



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Molina Galarza, Mercedes

¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones  
de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 29, 2019, Enero-Junio

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384556936003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## ¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza

Is another future possible? The future in the representations of young and adult students in Greater Mendoza

*Mercedes Molina Galarza*

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA), CCT CONICET Mendoza. Docente de la Universidad Nacional de Cuyo.

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

### Resumen

El objetivo del artículo es contribuir a la comprensión de las subjetividades de estudiantes de nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos/as localizados en Gran Mendoza. Específicamente, se propone: a) reconstruir sus representaciones de futuro; b) identificar la presencia de proyectos de futuro al interior de tales representaciones o, en su defecto, la preponderancia de la "lógica del instante"; y c) interpretar los hallazgos anteriores a la luz de las circunstancias sociales y temporales de las que son producto, considerando particularmente las jerarquías de género imperantes. En términos metodológicos, se empleó un abordaje cualitativo en base a entrevistas en profundidad. Se elaboró una tipología que agrupa a los estudiantes en función de sus representaciones y proyectos de futuro. Se interpreta que la presencia de proyectos de futuro es un elemento protector de la subjetividad en el presente y su ausencia, un síntoma de subjetividades en situación de desamparo.

**Palabras Clave:** Educación de jóvenes y adultos, subjetividad, representaciones de futuro, género.

### Abstract

The aim of the article is to contribute to understand the subjectivities of secondary school young and adult students in Greater Mendoza. Specifically, it is intended: a) to reconstruct their representations of the future; b) to identify the presence of future projects within such representations or, if absent, the preponderance of the "logic of the moment"; and c) to interpret the previous findings in light of the social and temporal circumstances of which they are products, particularly considering the prevailing gender hierarchies. In methodological terms, a qualitative approach was used, based on in-depth interviews. Atypology was developed that groups the students according to their representations and future projects. It is assumed that the presence of future projects is a protective element of subjectivity in the present and its absence, a symptom of subjectivities in situation of helplessness.

**Key words:** Young and adult people education, subjectivity, representations of the future, gender.

MOLINA GALARZA, M. (2019) "¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza.", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 45-64. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 29/08/2017 – ACEPTADO: 07/03/2018

## Introducción

La producción sociológica en educación de los últimos tiempos viene considerando la cuestión de que las políticas educativas son y, al mismo tiempo, necesitan ser consideradas políticas de subjetividad. La idea de que la escuela produce y forma sujetos no es algo novedoso; en cambio, se trata de una cuestión habitualmente abordada por la sociología de la educación del siglo XX (Dubet y Martuccelli, 1998). No obstante, la introducción de la perspectiva de las políticas de subjetividad implica un giro interesante. Este enfoque se introduce de lleno en el vínculo entre educación y sujeto al resaltar la importancia de los factores subjetivos en el éxito escolar, éxito que Tedesco ha definido como *“el desarrollo de las competencias que permiten comprender el mundo y definir la propia identidad”* (2012: 208). Según el mismo autor, las políticas socio-educativas de la última década han permitido conocer que las estrategias de carácter masivo dirigidas a mejorar las condiciones objetivas o materiales<sup>1</sup> en las que tiene lugar el aprendizaje son necesarias pero no suficientes para revertir las desigualdades sociales y escolares. De allí la necesidad de comenzar a prestar atención a la dimensión subjetiva en el campo de la educación, lo que sin dudas constituye un reto no menor para las políticas guiadas por la búsqueda de mayores niveles de justicia social.

El presente artículo se ocupa de las subjetividades edificadas en la educación de jóvenes y adultos. Una característica particular del nivel medio de esta modalidad es la escasez de investigaciones existentes (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010). Se ofrecen aquí resultados parciales de una investigación mayor en la que se analizan experiencias escolares en centros educativos de nivel secundario (CENS). La *“experiencia escolar”*, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), implica la articulación de tres tipos de procesos con sus respectivas lógicas específicas: procesos de distribución de competencias, procesos de socialización y procesos de constitución de subjetividades. Frente a las definiciones culturales y sociales que lo inter-pelan a lo largo de la vida escolar, el individuo se posiciona y pone en juego cierta capacidad de crítica, distanciamiento y acción autónoma, es decir, se constituye en sujeto. Tal es el proceso de edificación de la subjetividad que tiene lugar en la escuela, proceso que forma parte de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

En este trabajo, se procura llevar a cabo un acercamiento a las subjetividades de los estudiantes de CENS a través del abordaje de sus representaciones de futuro, analizando de modo específico la presencia o ausencia de proyectos de futuro. Se considera que tanto las representaciones como los proyectos de futuro ofrecen indicios acerca de las subjetividades, pero no dan cuenta de ellas de modo cabal o completo. Al ser un objeto de estudio tan *“inasible”* o *“difícil de “observar”* sólo es posible lograr aproximaciones parciales y fragmentarias a la subjetividad. Aun así, se cree que vale la pena su abordaje dado que, como se expresó al comienzo, su estudio ofrece insumos fundamentales para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo general del artículo es, entonces, contribuir a la comprensión de las subjetividades de estudiantes que asisten a centros educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos/as localizados en el aglomerado urbano Gran Mendoza. Los objetivos específicos son: a) reconstruir sus representaciones de futuro; b) identificar la presencia de proyectos de futuro al interior de tales representaciones o, en su defecto, la preponderancia de la “lógica del instante”; y c) poner en relación los hallazgos anteriores con las circunstancias sociales y temporales de las que son producto, considerando particularmente las jerarquías de género imperantes.

En los apartados que siguen, se detalla el significado que adquieren en este trabajo los principales conceptos del marco teórico empleado, incluyendo las representaciones acerca del futuro, los proyectos de futuro y la noción de género, definidos todos ellos al interior del campo de una sociología de la educación orientada hacia la *comprensión* de los fenómenos sociales. Se presenta también una serie de consideraciones relativas a la especificidad de la población que asiste a la modalidad educativa de jóvenes y adultos/as, que se caracteriza por su origen popular. Seguidamente, se expresan los supuestos teóricos sobre los que ha descansado la investigación y en base a los cuales se llevó a cabo la interpretación de los hallazgos, supuestos que han sido puestos de manifiesto en un esfuerzo de vigilancia epistemológica, siguiendo a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) y Bourdieu y Wacquant (2008). Por último, se detalla la estrategia metodológica desarrollada.

### **Marco teórico**

Como se dijo, las representaciones acerca del futuro constituyen en este trabajo indicios con los que se buscó lograr un acercamiento a las subjetividades de las y los estudiantes. Habiendo ya definido la noción de subjetividades en términos de Dubet y Martuccelli (1998), es preciso a continuación realizar algunas precisiones en torno a las representaciones de futuro. De acuerdo con Pierre Bourdieu (2006), los agentes ponen en juego “representaciones” para la comprensión del mundo social que guardan estrecha relación con sus prácticas o estrategias, y cuyo origen se encuentra en los esquemas de percepción y apreciación que adquieren a lo largo de la vida social. Para el autor, todo conocimiento sobre el mundo, sea éste un saber erudito o del sentido común, es una construcción; es fruto de la actividad estructurante de los agentes en un mundo cuyo sentido ellos mismos contribuyen a producir, en el contexto de condiciones o límites que les son dados. En este marco conceptual, las posiciones sociales ocupadas por los individuos son claves para comprender sus representaciones; éstas son resultado de sus estructuras cognitivas, las cuales, por su parte, no son otra cosa que estructuras sociales incorporadas.

“Al ser producto de la incorporación de las estructuras fundamentales de una sociedad, esos principios de división son comunes para el conjunto de los agentes

de esa sociedad y hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común” (Bourdieu, 2006: 479).

Las representaciones de los individuos no son pues meramente individuales, sino que forman parte de las lógicas propias de ese “sentido común” de los grupos sociales a los que pertenecen y en los que se han socializado. Las representaciones en torno del futuro no escapan a esta dinámica. Los demás integrantes de sus grupos de pertenencia, y en especial, los de generaciones previas, ofrecen modelos y son fuente de experiencias en lo que tiene que ver con las representaciones de futuro (Tuñón, 2008). Muestran caminos a seguir, proyectos posibles, así como imágenes de lo que no es conveniente, deseable o alcanzable. Son ejemplos conocidos de “lo que es para nosotros” y lo que no. El tránsito por la escuela, por su parte, también impacta en la capacidad de generar proyectos en el corto y largo plazo (Tuñón, op.cit.), representaciones en torno del futuro (Bourdieu, 2007), así como en la edificación de subjetividades (Dubet y Martuccelli, 1998; Bourdieu, 2006; Fainsod, 2006; Brusilovsky, 2006; Tedesco, 2012; Molina Galarza, 2012b; Molina Galarza y Maselli, 2014).

Partiendo, entonces, de la categoría bourdiana de representaciones, así como de las citadas consideraciones referidas al impacto de la escolarización sobre las subjetividades y los proyectos de futuro, las representaciones de futuro se definen operativamente, en esta investigación, como aquellas ideas, proyecciones, imágenes y expectativas presentes en los relatos de las y los estudiantes acerca de las posiciones sociales que ocuparán cuando hayan concluido el nivel secundario. Refieren a un “futuro probable” desde las perspectivas de los entrevistados que, sin embargo, se recupera en el presente (Mora Salas y Oliveira, 2014). Dan cuenta no sólo del futuro sino también del momento actual, de las particulares condiciones sociales en las que se desenvuelven hoy las vidas de las y los estudiantes. Tales condiciones son las que permiten, o no, proyectar caminos y estrategias para avanzar hacia ese futuro imaginado.

Como ya se adelantó, otro elemento central del marco teórico es el enfoque de género. El concepto de género se emplea en ciencias sociales para designar la construcción cultural y social de ideas, valores, significados, saberes, prácticas, estereotipos y lógicas vinculadas a la diferencia sexual, es decir, al hecho de que las personas son seres sexuados (Rosenberg, 1996; Ariza y Oliveira, 2000; Scott, 2008). El enfoque de género ofrece una perspectiva relacional de los fenómenos sociales, que identifica no sólo diferencias sino fundamentalmente jerarquías socialmente construidas entre varones y mujeres (Rosenberg, 1996; Scott, 2008). La investigación educativa con perspectiva de género contemporánea revela que las instituciones de enseñanza continúan produciendo y transmitiendo códigos sexistas en los que se reproducen las jerarquías del mundo masculino sobre el femenino (Morgade, 2001; AAVV, 2015). En consecuencia, es esperable que las representaciones sobre el futuro que contribuye a elaborar o no conduce a erradicar la escuela estén signadas por las lógicas de género

imperantes. No obstante, también es dable imaginar que siendo el campo educativo un espacio de disputa político-ideológica, al mismo tiempo tengan lugar en su interior procesos de enfrentamiento de los mandatos sexuales hegemónicos, conducentes a edificar otro tipo de representaciones acerca de lo apropiado y esperable para varones y mujeres.

En cuanto a los *supuestos* sobre los que se basa la investigación, se hace mención, en primer término, a la cuestión de la especificidad de la modalidad educativa de jóvenes y adultos. La población que asiste a CENS pertenece, en general, a clases populares o desfavorecidas, tanto en Argentina (Rodríguez, 2008), como en América Latina (Di Pierro, 2008). Silvia Brusilovsky destaca que las características sociales del estudiantado son un elemento distintivo de esta modalidad escolar:

“El concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características sociales. En este trabajo se asume este segundo enfoque, ya que a lo largo de la historia –en la Argentina y en América Latina– la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (2006: 10)

Se trata de una población que por razones de diversa índole quedó “educacionalmente marginada” (Gluz, 2013) en épocas anteriores de su trayectoria vital y ha logrado reingresar a la escuela en la actualidad. Abundan en sus trayectorias experiencias de “fracaso” escolar que, sumadas a la corta duración de los estudios, son habituales para los miembros de las clases desfavorecidas (Bourdieu y Passeron, 2006; Molina Galarza, 2012a). Inversamente, las experiencias de escolarización exitosa y movilidad social ascendente a partir de los recursos académicos acumulados son poco frecuentes en esos grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 2006; Sinisi, Montesinos y Shoo, 2010). Investigaciones previas revelan que la educación de jóvenes y adultos/as es considerada en ocasiones como una modalidad de menor calidad educativa (Molina Galarza, 2012a, 2012b; Maselli, Molina y Pimenides, 2015). Todo ello configura escenarios sociales que no colaboran a fortalecer la confianza de los jóvenes y adultos en las posibilidades y recursos que la educación puede ofrecerles para mejorar sus condiciones de vida, en un contexto económico en el que la precariedad laboral y la falta de empleo son problemáticas de envergadura (Arceo y otros, 2008; Molina Galarza, 2012b).

Los estudiantes de la presente investigación son jóvenes y adultos que forman parte de las clases desfavorecidas. Diversos estudios revelan que las personas de estos grupos sociales experimentan, con frecuencia, asunción temprana de responsabilidades familiares, domésticas y laborales, siendo aún niños o adolescentes (Fainsod, 2006); “ingreso precoz a la adultez” (Mora Salas y Oliveira, 2014); sobrecarga de trabajo y “expropiación de tiempo” (Durán, 2000 y 2007). Este tipo de escenarios favorece

“transiciones vulnerables” de la juventud a la adultez, por medio de las cuales se afianzan y profundizan las desigualdades existentes (Saraví, 2009).

Ante estas problemáticas, muchas son las instituciones para jóvenes y adultos que llevan adelante proyectos de enseñanza orientados a enfrentar las desigualdades escolares y sociales, en el marco de lo que podría denominarse una práctica crítica (Brusilovsky, 2006)<sup>2</sup> o una educación emancipatoria (Sipes y Alegre, 2008). Si algo caracteriza sus prácticas pedagógicas cotidianas es la lucha contra los límites que imponen el mundo social y la apuesta por cimentar una sociedad menos desigual. Aquí es cuando la escuela se vuelve “*dadora de sentido*” y es posible que en ella los estudiantes “*puedan comenzar a desnaturalizar su experiencia de ‘fracaso’ para que, a su vez, imaginen otros horizontes posibles*” (Di Pietro y Abal Medina, 2013: 75). En base a tales antecedentes se plantea, en segundo término, el *supuesto* de que las instituciones, personalizadas en sus profesores/as y personal directivo, juegan un papel significativo en la construcción de representaciones acerca de lo que está por venir. Sólo a partir de la esperanza en un futuro mejor es posible para los sujetos representarse un “proyecto de futuro”, es decir, proyectar un camino a seguir, una estrategia o apuesta susceptible de conducir hacia el horizonte deseado.

En tercer término debe expresarse que, a lo largo del análisis de los relatos, se mantuvo el supuesto de que la existencia de proyectos de futuro –susceptibles de ser identificados en el seno de las representaciones acerca del futuro de los estudiantes– constituye un elemento “protector de la subjetividad en el presente”, tal como lo entiende Zelmanovich (2003). El futuro deseado y proyectado permite trascender lo que Fainsod (2006) denomina la “lógica del instante”, es un futuro con posibilidades de hacerse realidad. Inversamente, los relatos desesperanzados y anclados en los problemas de la cotidianeidad remiten a las dificultades que encuentran las mujeres y los varones de los sectores sociales más desfavorecidos para proyectar un mañana mejor. Si la subjetividad está anclada en el presente, se impone la lógica del instante, es decir, la urgencia de resolver los conflictos y necesidades del día a día, y la falta de sentido de ese presente. Es entonces, cuando la realidad “se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, [que] se corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga” (Zelmanovich, 2003: 53), conmocionando al sujeto y erosionando la subjetividad.

## 1.2. Estrategia metodológica

Este trabajo forma parte de una investigación mayor, de corte cualitativo, en la que para reconstruir experiencias escolares se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes y se llevó a cabo un grupo focal con docentes, como técnicas de producción de datos. En esta oportunidad se presentan hallazgos elaborados a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes. Se trata de veintinueve casos de jóvenes y adultos/as de nivel

secundario, que asistían al momento de ser entrevistados (años 2013 y 2014) a establecimientos educativos localizados dentro del aglomerado urbano Gran Mendoza.

En la estrategia metodológica desplegada, se procuró desarrollar un recorrido de ida y vuelta entre teoría y empiria, en un proceso espiralado de producción de conocimiento (Sirvent y Rigal, 2009). Se partió de una serie de consideraciones teóricas que incluían ya la perspectiva de género a la que se ha hecho referencia en páginas anteriores, así como la concepción de representaciones acerca del futuro entendida como una dimensión capaz de ofrecer un acercamiento a la subjetividad de los y las estudiantes. Se adhiere a la idea de que “cada observador es capaz de ver sólo aquello que sus propias categorías y esquemas de percepción le permiten ver” (Tenti Fanfani, 2007:105). No obstante, se cree también que partir de una formulación conceptual inicial no impide procurar, de modo reflexivo y consciente, la apertura hacia lo nuevo y la flexibilidad que las estrategias cualitativas de indagación requieren (Taylor y Bogdan, 1987).

A lo largo del análisis de las entrevistas, se siguió un procedimiento guiado por una lógica inductiva, que mediante el método comparativo procuró construir categorías y propiedades de las mismas (Bourdieu y Wacquant, 2008). Se partió de la identificación de las similitudes, recurrencias o aspectos comunes que fueron emergiendo de las palabras de los entrevistados, así como de las diferencias y “alertas” que quedaban de manifiesto en relación a sus representaciones acerca del futuro. Se prestó atención a la presencia de proyectos de futuro en los relatos o, en su defecto, a su ausencia y a la preponderancia de la “lógica del instante”. El trabajo interpretativo se llevó a cabo en base a los *supuestos* anteriormente explicitados.

Este procedimiento condujo a la construcción de una tipología con tres categorías que agrupan a los estudiantes en función de sus representaciones acerca del futuro<sup>3</sup>, incluyendo: *a) Representaciones vinculadas a la continuidad de estudios de nivel superior. b) Representaciones vinculadas al acceso a un empleo acorde al nivel de calificación logrado, y c) Representaciones vinculadas a las dificultades actuales para avanzar en los estudios, en las que predomina la “lógica del instante”*. Estas categorías fueron construidas, como se expresó, *a posteriori* de la toma de entrevistas, teniendo como fundamento los términos que emergieron de ellas.

Vale decir que a lo largo del análisis de cada una de ellas que se ofrece en el siguiente apartado se presentan casos ilustrativos que dan cuenta de la misma, así como casos que se alejan, señalando distanciamientos y divergencias. Con el trabajo analítico se buscó, siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2008), poner en relación las representaciones y proyectos de futuro de los sujetos con las condiciones sociales de las que son producto, con el objetivo de *comprender* las subjetividades que fueron objeto de la indagación.



## **2. El futuro en los relatos de estudiantes jóvenes y adultos/as**

Al indagar en las representaciones acerca del futuro, se halló una variedad de posicionamientos y perspectivas en los que las subjetividades de las y los estudiantes se ponen de manifiesto. Ello dio lugar a la construcción de la tipología ya mencionada, que será analizada a continuación.

### **2.1. Representaciones vinculadas a la continuidad de estudios de nivel superior**

Un grupo poco numeroso, conformado por estudiantes de ambos sexos que no superan los 30 años, expresó en sus relatos que aspira a continuar estudiando una vez concluido el secundario. Estos jóvenes son oriundos de sectores medios o eventualmente populares. Algunos cuentan con más apoyo económico por parte de sus familias, mientras otros señalan que tendrán que trabajar. Vale destacar que muchos entrevistados (no sólo los de este grupo, sino los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos en general) ya se encuentran insertos en el mercado de trabajo en la actualidad, especialmente los varones, y tienen experiencia en combinar trabajo y estudio.

“[En unos años me veo] recibido o por terminar de recibirme de escribano. Mi papá es comerciante y mi mamá también. Dependo de ellos, me hacen el aguante un poco, trabajo con ellos, con los dos trabajos, por la mañana, cuatro horas. [...] Estoy cómodo, pero igual me gustaría ganar más plata, pero hasta que no termine la escuela... Es que quiero terminar acá porque el año que viene quiero empezar a estudiar, pero ahora me gustaría tener otro laburo para ganar más plata” (Miguel, 18 años)<sup>4</sup>.

Algunos elementos relevantes del relato son la simultaneidad de trabajo y estudio, la perspectiva de ver concluidos sus estudios universitarios y la pertenencia a un hogar en el que se le sostiene económicamente, aunque por la frase “me hacen el aguante” se sugiere que podría no ser así. Respecto de la carrera mencionada, escribanía, es de nivel universitario, con cinco años de duración.

La disposición de tiempo es un factor que permea de manera diferencial las oportunidades educativas de estudiantes de distinto origen social y diverso género<sup>5</sup>. En las entrevistas, se observó que la posibilidad de continuar estudiando depende claramente de este recurso elemental, que pocos estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos poseen. Por contraste, puede citarse una investigación en el terreno de las expectativas de futuro de miembros de las clases medias, en la que la privación de tiempo no aparece como obstáculo o carencia relevante, probablemente porque es un recurso que está ya dado para los y las jóvenes objeto de ese estudio (Krause, 2014). En ese mismo trabajo se puede ver que el sostenimiento de los/as hijos/as mientras están estudiando se da por sentado en las clases medias (también puede consultarse Fainsod, 2006), lo que marca una distancia respecto de los sectores populares. “Me hacen el aguante” señala quizás un esfuerzo o una buena voluntad especialmente puesta en juego por los progenitores. Demás está decir que no se pretende aquí juzgar negativamente las disposiciones de las familias de sectores desfavorecidos que no sostienen

económicamente a los hijos en su escolarización, sino señalar los constreñimientos materiales a los que se ven sometidas, cuestión que trasciende las voluntades individuales.

Un elemento a destacar entre los jóvenes que planean continuar estudios superiores es que no han experimentado transiciones “precoces” o vulnerables a la adultez. Esos procesos implican la asunción temprana de responsabilidades del mundo adulto relacionadas con la maternidad o paternidad adolescente, el abandono de la casa de los padres por diversidad de razones, la formación de uniones conyugales a temprana edad, etc. (Fainsod, 2006; Saraví, 2009; Mora Salas y Oliveira, 2014). Los jóvenes de este grupo, en cambio, están experimentando en la actualidad procesos de tránsito a la vida adulta relativamente más protegidos. Tienen menores responsabilidades familiares y laborales que el resto de sus compañeros de CENS, o no las tienen, y cuentan con cierto apoyo económico de sus progenitores. La edad es un elemento relevante, ya que son jóvenes. Y además, estiman que contarán con el tiempo necesario para seguir estudiando. Estas circunstancias sociales y temporales hacen a la especificidad de este grupo y lo diferencian del resto.

Otros entrevistados han expresado también el deseo de continuar estudios superiores, aunque en sus relatos destacan que el trabajo o la obtención de recursos económicos tienen para ellos mayor prioridad que el estudio. Ello es así no sólo en términos futuros, sino también en el presente.

“Yo trabajo de forma independiente, hago servicios de pintura, trabajos en durlock. He sido recepcionista de hotel, mozo en hotel, he vendido tarjetas de crédito, he trabajado en un taller metalúrgico, soy tornero. Quiero estudiar administración de empresas, me gustaría generar mi propia empresa. [...] Ya no quiero ser más empleado. Aunque para estudiar, por ejemplo, me convendría más ser empleado y tener leyes que me apoyan para poder estudiar. Así tengo 20 días al año para estudiar. No [los tengo] trabajando independiente, así se cobra muy bien pero uno tiene que terminar el trabajo y lo tiene que terminar. Yo, por ejemplo, para Lengua no vine a ninguna clase, porque tuve que terminar un trabajo grande y era buena paga” (Jorge, 31 años).

Se observa en el fragmento anterior que una cuestión decisiva es la falta de tiempo. El “costo de oportunidad” del estudio es muy elevado (Tenti Fanfani, 2007) y no puede ser asumido por el joven. La necesidad de obtener recursos de subsistencia se impone a las estrategias educativas, configurando sus oportunidades de profesionalización en la actualidad y su inserción laboral en el futuro (Bourdieu, 2011). En consonancia, sus representaciones acerca del futuro han excluido, por considerarla poco factible, la posibilidad de continuar estudiando en el nivel superior.

A continuación, se presenta parte del relato de una joven que desearía continuar estudios universitarios, aunque estima lejana en el tiempo la posibilidad de concluirlos.

“Quiero seguir Diseño de indumentaria y textil, en la [Universidad] de Mendoza. En mi casa me dijeron que me iban a pagar el pre y empezaba en septiembre, pero como todavía no pasaba [de año] y sí o sí tenían que estar en el último año, ya eso

no se dio. Y aparte me dijeron que iba a tener que trabajar para pagar aunque sea una parte, porque entre la cuota y los materiales iban a ser muy caro. [...] Si no se podía en la de Mendoza, me iba a meter en la del Piazza que es más barata, pero todavía tengo que ver. Pero lo que pasa es que es terciaria, no es universitario el título. En la de Mendoza son tres años y si quiero, después puedo seguir estudiando un año y me recibo como licenciada en diseño, así que al menos a mí me gustaba más la de Mendoza, pero bueno, veré qué se puede" (Ana, 20 años).

En el fragmento, lo que "se puede" se impone y delimita lo que a esta joven le "gustaba más". El tiempo verbal presente indicativo, en un caso, hace referencia al mundo de lo posible; el pasado imperfecto, en el otro, a lo que ella desea. Su relato otorga preferencia a la educación que brinda la Universidad de Mendoza, una institución tradicional y prestigiosa dentro de las universidades privadas de la provincia, por sobre la formación que ofrece el Instituto Roberto Piazza, de nivel terciario. La universidad habilita además la posibilidad de continuar con una licenciatura.

Entre las representaciones de las personas entrevistadas está presente la idea de que la mayor duración de los estudios y la obtención de un título universitario son estrategias deseables y válidas, que amplían las oportunidades laborales a futuro. En ello hay coincidencia con representaciones socialmente difundidas en las que hay una alta valoración de la educación escolar, de acuerdo con Bauman (2013) y Krause (2014). Estos hallazgos se oponen a cierta noción de sentido común que indica que los miembros de las clases populares desprecian la formación escolar o no están interesados en ella.

En cuanto a la frase "al menos a mí me gustaba más la de Mendoza", se revela una distancia entre los deseos de la joven y el "veremos qué se puede" que parece referir a las posibilidades objetivas que tendrá su familia de solventar los estudios. En el presente, tales posibilidades aún no son siquiera conocidas, lo que parece dificultar la posibilidad de proyectar el futuro con mayor certeza por parte de la entrevistada.

En las clases menos favorecidas, las estrategias educativas de las familias o las "apuestas" que realizan por la escolarización de los más jóvenes se encuentran con obstáculos<sup>6</sup> como la falta de recursos económicos, el elevado costo de oportunidad derivado del hecho de que el/la estudiante no trabaje y, en ocasiones, la falta de confianza en las posibilidades que puede ofrecer la educación formal (Brusilovsky, 2006; Tenti Fanfani, 2007). Entre los/as jóvenes, el trabajo de campo permitió identificar casos en los que existe reconocimiento de las oportunidades que generaría la continuidad de los estudios, pero falta de confianza en las propias capacidades para lograrlo.

"Yo me veo en la facultad, estudiando licenciatura en administración. Sueño con esa carrera, pero es una meta que la veo muy lejos. [...] Me parece que la facultad primero es para personas que tienen ganas y que tienen cabeza, yo no tengo cabeza, porque ganas las tengo, pero no, si ahora estoy sufriendo, imagináte! Si ahora para Literatura tengo que leer un libro y no, no hay chance [hace gesto como que está fuera de sus posibilidades cumplir con esa obligación]. Lo veo muy lejos, creo que voy a estar 10 años para salir de la facultad" (Bárbara, 21 años).

La falta de confianza es el resultado de las dificultades académicas halladas a lo largo de la trayectoria escolar (sea en la escuela primaria o secundaria, en el pasado, sea durante el cursado en el CENS, en la actualidad). La idea de que los estudiantes con menor rendimiento académico carecen de inteligencia o de capacidad para el trabajo escolar está fuertemente difundida (Bourdieu y Passeron, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Kaplan, 2008). Las instituciones educativas con frecuencia reproducen esta ideología del don, carente de fundamento científico, por otra parte<sup>7</sup>. No toman en cuenta que quienes “fracasan” en la escuela suelen provenir de grupos sociales menos dotados de recursos materiales y culturales, por lo que no es de extrañarse que encuentren más obstáculos para avanzar en los estudios. En este marco, los propios estudiantes, tras años de recorridos escolares muchas veces infructuosos, más lentos, interrumpidos o considerados deficitarios por el discurso escolar, terminan haciendo suya la idea de que “no tienen cabeza”. A ello se suma la incertidumbre ante la ausencia de garantías que ofrece la educación en la actualidad para facilitar el acceso a puestos de trabajo acordes al nivel de calificación logrado (Tenti Fanfani, 2007; Bauman 2013; Krause, 2014). En su conjunto, estas cuestiones con-tribuyen a desalentar las expectativas de alcanzar mejores niveles de vida a través de una apuesta por la escolarización en el nivel superior. Ello permite comprender que sean pocos los estudiantes que tienen este tipo de proyectos a futuro.

Las escuelas, por su parte, influyen en la edificación de representaciones acerca del futuro que realizan los estudiantes. En el siguiente relato, aparecen referencias al impacto que sobre estos últimos puede producir la palabra de los docentes:

“Ha habido profesores que les han dicho a chicos que ni siquiera van a llegar a la facultad, por cómo van en la materia de ellos. O sea, a mí no me va a venir a afectar, en cambio a ella [se refiere a una compañera] sí le afectó mucho. A mí me llegan a decir eso, yo le digo: y a usted qué le importa si yo llego o no llego” (Brenda, 20 años).

La respuesta imaginada por la joven frente a una hipotética situación similar muestra el malestar que le produce la situación planteada. Pierre Bourdieu ha expresado que los docentes “(...) deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles” (2005: 161).

Otras investigaciones revelan cómo los sujetos de origen popular son habitualmente estigmatizados e inferiorizados, tanto dentro como fuera de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007). Duro (2005) halló que cualidades negativas tales como *desinterés, problema, crisis, apatía, rebeldía, violencia, desobediencia* son atribuidas a adolescentes de clases populares. Brusilovsky, por su parte, ha expresado: “La descalificación de los alumnos refiere a diversos aspectos: su capacidad de aprendizaje, sus valores morales, su cultura, su socialización. (...) son sujetos ‘sin interés’, ‘vagos’, ‘sin ganas de estudiar’, ‘jóvenes que no son nada’” (2006: 29. Comillas en el original). Nuestras propias investigaciones previas

con docentes de CENS también cuentan con hallazgos que van en una dirección similar, puesto que cierta parte de los profesores identifica con atributos negativos a sus estudiantes (Molina Galarza y Maselli, 2014). La escuela tiene en estas cuestiones mucho por hacer. La educación edifica subjetividades y es primordial que desde las instituciones no se eternice el “desamparo” con el que muchos estudiantes llegan a sus aulas (Zelmanovich, 2003). Desde la perspectiva de las políticas de subjetividad, es imprescindible apostar a revertir este vasto conjunto de significados altamente destructivos para los sujetos y, en su lugar, habilitar la construcción de otros nuevos, si se aspira a fortalecer la confianza en sus capacidades para el aprendizaje y para direccionar el futuro según los propios deseos y necesidades.

## **2.2. Representaciones vinculadas al acceso a un empleo acorde al nivel de calificación logrado**

A continuación se analizan los casos de quienes no trabajan actualmente y desean hacerlo; quienes trabajan en puestos no calificados o que no son de su agrado y aspiran a acceder a empleos mejores; y de aquellas personas que planean continuar en sus trabajos actuales, en la medida en que se trata de puestos con los que están satisfechos.

“Vivo con mi marido y mis dos hijos. [...]Yo soy auxiliar de administración, sería una secretaria, en una empresa familiar que es de mi hermano, mi horario es de cinco horas, de lunes a viernes. Y mi trabajo me encanta, hace dos años trabajo acá. Si pudiera seguir estudiando, me gustaría, pero no creo. Y en mi trabajo sí me gustaría seguir” (Norma, 38 años).

“¿Cómo me veo a futuro? Y yo espero tener la posibilidad de que se me abran más puertas en mí mismo trabajo. En un banco trabajo. Yo estoy conforme, pero mi jefa me dijo “no, yo quiero que estudies”, ella fue la que insistió. [...] Yo el estudio lo estoy haciendo porque me piden ese papel, nada más” (Mirta, 47 años).

En estos relatos, la perspectiva de continuar en el empleo actual coincide con lo que la persona desea. En el segundo caso, se destaca la necesidad de obtener el título de nivel secundario para seguir en ese puesto. Este requerimiento del mercado laboral ha sido expresado también por otros entrevistados: “sin título, se te cierran todas las puertas”.

Existe un grupo de estudiantes que aspira, tras culminar el CENS, a acceder a mejores oportunidades laborales. Algunos de ellos no realizan trabajo remunerado en la actualidad, mientras que otros están trabajando pero esperan obtener empleos mejores.

“Y lo mío es por un tema laboral, de la Policía [de Mendoza] me están exigiendo el secundario terminado, directamente para ingresar, es una condición para ingresar” (Luis, 31 años).

“Cuando tenga el título, yo pienso que voy a entrar al ferrocarril, con mi viejo, y de ahí no sé qué me deparará el destino tampoco. Ahora trabajo en una heladería, hago reparto de helado, trabajo siete horas aproximadamente y tengo un día de franco” (Sergio, 18 años).

En algunos casos, se observa confianza en las oportunidades de acceder a empleos acordes al nivel de escolarización logrado. Se trata de estudiantes que tienen ya contactos iniciales con otras personas (familiares, amigos) que pueden facilitarles el acceso al puesto deseado. Tal es el caso de Luis, ex policía de la provincia de Entre Ríos, que se trasladó a Mendoza para vivir cerca de su novia. La mujer también es policía y puede facilitarle el ingreso a la fuerza siempre que él obtenga el título secundario. El capital social (Bourdieu, 2011) es, en todos los casos, un factor clave para el futuro desempeño laboral.

Para otros estudiantes, en cambio, la posibilidad de insertarse en un empleo digno es más incierta y no está necesariamente a su alcance. Al respecto, Gonzalo Saraví ha señalado que:

“Mientras que para muchos jóvenes las condiciones laborales precarias iniciales son sólo un momento transitorio, los jóvenes provenientes de los hogares más desfavorecidos quedan atrapados en un mercado de trabajo precario e inestable” (2009: 207).

El tránsito a la vida adulta puede terminar consolidando, entonces, la situación de desigualdad que actualmente experimentan.

En sintonía con lo anterior, en el trabajo de campo realizado se observó que las personas adultas de mayor edad tienen menos expectativas de modificar sus vidas a futuro. Con esto no se hace referencia a la ausencia de proyectos a futuro, sino a la ausencia de expectativas de cambiar sus modos y condiciones de vida actuales. Las desigualdades de género son un factor que acrecienta la situación de desventaja. Las mujeres adultas ven reducidas sus posibilidades de insertarse laboralmente en la medida en que tienen más responsabilidades en la esfera doméstica, en tanto que el mercado de trabajo presenta aún hoy una fuerte discriminación hacia ellas (Lupica, 2013). En el caso de Marta, por ejemplo, el hecho de ser mujer y principal responsable del trabajo doméstico en su hogar configuran un escenario poco propicio para proyectar un futuro diferente al de ama de casa. “Lástima que soy grande y la oportunidad en la vida ahora no se me va a dar, porque tengo otras obligaciones, otros quehaceres” (Marta, 46 años). La bibliografía disponible coincide en el perjuicio que representa para las mujeres la actual división sexual del trabajo, en virtud de la cual suelen ser las principales responsables del trabajo doméstico y de cuidados, en tanto los varones son tienen a cargo el rol de principales proveedores del hogar (Badget y Folbre, 1998; Araya, 2003, Lupica, 2013). Esto ubica a las mujeres en situaciones de dependencia económica y vulnerabilidad: frente a una eventual ausencia del varón proveedor (por las razones que sean) ellas y sus hijos/as corren el riesgo de experimentar una rápida caída en la pobreza (Molina Galarza, 2012b). Para las mujeres de mayor edad, revertir esta situación y poder insertarse en puestos acordes al nivel de calificación alcanzado una vez terminado el CENS no forma parte de sus representaciones de futuro.

### **2.3. Representaciones vinculadas a las dificultades actuales para avanzar en los estudios, en las que predomina la “lógica del instante”**

Algunos estudiantes expresaron, a lo largo de las entrevistas, dificultades de diversa índole para cumplir con las exigencias académicas del CENS. Estas personas se hallan lidiando con las dificultades del presente, se encuentran atrapados en el día a día. En este grupo se encuentra Anabel (20), una joven que vive con su hija, el padre de la criatura y la familia del padre, en la vivienda familiar. Anabel no tiene otro lugar donde vivir por eso continúa allí, aunque la relación de pareja se ha roto. La dependencia económica, como ya se dijo, signa la vida de muchas mujeres madres. Les es material-mente imposible separarse de quienes fueron sus parejas debido a la falta de recursos.

“Capaz que no le gusta [al padre de mi hija] que yo venga, no sé, pero él sabe que llueva o truene voy a venir a la escuela, capaz a hacer nada, pero son las únicas tres horas que yo tengo para mí, un ratito” (Anabel, 20 años).

En el discurso de esta joven se observan las dificultades derivadas de la convivencia con su ex pareja (el conflicto asociado al hecho de que “capaz no le gusta” que ella vaya a la escuela). Destaca también su determinación de seguir asistiendo, como acto de resistencia y de defensa de la posibilidad de contar con un tiempo “para ella”. Así, puede afirmarse sin temor a errar que las jerarquías de género y los lugares sociales a los que quedan adheridos los sujetos contra su voluntad son resistidos desde múltiples puntos del espacio social y de infinidad de maneras, tal como lo hace esta joven al ir a la escuela. La subjetividad se reedifica y se fortalece a través de estos mecanismos en los que la persona se posiciona tomando distancia del orden impuesto (Dubet y Martuccelli, 1998).

En su relato, sin embargo, no está claro si terminará o no el secundario. La investigación contemporánea revela que el mercado de trabajo no sólo está segregado por sexo (Lupica, 2013), sino que, además, exige crecientes niveles de calificación a causa del fenómeno conocido como devaluación de las credenciales educativas (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2007). No contar con el nivel medio completo puede constituir para las mujeres de las clases más desfavorecidas un obstáculo que dificulte el acceso a un trabajo digno y su correlato, la independencia económica.

El tránsito del sistema educativo al mundo laboral se caracteriza en las últimas décadas por la falta de garantías y estabilidad, así como la poca oferta de empleos dignos, estando éstos reservados sólo a una elite muy bien formada (Duro, 2005). Ello contribuye a explicar la falta de expectativas de muchos adolescentes y jóvenes de origen popular de encontrar un empleo que les permita mejorar sus condiciones de vida actuales. Dicho en otros términos, “si bien la terminalidad de la educación secundaria ya no garantiza movilidad ascendente en todos los países, su opuesto garantiza la exclusión y el incremento de la pobreza” (Duro, 2005: 24). En dirección similar, investigaciones sobre situación de riesgo educativo hacen referencia a la posibilidad de quedar marginado de la vida social, política

y económica para el caso de aquellas poblaciones que, en Argentina, no han concluido el nivel secundario (Sirvent y Llosa, 1998; Llosa, 2007).

En este escenario, no es azaroso que quienes no tienen certeza de si concluirán o no el nivel medio no hayan expresado en sus relatos expectativas de un futuro con mejores condiciones de vida que las actuales. El hecho de seguir asistiendo a la escuela tiene que ver, como en el caso de Anabel, menos con una estrategia de apropiación de un capital escolar para avanzar hacia un futuro económico mejor (Bourdieu, 2011; Molina Galarza, 2012b), que con la posibilidad de alejarse temporalmente de entornos sociales o familiares opresivos<sup>8</sup>. Estas personas se encuentran, en términos subjetivos, en situación de desamparo (Zelmanovich, 2003). La falta de proyecto de futuro es, desde sus propios relatos, la imposibilidad de sortear los obstáculos que enfrentan en el presente. Se impone, por tanto, la “lógica de instante” (Fainsod, 2006).

El esfuerzo analítico de poner en relación las representaciones de los sujetos con el entorno social más amplio del cual son producto, siguiendo a Bourdieu (2007), ha permitido visualizar una serie de elementos que, en la actualidad, configuran escenarios sociales desventajosos y son los que permiten *comprender*, también en términos bourdieanos, tales representaciones en las que está ausente un proyecto de futuro o la expectativa de un mañana mejor. En la misma dirección, otras investigaciones han resultado significativas en la medida en que revelan que la confluencia de factores como la pertenencia a sectores populares, el género, la maternidad/paternidad precoz y el abandono temprano del hogar familiar configuran situaciones de “acumulación de desventajas” (Mora Salas y Oliveira, 2014), a lo cual se sumará un nivel educativo de riesgo en caso de no concluirse el nivel medio (Sirvent y Llosa, 1998).

## **Conclusiones**

El presente trabajo se propuso reconstruir las representaciones acerca del futuro presentes en los relatos de estudiantes de centros educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos/as localizados en Gran Mendoza. Se ha considerado que los modos de representar lo que está por-venir pueden analizarse como una forma de expresión de las subjetividades y que sobre éstas últimas ha tenido un impacto significativo el tránsito por la institución escolar.

Como resultado de un trabajo de campo centrado en entrevistas en profundidad, se fueron vislumbrando una variedad de representaciones que daban cuenta de proyectos, expectativas, deseos y necesidades de los sujetos entrevistados. Está presente la aspiración a un trabajo acorde al nivel de calificación alcanzado una vez terminado el secundario, especialmente entre los varones (de todas las edades) y en el caso de las mujeres más jóvenes (menores de 30 años) o de aquellas que tienen actualmente un trabajo remunerado. Sin embargo, existe también incertidumbre acerca de las oportunidades que se abrirán a futuro, habida cuenta de que los sistemas educativos



contemporáneos no son instituciones que ofrezcan garantías de acceso a empleos dignos o calificados, no solamente en Argentina, sino también en el resto del mundo (véase Duro, 2005; Bauman, 2013; Dubet, 2015; entre otros).

Según se pudo constatar en indagaciones previas, las subjetividades que se han ido construyendo a lo largo del trayecto escolar en los CENS evidencian incremento de la autoestima y de la confianza en las propias capacidades para aprender (Molina Galarza y Maselli, 2014). No obstante, a partir del trabajo de campo realizado en esta ocasión se interpreta que no ha logrado revertirse del todo el efecto de años de tránsito “deficitario” al interior del sistema educativo. Ello se pone de manifiesto en las entrevistas, en los relatos de quienes señalan que tienen deseos pero no consideran que tendrán la capacidad de llevar a cabo estudios de nivel superior. En cambio, quienes estiman que continuarán estudiando constituyen un grupo reducido. Como se vio, estos jóvenes están experimentando procesos de transición relativamente cuidados o protegidos a la adultez y tienen un “piso” de recursos económicos que les permitirá dedicarse a una futura carrera (pues en su mayoría, se encuentran ya trabajando). No obstante, se ha señalado que la simultaneidad de trabajo y estudio no necesariamente es una condición beneficiosa o deseable, en la medida que puede significar una reducción significativa del tiempo disponible para estudiar.

Las personas de mayor edad presentan, por su parte, pocas expectativas de modificar sustancialmente sus modos de vida actuales. Quienes están insertos en el mercado de trabajo suponen que continuarán desempeñándose en empleos similares en el futuro. Tal es el caso de la totalidad de los varones mayores de 35 años que, de todas formas, representan una proporción ínfima del estudiantado de los CENS. Por su parte, aquellas mujeres que no realizan trabajo remunerado prevén que seguirán realizando el trabajo doméstico de sus hogares una vez que egresen del nivel medio.

En conclusión, los modos de emplear el tiempo en el presente y de planificar el futuro guardan una estrecha relación con el origen social y las jerarquías de género imperantes. Para los miembros de los grupos sociales más desfavorecidos y, en particular, para los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos/as, trascender el universo de posibilidades que se impone a su medio social no es sencillo. No obstante, muchos tienen esperanzas de superar esa frontera, lo que se refleja en sus representaciones acerca del futuro. Estas personas logran proyectar un mañana mejor en base a las oportunidades de acceso a un trabajo digno que esperan les ofrezca la educación secundaria. Esta es una evidencia más de un mundo social profundamente desigual pero, al mismo tiempo, abierto a la infinidad de resistencias y al despliegue de estrategias por parte de sujetos dispuestos a forzar y trascender los estrechos límites estructurales que se les imponen.

## Notas

---

<sup>1</sup> Aquí hace referencia a programas destinados a brindar “a todos lo mismo”, es decir, un piso mínimo de recursos para las escuelas, tales como infraestructura, dotación docente, recursos pedagógicos, etc. (véase Tedesco, 2012).

También se pueden considerar los distintos programas de transferencia de ingreso destinados a estudiantes implementados en Argentina en años anteriores como parte de la mejora de las condiciones objetivas a las que refiere el autor.

<sup>2</sup> Silvia Brusilovsky identifica cinco orientaciones que adquieren las prácticas pedagógicas en los CENS: 1) compromiso con la atención de la persona; 2) compromiso con la moralización y el disciplinamiento; 3) compromiso con el conocimiento escolar; 4) compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica, y 5) compromiso con el desarrollo de la práctica crítica (Brusilovsky, 2006). Se estima que cada una de ellas podría producir un impacto diferencial entre los estudiantes. Queda pendiente para futuras indagaciones el abordaje de la relación entre la orientación predominante en cada establecimiento (que además, no necesariamente es una sola) y las experiencias escolares de los alumnos.

<sup>3</sup> Debe aclararse que se trata de una categorización construida con fines analíticos para esta investigación, y que de ningún modo expresa realidades esenciales o inmutables, ni pretende señalar fronteras entre lo deseable, válido o apropiado en cuanto a representaciones y proyectos de futuro, y lo que no lo es.

<sup>4</sup> Se han utilizado nombres ficticios para identificar a las personas entrevistadas.

<sup>5</sup> Acerca de la importancia del recurso tiempo para la reproducción de la vida humana y la problemática de la “expropiación de tiempo” que sufren los miembros de los sectores sociales más desfavorecidos y particularmente las mujeres, puede consultarse Badgett y Folbre (1998); Araya (2003); Durán (2000; 2007).

<sup>6</sup> Silvia Brusilovsky (2006) ha destacado la importancia de centrar la explicación en los “obstáculos” que enfrentan los estudiantes para avanzar exitosamente en sus estudios, en lugar de intentar explicar las trayectorias no exitosas por supuestas “esencias” o “carencias” individuales, que conducen a estigmatizar a las poblaciones de origen popular.

<sup>7</sup> Además de las citadas obras de Bourdieu y Passeron, y Kaplan, puede consultarse la línea teórica de las inteligencias múltiples (Gardner y otros, 2005) que con otras herramientas conceptuales también conduce a derribar la concepción tradicional de inteligencia como ‘don’ o talento que poseen algunas personas, en tanto otras privadas de ella estarían condenadas al fracaso académico y social.

<sup>8</sup> En la investigación que simultáneamente se ha desarrollado con docentes de CENS, éstos mencionan –en consonancia con el caso de Anabel– que muchas jóvenes mujeres van a la escuela para “escapar” de sus casas, en donde sufren violencia de género, mientras que muchos jóvenes varones lo hacen para “escapar del callejeo”. Los CENS funcionan en estos casos como espacios “comprometidos con la atención de la persona” (en términos de Brusilovsky, 2006), en lugar de apostar a una función educativa tendiente a dotar a sus estudiantes de saberes y competencias que les podrían facilitar el acceso a mejores condiciones de vida en el futuro (Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2017).

## **Bibliografía**

- AA.VV. (2015) Códigos de género en la cultura escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, Mayo-Agosto, OEI/CAEU.
- ARAYA, M.J. (2003) Un acercamiento a las Encuestas sobre el Uso del Tiempo con orientación de género, *Serie Mujer y Desarrollo* No 50, noviembre, CEPAL, Santiago de Chile.
- ARIZA, M. Y OLIVEIRA, O. DE (2000) “Contribuciones de la perspectiva de género a la sociología de la población en Latinoamérica”. XXII Congreso International. Latin American Sociological Association (LASA), Miami.
- ARCEO, N., MONSALVO, A., SCHORR, M. Y WAINER, A. (2008), Empleo y salarios en la Argentina. Una visión de largo plazo, Buenos Aires, Capital intelectual.
- BADGETT, M. V. LEE Y FOLBRE, N. (1998) “¿Quién cuida de los demás? Normas sociosexuales y consecuencias económicas”. *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 118, No 3, 347-392.
- BAUMAN, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2006) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2006) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- BOURDIEU, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J.C. (2002) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. (2006) *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Noveduc, Buenos Aires.
- DI PIERRO, M.C. (2008) "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe". Caruso, A., Di Pierro, M.C., Ruiz, M. y Camilo, M. (2008) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, CREFAL, 111-126. México,
- DI PIETRO, S. Y ABAL MEDINA, M.D. (2013) "Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de una escuela de reingreso". Vázquez, S.A. (coord.), *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*, Ediciones CTERA/ Stella/ La Crujía, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- DUBET, F. Y MARTUCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires.
- DURÁN, M.A. (2000) "Uso del tiempo y trabajo no remunerado". *Revista de Ciencias Sociales* No 18, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- DURÁN, M.A. (2007) *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?* Espasa Calpe, Madrid.
- DURO, E. (2005), "Adolescencias y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad". Krichesky, M. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Noveduc, Buenos Aires.
- FAINSOD, P. (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GARDNER, H., KORNHABER, M.L. Y WAKE, W.K. (2005) *Inteligencia: múltiples perspectivas*. Aique, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2008) *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- KRAUSE, M. (2014) "Desigualdades de clase y género en los horizontes de expectativas para los hijos e hijas de familias de clase media del Área Metropolitana de Buenos Aires". *De Prácticas y discursos*, Año 3, No 3. Disponible en:  
<http://depracticasydiscursos.unne.edu.ar/Revista3/pdf/Krause.pdf>
- LLOSA, S. (2007), "Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente". Actas de las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- LUPICA, C. (2013) "Madres y padres jóvenes en Argentina: Su participación desigual en los estudios, el mercado de trabajo y el cuidado de los hijos", Newsletter del Observatorio de la Maternidad núm. 71, 1 de octubre (en línea). Disponible en: <http://www.o-maternidad.org.ar/LinkClick.aspx?fileticket=rvSliyHegT8%3D&tabid=115&mid=721>

- MASELLI, A., MOLINA, M. y PIMENIDES, A. (2015) "Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa". *Praxis Educativa*, vol. 19, No 3, septiembre-diciembre, 53-61. Disponible en: [http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/praxis\\_v19n3.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/praxis_v19n3.pdf)
- MOLINA GALARZA, M. (2012a) "La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, No 2, mayo-agosto, 143-161.
- MOLINA GALARZA, M. (2012b) "Programas sociales con componente educativo: ¿una alternativa frente a la pobreza? El caso del Plan Jefas de Hogar en Mendoza, Argentina". Ana M. Pérez Rubio y Nelson Antequera Durán (eds.), *Viejos problemas, nuevas alternativas. Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur*, CLACSO, Buenos Aires, 105-133.
- MOLINA GALARZA, M. y MASELLI, A. (2014) "Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, No 2, julio-diciembre, 50-64.
- MOLINA GALARZA, M., MELONARI, E. y MASELLI, A. (2017) "Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en ciencias sociales". *Temas de Educación*, vol. 23, No 2, julio-diciembre, 176-196.
- MORGAGE, G. (2001) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- MORA SALAS, M Y OLIVEIRA, O. DE (2014) "Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, Año LIX, No 220, enero-abril, 81-116.
- RODRÍGUEZ, L. (2008) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CREFAL, México.
- ROSENBERG, M. (1996) "Género y sujeto de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo". Burin, M. y Dio Bleichmar, E. (comps.), *Género, psicoanálisis y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.
- SARAVÍ, G.A. (2009) *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social México.
- SCOTT, J.W. (2008) "El género: una categoría útil para el análisis histórico". Género e historia, México, Fondo de Cultura Económica/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 48-74.
- SINISI, L., MONTESINOS, M.P. Y SCHOO, S. (2010) *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE, Buenos Aires.
- SIPES, M. Y ALEGRE, S. (2008) "Las escuelas y el tiempo: del mito al hoy. La no graduada de Solano". Baquero, R., Pérez, A.V. y Toscano, A.G., (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- SIRVENT, M.T. Y LLOSA, S. (1998) "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VI, N° 12. FFyL/UBA, Buenos Aires.
- SIVENT, M.T. Y RIGAL, L. (2009) *Propuesta de Intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa*. ORELAC/ UNESCO, Buenos Aires.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Barcelona.
- TEDESCO, J.C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica/ Universidad de San Martín, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- TUÑÓN, I. (2008) "Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales". Salvia, A. (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, P. (2003) "Contra el desamparo". Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.