvenes.

invertir el orden de la lógica argumentativa: ¿Cuáles son las condiciones en las que las escuelas tienen más o menos chances de expulsar a sus estudiantes?

2) Dejar la escuela por atravesar una *situación traumática vital*: un argumento paradigmático de las explicaciones centradas en el “alumno ideal”

Como hemos señalado en el apartado anterior, la asociación entre condiciones socioeconómicas y abandono escolar en el nivel medio del sistema educativo encuentra un lugar predominante en las explicaciones sobre el tema. Sin embargo, cuando se va más allá de los argumentos sobre las probabilidades y se miran de frente los porcentajes que arrojan las estadísticas, las conclusiones muestran considerables matices. En especial, se tornan visibles los llamativos porcentajes de jóvenes de sectores medios que entre los 16 y 17 años dejan la escuela secundaria, según datos registrados para América Latina¹⁵. ¿Qué explicaciones se dan cuando la situación del abandono escolar se produce en jóvenes de sectores medios? En este caso se señala que los motivos más frecuentes de deserción están asociados con “problemas de rendimiento, desinterés, falta de gusto por ir a la escuela, escasa dedicación al estudio” (Binstock, Cerrutti, 2005: 125). De este modo las explicaciones refieren a:

- Que los jóvenes que se desvían de la norma en tanto los padres dan casi por sentado que sus hijos deben terminar el nivel medio, graduarse constituye “un deber de hijo”;
- Falta de límites impuestos por los adultos responsables, padres que no han reaccionado con la severidad o autoridad suficientes para revertir la decisión de abandonar de sus hijos, que tampoco les han exigido ocupaciones alternativas como salir a trabajar, y facilitan que sus hijos tengan una vida cotidiana sin responsabilidades ni sobresaltos (ibídem: 125);

¹⁵ “Si se toma en cuenta el origen social de los niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se observa que, en las edades más tempranas, la gran mayoría —el 75%— proviene de los niveles sociales más bajos. En cambio, entre ellos solo el 8% proviene de los sectores sociales altos. A medida que aumenta la edad, la experiencia de la desescolarización deja de ser privativa de los pobres. Así, a los 17 años, el 31% de los adolescentes desescolarizados provienen de los sectores medios y el 17%, de los altos. Y la mitad provienen de los estratos sociales más postergados” (SITEAL, 2009: 3).

- Aunque en menor medida, problemas de inestabilidad y conflictos familiares que incide de manera directa sobre la trayectoria escolar, porque contrariamente al estereotipo de familia estable, un importante número tiene una historia familiar poco sencilla, han vivido separaciones de los padres, muchos no han convivido o conocido a alguno o ambos progenitores y han sido criados por abuelos y u otros parientes, otros también han estado expuestos a situaciones de violencia familiar, drogas y alcoholismo;
- Que los jóvenes creen “perder el tiempo” por asistir a la escuela, poniendo en duda la utilidad de la formación escolar, como si tuvieran la certeza de que cuentan con otras habilidades o redes que les permitirán seguir adelante, más allá de la escuela.
- Aspectos relacionados con la subjetividad, formas de socialización, elecciones e identidades de los adolescentes (SITEAL (2007-2009: 1).

Este sintético inventario se consume con las explicaciones de que entre los jóvenes de sectores medios que dejaron la escuela, se encuentra un grupo cuyos motivos más frecuentes se relacionan con situaciones vitales traumáticas que alteraron la concentración y el interés por las tareas escolares (Binstock y Cerutti: 125; Kantor, 2001). Dichos estudios advierten que pasar por ciertas situaciones vitales pone obstáculos a la continuidad de los estudios secundarios de los jóvenes. Sobre este argumento nos detendremos en este apartado.

En un trabajo anterior (Briscioli, 2011) se presentó parte del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes en el intento de reconstruir sus trayectorias escolares. Entre los numerosos obstáculos que han afectado el tránsito por la escolaridad de los estudiantes se sistematizaron una serie de arbitrariedades sufridas por los estudiantes en las escuelas comunes, en general no visibilizadas y naturalizadas en los relatos. En tres situaciones se evidencia que las instituciones no han podido resolver conflictos puntuales, optando por expulsar a los estudiantes: uno de los casos muestra la imposibilidad de procesar una “situación vital traumática”¹⁶, y en otros dos la imposibilidad de las escuelas comunes de contemplar enfermedades crónicas (que hacen que a lo largo del ciclo lectivo tengan que

¹⁶ Estudiante: (...) “Y en tercer año, la robaron y apuñalaron a mi mamá... y bueno... (...) ahí... entre ir al colegio, ir a visitar a mi mamá, todo se me hizo un quilombo... ¡no pude! (...) Repetí mi hermano séptimo y yo repetí tercero. (...) Mi hermano sigue en el colegio igual”.

ausentarse por largos períodos). Contrariamente, como se ha sugerido en otros análisis¹⁷, las Escuelas de reingreso parecen más propensas a contemplar este tipo de situaciones, como ser, la enfermedad de un alumno o de algún familiar muy cercano.

En aquellos casos no se ha tratado de causas estructurales (una situación socio-económica desfavorable), ni de problemas de rendimiento por “incapacidad individual”. Se ha tratado más bien de decisiones institucionales que tienen efecto en la vida de los sujetos, pues han obstaculizado la progresión por la escolaridad en situaciones puntuales. Y, visto en retrospectiva, la sumatoria de esos derroteros impacta negativamente en las oportunidades y trayectorias futuras de los alumnos (Briscioli, 2011).

Ante estas arbitrariedades e imposibilidades de las instituciones educativas, como sostiene Terigi: El análisis pedagógico interroga sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales. Así, en la situación de extraedad o sobreedad, el riesgo no deviene de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas; en el embarazo adolescente, el riesgo no deviene de la maternidad sino de las dificultades para resolver los distintos tiempos de instrucción y el cursado “en bloque” de cada año escolar (Terigi, 2011). Así, respecto de los jóvenes que dejaron la escuela por atravesar situaciones vitales traumáticas, el problema no radica en estas situaciones que de por sí vienen a alterar el curso de una vida relativamente estable, sino en los modos y condiciones institucionales que la escuela pone en juego para procesar y acompañar a los sujetos en tanto estudiantes por estas situaciones.

Ahora bien, en este caso, intentar interrogar los modos y condiciones pedagógicas nos lleva a visualizar que uno de los aspectos que se mantienen incommovibles cuando se acepta que una situación vital traumática puede explicar que adolescentes y jóvenes dejen la escuela secundaria es el “ideal del alumno” del nivel medio históricamente construido al interior del

¹⁷ Briscioli, Bárbara (2011): “*Acá te explican, te tienen paciencia*”. Fragmentos de estudiantes entrevistados en Escuelas de Reingreso. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina. 8 al 12 de agosto de 2011. Carrera de Sociología, FSOC, Universidad de Buenos Aires - Instituto de Investigaciones Gino Germani, FSOC, UBA Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

campo pedagógico moderno: *un joven, hijo y estudiante, dispuesto esforzarse y progresar a través del paso por la escuela media*¹⁸.

En otros términos, podríamos señalar que es este ideal de alumno el que se sostiene toda vez que los jóvenes estarían dejando la escuela por atravesar determinadas situaciones vitales, en el sentido de que las condiciones institucionales escolares parecen quedar excedidas o inmutables ante lo que escapa/altera a aquel ideal y a los modos institucionales asociados al mismo. Como resultado ante esto vemos producirse la salida de los jóvenes de las escuelas, y junto con ello explicaciones que se clausuran, una vez más, en los mismos sujetos.

De este modo, siguiendo con el planteo de Terigi, “pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero *también*) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades, persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión”. (Terigi, 2011: 9).

Entre estas condiciones pedagógicas de exclusión, además de las concepciones sobre el ideal del estudiante del nivel secundario, se encuentran las concepciones sobre el abandono y la deserción de los referentes adultos escolares. En otro de los informes revisados sobre el abandono escolar en el nivel secundario (PNUD, 2009) - en el cual se aborda el asunto del abandono escolar desde las percepciones de actores clave del sistema como son los directivos y docentes de la escuela secundaria y se analizan sus visiones sobre los programas específicamente orientados a la inclusión en la educación secundaria-, entre las principales conclusiones se expone el alto nivel de naturalización entre los adultos de referencia en el ámbito escolar acerca de la deserción y desgranamiento que se observa en el nivel secundario, y sobre la existencia de “fuertes consensos” respecto de cuáles son sus principales causantes. Según este informe, las percepciones de docentes y directivos entre las principales causas del abandono escolar observan el peso de los factores externos a la institución escolar¹⁹, solo una

¹⁸ Ideal de alumno que se construye a partir de una serie de operaciones, tras las cuales se terminan borrando todas las marcas de las condiciones de producción institucionales, convirtiéndose en el parámetro del único y verdadero estudiante de la escuela secundaria.

¹⁹ Entre estos factores el lugar central lo ocupa “el deterioro o desintegración de la familia”, especialmente de las que pertenecen a sectores sociales empobrecidos. Algunos, también, algunos adjudican al deterioro

minoría de los informantes contempla la posibilidad de que el abandono se deba específicamente a factores internos vinculados con las características de la institución escolar y su modelo organizacional.

Finalmente, como ya hemos señalado, en el abandono escolar confluyen una –multiplicidad de causas y factores- en el interjuego entre lo estructural, lo institucional, y lo biográfico. Desde el campo educativo, importa destacar el fuerte peso que tienen los factores estrictamente pedagógicos: los obstáculos que imponen el régimen académico de la escuela secundaria tradicional, y el desaliento que producen las reiteradas repitencias y fracasos que inciden indudablemente en la decisión de dejar de ir a la escuela.

Para ir concluyendo...

Como queda evidenciado hasta aquí, existe la posibilidad de decir cosas similares, o abordar una misma problemática, con distintos énfasis, tonos y matices. Pero también constatamos que existen diferentes modos de concebir aquello que se presenta como problema. Desde nuestra perspectiva, nos preocupa e interrogamos acerca de cómo se construye conocimiento, cómo se comunica y los efectos que esto tiene en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes.

Lo que interesa de los dos tipos de argumentos revisados es el lugar que tiene, en su propia lógica, la escuela y sus condiciones institucionales frente al abandono escolar. Es decir, estos argumentos exponen, de alguna manera, una de las modalidades de trabajo inherentes al campo educativo: *cuando se pregunta por las causas del abandono escolar, la escuela misma queda fuera de foco o, directamente, omitida*²⁰. Desde la perspectiva de Dubet (2004: 4), esto podría pensarse como resultado de una de las operaciones típicas del proyecto institucional

socioeconómico de las familias de estos chicos la fuente principal del desinterés en el estudio y lo consideran el origen de las limitaciones y restricciones que obstaculizan las condiciones de inserción escolar. El siguiente lugar central en las atribuciones causales del abandono se lo deposita en las cuestiones del trabajo y del embarazo adolescente que vuelven sumamente problemática la permanencia en la escuela.

²⁰ El informe coordinado por Kantor señala: “Las expresiones de los propios jóvenes: dejar la escuela y no fui más, son términos que lleva a los investigadores (atentos y rigurosos) a señalar que no se puede pensar el asunto del abandono escolar en clave de “trayectorias definitivas”, sino que para ser más precisos habría que referirse a la ruptura de una trayectoria que debería continuar, ya que los jóvenes hablan de “dejar algo por la mitad” (Ibídem: 77). Esto queda enfatizado cuando se observa que muchos jóvenes mantienen la idea de “volver a estudiar”, y de hecho, según el citado estudio, algunos lo hicieron varias veces aunque sin llegar a terminar de cursar.

moderno, en el que la escuela ocupa un lugar central: “su capacidad de externalizar sus problemas considerando que la causa de sus dificultades viene de su medio ambiente: desigualdades sociales, fallas de las familias, políticas públicas, capitalismo... La crítica no se orienta hacia la escuela, sino hacia a la sociedad que impide que su funcionamiento se desarrolle plenamente”.

El asunto, una vez más, sería en qué medida la escuela – entendida como una de las organizaciones en las que se expresa la institución educación, en términos de Enriquez-, se torna objeto de interrogación, más que espacio neutro/vacío donde tienen lugar situaciones en las que ella poco tiene que ver. Tal vez, en algún momento tengamos que indagar en qué medida esto se encuentra vinculado a nuestras propias visiones progresistas sobre la escuela. Es decir, con *el sueño de la razón escolarizadora*: ese discurso “feliz” o de la larga marcha a la felicidad por la escuela para todos como un paseo triunfal (Cuesta, 2005: 249). Este camino imparable hacia la felicidad, esgrime Cuesta, ha “gozado de un recubrimiento justificativo y mítico reincidente y acrítico, erigido sobre una peculiar mezcla de retazos de liberalismo y socialismo”. Se trata de un canon interpretativo que viene llamándose “progresista”; y que este autor propone denominar *idealprogresista* o *liberalsocialista*, y “se asienta sobre tres supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo: la aceptación de la idea de progreso; la escolarización (o consideración de la escuela como un espacio o recipiente vacío y distinto de la sociedad); y el papel benefactor del Estado (o la concepción ahistórica e instrumentalista del Estado como un poder neutral)”. (Cuesta, 2005: 10- 249).

Llegados a este punto del recorrido, interesa dejar enunciada esta cuestión: ¿Qué idea y qué lugar atribuimos a la escuela quienes investigamos acerca la relación de los adolescentes y jóvenes con su escolaridad? Sabemos que no sólo está en juego una valoración acerca del abandono escolar, sino también una valoración acerca de la escuela en nuestras sociedades contemporáneas.

Bibliografía:

ACOSTA, Felicitas (2011): La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Buenos Aires.

ARENDDT, Hannah (1996/1954): Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península, Barcelona.

BINSTOCK G y M CERRUTTI (2005): Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Unicef- Buenos Aires.

BRISCIOLI, Bárbara (2008): Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares. Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad Nacional De Quilmes. Consultado: www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/41%20-briscioli.pdf

BRISCIOLI, Bárbara (2011): “Dificultades y arbitrariedades que obstaculizan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes”. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CLACSO. Buenos Aires. Ponencia publicada en CD: ISSN 2250-4486.

CUESTA, Raimundo (2005): Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Octaedro – EUB. España.

DUBET, Francois (2004): Mutaciones Institucionales y/o neoliberalismo?, en: Tenti Fanfani (org.): Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IIPE - UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

ENRIQUEZ, Eugène (2002): La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.

KANTOR, Débora (Coord.) (2001): “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA.

MINUJIN y ANGUITA (2004): La clase media, seducida y abandonada. Edhasa. Buenos Aires.

DUBET, François: (2004): ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Consultado en: www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy_oneoliberalismo.pdf

DINIECE (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina.

FRIGERIO, Graciela (2004): “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en: Birgin y otros (comps.): Contra lo inexorable. Zorzal-CePA. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2008): Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en argentina. Argentina.

PNUD- UNESCO- IPE (2009): Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires.

RANCIÈRE, Jacques (2007): “Pensar entre disciplinas” en: Educar (sobre) impresiones estéticas. Del estante editorial. Buenos Aires.

SITEAL (2008): La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la OEI.

SITEAL (2009a): ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. UNESCO- IPE- OEI.

SITEAL (2009b): La escuela y los adolescentes. IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la OEI.

TERIGI, Flavia (2011). “En la perspectiva de las trayectorias escolares”. Comentario del Capítulo 3 del *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* –SITEAL, editado por el IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

TERIGI, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, año 17, num. 29.

TERIGI, Flavia (2008): Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en: *Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy*. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Argentina.

CASTEL, Robert (1996): “De la peligrosidad al riesgo” en: *Materiales de Sociología crítica*. La Piqueta. Madrid.

SERRA, María Silvia; CANCIANO, Evangelina (2006): *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEI. Argentina.