

ELEGIR LA ESCUELA SECUNDARIA: ESTRATEGIAS FAMILIARES Y JUVENILES EN SECTORES MARGINADOS DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

VALENTINA ARCE CASTELLO¹

RESUMEN

Inscribimos este trabajo en el estudio de las trayectorias escolares como perspectiva de análisis, atendiendo a la elección de la escuela secundaria en tanto acontecimiento significativo. El material empírico se reconstruyó a partir de una triangulación de técnicas de indagación implementadas en una escuela de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Como resultados principales, hallamos que la elección de la secundaria en sectores marginados se ve restringida por desigualdades entrelazadas a nivel económico, territorial, simbólico y educativo, que intentan ser mitigadas por las familias y jóvenes a través de pugnas para lograr reconocimiento afectivo, jurídico y social.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN, DESIGUALDADES, RECONOCIMIENTO.

¹ Doctoranda en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Psicología y Magíster en Investigación e Intervención Psicosocial, Universidad Nacional de Córdoba. Becaria Doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: valentina.arce.castello@unc.edu.ar

ESCOLHER A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS FAMILIARES E JUVENIS EM SETORES MARGINALIZADOS DA CIDADE DE CÓRDOBA

RESUMO

Este artigo é parte do estudo das trajetórias escolares como uma perspectiva de análise, com foco na escolha da escola de ensino médio como um evento significativo na vida. O material empírico foi reconstruído a partir de uma triangulação de técnicas de pesquisa implementadas em uma escola pública na cidade de Córdoba. Como principais resultados, descobrimos que a escolha da escola de ensino médio em setores marginalizados é restringida por desigualdades econômicas, territoriais, simbólicas e educacionais entrelaçadas que as famílias e os jovens tentam mitigar por meio de pugnas para conseguir reconhecimento afetivo, jurídico e social.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES, RECONHECIMENTO

CHOOSING A HIGH SCHOOL: FAMILY AND YOUTH STRATEGIES IN EXCLUDED PLACES OF CÓRDOBA

ABSTRACT

We include this work within the study of school trajectories as an analysis perspective, focusing on the choice of the high school as a significant life event. The empirical material was rebuilt from a triangulation of inquiry techniques implemented in a public administration school in Córdoba. As main results, we found that the choice of the high school in excluded social areas is restricted by inequalities interwoven at economic, territorial, symbolic, and educational levels, fought by families attempting to mitigate them to achieve social, legal, and emotional recognition.

KEYWORDS: EDUCATION, INEQUALITIES, RECOGNITION.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo argentino muestra a lo largo de las últimas décadas significativas modificaciones producto de dinámicas simultáneas de masificación (Tenti Fanfani, 2009), segmentación (Braslavsky, 1986), descentralización y privatización (Fischman et al., 2003 en Narodowski y Gottau, 2017). La relativa homogeneidad de la que gozó durante dos siglos, se vio profundamente alterada entre ofertas y modalidades educativas, poblaciones estudiantiles, propuestas institucionales, equipos docentes y tipos de establecimientos.

Las políticas en materia de educación desde 2006² reconfigura la concepción de la educación, el rol del Estado y las expectativas familiares; y amplía el acceso a la escuela secundaria a todas las clases sociales y grupos marginados, pero sin producir los esperados niveles de egreso (Núñez y Pinkasz, 2020). Este ingreso masivo conlleva para los sectores bajos un novedoso desafío: la elección de la escuela secundaria, más aún, al ser muchas veces la primera generación en el seno familiar en ingresar y/o culminar los estudios en dicho nivel.

La investigación en torno a la elección escolar se presenta como un elemento crítico para entender uno de los mecanismos primordiales que impulsan el sistema educativo (Canales et al., 2016). Los antecedentes relevados abordan

² En un contexto latinoamericano de ampliación de la cobertura de la educación secundaria, en 2006 se sancionó en Argentina la nueva Ley de Educación Nacional 26.206 que, entre otros aspectos de relevancia, implicó la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario en sus dos ciclos (básico y orientado) y del nivel inicial a partir de los 4 años. Fue acompañada en los años siguientes de la sanción de leyes y normativas que regulaban la participación juvenil, la educación sexual, la convivencia, el presupuesto educativo, etc. y la implementación de una serie de programas socio-educativos alternativos que apuntaban al equipamiento institucional, la promoción de la cultura y la oferta de actividades recreativas para las infancias y juventudes. En conjunto se buscaba alcanzar una educación inclusiva y profesionalizante, lo cual en la actualidad sigue siendo un desafío (García Bastán et al., 2021).

diferentes dimensiones de esta problemática, tales como la elección escolar y los procesos de segregación socioeducativa presente en los estudios de Bellei et al., (2020), Fernández Llera y Muñiz Pérez (2012), Hernández y Raczynski (2015) y Santos y Elacqua (2016). Paralelamente, se han explorado las políticas estatales e institucionales que participan en el proceso de elección y selección, tal como se refleja en los estudios de Astin (1993), Ferreira (2015) y Mancebón Torrubia y Pérez y Ximénez de Embún (2007). La indagación en este campo también ha considerado las estrategias adoptadas por diferentes sectores sociales, evidenciado en los trabajos de Gottau (2020), Giovine (2021), Fuentes (2013), Kozma (1995) y Rambla y Francesc (2003). Asimismo, se han estudiado otras dimensiones relevantes, como las experiencias educativas y laborales subsiguientes, destacándose las contribuciones de Hendel y Maggi (2022), Solís et al. (2013) y Santos Sharpe y Núñez (2023).

A pesar de que esta área de investigación ha suscitado un interés considerable a nivel internacional, con especial énfasis en países como Francia, Estados Unidos, Inglaterra y Chile, en Argentina todavía existe un amplio espectro por analizar en torno a las modalidades que adquiere y sus efectos en términos de dinámicas escolares y sociales.

Los estudios sociológicos muestran un gran consenso respecto a que la elección de escuela es una acción de clase, es decir, que responde a la distribución desigual de los recursos disponibles en la trama social que la explica (Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). El sistema de “elección libre” transversal a varias naciones, reviste un doble riesgo en tanto aumenta la segregación escolar y adjudica responsabilidades individuales a las familias, desamparándolas de resguardos socioinstitucionales (Ball, 2003). Se suma, además, un tercer riesgo, al atender los procesos de individualización que responsabilizan a los jóvenes de sus propias trayectorias sociales y escolares (Seoane et al., 2011).

Las investigaciones focalizadas en la clase baja, remiten a la idea de “no elección” (Bernal, 2005; Roland, 2012 en Orellana et al., 2018), a la elección “sin posibilidades” (Romagnoli y Barreda, 2009) o “una falsa opción” (Canevari et al., 2012) frente a condicionamientos administrativos, institucionales o económicos que exceden las decisiones familiares. En oposición, en este estudio identificamos que, aunque con escasos márgenes de maniobra, las familias y los jóvenes recurren a diversas estrategias de elección.

Inscribimos esta investigación en el estudio de las trayectorias escolares como «perspectiva de análisis» (Terigi y Briscioli, 2020), atendiendo a la elección de la escuela secundaria como uno de sus «acontecimientos significativos» (Leclerc-Olive, 2009). El material empírico analizado responde a un recorte de mi investigación de doctorado, que tiene por objetivo analizar las trayectorias escolares secundarias en el interjuego entre procesos de desigualdad social y de reconocimiento, a partir de una triangulación de técnicas de indagación (observación participante, entrevistas biográficas, cuestionario cerrado y grupos de discusión).

Las preguntas que nos guían en este artículo son: ¿cómo eligen las familias de sectores bajos la escuela secundaria? ¿Qué representaciones sociales y significaciones se ponen en juego? ¿Qué incidencia tienen las voluntades juveniles en esa elección? ¿Qué mecanismos de selección previos y externos la condicionan o potencian? ¿Con qué recursos y capitales cuentan para elegir? Además, avanzamos más allá de ese momento crucial para indagar: ¿qué procesos de reconocimiento se ponen en juego para hacer más legítima la experiencia escolar?

El trabajo está dividido en cuatro apartados. En el primero, describimos las referencias teóricas respecto a trayectorias escolares, desigualdades y reconocimientos. En el segundo, abordamos la metodología utilizada: estrategias,

técnicas, muestra y población. En el tercero, reconstruimos los resultados en cinco sub-apartados que abordan: i) los procesos de jerarquización que construyen los jóvenes entre las escuelas; ii) los criterios de elegibilidad; iii) los tipos de elecciones; iv) las desigualdades que afectan la factibilidad de las elecciones; v) y, por último, las luchas por lograr reconocimiento. En las reflexiones finales, nos preguntamos por los efectos materiales, simbólicos, subjetivos y educativos de estas experiencias escolares.

I. REFERENCIAS TEÓRICAS DE PARTIDA

El estudio de las trayectorias en el campo educativo se inició con las teorías reproductivistas que colocan a la escuela como parte del engranaje en la reproducción de la desigualdad social. En nuestro país, se introdujo a partir de los severos fracasos en el pasaje de la primaria a la secundaria y se acrecentó con las modificaciones y tensiones que supuso el nuevo paradigma de inclusión educativa y sus resultados alejados de lo esperado (Terigi y Briscioli, 2020).

El concepto de trayectoria es una unidad de análisis que posibilita, en una dimensión temporal, relacionar el tiempo histórico y el tiempo individual, es decir, «una trayectoria no refiere a “la vida de las personas”, sino a la experiencia de las personas en el tiempo» (Trevignani, 2019, p. 463). Da cuenta de un proceso en un área específica (laboral, religiosa, política, por ejemplo), pero sin dejar de lado las esferas de actuación restantes (Briscioli, 2017).

En el ámbito educativo, analizar las trayectorias permite comprender el entramado que se produce entre las condiciones estructurales, contextuales, de escolarización —sistémicas e institucionales— y las estrategias subjetivas (Terigi y Briscioli, 2020; Terigi, 2014).

En el escenario escolar actual, las trayectorias se presentan zigzagueantes, diversas y contingentes (Terigi, 2014). Las entradas y salidas de la escuela, los cambios entre una y otra, e incluso la alternancia con programas socioeducativos remediales dan cuenta de que las prácticas de «circulación» son habituales (Bosio, 2021). Cuestionar la idea de linealidad de las trayectorias como lo normal o regular permite correr el foco del individuo para analizar también las condiciones institucionales y sistémicas que generan obstáculos estructurales y coyunturales (Briscioli, 2017).

Entendemos que las trayectorias escolares son procesos que pueden ser analizados mirando su progresión temporal y/o sus puntos críticos, tal como es el momento de elección de la escuela secundaria. Tomando prestados los aportes de Leclerc-Olive (2009), este «acontecimiento significativo» es un punto nodal que abre un espacio para la interrogación y atribución de sentido sobre la propia experiencia biográfica. Es un evento delimitado por el «calendario oficial» en cuanto a la secuencia del pasaje de nivel y tiempos de inscripción, pero admite en simultáneo un «calendario privado» de acuerdo con las significaciones asociadas y los efectos que genera en los recorridos singulares.

Este acontecimiento devela la confluencia entre una multiplicidad de desigualdades sociales y ciertos procesos de reconocimiento que intentan mitigarlas o subvertirlas. Jelin, Motta y Costa (2021) plantean que los individuos y los grupos ocupan diferentes posiciones en el escenario social, configurado de manera jerárquica entre «bienes sociales relevantes» (riqueza, ingresos, consumos, etc.) y «recursos de poder» (participación, derechos, etc.), y que es la distancia entre esas posiciones las que resultan en desigualdades sociales. Por su parte, desde los estudios poscoloniales, Bhabha (2011) cuestiona las lecturas esencialistas, proponiendo un enfoque de análisis que dé cuenta de cómo se producen los entrelazamientos entre diferentes desigualdades, qué posiciones

configuran en el campo social y qué incidencias tienen en los modos de transitarlas.

Para comprender los procesos de reconocimiento, tomamos los aportes de Honneth (2011), quien, haciendo uso de un «enfoque negativista», parte de los agravios sociales y las heridas morales para desarrollar su teoría sobre el reconocimiento y las luchas sociales que se ponen en juego para alcanzarlo. Plantea que cuando un sujeto o grupo siente que su «dignidad» e «integridad» son negadas o impedidas, de manera individual o colectiva, activará una serie de estrategias para lograr reconocimiento «afectivo», «jurídico-moral» y «ético-social».

II. ABORDAJE METODOLÓGICO

Este trabajo responde a un recorte de mi investigación de doctorado en curso en la que, de acuerdo con el carácter comprensivo de los objetivos, utiliza una estrategia metodológica cualitativa, basada en un diseño de investigación flexible y colaborativo (Vasilachis, 2007). El trabajo de campo se desarrolló durante 2022, en una escuela secundaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, seleccionada a través de un muestreo cualitativo, gradual y no probabilístico (Flick, 2007), teniendo en cuenta que aloja a jóvenes de sectores populares, promueve proyectos y prácticas tendientes a la inclusión socioeducativa y reporta un aumento sostenido de la matrícula interanual.

Esta escuela, que denominamos bajo el seudónimo Instituto Provincial de Enseñanza Media —IPEM— Enríquez, se encuentra en el suroeste de la ciudad, asisten alrededor de 500 estudiantes, su equipo educador está compuesto por aproximadamente 100 adultos y, debido al entramado de vulnerabilidad socioterritorial, es destinataria de varios programas y políticas estatales.

El material empírico se reconstruyó a partir de una triangulación de las siguientes técnicas de indagación: i) observación participante y conversaciones informales por un total de 45 días no consecutivos en tres divisiones del ciclo orientado de ambos turnos, abarcando diferentes días, horarios y actividades; ii) cuestionario cerrado a jóvenes del ciclo orientado (dos divisiones completas) con una modalidad de autoaplicación; iii) grupos de discusión con jóvenes (4, 33 participantes en total); iv) entrevistas biográficas con estudiantes (11), y v) entrevistas semiestructuradas con educadores (10).

De acuerdo con el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), desarrollamos la tarea simultánea de análisis y codificación de los datos y arribamos a un conjunto de 37 códigos para analizar las trayectorias escolares que agrupamos en las siguientes categorías centrales: temporal, normativa-contextual, redistributiva, familiar, institucional, pedagógica, vincular y dimensión del yo.

En este comunicado, nos focalizamos en la dimensión familiar, más específicamente, en el código «elección de la escuela secundaria». A las estrategias de elección, las reconstruimos a partir de un proceso de reflexividad sobre las prácticas de los participantes a través del diálogo, interpretación y justificación que supone responder a las técnicas de indagación utilizadas (Van Zanten, 2007). Entendemos que si bien el discurso se erige sobre una racionalidad y libertad de elección (Giovine, 2021), criterios sociales y normativos inciden fuertemente (Orellana, et al., 2018).

III. RESULTADOS

3.1 «LAS TÉCNICAS, LAS DEL CENTRO Y LAS DE BARRIO»: SOBRE LOS PROCESOS DE JERARQUIZACIÓN ENTRE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Los jóvenes, y por extensión sus familias, se posicionan como observadores críticos y construyen jerarquías entre las escuelas de la ciudad³, tomando como variables distintivas a: i) la calidad educativa sobre la base de los niveles de exigencia curricular, las metodologías de enseñanza y el alcance del título; ii) la cualidad sociomoral a partir de la convivencia institucional y el grado de flexibilización en el cumplimiento de las normas y sanciones; iii) la ubicación geográfica y la población estudiantil que asiste, considerada a partir de prácticas familiares, culturales y el barrio de procedencia.

Para atribuir tales valoraciones, se basan en las representaciones sociales que circulan en su entorno, los sentidos que se construyen en el seno de su familia, la información —más o menos verificada— sobre las lógicas de funcionamiento de la institución y, por último, las experiencias de tránsito por diferentes escuelas de personas allegadas o en primera persona.

En dicha jerarquización recurren a una primera y fundamental separación: las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. Casi como analistas sociales, hacen palpable las operaciones del sistema educativo tendientes a seleccionar y separar a los poseedores de capital cultural y económico heredado, y a los que se encuentran desprovistos de los mismos (Tosoni y Natel, 2010).

Si se trata de la figura alegórica de una pirámide, las escuelas de gestión privada son, desde las miradas estudiantiles, las mejores posicionadas por su

³ A partir de la LEN 26.206, la oferta educativa secundaria se divide en: Educación Técnico Profesional, Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

excelencia académica. Esto, a su vez, es legitimado socialmente a partir del crecimiento continuo de la demanda en la educación privada en todas las jurisdicciones nacionales (Narodowski y Gottau, 2017). Sin embargo, les resultan sumamente lejanas debido a la cuota mensual y los costos adicionales de traslado, uniforme, materiales, etc. (solo un pequeñísimo porcentaje transitó durante un período corto por una escuela de gestión privada).

En la otra mitad, ubican a las escuelas estatales y, en su interior, realizan una nueva distinción entre escuelas técnicas⁴, de centro y de barrio⁵:

i) Las escuelas técnicas se ubican en la parte más alta, justo por debajo de las privadas. Dicha posición obedece al título técnico que garantizaría una inserción laboral más pronta y con capacidades reales del oficio aprendido. Ello posibilitaría un pasaje de mejora entre la calificación ocupacional de sus progenitores (no calificada) a una calificación operativa. La oferta técnica es evaluada desde cierta racionalidad instrumental, donde en detrimento del gusto o tiempo personal se prioriza la preparación laboral (Seoane et al., 2011). Al respecto, Liz planteaba:

⁴ Tras un proceso de desmantelamiento de las orientaciones técnicas vinculado a la Ley Federal de Educación que rigió la década de los 90 en Argentina, en 2005 se sancionó la Ley Nacional 26.058 de Educación Técnico Profesional que logró recuperar la especificidad técnica, la validez nacional del título alcanzado a partir de un proceso de formación de siete años y la provisión gradual y continua de equipamientos para talleres y laboratorios (García Bastán et al., 2021). Actualmente, existen diversas especialidades técnicas: Construcciones, Metalúrgica, Electricidad, Indumentaria, Óptica, Orfebrería, Jardinería, Computación, etc.

⁵ Las escuelas «del centro» y «de barrio» refieren a bachilleratos dependientes del gobierno provincial o nacional. El tramo secundario tiene una duración de seis años y se divide en dos ciclos: básico (1° a 3° año) y orientado (4° a 6° año). El ciclo orientado puede ser en: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Turismo, Informática, Educación Física, Arte, etc. En algunos bachilleratos se trabaja una sola orientación y en otros, de mayor magnitud, pueden coexistir hasta cinco orientaciones diferentes.

No salimos con el mismo diploma que otras escuelas, en otros colegios tenés más posibilidades. En los técnicos tenés más oportunidades, podés ir a cualquier lado con eso. Salís con un trabajo en una empresa grande, obvio tenés que ganarte el puesto pero tenes más oportunidades. (Liz, Grupo de Discusión 4).

En tanto se trata de jóvenes de sectores marginados, donde son escasos los contactos con los estudios superiores, no es casual que justamente se aprecie lo más cercano al mundo del trabajo.

ii) Las «escuelas del centro» son aquellas a las que se les reconoce un buen clima de convivencia y ciertas exigencias académicas que aseguran salir de la secundaria con conocimientos y capacidades incorporados, lo que, no solo mejora las propias condiciones para enfrentar el mundo laboral, sino también el mundo de los estudios superiores. Como sucede en otros países latinoamericanos, este sería el grupo de instituciones estatales que gozan de mayor prestigio académico (Orellana et al., 2018) y, por ende, tienen alta demanda de matriculación por parte de los sectores medios y bajos.

Desde las perspectivas juveniles, muchos de quienes asisten a este tipo de escuelas proceden de su mismo sector social. No obstante, cruzar las fronteras simbólicas del barrio implica una metamorfosis en la apariencia: «hacerse los chetos⁶ para no quemar su reputación» (Brian, Grupo de Discusión 2). Acceder a las escuelas del centro conlleva entonces no solo gastos económicos, sino, sobre todo, altos esfuerzos para aparentar y pertenecer a un colegio en el cual, de antemano, no se sienten convocados; esfuerzos que no todos están dispuestos a realizar.

⁶ «Chetos» es una categoría nativa que se utiliza para denominar de manera despectiva a aquellas personas que ostentan ante los otros en términos de privilegio y sofisticación, por ejemplo, con la vestimenta, sitios, actividades, consumos. «Hacerse el cheto» refiere en este caso a que la persona no es, sino que quiere aparentarlo.

iii) Las «escuelas de barrio»⁷ ocupan el puesto más bajo de la pirámide. Desde las voces juveniles, son las más conflictivas en cuanto a la convivencia entre estudiantes, indicándose robos, peleas, vandalismo e, incluso, uso de armas blancas. Además, son las que peores condiciones ofrecen respecto a la enseñanza y el aprendizaje y, por ende, las que menos preparan para el ingreso laboral o continuidad de estudios superiores:

—Jonás: Para mí, viendo la enseñanza que les dan en otros colegios, a nosotros no nos dan nada comparando.

—Tadeo: En otros colegios por ahí los ayudan un poco más o tiene alguien que los ayude.

—Brian: Bueno, vayan a esos colegios entonces.

—Jonás: Todos los colegios deberían tener la misma enseñanza.

—Brian: Es diferente en los colegios de barrio. No podés comparar un colegio técnico con uno de acá, pero todos los de barrio son iguales.

—Jonás: yo he ido a otros colegios en otros barrios y son más exigentes.
(Grupo de Discusión 3)

Partiendo de las categorizaciones juveniles, la escuela donde investigamos puede ser denominada «de barrio». La crítica ante la educación recibida es feroz:

Yo creo que la educación es muy baja. Me deberían exigir mucho más en todo sentido. Soy abanderada, pero sé que no sé todo lo que debería saber. En sexto grado de la primaria también era abanderada y sabía mucho de lo que tenía que saber. (Bianca, conversación informal)

⁷ En las dos últimas décadas, las políticas educativas en la Ciudad de Córdoba tendieron a la creación de nuevos establecimientos escolares emplazados en puntos urbanos alejados del centro en consonancia con la relocalización de asentamientos y villas de emergencia. La finalidad es acercar la escuela al barrio y disminuir la desigualdad en el acceso territorial, aunque se discute la incidencia de esta sectorización en la segregación escolar (Kruger, 2019).

En síntesis, los jóvenes diferencian dos grandes segmentos (Braslavsky, 1986), dependiendo si se trata de escuelas de gestión estatal o privada. Al interior del primer segmento, identifican diferentes fragmentos (Tiramonti, 2009) de acuerdo con la convivencia, la enseñanza y las oportunidades futuras. Desde un posicionamiento estudiantil crítico, se ubican en la base de la pirámide al asistir a una escuela de barrio, incidiendo en las posibilidades de imaginar biografías diferentes y más auspiciosas en el porvenir. A continuación, nos centramos en los criterios de elección de la escuela secundaria, entendiendo que en varios casos la elección sucede más de una vez.

3.2 ENTRE RECOMENDACIONES, DESEOS Y OPORTUNIDADES: LOS CRITERIOS DE ELEGIBILIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA

A partir de los relatos juveniles, identificamos que la elección de la escuela secundaria emerge como un acontecimiento significativo en la mayoría de las dinámicas familiares y los recorridos escolares. Es una decisión que suele tomarse durante los últimos meses de la primaria y, en algunos casos, la inscripción sucede semanas, incluso meses, después de iniciado el ciclo escolar correspondiente.

Para «elegir» se pone en juego una multiplicidad de elementos que cobran mayor o menor peso dependiendo de cada familia y posicionamiento estudiantil. Entre ellos, podemos mencionar a las *recomendaciones y sugerencias* de personas allegadas que permiten hacer una estimación «global» de la escuela, es decir, se recurre como fuente de información a las redes sociales próximas (Van Zanten, 2007) y, casi nada, a las oficiales. Inciden también las *expectativas* acerca de las capacidades que se requieren para ingresar y permanecer en un determinado espacio educativo, de acuerdo con las demandas académicas en cuanto a tiempo y ritmos de estudio.

Aparecen con fuerza las *representaciones sociales* sobre la propuesta educativa y las posibilidades futuras —imaginadas o reales— que potencia o limita, así como las significaciones construidas en torno a las dinámicas de convivencia escolar y los valores priorizados en la formación.

Las *dinámicas familiares* de organización en cuanto a tiempos y cuidados, y el grado de involucramiento de los propios estudiantes en las tareas del hogar son fundamentales. En este punto se tiene en cuenta el *turno de cursado* disponible en la escuela y la *herencia del banco*, es decir, el ingreso directo asegurado por inscripción previa de hermanos mayores, lo que supone un alivio en la búsqueda.

Las *distancias geográficas y accesibilidad en el transporte* son claves. Las direcciones pueden ser opuestas: encontrar la escuela más próxima al hogar o, por el contrario, una lejana que permita romper con las barreras simbólicas del origen barrial (Di Napoli y Tapia, 2021). Además, los *costos económicos* que supone la permanencia (matrícula, uniforme, materiales, etc.) son elementos atendidos.

Las *trayectorias socioeducativas familiares* y los *camino laborales* posteriores se ponen bajo análisis al momento de decidir, mirando atentamente las dificultades y facilidades en alcanzar puestos laborales valorados. Además, los *deseos y voluntades juveniles* afines a determinada orientación (artística, técnica, naturales, etc.) más ligados al gusto personal presente y, en algunos casos, futuro (asociado a la carrera u oficio que se pretende continuar una vez terminada la secundaria) son factores intervinientes, aunque no condicionantes.

La *continuidad institucional* entre la escuela primaria y la secundaria, por lo general, por ser instituciones asociadas o estar ubicadas en la misma zona son cruciales al momento de elegir. Al mismo tiempo que también lo son las *elecciones que hacen otras familias*, no en el sentido de imitación, sino de

conservación de los lazos de amistad ya construidos. Por último, las *instalaciones institucionales*, es decir, las condiciones edilicias y los insumos disponibles para desarrollar la tarea educativa (proyector, computadoras, libros y manuales, etc.), son valoradas como aspectos positivos.

En definitiva, los criterios que inciden en las elecciones abarcan desde dimensiones sociales, institucionales, familiares, geográficas, simbólicas hasta subjetivas. Es la combinación, anulación y priorización entre esa variedad de factores la que da lugar a una serie de elecciones diversas que describimos y analizamos a continuación.

3.3 «SI FUERA POR MÍ, ESTARÍA EN OTRA ESCUELA». SOBRE LOS TIPOS DE ELECCIONES Y LAS CONDICIONES DE SU FACTIBILIDAD

La mayoría de quienes formaron parte de esta investigación inició primer año en el IPEM Enríquez. Según los datos recabados en el cuestionario aplicado, la elección de esta escuela refiere a la cercanía geográfica y a la continuidad del legado fraterno. Cuando en los grupos de discusión y entrevistas biográficas nos adentramos en esta temática, encontramos que gran parte no la había escogido como primera opción. De allí nos preguntamos por el grado de elegibilidad en los sectores marginados y distinguimos cuatro tipos de elecciones no excluyentes entre sí.

En el primer grupo, en el pasaje de la primaria a la secundaria —y aun en la actualidad—, era otra la *institución anhelada* por la orientación (las especialidades técnicas sobresalen), por el nivel educativo ofrecido o por la ubicación céntrica y el mayor prestigio asociado a la población juvenil que asiste.

Ese anhelo, con la consecución de acciones puntuales (procedimiento de inscripción, solicitud de información, etc.), no siempre pudo efectivizarse debido

a la falta de banco (Lucía), no salir sorteado (Sofía), la distancia geográfica y el uso de transporte público (Gabriel), las tensiones entre tiempos escolares y los dedicados al deporte (Lucas) y/o los condicionamientos económicos (Sabrina):

Yo no quería venir. Si fuera por mí estaría en otra escuela. Yo quería ir a X (escuela técnica) porque me gustaba y además había ido mi tía y me había dicho que era bueno. No había lugar, así que me quedé acá, iba a venir a la tarde, pero mi mamá vino a hablar y me pasaron a la mañana. (Lucía, Grupo de Discusión 3)

Me había anotado en la X (escuela técnica). Cuando sea grande, me quiero dedicar al tema militar. No tengo la especialidad elegida, pero desde chiquita me gusta todo ese tema y, bueno, empezar la secundaria y quizá después se me hacía más fácil ingresar a todos esos temas, pero no salí sorteada y tuve que venir acá. (Sofía, Grupo de Discusión 3)

Yo iba a ir a X (escuela técnica) y me quedaba lejos, pero decidí venir a este porque me mudé acá al barrio y me quedaba más cerca. (Gabriel, Grupo de Discusión 4)

Yo iba a ir a X (escuela del centro), pero se me complicaba una banda⁸ porque hacía fútbol y no podía. Iba a ir porque mis amigos iban ahí. (Lucas, Grupo de Discusión 4)

Yo iba a ir al X (escuela privada) y era recara la escuela esa y otra que no quedé, porque te hacen elegir y entran chicos que eligen... creo que es privada, pero solamente aceptan a gente así con plata. (Sabrina, Grupo de Discusión 4)

En otras ocasiones, esa institución anhelada figura en un plano más imaginario, es decir, existía el deseo juvenil pero sin aplicar los pasos consecuentes, ya que, por la distancia geográfica en el caso de Bruna, por las exigencias académicas en el de Zoe o por la prevención de conflictos de convivencia en el caso de Martín, sus responsables adultas, de antemano, se negaron y anularon la posibilidad:

Yo no quería venir acá pero, mi mamá me dijo «vas a venir acá porque es el que está más cerca». Quería ir al X (escuela céntrica), porque mis

⁸ «Una banda»: categoría nativa que se utiliza para enfatizar o exagerar una idea.

hermanos habían ido ahí y había una linda orientación. (Bruna, Grupo de Discusión 3)

Yo quería ir a X (escuela técnica), pero a mi mamá le parecieron muchas horas de cursado. Yo quería ir a cualquier otro colegio menos a este. Me gustaban más los del centro (...) ahí iba mi tía y dice que era un buen colegio. También iba gente que fue conmigo a la primaria, quería ir con ellos, pero no me dejaron. (Zoe, Grupo de Discusión 4)

Yo quería irme a otra escuela, pero mi mamá no quería porque soy un demonio. Me peleo mucho, me peleé con aquel (señala a un compañero) porque yo no voy a bajarle la mirada a nadie. (...) Porque quiero aprender más, acá no hago nada y paso de año, todos los años. (Martín, conversación informal)

Como puede observarse en las citas previas, acontece una tensión entre los deseos juveniles y las disposiciones familiares en cuanto a tiempos, organizaciones y dinámicas, que termina resultando en un «pragmatismo familiar adultocéntrico» (Di Napoli y Tapia, 2021, p. 161), donde la posición juvenil carece de autonomía.

Entendemos que los jóvenes, tanto si desplegaron o no acciones consecuentes, buscaban calidad y exigencia académica, asociado a una mayor movilidad social concatenada con la certificación secundaria avalante. Es decir, advierten que la mera certificación no conlleva la efectiva apropiación de capacidades, herramientas y saberes que se esperan adquirir durante su trayecto (Texto de autora, 2015) y, por ello, la elección de la escuela se vuelve una estrategia de superación de la posición social de partida. Sin embargo, por los limitantes descritos acontece una *elección forzada*, ante lo cual nos preguntamos: ¿qué efectos produce en las experiencias escolares ser parte de una escuela que no se eligió?

En algunos casos, al contrario de la situación anterior, la elección del IPEM Enríquez es consecuencia de una experiencia educativa anterior poco gratificante:

Yo iba a otra escuela (privada) y a mitad de año me cambié acá porque no me sentía yo en ese colegio (...) aparte era mucho viaje y me dormía en el colectivo. (Mora, Grupo de Discusión 3)

Yo me iba a ir al X (escuela privada), pero se me complicaba una banda porque no tenía plata. (Salvador, Grupo de Discusión 4)

Yo iba al X (escuela céntrica) y me quedé de año, y me portaba muy mal... y medio que no me dieron lugar y bueno terminé acá (...) Vine acá porque fue la única que me dio banco, en la otra escuela me quedé dos veces de año, no hacía nada de nada y me portaba mal. (...) Y me cansé de buscar lugar y vine acá. (Alexis, Grupo de Discusión 3)

Yo iba a X (escuela técnica), me quedé el anteaño pasado en quinto y me vine para acá. Pero a mí no me gustaba acá. Y no me dejaron seguir porque la escuela se puso como que si se repetía no te dejaban seguir, y si tenías previas... menos. Y yo tenía previas del año anterior, no me presenté el año anterior. (...) Vine acá porque acá venían mis hermanos y era más fácil para todos. (Liz, Grupo de Discusión 4)

En efecto, en las narraciones precedentes prevalece una *elección conveniente*. Recorrieron otras escuelas secundarias —que, paradójicamente, se parecen mucho a las instituciones deseadas del primer grupo—, en donde las dinámicas pedagógicas y relacionales operaron como obstáculos. Tras ello, se produjo un cálculo estratégico de elección del nuevo colegio para reducir al mínimo la probabilidad de que vuelva a ocurrir lo ya experimentado. Ante esta segunda instancia en el proceso de elección, nos interrogamos: ¿cuáles son los efectos de esta nueva experiencia educativa en los procesos de subjetivación juvenil? ¿Qué nuevos horizontes se despejan a partir de una nueva inserción institucional?

En el tercer grupo, la elección de la escuela secundaria no parece haber tenido tanto asidero en las conversaciones familiares y las proyecciones del porvenir juvenil. El paso de la escuela primaria a la secundaria se daría con escasos cuestionamientos o miramientos, siguiendo una suerte de circuitos institucionales (de tal escuela primaria se va a tal secundaria), coordinadas

familiares (continuidad de legado fraterno en el banco escolar) o accesibilidades materiales (cercanía geográfica):

Yo vine acá porque mis hermanos habían venido acá. (Paula, Grupo de Discusión 3)

Vine porque está al lado de mi casa, está a la vuelta. (Agustina, Grupo de Discusión 4)

No la elegimos, sino que mi mamá nos quería mandar acá por mi hermana ya que teníamos, entramos así nomás al colegio, no íbamos al sorteo y otra porque le quedaba cerca a ella. (Carolina, Grupo de Discusión 1)

Aquí el espectro de elegibilidad sería más reducido que en los casos anteriores, emergiendo el IPEM Enríquez como la *institución destinada*, es decir, como un punto de arribo al que se llega como consecuencia de condiciones sociofamiliares o institucionales. En efecto, se trata de una *elección pragmática* restringida a lo conocido y cercano, siendo una decisión que muchas veces toma la familia sin consultar al estudiante. Cuestiones como la exigencia académica, recomendación o tipo de orientación no parecen jugar como elementos significativos al momento de tomar esta decisión. Como plantean Tosoni y Natel (2010), son elecciones «condicionadas», es decir, donde más agudamente se observa la dependencia de los escasos recursos y capitales.

Al comienzo de este apartado señalamos las jerarquías entre instituciones educativas que construyen los jóvenes. Es necesario aclarar una nueva diferenciación: «no todas las escuelas de barrio son iguales». Entre los matices, el IPEM Enríquez emerge para algunos jóvenes como una de las mejores instituciones a las que pueden acceder. En un radio de cuatro kilómetros hay cinco escuelas secundarias estatales, las diferencias son señaladas en torno a las instalaciones institucionales y la población estudiantil:

Porque era la única más cerca de mi casa y la que se veía más linda porque no le gusta el colegio de allá de V.U. (...) Mi mamá me quería cambiar a otra escuela, pero (...) yo me quería quedar acá porque ya había hecho amigos. (Tania, entrevista biográfica)

Era la que estaba... bueno, no era la que estaba más cerca porque hay otro para allá, no sé, mis papás la eligieron, igual se lo recomendaron también, le dijeron que era un buen colegio y mejor que el que está allá en mi barrio... En mi barrio está el colegio X, pero no me gusta, tiene una mala mirada. (Sofía, entrevista biográfica)

En efecto, la escuela es revalorizada por las familias y estudiantes en comparación con otros establecimientos de la zona que presentan características similares en cuanto al tipo de escuela (bachiller), cantidad de estudiantes (son pequeñas o medianas) y que también son «barriales». Se trata entonces de una *elección deseada* del IPEM Enríquez que se pone de manifiesto también ante nuevas oportunidades de cambio, como lo muestra el relato de Tania.

En síntesis, identificamos cuatro tipos de elecciones que, de una u otra manera, desembocaron en el IPEM Enríquez: elección forzada, conveniente, pragmática y deseada. Dichas elecciones no son excluyentes entre sí y nos permiten bucear por los objetivos y elementos que se ponen en juego al momento de decidir.

3.4 DESIGUALDADES ENTRELAZADAS: LA REDUCCIÓN DEL ESPECTRO DE ELEGIBILIDAD EN SECTORES MARGINADOS

En el aparato anterior dimos cuenta de barreras en las elecciones de la escuela secundaria que pueden desembocar, por su interacción y permanencia, en una serie de desigualdades entrelazadas (Jelin et al., 2021).

En primer lugar, identificamos barreras en el acceso geográfico y la movilidad urbana, que reduce el abanico a las escuelas más próximas al hogar, constituyendo una desigualdad socioterritorial. En segundo lugar, dimos cuenta de una desigualdad socioeconómica asociada a las condiciones laborales y posición económica de las familias, que elimina de la lista factible a las escuelas

de gestión privada y a aquellas que, si bien son estatales, exigen mayores costos de acceso y permanencia (materiales, traslados, uniforme, matriculación, etc.).

En tercer lugar, señalamos la desigualdad educativa asociada a las trayectorias inconclusas a nivel familiar y también a los recorridos propios en determinados circuitos institucionales primarios y secundarios que operan como barreras simbólicas en el acceso y permanencia. A esto, podemos sumarle una nueva condición de desigualdad resultante del formato de inscripción en la esfera estatal.

En la Provincia de Córdoba, desde hace unos años, la inscripción para el primer año de la secundaria se produce de la siguiente manera⁹: i) las familias, a través del Ciudadano Digital (página web oficial del gobierno), se preinscriben y eligen, en orden decreciente, cuatro escuelas de su interés; ii) cerrado ese período, el Ministerio de Educación realiza un proceso de designación, teniendo en cuenta los siguientes criterios: prioridad 1 a quienes tienen hermanos en la escuela, prioridad 2 para quienes provengan de instituciones educativas asociadas o de la misma unidad académica, y prioridad 3 para quienes tengan domicilio en el mismo barrio. Si sobran vacantes, se produce un sorteo entre los interesados que no cumplan con los requisitos previos.

Esa modalidad de inscripción de la gestión estatal exige acceso a internet y la capacidad en el uso de plataformas virtuales como condiciones básicas. Condiciones que la pandemia puso en evidencia como faltantes, más aún, en los sectores populares (Arce y Pinto, 2021). Requiere, además, el acceso a

⁹ En el sector privado, la inscripción se realiza de manera directa en cada institución. En este ámbito se produce una competencia significativa entre las instituciones para atraer perfiles específicos de familias y, al mismo tiempo, se despliegan ciertos mecanismos de selección institucionales (entrevistas, listas de espera, etc.) para asegurar la homogeneidad de la población (Giovine, 2021; Bonal y Zancajo, 2020). Es decir, la familia elige a la escuela y esta selecciona a la familia (Ziegler, 2004).

información fehaciente de las diferentes ofertas educativas y sabemos que, mientras menores sean los capitales culturales, mayores los aprietos para comprender las intrincadas lógicas del sistema educativo argentino.

Asimismo, al usarse como criterio de priorización la distancia entre la escuela y el domicilio privado, se produce una zonificación de la matrícula escolar que impide el contacto entre culturas, clases y grupos sociales (Kruger, 2019). Agudiza, además, las dinámicas de segmentación educativa que se esconden tras el doble movimiento de «pertenencia» entre iguales y «distinción» frente a otros (Giovine, 2021).

En efecto, estas lógicas administrativas, que *a priori* podrían parecer «garantías de las acciones educativas» (Maldonado, 2021), significan barreras específicas en el ejercicio del derecho a elegir, ya que, en un doble proceso, se minimizan y condicionan los márgenes de elección y se selecciona sobre específicos criterios que exceden a las familias.

Posteriormente acontece una segunda selección. Para la distribución entre divisiones de primer año, el IPPEM Enríquez utiliza como único criterio el que haya hermanos en determinado turno, el resto se enfrenta a un sorteo. A los primeros condicionamientos burocráticos, le sobrevienen entonces criterios azarosos de selección por turno de asistencia, y ya veremos que, para los jóvenes y sus familias, no da lo mismo.

Ante estas condiciones desiguales, los sujetos despliegan estrategias de agenciamiento (Jelin et al., 2021) y «tácticas» para burlar la selección estatal e institucional (Van Zanten, 2007). Por ejemplo, solicitan el pase de una escuela a otra a meses de iniciado el ciclo lectivo, piden hablar con directivos e incluso niveles más altos en la jerarquía para exigir un banco en determinado establecimiento o esperan hasta el momento de la elección de la orientación (en el cambio de un ciclo a otro) para solicitar el pase. No obstante, lo anterior es la

excepción más que la regla. Como puntualizamos, ante la limitación administrativa, económica, simbólica o de otra índole, comienzan sus recorridos en el establecimiento que les tocó.

3.5 «A LA TARDE VAN LOS NEGROS». SOBRE LOS PROCESOS DE RECONOCIMIENTO Y RECONVERSIÓN DE LA SITUACIÓN DE PARTIDA

¿Qué emociones afloran como resultado de las comparaciones con otras experiencias escolares (imaginadas, idealizadas, vivenciadas)? ¿Cómo se mitiga o transforma la herida moral de no pertenecer a una escuela valorada? ¿Qué procesos de reconocimiento se ponen en juego?

En términos de Honneth (2011), entendemos que los escasos márgenes de elección descritos pueden ser leídos como un agravio moral. Se trata de una herida en el reconocimiento jurídico vivenciada como privación en el acceso a derechos, exclusión social o injusticia propiamente dicha. Frente a ello, los jóvenes ponen en marcha una serie de estrategias para lograr reconocimiento en las esferas restantes, a saber, afectiva y social. Estrategias que, en tanto apropiaciones, negociaciones y resistencias, imprimen matices en las trayectorias escolares subsiguientes (Rockwell, 2018).

El reconocimiento afectivo refiere a la búsqueda de relaciones que validen el interés mutuo que, desde los orígenes de la propia existencia, le van a posibilitar al sujeto la construcción de la autoconfianza (Honneth, 2011). Este reconocimiento se produce primeramente en la esfera de la familia y se extiende luego a las relaciones de amistad y amorosas.

Una de las preguntas que realizamos en los grupos de discusión y las entrevistas biográficas es: «¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?». Casi la totalidad de jóvenes respondió pasar tiempo con sus amistades: «Un momento

más lindo... compartir con los compañeros» (Gabriel), «horas libres con los compañeros hablando, charlando, pasándola bien, los poquitos viajes que tuvimos» (Tania), «cuando salimos a la expo carrera la pasamos rebien con los chicos» (Zoe).

Las amistades construidas en la escuela operan como soportes (Martuccelli, 2009) de las experiencias escolares y también biográficas más amplias. Los pares figuran como otros significativos (Berger y Luckmann, 2001) a los que se recurre ante dificultades propiamente educativas: «Mi compañero Juan me ayuda en todo» (Martín). Y adversidades en otras esferas de actuación: «Pasé por muchísimas cosas y siempre se las he contado a ellas, mis amigas me han ayudado...» (Sofía).

Asimismo, en casos en los que las familias ofrecieron el cambio de escuela, los jóvenes, en un «proceso de reelección», decidieron continuar en el IPEM Enríquez para conservar este espacio de sociabilidad: «Decidí quedarme acá porque conocía a los compañeros, porque ya sabía que en algún momento iba a tener que volver a un inicio de nuevo, conocer nuevos compañeros, hacer nuevas amistades y esas cosas» (Gabriel, entrevista biográfica).

Por otra parte, el reconocimiento ético-social se desarrolla cuando el individuo se siente valorado y apreciado en cuanto a sus singularidades, capacidades y estilo de vida, permitiéndole construir su autoestima. Este reconocimiento corresponde a la esfera de la sociedad civil, ya que marca en cada momento histórico el horizonte de valoración de los aspectos culturales y cualidades, de acuerdo con los objetivos que colectivamente se consideran significativos (Honneth, 2011).

A partir de las conversaciones y observaciones a lo largo del trabajo de campo, entendemos que la diferenciación reiterada entre el turno mañana y el

turno tarde, en torno a marcaciones culturales, sociales y económicas (Bosio, 2021), juega un interesante papel en la búsqueda de reconocimiento social.

Desde el turno mañana, se posicionan desde una diferencia radical respecto a estudiantes del turno tarde, recurriendo a clasificaciones racializadas (Tomasini, Bertarelli y Morales, 2017): los «negros», los «villeros», las «quilomberas»:

—Luna: Sobre todo las chicas son más quilomberas.

—Sol: Dicen que a la tarde van los negros, no por ser negros, sino por la forma de vestir.

—Andrea: Dónde viven.

—Luna: Cómo hablan, todo eso.

—Sol: Los villeros.

—Carolina: Claro, por lo que dicen de la tarde, casi todos vienen de la toma, de Villa M.

—Luna: Aparte te das cuenta de que vienen con olor a... o vienen fumados directamente.

—Andrea: Como que a la tarde hay más cosas que las madres pelean también por los chicos. Yo he ido a la tarde y también había peleas de madres ahí adentro, con policías.

—Luna: A veces la forma de vestir de las chicas porque vienen con muy puperas, muy escotadas (Grupo de Discusión 1).

Parece haber un consenso en este turno respecto a que en el turno tarde la cultura familiar es violenta y la posición económica es más precaria. Señalan a la vez diferencias en las adscripciones identitarias (prácticas, consumos y modismos) y los posicionamientos femeninos, emergiendo cierto espanto frente a la sexualidad salida de cauce (Elizalde, 2015).

Por otra parte, en el turno tarde se establecen diferencias pero, con mayor énfasis, en las características que adopta la institución y los agentes escolares en esa franja horaria:

—Bianca: A la mañana fuman porro¹⁰ y no les dicen nada.

—Salvador: Los preceptores son más buena onda que el turno mañana y no se lavan las manos.

—Axel: También dicen los de la mañana que nosotros venimos pocas horas, pero ellos vienen de las 7 a las 12, pero están todo el día dando vueltas por el colegio (Grupo de Discusión 4).

En ambos casos se construye la pertenencia institucional en oposición a los otros. Las representaciones que circulan son similares y la construcción identitaria parte de un no-nosotros. Es decir, la pertenencia al turno aboga en la construcción de la identidad en tanto categoría relacional (Durán, 2010) asentada en la alteridad (Gravano, 2008). En un proceso de doble negación, se negativizan ciertos atributos sociales y se niega su correspondencia con la propia identidad.

Parte de los agentes escolares manifestaban que el turno mañana es «más escuela», «dinámica», «tranquila», «administrativa», «organizada», «no es conflictiva», «a la mañana son más activos, no hay tanta vagancia, digamos». Suponemos que como consecuencia se produce una filtración en sus prácticas, moldeadas por las percepciones previas y las expectativas puestas en el estudiantado (García Bastán, 2016). El efecto pigmalión y la profecía autocumplida podrían resultar fértiles para explicar las distancias que tanto adultos como jóvenes perciben entre los turnos de asistencia, retornando a modo de plus subjetivo para quienes son de la mañana y exigiendo a quienes son de la tarde, una mayor cuota de esfuerzo para lograr validación y reconocimiento social.

En síntesis, podemos conjeturar que las barreras para acceder a la escuela deseada en primera instancia o los cuestionamientos por la calidad educativa que ofrece el IPEM Enríquez son sopesados y mitigados, en parte, por el

¹⁰ «Porro» refiere a cigarrillo de marihuana.

reconocimiento afectivo afinado en las relaciones de compañerismo y por el reconocimiento social asociado a la pertenencia al turno de asistencia, permitiéndoles transitar una trayectoria escolar más placentera.

IV. REFLEXIONES FINALES

La elección de la escuela secundaria como un acontecimiento significativo en las trayectorias escolares y biográficas es entendida aquí como una acción. Acción que supone la posición activa de jóvenes y familias en torno a la jerarquización construida entre instituciones, la búsqueda de información sobre las ofertas y propuestas educativas, la priorización de criterios de elegibilidad y la consecución de estrategias para acceder a la escuela anhelada.

Asimismo, las trayectorias escolares están vinculadas de manera estrecha a la posición diferencial que cada grupo ocupa en el campo social jerarquizado (Bourdieu, 2007). Por ende, la elección de la escuela no es solo una acción, sino una acción de clase que admite matices.

Encontramos, por un lado, un grupo de familias que ponen en marcha estrategias más pragmáticas y acomodaticias respecto a dinámicas organizacionales y lógicas de supervivencia más inmediatas (cercanía con el hogar, organización de tiempos, distribución de tareas hogareñas), que reproducirían la posición social de partida. Esta estrategia es la que genera mayores tensiones entre los progenitores y los jóvenes, ya que estos últimos ven apagadas sus expectativas y opacada la promesa de un horizonte más favorable relacionado con la titulación obtenida. Por otro lado, identificamos estrategias familiares que intentan dinamizar las posiciones a partir de la elección de una escuela reconocida por su exigencia académica, entendida como garantía de adquisición de aquellos capitales culturales necesarios para disputar en el campo social (acceso a estudios superiores o puestos laborales mejor retribuidos

económicamente). En esta estrategia parecer haber mayor encuentro entre las expectativas familiares y las juveniles.

A pesar de esos deseos y acciones, las posibilidades de elección se reducen drásticamente ante la presencia de desigualdades entrelazadas a nivel económico, territorial, simbólico y educativo. En este sentido, analizar el sistema de libre elección devela un proceso perverso que, en un plano microestructural, da cuenta de decisiones, planificaciones y consecución de acciones familiares para alcanzar determinado objetivo y, en un plano macroestructural, una afectación por parte de políticas educativas, normativas institucionales y desigualdades de base que actúan como limitantes.

Ahora bien, intentando ir un poco más allá de ese acontecimiento significativo, nos preguntamos por la trayectoria escolar que le sucede. Elegido en primera instancia o no, el IPEM Enríquez es duramente cuestionado por la calidad educativa y, por ende, las escasas garantías que ofrece en el futuro escenario laboral y profesional. En este contexto, los procesos de reconocimiento afectivo en las relaciones de compañerismo, el reconocimiento social en la partencia del turno de asistencia y el reconocimiento jurídico en las interpelaciones familiares en lo administrativo cobran especial relevancia para comprender el papel activo de familias y jóvenes en la mitigación de las desigualdades de base, la disputa de los espacios para aproximarse a sus expectativas y aspiraciones, y la disposición subjetiva para hacer la secundaria de un modo más gratificante.

Por último, a lo largo del trabajo reconstruimos pistas que requieren mayor indagación respecto a los *efectos subjetivos* que se traman al ingresar a una escuela para varios no anhelada y percibida en declive respecto a otras; por los *efectos simbólicos* en relación con las expectativas sobre a cuáles espacios están convocados y qué metas personales pueden alcanzar; y por los *efectos*

educativos sobre la construcción del sujeto cognoscente y la autopercepción del yo, tras el paso por una escuela secundaria que parece ser, para muchos jóvenes, un desengaño anticipado.

RECIBIDO: 22 DE MAYO DE 2023

ACEPTADO: 20 DE JULIO DE 2023

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE CASTELLO, VALENTINA y PINTO, EUGENIA. (En evaluación). “Hacer el secundario”: trayectorias trazadas entre desigualdades y soportes.
- ASTIN, A. W. (1993). La «libre elección» de la escuela: ¿un atractivo ilusorio? En *Notas para el Debate 9*. Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/333>
- BALL, S. (2003). *Class strategies and the education market*. Routledge.
- BELLEI, C., ORELLANA, V. y CANALES CERÓN, M. (2020). Elección de Escuela en la Clase Alta Chilena. Comunidad, Identidad y Cierre Social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1-18. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175488>
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- BHABHA, H. (2011). La otra pregunta. El estereotipo, la discriminación y el discurso del colonialismo. En H. BHABHA (ed.), *El lugar de la cultura* (pp. 99-110). Manantial.
- BONAL, X. y ZANCAJO, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>

- BOURDIEU, P. (2007). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- BRISCIOLI, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>
- BOSIO, A. (2021). En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba. En M. MALDONADO y S. SERVETTO (eds.), *Etnografía en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos* (pp. 77-112). CLACSO y Universidad Nacional de Córdoba.
- CANALES, M., BELLEI, C. y ORELLANA, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- CANEVARI, J., CATALÁ, S., COLER, M., CON, M., LACAL, D., LARA, L., MONTES, N. y SUSINI, S. (2012). Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010. *Población de Buenos Aires*, 9(16), 7-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74024597001>
- D'ALOSIO, FLORENCIA; ARCE CASTELLO, VALENTINA y PAULÍN, HORACIO. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. F. Di Leo y A. C. Camarotti (dir.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 93-114). Buenos Aires: Teseo.

-
- DI NAPOLI, P. y TAPIA, A. (2021). Llegar, convivir y egresar en una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En P. DI LEO, A. J. ARIAS y H. L. PAULIN (dirs.), *Singularidades en Común. Juventudes, Instituciones y Derechos* (pp. 151-196). Editorial Teseo.
- DURÁN SEGURA, L. (2010). Identidad barrial y producción axiológica: un estudio sobre el barrio Santa Cecilia, Ciudad Colón. *Cuadernos de Antropología*, 20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066270>
- ELIZALDE, S. (2015). *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- FERNÁNDEZ LLERA, R. y MUÑIZ PÉREZ, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Revista Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/67_05.pdf
- FERREYRA, H. (dir.) (2015). *El acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades. Un diagnóstico estadístico de la provincia de Córdoba*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba-Unicef. Disponible en: https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/652/1/L_Ferreyra18.pdf
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- FUENTES, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 682-703. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/8418/CONICET_Digital_Nro.11878.pdf?sequence=1
- GARCÍA BASTÁN, G. (2016). Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela primaria. *Propuesta Educativa*, 46, pp. 101-112. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783010.pdf>

- GARCÍA BASTÁN, GUIDO; D'ALOISIO, FLORENCIA; ARCE CASTELLO, VALENTINA; PINTO, MARÍA EUGENIA & ARIAS, LUCÍAS ANGÉLICA. (2021). "Hacer escuela en pandemia: desigualdades, malestares y reinenciones". En Di Leo Pablo, Arias Ana Josefina & Horacio Luis Paulin (Directores), *Singularidades en Común. Juventudes, Instituciones y Derechos* (pp. 115-150). Buenos Aires, Editorial Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/20725/singularidades-en-comun/>
- GIOVINE, M. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, 19(1), 181-198. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.747>
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Aldine.
- GOTTAU, V. (2020). Sapos de otro pozo. Cultura postmaterialista y elección de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18275/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu.%20Gottau,%20Ver%C3%B3nica.pdf>
- GRAVANO, A. (2008). Imaginarios barriales y gestión social. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas. <https://www.aacademica.org/000-080/109>
- HENDEL, V. y MAGGI, M. F. (2022). Mucho más que una elección: Apropiaciones de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Runa*, 43(1), 95-112. Epub 04 de febrero de 2022. <https://dx.doi.org/10.34096/runa.v43i1.10056>
- HERNÁNDEZ, M. y RACZYNSKI, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del

- sistema escolar. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 127-141.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>
- HONNETH, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- JELIN, E., MOTTA, R. y COSTA, S. (2020). *Repensar las desigualdades: cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI Editores.
- KOZMA, T. (1995). La escuela única: su extensión y dificultades en Hungría. *Revista Española de Educación Comparada*, (1), 109-128.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7203>
- KRÜGER, N. (2019). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542.
<https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344>
- LECLERC-OLIVE, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- MALDONADO, M. (2021). Introducción. En M. MALDONADO y S. SERVETTO (eds.), *Etnografía en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO y Universidad Nacional de Córdoba Editores.
- MANCIBÓN TORRUBIA, M. J. y PÉREZ XIMÉNEZ DE EMBÚN, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Review of Public Economics*, 180, pp. 77-106.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4275147>
- MARTUCCELLI, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista electrónica Diversia* (Valparaíso), 1, pp. 99-128.

- NARODOWSKI, M. y GOTTAU, V. (2017). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles educativos*, XXXIX(157). <https://www.redalyc.org/journal/132/13253143003/html/>
- NÚÑEZ, PEDRO; SECA, VICTORIA y ARCE CASTELLO, VALENTINA (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46818-diversificacion-la-estructura-la-escuela-secundaria-segmentacion-educativa>
- NÚÑEZ, P. y PINKASZ, D. (2020). ¿Veinte años no es nada?: La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En *Informe Regional del Sistema FLACSO: Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. FLACSO.
- ORELLANA, V., CAVIEDES, S., BELLEI, C. y CONTRERAS, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230007. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zyc5b8tqCSsPBx74zsNSf3p/?format=pdf>
- RAMBLA, M. y FRANCESC, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83-98. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67200>
- ROCKWELL, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. BATALLAN y M. R. NEUFELD (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-52). Dialnet.
- ROMAGNOLI, M. C. y BARREDA, A. (2009). *Desigualdades sociales y educativas en las «elecciones» y los recorridos escolares. Informe Final*. Universidad

- Nacional de Cuyo. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3808/informefinalproyromagnoli.pdf
- SANTOS, H. y ELACQUA, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119. <https://hdl.handle.net/11362/40396>
- SANTOS-SHARPE, A. y NÚÑEZ, P. (2023). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 15-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5286>
- SEOANE, V., RAPOPORT, A. y PEREYRA LEÓN, M. (2011). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/VOLUMEN-Expectativas_elecciones_juveniles ROJO_LINEA-DE-BASE.pdf
- SOLÍS, P., RODRÍGUEZ ROCHA, E. y BRUNET, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&tlng=es.
- TENTI FANFANI, E. (2009). *Sociología de la Educación. Cuadernos Universitarios*. Universidad Nacional de Quilmes.
- TERIGI, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre.
- TERIGI, F. y BRISICIOLI, B. (2020). Investigaciones producidas sobre «trayectorias escolares» en educación secundaria (Argentina, 2003-2016).

En D. PINKASZ y N. MONTES (coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS.

TEXTO DE AUTORA. (2021).

TOMASINI, M., BERTARELLI, P. y MORALES, M. G. (2017). Género, racialización de la clase e identidades: Las categorías «negros» y «negras» en jóvenes de sectores populares de Córdoba. *Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 16(2), 9-19. 0718-6924-psicop-16-02-00009.pdf

TOSONI, M. y NATEL, A. (2010). «Elegí esta escuela primaria para mi hijo». Las elecciones educativas de las familias de sectores populares. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5348/ev.5348.pdf

TREVIGNANI, V. (2019). Corto pero denso. Las trayectorias de ingreso universitario desde una perspectiva longitudinal. En E. MECCIA (dir.), *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL-EUDEBA.

VAN ZANTEN, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585009>

VASILACHIS, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

ZIEGLER, S. (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. *Revista La Trama de la Desigualdad Educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, 73-99. https://scholar.google.com.ar/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Z3ywgmwAAAAJ&citation_for_view=Z3ywgmwAAAAJ:u-x6o8ySG0sC