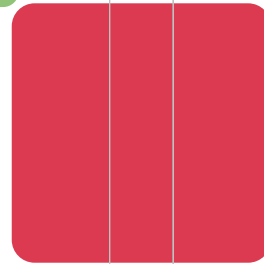




Carreras truncadas - El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina es el resultado de una investigación dirigida a identificar cómo en las vidas de los jóvenes –de hogares socialmente excluidos, hogares vulnerables y hogares de clase media-baja y clase media– confluyen y se entrelazan los distintos aspectos que promueven el proceso de abandono escolar. La identificación de los factores asociados con el abandono aporta un conocimiento relevante para la elaboración de políticas y programas tendientes a la prevención de este fenómeno y a la reincorporación de los desertores.



Carreras truncadas El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina



Carreras truncadas

El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina



Carreras truncadas

El abandono escolar en el
nivel medio en la Argentina

Carreras truncadas

El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina

AUTORAS

Georgina Binstock

Doctora en Sociología, investigadora del Centro de Estudios de Población. gbinstock@cenep.org.ar

Marcela Cerrutti

Doctora en Sociología, investigadora del Centro de Estudios de Población y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. mcerrutti@cenep.org.ar

COORDINACIÓN EDITORIAL

Unicef - Oficina de Argentina

Junín 1940, Planta Baja
(C1113AAX) Ciudad de Buenos Aires

ISBN: 987-9286-44-7

DISEÑO DE CUBIERTA E INTERIORES

as-estudio / ana sirinian

Agosto de 2005

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación y a la Fundación Ford, que brindó el apoyo financiero para concretarla. A Juan Martín Bustos, quien se desempeñó como investigador asistente a lo largo de todo el proyecto. A Rosario Ortiz Ferreira, Marisa Muñiz y Paula Varela, quienes se sumaron al equipo de trabajo para la realización de las entrevistas en profundidad. A María Antonia Gallart, por sus valiosos comentarios y sugerencias.

Finalmente, queremos dar nuestro agradecimiento a todos los directores que nos abrieron las puertas de sus escuelas y nos facilitaron el acceso a los estudiantes, y a cada uno de los adolescentes entrevistados, quienes de manera desinteresada accedieron a contarnos sus historias con la ilusión compartida de que los resultados de este trabajo serán de ayuda para ellos y para otros adolescentes. Como es habitual, sus nombres han sido cambiados para preservar la confidencialidad de sus respuestas.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
Los determinantes del abandono escolar	12
La estrategia de investigación: datos y métodos	15
La aproximación cuantitativa	15
La aproximación cualitativa	18
Organización del libro	22
1. Las tendencias educativas en la Argentina: acceso y deserción en el nivel medio	25
2. Los factores asociados al abandono escolar en la Argentina	31
Pobreza y abandono	36
3. El proceso de abandono escolar	39
Trayectorias educativas en contextos de exclusión social	45
Trayectorias educativas en contextos de vulnerabilidad	50
Trayectorias educativas en contextos de clase media	55
Trayectorias educativas y embarazo adolescente	60
4. El rendimiento educativo	63
5. El compromiso de los jóvenes con el estudio	73
El interés y la dedicación por el estudio	74
La evaluación de los profesores	80
6. La utilidad de la educación media	87
El valor del título secundario en el mercado de trabajo	92
7. La vida cotidiana de los jóvenes	101
La vida cotidiana de los jóvenes asistentes	101
La vida cotidiana de los jóvenes no asistentes	106
Diferencias y similitudes entre asistentes y desertores	110
8. Expectativas y planes a futuro	113
Expectativas ocupacionales	114
Familia	117
Aspiraciones materiales	119
Conclusiones	121

ANEXOS

Anexo 1. Distribución porcentual de las variables independientes	131
Anexo 2. Guía de entrevista	133
BIBLIOGRAFÍA	141

Introducción

A lo largo de gran parte del siglo XX, la sociedad argentina se distinguió de la de otros países periféricos por sus amplias capas medias y su estructura social relativamente más igualitaria. El acceso a la educación media a lo largo de este período constituyó un claro canal de movilidad social ascendente. En las últimas décadas, la tradicional relación entre educación y ascenso social mostró un quiebre (Tedesco, 1995; Jacinto, 2002), asociado con transformaciones sociales, económicas y políticas más amplias. Específicamente, y desde mediados de los años setenta, esto estuvo asociado con el abandono del modelo de crecimiento basado en la sustitución de importaciones y con las consecuencias sociales de la adopción de un nuevo modelo basado en la apertura y la desregulación económica. Los cambios radicales en la economía fueron promovidos y acompañados por una serie de transformaciones institucionales, entre las que se destaca la modificación del rol del Estado (Cerrutti y Grimson, 2005).

En términos sociales, la implementación del nuevo modelo económico tuvo impactos muy negativos en los mercados de trabajo –en particular, un crecimiento récord del desempleo abierto y un deterioro significativo de las condiciones laborales– y, consecuentemente, en la distribución del ingreso (Altimir y Beccaria, 2001; Altimir, Beccaria y González Rozada, 2002). La segmentación social de la Argentina se acentuó marcadamente, en particular a partir de los años noventa.

A pesar de los cambios significativos ocurridos desde mediados de los setenta, la matrícula educativa, particularmente en el nivel medio, mantuvo su crecimiento (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Gallart, 2003). Este proceso de masificación de la educación media, que ha redundado en un significativo aumento en los logros educativos de la población, ha implicado un cambio paulatino en la composición social del estudiantado en este nivel: en la actualidad, el nivel medio atiende una “clientela” mucho más heterogénea, en términos del origen social, que en el pasado. Sin embargo, la masificación del nivel medio, como señalan Sidicaro y Tenti Fanfani (1998), combina la igualdad formal con una heterogeneidad educativa muy significativa, aunque informal. De este modo, las brechas en la calidad

de los aprendizajes han tendido a acentuarse dependiendo del tipo de establecimiento al que se concurre. Los jóvenes de hogares carenciados acceden en mayor medida a instituciones dotadas de menos recursos y, por lo tanto, con mayores dificultades tanto para “contener” como para brindar aprendizajes significativos.

Al mismo tiempo, contar con un título secundario fue perdiendo relevancia en el mercado de trabajo. En este sentido, Filmus y Miranda (1999) señalan que la desocupación de los graduados secundarios pasó a asemejarse a la de los de más baja educación y, además, se acentuó tanto su sobreeducación como el grado de informalidad de los empleos a los que acceden (Filmus, 2001). Frenkel y González Rozada (1999 y 2000, citados por Filmus, 2001) muestran que los egresados de nivel medio fueron, en términos relativos, los más perjudicados en su tasa de retorno¹ durante la última década.

A pesar de la pérdida de su valor, la educación secundaria es en la actualidad cada vez más necesaria. Las investigaciones recientes sobre políticas educativas y sobre la relación entre educación y empleo indican que, para que los jóvenes puedan emplearse en sectores formales de la economía, es necesario que cuenten con una calificación básica adquirida a través de la educación formal (Moura Castro, 2000); por lo tanto, completar el nivel educativo secundario constituye un umbral necesario para alcanzar este propósito (Filmus, 2001; Gallart, 2000). Los jóvenes que no logran completar la educación secundaria no sólo tienen muy escasas oportunidades laborales, sino que carecen de una formación integral básica como individuos y ciudadanos (Jacinto y Freytes, 2004).

A partir del reconocimiento de la importancia de la educación media para una formación básica e integral –particularmente para los sectores desfavorecidos que crecientemente se han ido incorporando a la población estudiantil– se han diseñado e implementado un conjunto de políticas educativas, en distintos niveles, dirigidas a mejorar las oportunidades de acceso y permanencia en el nivel medio, como becas escolares, comedores, programas de reinserción escolar, programas de madres y padres adolescentes, entre otros.

1. La tasa de retorno mide el rendimiento de la inversión en educación, calculando el aumento de los ingresos obtenidos por cada año de educación respecto del nivel de educación inmediato inferior.

Pero aun con dichos esfuerzos, la deserción en el nivel medio continúa siendo un problema y un desafío para las políticas educativas. Como se verá en detalle más adelante, las significativas mejoras en la cobertura de este nivel educativo no han estado acompañadas por cambios en las tasas de graduación o deserción. Esto significa que la proporción de quienes abandonan se ha mantenido relativamente constante a lo largo de sucesivas generaciones. Tal como ocurría varias décadas atrás, hoy en día algo más de tres de cada diez ingresantes al nivel medio no llega a completarlo.

Si bien en la Argentina se ha desarrollado un número importante de investigaciones que señalan las asociaciones entre características socioeconómicas y familiares de los hogares en los que residen los jóvenes y sus logros educativos o su asistencia escolar (Bertranou, 2002; Sosa Escudero y Marchionni, 1999; Herrán y Uythem, 2001; López, 2001, 2002; SIEMPRO, 2001), son escasos los estudios sistemáticos sobre los determinantes del abandono en el nivel medio (Llach, Montoya y Roldán, 2000) y menos aún los trabajos que incorporan la perspectiva y las experiencias de los jóvenes. Los estudios anteriores concuerdan en señalar la fuerte asociación entre fracaso educativo y pobreza, aunque varios autores alertan acerca de que resulta insuficiente sostener que los jóvenes desertan por el sólo hecho de ser pobres, por lo que es necesario indagar acerca de qué otros factores inciden en el fracaso educativo, así como cuáles son los mecanismos que lo promueven (Herrán y Uythem, 2001).

El propósito general de esta investigación es contribuir al conocimiento de los factores asociados al abandono escolar en el nivel medio. Comprenderemos el abandono educativo en este nivel como resultado de un proceso complejo, de carácter dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que confluyen factores sociales, económicos, familiares, cognitivos e institucionales experimentados durante la vida de los adolescentes.

Dada la complejidad de la temática, utilizamos un abordaje metodológico en el que se recurre a técnicas de indagación y análisis tanto cuantitativas como cualitativas. Utilizando datos representativos del nivel nacional y métodos cuantitativos nos proponemos, en una primera etapa, estimar las asociaciones existentes entre aspectos de índole individual, socioeconómicos, familiares, laborales y educativos de los jóvenes y de sus hogares, y la probabilidad de abandonar el nivel medio. Los resultados de esta etapa permiten, por un lado, identificar a los grupos con mayores riesgos relativos

de desertar y, por el otro, determinar si los factores asociados al abandono operan de manera similar entre jóvenes expuestos a distintos contextos socioeconómicos.

La información cuantitativa es, sin embargo, limitada para comprender e interpretar trayectorias educativas. Poco nos dice sobre las formas concretas como los distintos aspectos que promueven el proceso de toma de decisión de abandonar la escuela, confluyen y se entrelazan en las vidas de los jóvenes. Por este motivo, llevamos a cabo una segunda etapa de investigación cualitativa que examina en forma comparativa las trayectorias educativas de un conjunto de jóvenes asistentes y desertores, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires.² Estas trayectorias son analizadas en función de los contextos sociales y familiares más amplios, es decir, tomando en consideración tanto las restricciones como las oportunidades a las que los jóvenes han estado expuestos. Mediante esta aproximación, asimismo, es posible jerarquizar la propia experiencia de los jóvenes, pues sólo a partir de ella lograremos una mejor comprensión del proceso de abandono escolar.

Consideramos que, desde el punto de vista de las políticas educativas, la identificación de los factores asociados al abandono escolar en diversos sectores sociales podrá contribuir al mejoramiento de los criterios de focalización de las acciones dirigidas a aumentar la retención y a disminuir el abandono escolar, particularmente entre los jóvenes de los sectores económicamente desfavorecidos.

Los determinantes del abandono escolar

¿Por qué un joven decide abandonar la escuela? La respuesta a esta pregunta no es de ningún modo sencilla puesto que, tal como se señalara, si bien el abandono escolar se concreta en un momento determinado en el tiempo,

2. El Área Metropolitana de Buenos Aires –AMBA– es el mayor asentamiento urbano de la Argentina. Está formado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (hoy Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también Capital Federal) y por un conjunto de partidos o municipios que la rodean y que pertenecen a la provincia de Buenos Aires; utilizamos en este texto la denominación “partidos del Gran Buenos Aires” para referirnos a ellos. En general, los niveles socioeconómicos de la población residente en la Capital Federal son más altos que los de la que vive en los partidos aledaños, y los de éstos más que los de los periféricos, dicho esto sin que implique desconocer la gran heterogeneidad presente en el territorio del AMBA.

es en realidad el resultado de un proceso largo y complejo en el que pueden intervenir un número relativamente amplio de factores.

A nivel individual, entendemos el fracaso escolar de los adolescentes como el resultado de características y experiencias individuales y familiares de los propios estudiantes. Entre tales características y experiencias pueden distinguirse aquellas relacionadas con factores de tipo socioeconómico, de socialización y contexto familiar, como así también aquellas vinculadas con la vida social del joven, es decir, de su vida recreativa, la relación con los pares y el tipo de subcultura juvenil con la que se identifica.

Consideramos que las características estructurales, es decir, los aspectos socioeconómicos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado, son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles (Rumberger, 1987; Rumberger y Thomas, 2000; Bachman y otros, 1971; Ellickson y otros, 1998; Weng, Newcomb y Bentler, 1998; Garnier, Stein y Jacobs, 1997; Levison, Moe y Knaul, 2000). En este sentido, el nivel de ingresos del hogar es crucial, ya que determina las posibilidades materiales para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, salud y educación de sus integrantes. Además de su influencia directa sobre las posibilidades materiales para que los jóvenes puedan mantenerse en el sistema educativo, el nivel de ingresos del hogar incide sobre el logro educativo de sus miembros de una manera indirecta, a través de la incorporación temprana del joven en el mercado de trabajo. Es de esperar que un estudiante que se integra a una actividad económica enfrente grandes dificultades para compatibilizar la organización del tiempo y para integrar satisfactoriamente el rol de estudiante con el rol de trabajador (McNeal, 1997), lo que lo vuelve más propenso a abandonar la escuela.³

Asimismo, destacamos el rol de la familia como el primer y fundamental agente de socialización (Newcomb, 1997). La familia, con sus propios logros educativos, valores y expectativas, genera los fundamentos sobre los cuales los niños y jóvenes modelan sus conductas y aspiraciones, incluidas aquellas relacionadas con el desempeño y el logro escolar. En muchos casos, estas

3. Estudios realizados en el contexto latinoamericano así lo indican. En México, por ejemplo, Knaul y Parker (1998) muestran que los jóvenes que trabajan tienen una mayor probabilidad de atrasarse en sus logros educativos y de que sus horas de estudio sean menores. Asimismo, Levison, Moe y Knaul (2000) han mostrado una clara asociación entre el sector ocupacional al que pertenece el padre y las chances de los hijos de estudiar y trabajar durante la adolescencia.

aspiraciones se reflejan en el nivel de supervisión y apoyo de los padres hacia sus hijos. Las expectativas familiares en relación con la educación, por lo tanto, tendrán una influencia notable sobre los logros educativos de los hijos a través de la generación de aspiraciones y, por ende, de una mayor o menor motivación hacia el estudio.

Tenemos en cuenta también la influencia de lo que damos en llamar **subcultura juvenil**. Los grupos de pares, las pautas de consumos materiales y culturales, así como las actividades extraescolares que desarrollan los jóvenes, pueden potenciar aspectos positivos o negativos de la conducta de los adolescentes hacia el estudio, e incidir sobre sus aspiraciones y sus trayectorias de vida posteriores (Krohn y otros, 1995). Si bien en general este tipo de factores no pueden desvincularse de la situación y el contexto familiar del joven, pueden por sí mismos ejercer una influencia directa sobre la decisión de abandono escolar.

Vinculado con lo anterior, la literatura internacional señala la relevancia de otro conjunto de conductas asociadas con las relaciones románticas y sexuales de los jóvenes y su influencia sobre el rendimiento y los logros educativos (Jessor y otros, 1983; Zelnik y otros, 1981). La temprana iniciación sexual incrementa las chances de embarazo durante la adolescencia, lo cual claramente conspira contra la permanencia en la escuela. Cabe señalar que, si bien la literatura muestra una fuerte asociación entre la ocurrencia del embarazo adolescente y la probabilidad de abandono escolar, el mecanismo causal no siempre es tan claro.

Este conjunto de aspectos puede operar en la etiología del abandono escolar tanto en forma directa, como mediatizada por el desempeño académico. En este sentido, el desempeño insatisfactorio frecuentemente repercute en la autoestima de los adolescentes, causando cuestionamientos sobre la propia competencia y debilitando el sentido de pertenencia y compromiso con el mundo escolar (Finn, 1989), dimensiones que, a su vez, aumentan el riesgo de repitencia y abandono.

Finalmente, otro elemento relevante a considerar entre los determinantes de la deserción es el contexto institucional. En cuanto a la institución educativa, entendemos que el desapego y la falta de compromiso de los jóvenes con la escuela también pueden originarse en las características del ambiente y las prácticas escolares. La literatura sugiere dos mecanismos a través de los cuales las escuelas mismas pueden contribuir al abandono escolar, y ambos ponen como eje el compromiso del estudiante con la escuela.

El primero es un mecanismo directo, pues a través de las políticas de las escuelas y de las decisiones de profesores y autoridades se puede forzar o precipitar el abandono, mediante sanciones, expulsiones, etc.; esto puede ocurrir, por ejemplo, en el caso de estudiantes con bajo rendimiento, aquellos que se ausentan frecuentemente o que son tildados de problemáticos. El segundo mecanismo es más indirecto y se vincula con la efectividad de la propia institución para promover el compromiso de los estudiantes. En tanto la escuela y sus docentes, a través de sus prácticas, no sean efectivos en lograr y mantener el compromiso y el rendimiento de sus estudiantes, los jóvenes dejan de encontrarle sentido a completar su instrucción y son más propensos al abandono (Rumberger y Thomas, 2000; Riehl, 1999).

La estrategia de investigación: datos y métodos

Con el propósito de proveer una visión más comprensiva de la problemática del fracaso escolar en el nivel medio en la Argentina, utilizamos una aproximación metodológica que integra técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación.

La aproximación cuantitativa

Como primera aproximación, realizamos un estudio cuantitativo nacional basado en datos de la Encuesta de Desarrollo Social (EDS) realizada en 1997 por el Sistema Nacional de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales de la Secretaría de Desarrollo Social. Su objetivo es describir las principales tendencias educativas en la Argentina, poniendo especial énfasis en el nivel medio. Para ello, en primer lugar calculamos tasas y probabilidades transicionales de matriculación, graduación y deserción para diferentes generaciones de mujeres y varones nacidos a partir de 1930.⁴

4. Las tasas y probabilidades transicionales de deserción fueron estimadas haciendo uso de técnicas de tabla de vida. Estas tasas se estiman dividiendo el número de individuos que "desertan" durante un determinado año escolar, por el número de años-persona que asistieron ese año. La probabilidad transicional (qt) se calcula dividiendo el número de individuos que deserta en un determinado año (t) por el número de individuos que inició dicho año escolar menos la mitad de los casos truncados durante el año escolar de interés. Los casos truncados se refieren a aquellos individuos que estaban asistiendo durante ese año escolar, al momento de ser encuestados. La tabla de vida, además, permite estimar la proporción acumulada de personas que desertan en un determinado año (Qt), que es una medida resumen de gran utilidad para comparar la experiencia de distintas generaciones, ya que tiene en cuenta que entre los más jóvenes, muchos continúan asistiendo al nivel medio. La tabla de vida se estima de la siguiente manera: $Qt = Q(t-1) + q(t-1) * \{1 - Q(t-1)\}$.

En segundo lugar, nos centramos en los jóvenes de 15 a 19 años para conocer en qué medida sus características socioeconómicas, demográficas, familiares, laborales y educativas aumentan o disminuyen sus probabilidades de deserción. Este análisis estadístico se basa en técnicas de historia de eventos de tiempo discreto.⁵

Esta técnica resulta apropiada para el estudio de transiciones, como la deserción, y en particular cuando el interés no sólo está puesto en si dicha transición ocurre o no, sino también en el momento (año en curso) en el que ésta ocurre. Otra de las ventajas de esta técnica de análisis es que permite incorporar variables constantes y dinámicas, es decir que varían en el tiempo (Allison, 1984). Así, por ejemplo, un joven puede comenzar sus estudios secundarios sin experiencia laboral pero adquirirla mientras está asistiendo a la escuela. Algo similar sucede con la repitencia, la cual puede ocurrir en cualquier año de su cursada.

El análisis de los factores asociados al abandono escolar se realiza utilizando regresiones logísticas. La variable dependiente ha sido codificada como variable categórica con valor “1” si el estudiante abandonó la escuela en un año determinado y con valor “0” en caso de no haberlo hecho. Nuestro análisis se basa en los resultados de ecuaciones que predicen las chances de abandono (*versus* no abandono) de la forma:

$$\ln\{(\pi_j)/(1-\pi_j)\} = f(\text{duración}) + (\beta_k * X_k)$$

donde “ π ” es la probabilidad anual de ocurrencia de “j”; “j” denota abandono; “ $(\pi_j)/(1-\pi_j)$ ” es la razón anual de ocurrencia del evento “j” *versus* la no ocurrencia; “ X_k ” representa un vector de variables explicativas; “ β_k ” representa un vector de efectos asociados con las variables explicativas; y “f(duración)” es una función de tiempo.

Para facilitar la interpretación, el efecto de cada variable independiente se exponencia para indicar el efecto multiplicativo de cada predictor en

5. Esta estrategia no requiere de supuestos de proporcionalidad y permite el uso de variables fijas y variantes en el tiempo, en el examen de las influencias en el abandono según los años transcurridos en el nivel medio. También garantiza los estimadores apropiados de errores estándar y pruebas de significación estadística (Petersen, 1986). Nuestra unidad de análisis es “el año-persona” en lugar de los individuos. La base de datos utilizada se construye, entonces, con todos los jóvenes desde el año que comienzan el nivel secundario hasta el momento de abandono o graduación. Cada registro corresponde a cada año escolar al que ha asistido cada joven.

las chances de que el evento ocurra (abandono) *versus* que no ocurra.⁶ Estos efectos presentados en la métrica de razón de chances se interpretan como el efecto multiplicativo del cambio de una unidad en la variable independiente sobre la variable dependiente. Si a la razón de chances se le resta 1 y se la multiplica por 100, indica el porcentaje de incremento en las tasas anuales (de abandono) asociado con una unidad de la variable explicativa. Estos modelos fueron estimados con la población de jóvenes de 15 a 19 años que convive con ambos padres o con un solo progenitor (lo que representa al 93% de los adolescentes). La muestra se compone de 5.804 adolescentes, de los cuales el 66% continuaba estudiando al momento de la encuesta, el 17% ya se había graduado e igual magnitud había desertado.⁷

Se analiza la influencia de un conjunto de características en la probabilidad de abandono. En primer lugar, la situación de pobreza del hogar en el que reside el joven. Definimos como hogar pobre tanto a aquellos con necesidades básicas insatisfechas como a los que fueron clasificados en los dos primeros quintiles de la distribución de ingresos por hogar.

Entre las variables educativas, incluimos el año en curso y el rendimiento escolar. En este último caso, utilizamos el indicador de la cantidad acumulada de años repetidos en el nivel medio. Lamentablemente, no contamos con datos sobre repeticiones en el nivel primario; subsanamos en parte esta limitación incorporando la edad de ingreso al nivel medio, bajo el supuesto de que ingresar a edades tardías es una acción fuertemente vinculada con el atraso escolar en el nivel anterior.

Como se señalara previamente, estudios realizados en la Argentina han mostrado la existencia de una fuerte vinculación entre el tipo de establecimiento (público o privado) al que los jóvenes asisten y la probabilidad de abandono. Por esta razón, incluimos este rasgo para determinar el efecto neto que tiene el tipo de organización escolar sobre el abandono. Afortunadamente, nuestra base de datos distingue entre escuelas privadas confesionales y no confesionales, lo que nos permite establecer si estas diversas formas de organización tienen alguna influencia en la contención de sus estudiantes.

6. La distribución de las variables independientes usadas en los modelos se detalla en el Anexo 1 (página 131).
7. Nuestra muestra excluye un total de 123 casos para los cuales no se tenía información válida en alguna de las variables independientes examinadas. Cabe también señalar que el porcentaje de desertores es mayor entre los jóvenes de hogares pobres que entre los de hogares no pobres (20,5% *versus* 9,2%).

Las características familiares, como hemos manifestado, aparecen en la literatura consistentemente asociadas con los logros educativos de los jóvenes. Estas características son de distinta naturaleza; por un lado, puede distinguirse el clima educativo al que el joven ha estado expuesto: integramos por lo tanto en nuestro análisis, el máximo nivel educativo alcanzado por el padre o la madre.⁸ El contexto familiar, sin embargo, puede tener un rol más allá de los valores y expectativas sobre los cuales los niños y jóvenes moldean sus conductas y aspiraciones. La situación familiar y el número de miembros pueden restringir o facilitar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Además, estas características, como las anteriores, pueden tener un efecto diferencial en hogares sujetos a restricciones económicas o en aquellos hogares económicamente más afluentes y, por ello, son integrados en nuestro análisis.

Otro rasgo examinado es la experiencia laboral del propio estudiante. Hasta el momento, los estudios han mostrado que el trabajo del joven afecta sus logros educativos, sin embargo, no se han tomado en consideración otros factores que pueden estar afectando esta relación, como la condición de pobreza del hogar.

Por último, mediante este análisis estadístico examinamos hasta qué punto se mantienen o desaparecen las diferencias en las chances de desertar según el sexo. En otras palabras, determinamos si la menor probabilidad de desertar de los varones observada a nivel agregado se mantiene una vez que se consideran conjuntamente otros aspectos educativos, familiares y sociales de los estudiantes.

La aproximación cualitativa

El segundo componente de esta investigación consiste en un estudio de tipo cualitativo sobre las trayectorias educativas y los determinantes del abandono, desde las experiencias y perspectivas de los propios jóvenes. Con este propósito, se realizaron 104 entrevistas en profundidad, con una similar representación de jóvenes asistentes y desertores del nivel medio que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en los partidos del Gran Buenos Aires. Asimismo, fijamos criterios adicionales de selección

8. Ya que nuestro estudio se lleva a cabo entre jóvenes que residen con ambos padres o con uno solo, optamos por este indicador en lugar de analizar separadamente el efecto del nivel educativo de la madre y del padre.

de los entrevistados, con el fin de obtener –tanto entre los asistentes como entre los desertores– una representación similar de varones y mujeres pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos y excluyendo a aquellos de sectores socioeconómicos medio-altos y altos. El trabajo de campo se realizó entre septiembre de 2003 y marzo de 2004.

Los cincuenta jóvenes asistentes entrevistados, con edades que varían entre los 16 y los 24 años,⁹ se encontraban cursando los dos últimos años del secundario, y fueron reclutados en cinco escuelas públicas y privadas (tres de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y dos de los partidos del Gran Buenos Aires), que atienden clientelas que van desde jóvenes de muy escasos recursos hasta de sectores medios.¹⁰ Los cincuenta y cuatro jóvenes desertores, residentes en la Ciudad de Buenos Aires y en los partidos del Gran Buenos Aires¹¹ fueron seleccionados mediante el método de “bola de nieve”, es decir, a través de contactos personales y referidos por los propios entrevistados. Sus edades varían entre 14 y 20 años.

Los entrevistados fueron advertidos sobre el carácter voluntario, anónimo y confidencial de su participación, como así también sobre su derecho a negarse a responder a cualquiera de las preguntas. La absoluta mayoría de los jóvenes contactados aceptó participar en este estudio. Asimismo, mostraron una excelente predisposición para responder a las preguntas y para compartir sus experiencias de vida, opiniones y expectativas. Las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras y por cuatro entrevistadores con experiencia previa en trabajo de campo.

La información fue relevada mediante una guía de entrevista semiestructurada, con un formato flexible que facilitó la interacción con el entrevistado

9. La enorme mayoría de los asistentes tiene menos de 19 años. Los mayores de esta edad fueron seleccionados porque en el pasado habían abandonado la escuela y con posterioridad la retomaron. Todos ellos fueron entrevistados en una escuela nocturna que fue seleccionada con el propósito específico de captar a jóvenes con esta particular trayectoria educativa. 10. Todas las autoridades contactadas que nos permitieron llevar a cabo el trabajo de campo mostraron interés en la investigación y muy buena predisposición para brindarnos su colaboración. Los directivos se interesaron por la temática de la investigación, ya que consideran que tanto el rendimiento como el abandono son fenómenos complejos sobre los que no poseen conocimiento sistemático. 11. En la Ciudad de Buenos Aires se entrevistaron jóvenes que residían en los barrios de Lugano, Flores, Caballito, San Cristóbal, Barracas, La Boca, Montserrat, Colegiales, Palermo y Retiro, entre otros. En los partidos del Gran Buenos Aires, se entrevistaron jóvenes de Vicente López, San Martín, Pilar, Escobar, Ezeiza, Morón, Moreno, Tres de Febrero, San Miguel, Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora y Almirante Brown, principalmente.

(véase Anexo 2, página 133). La guía contiene preguntas sobre características sociodemográficas, familiares, educativas y laborales de todos los miembros de la familia. Además, incluye una cédula que registra la historia de vida del entrevistado año por año (Jelin, 1974; Gallart, Moreno y Cerrutti, 1991), sobre aspectos familiares (cambios en la familia, migración, etc.), laborales/ocupacionales y educativos (relacionados con el rendimiento, el cambio de escuela, etc.). Esta cédula facilita el análisis de la interrelación entre los diferentes aspectos.

La entrevista también recoge información sobre las siguientes dimensiones: a) la vinculación del joven con la institución escolar (relaciones docente-alumno, prácticas disciplinarias, disponibilidad y utilización de apoyo escolar, y actividades extracurriculares organizadas por la escuela); b) las dificultades con el estudio y los problemas de rendimiento; c) la valoración de la educación adquirida; d) las percepciones de los jóvenes sobre el apoyo que recibieron de sus padres; e) las expectativas educativas y las vivencias relativas al abandono (propias o de sus hermanos, amigos y compañeros); f) la vida extraescolar (actividades extraescolares, relaciones románticas, participación en instituciones, grupos de pares, consumo de drogas o alcohol, etc.); y g) las expectativas y planes sobre el futuro (incluyendo aspectos relacionados con el trabajo y la constitución de la propia familia).¹²

Los jóvenes entrevistados, tanto asistentes como desertores, provienen de diversas modalidades educativas: técnicas, bachilleratos y escuelas comerciales con diferentes especializaciones (gestión, economía o administración de empresas, humanidades, ciencias sociales, entre otras).

La mayoría de ellos (81) nació en el Área Metropolitana de Buenos Aires, quince son migrantes internos y ocho nacieron en el extranjero (Bolivia, Paraguay, Perú y Venezuela). Sus padres, en cambio, presentan una mayor heterogeneidad en cuanto al lugar de origen, ya que tres de cada diez entrevistados tienen al menos un progenitor extranjero.

Llama la atención que, a pesar de su corta edad, sólo la mitad de los entrevistados vive con ambos padres. Entre quienes no lo hacen, prevalecen los que viven sólo con la madre (20%), y en menor medida quienes viven

12. La duración promedio de la entrevista fue superior a la hora y media. Para cada entrevistado, se elaboró una monografía que relata la historia de vida e incluye apreciaciones y comentarios de los entrevistados.

con la madre y su nueva pareja (10%). Si bien alrededor de un 80% de los entrevistados convive actualmente con alguno de sus padres, muchos de ellos han pasado períodos prolongados de sus vidas residiendo sin ninguno de sus padres. Los entrevistados que hoy no conviven con alguno de sus progenitores viven con tíos o abuelos, con hermanos, solos, o en pareja.

Los hogares de residencia de los jóvenes son, en su mayoría, numerosos: algo más de tres de cada cinco jóvenes convive con al menos cuatro personas más; y uno de cada cinco reside en hogares de ocho personas o más.

Con relación al clima educativo del hogar, tres de cada cinco entrevistados tiene padres que no han alcanzado a completar el nivel medio, proporción que es levemente superior entre los jóvenes desertores que entre los asistentes. Por otra parte, varios de los jóvenes también tienen hermanos mayores que no han completado el secundario y que no estudian actualmente (dos de cada cinco), siendo esta proporción, nuevamente, algo superior entre los desertores.

La mitad de los entrevistados trabaja y un tercio adicional ha trabajado en el pasado. En general, se trata de empleos precarios o informales de baja calificación. Los varones, generalmente ayudando al padre o a algún conocido, en empleos eventuales (changan en electricidad, albañilería o pintura). Las mujeres, en cambio, colaboran en negocios familiares, como verdulerías, venta de ropa, etc. y otras trabajan como empleadas domésticas o niñeras. Tanto mujeres como varones realizan tareas de limpieza en negocios o bien hacen manualidades, como *bijouterie* o artesanías, entre otras. Son muy pocos los entrevistados que tienen empleos formales. Los desertores no sólo tienen una mayor participación en el mercado de trabajo que los asistentes, sino que también dedican un número mayor de horas al trabajo.

Alrededor de tres de cada diez jóvenes entrevistados (tanto desertores como asistentes) viven en un asentamiento precario o en una villa de emergencia. Los restantes residen en barrios obreros o en zonas residenciales de clase media baja y, en menor medida, de clase media.

Finalmente, y también con relación a su situación socioeconómica, la mitad de los entrevistados reside en hogares cuyos miembros no cuentan con obra social o medicina prepaga, es decir que sólo tienen acceso al sistema público de salud. Esta carencia de cobertura es generalmente el reflejo de situaciones de desempleo o inserción laboral precaria de los padres o adultos a cargo del hogar. Tal situación se ve agudizada entre los desertores.

Organización del libro

En los ocho capítulos que siguen se tratarán los siguientes temas. En el **primer capítulo**, como contexto de los análisis que se presentarán más adelante, se describen las principales tendencias históricas referidas al acceso, permanencia y graduación en el sistema medio, de sucesivas generaciones de argentinos. Mediante información agregada de nivel nacional, se examinan los enormes avances educativos de la población y se identifican los aspectos más preocupantes de su evolución.

El **segundo capítulo** examina, a partir de una mirada cuantitativa, el rol que juega una serie de factores en el abandono escolar de jóvenes de 15 a 19 años. Sobre la base de datos nacionales y a través de la utilización de técnicas estadísticas de análisis, identificamos en qué medida aspectos socioeconómicos, demográficos, familiares, laborales y educativos aumentan o disminuyen las probabilidades de que los jóvenes abandonen el nivel medio. Por otra parte, dilucidamos en qué medida los aspectos recién mencionados influyen en la probabilidad de abandono escolar de los jóvenes que residen en hogares pobres y de los que lo hacen en hogares no pobres.

Los capítulos siguientes, a diferencia de los anteriores, se basan en la información recabada mediante entrevistas en profundidad a una centena de jóvenes desertores y asistentes al nivel de educación media del AMBA, y analizan una serie de aspectos vinculados con la decisión de desertar. El estudio de las ricas historias de vida de estos jóvenes muestra cómo la decisión de abandonar forma parte de recorridos vitales más amplios y, por lo tanto, se encuentra afectada simultáneamente por un conjunto de circunstancias.

El **tercer capítulo** presenta un análisis sobre las circunstancias y procesos que promueven el abandono entre jóvenes expuestos a diversos contextos socioeconómicos. La identificación de estos contextos constituye un aspecto central a lo largo de nuestro análisis, ya que la pertenencia a uno u otro sector social (socialmente excluido, vulnerable y clase media) determina en gran medida los grados de libertad con los que cuenta el joven. El análisis que se presenta en este capítulo no sólo contribuye a conocer los aspectos que promueven la decisión de abandonar la escuela, sino también las circunstancias que contribuyen a prevenirla.

Las fuertes relaciones existentes entre rendimiento académico y apego escolar, evidenciadas a lo largo de los primeros capítulos, son analizadas en

mayor detalle en el **cuarto capítulo**, que presenta la mirada de los jóvenes respecto del rendimiento académico. Los jóvenes exponen los aspectos que consideran más relevantes para que les “vaya bien o mal” en la escuela. Nosotras vinculamos sus respuestas con las circunstancias que rodean a los asistentes y a los desertores.

Seguidamente, en el **quinto capítulo**, profundizamos sobre los aspectos vinculados con el compromiso escolar de los jóvenes. A partir no ya de las percepciones, sino de las propias experiencias, se ahonda en los factores que generan el interés y la dedicación de los estudiantes, y en aquellos que conducen al desapego, la apatía y la falta de dedicación.

El **sexto capítulo** aborda las percepciones que los jóvenes tienen sobre la utilidad de la educación media y los factores de los que dichas percepciones dependen. Además de conocer esto, quisimos indagar específicamente cuál era su opinión acerca del valor de esta educación respecto de la inserción en el mercado de trabajo. Aquí nuestro objetivo es examinar el grado de conocimiento que ellos tienen sobre las oportunidades que el mercado de trabajo actual brinda a quienes tienen el título secundario y a quienes no lo tienen por haber desertado.

El **séptimo capítulo** aborda la vida cotidiana de los jóvenes. A partir de los relatos de sus actividades escolares, laborales, hogareñas y recreativas, distinguimos diversos estilos de vida cotidiana. De esta manera, contrastamos estilos observando si los jóvenes han abandonado la escuela o continúan estudiando, y de acuerdo con los contextos socioeconómicos en los que se desenvuelven.

Finalmente, el **octavo capítulo** dirige la atención hacia el mañana, presentando un análisis de las expectativas y planes de los entrevistados. Los jóvenes responden sobre el matrimonio, la formación de una familia, el trabajo –incluyendo en algunos casos una carrera profesional– las aspiraciones materiales y los afectos en general. En este caso, examinamos hasta qué punto estas expectativas se asocian con la situación y el comportamiento actual del joven, y en qué medida se plantean como expresiones de deseo más que como planes a futuro.

Por último, en las **conclusiones** se sintetizan los principales resultados y se exponen los aspectos centrales derivados de la investigación, los que podrán ser tomados en cuenta para el diseño de políticas dirigidas a disminuir la deserción escolar en el nivel medio.

1

Las tendencias educativas en la Argentina: acceso y deserción en el nivel medio

§

En este capítulo describiremos las principales tendencias referidas al acceso, permanencia y graduación en el nivel medio del sistema educativo, de sucesivas generaciones de varones y mujeres en la Argentina. Las cohortes de nacimiento analizadas (desde 1930 hasta 1980) ingresaron en el sistema educativo formal en diferentes períodos de la historia argentina, por lo que estuvieron expuestas a distintos contextos políticos, económicos y sociales.¹³

En primer lugar, vale la pena recordar el elevado nivel de cobertura y graduación en el nivel primario de las generaciones analizadas. En efecto, casi la totalidad de la generación nacida en la década de 1930 ya accedía al nivel primario, y alrededor del 70% lograba completarlo. Esta última proporción fue aumentando en cada sucesiva generación, alcanzando el 95% entre los nacidos a partir de 1975 (Gráfico 1, página 26).

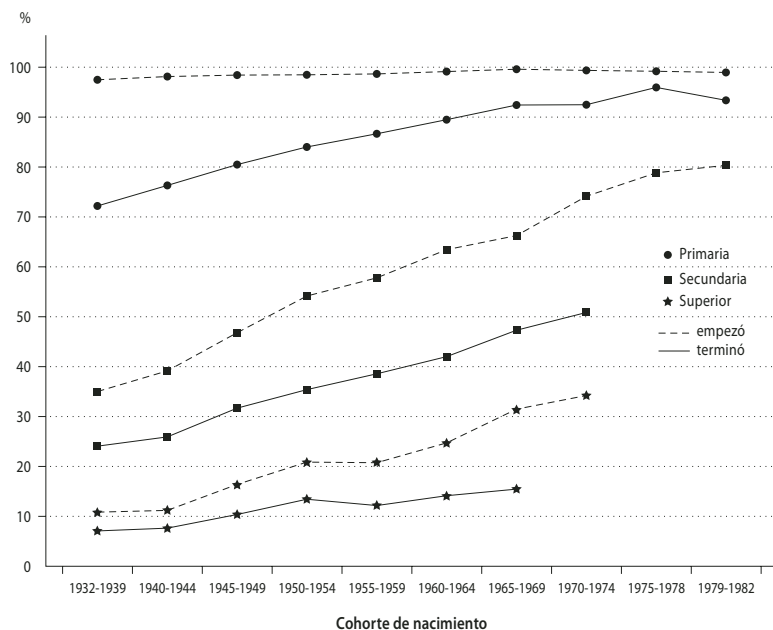
Como es bien sabido, el acceso a la educación media entre las generaciones más tempranas, en cambio, ha sido más selectivo: sólo un tercio de la generación nacida en 1930 accedió a dicho nivel. Posteriormente, la cobertura del nivel medio fue aumentando sostenidamente hasta alcanzar el 80% de los nacidos entre 1979 y 1982.

La expansión de la matrícula en el nivel medio ha estado asociada tanto a cambios en la estructura social como al régimen político y al propio sistema educativo (Gallart, 1983; Braslavsky, 1983). En tal sentido, esta expansión

13. Para cada generación, obviamente, el período en el que ingresan a la escuela primaria y a la secundaria es diferente. Así, por ejemplo, bajo el supuesto de una escolarización en las edades establecidas, la primera cohorte estudiada –es decir, las personas nacidas en 1932– comenzó los estudios primarios a partir de 1938 y el nivel secundario a partir de 1945. En el caso de la última cohorte examinada (la nacida entre 1979 y 1982) debería haber empezado la primaria entre 1985 y 1988, y la secundaria entre 1992 y 1995.

GRÁFICO 1

Argentina - Porcentaje de individuos que accedió a distintos niveles de educación, por cohorte de nacimiento

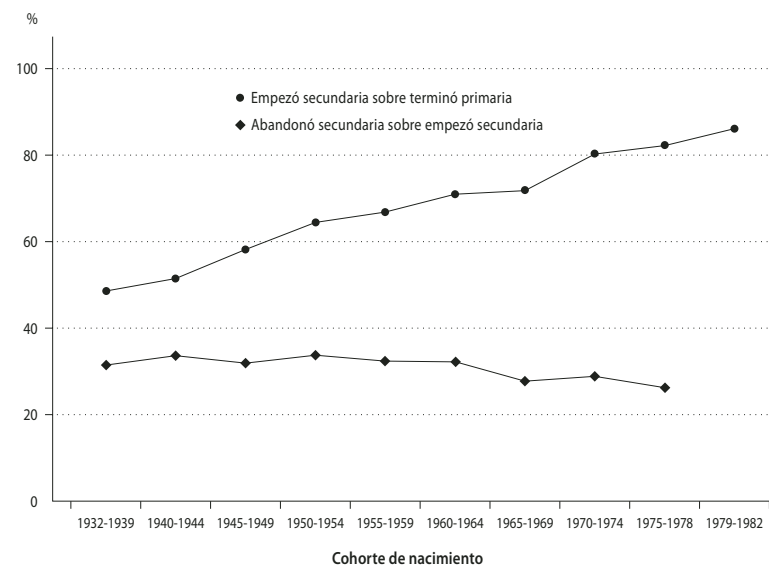


resultó de la convergencia de una mayor presión de la demanda privada o social por educación y del incremento de la oferta pública y privada de servicios educativos. Así se destaca que, dada la gratuidad del sistema público, la oferta y demanda por educación no estuvo regulada por el precio, sino más bien por el poder relativo de los grupos demandantes y por la capacidad del Estado para responder a esas demandas.

Asimismo, factores asociados al modelo de desarrollo imperante (industrialización sustitutiva) contribuyen a explicar el aumento de la matrícula del nivel medio. Gallart (1983) señala que, hasta mediados de siglo, la evolución de las tasas de matriculación siguió de cerca a la de las tasas de urbanización y al crecimiento del empleo en el sector industrial, mientras que en el período posterior aparece más vinculada a la evolución del empleo en comercio, comunicaciones y servicios.

GRÁFICO 2

Argentina - Cobertura y abandono en el nivel medio



Los enormes avances en la cobertura del nivel medio de educación se reflejan también en la proporción de quienes ingresaron al nivel dentro del conjunto de los que completaron el nivel primario. Aquí se aprecia que, mientras que para la cohorte nacida en la década del treinta alrededor de la mitad de quienes completaron el primario ingresó al secundario, para la generación más reciente (nacida en torno a 1980) dicho porcentaje supera el 85% (Gráfico 2).

El significativo avance en el acceso al nivel medio a partir de la generación nacida en 1970 fue también el resultado de diversas políticas implementadas a partir de la apertura democrática de 1983. Entre estas políticas se destacan la eliminación de los exámenes de ingreso en la casi totalidad de los establecimientos públicos y el consiguiente paso de un sistema de asignación de vacantes por puntaje a uno por sorteo a partir de 1984. Al mismo tiempo, la oferta educativa se expandió en áreas donde no había establecimientos, y de este modo llegó a atender a una población que antes tenía dificultades para acceder a este nivel.

La consecuencia más directa de este proceso de masificación de la educación media ha sido, sin dudas, la diversificación de la composición social del estudiantado. Si en el pasado accedían a la educación media los sectores más favorecidos económicamente (la clase media), en el presente es sólo una porción minoritaria de la población la que no logra hacerlo. Como se verá a lo largo de este estudio, el hecho de que las escuelas medias (en especial las públicas) atiendan a una población con orígenes sociales sumamente diversos es uno de los retos más significativos que tienen que afrontar.

Este proceso no ha sido similar para varones y mujeres, ya que fueron estas últimas las que experimentaron los mayores avances. Como lo muestra el Gráfico 3, la proporción de quienes habiendo completado el primario comienzan el nivel secundario aumentó más entre las mujeres que entre los varones.

Los resultados alentadores en torno a la evolución de la cobertura se desvanecen en parte cuando se considera la eficacia del sistema, es decir, cuando se observan los niveles de abandono escolar. El Gráfico 2 muestra

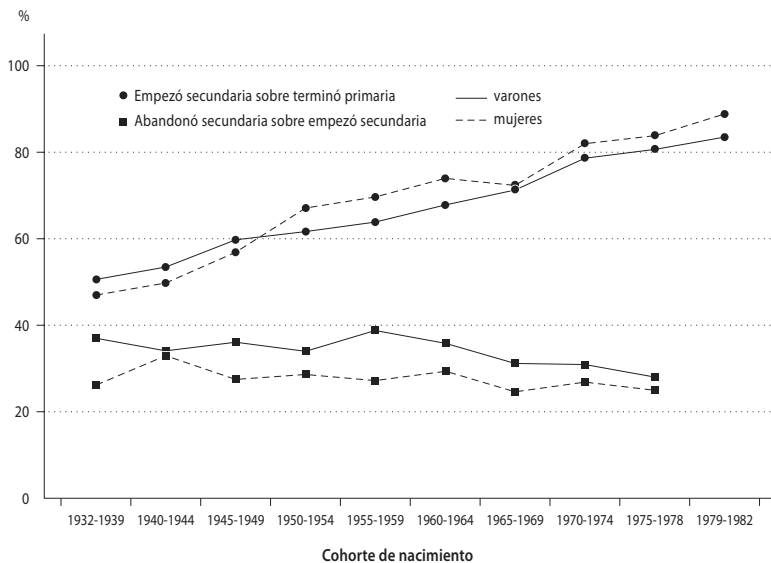
que la probabilidad de abandonar el secundario no ha variado en forma significativa para las generaciones nacidas entre 1932 y 1964 (oscilando entre el 31% y el 34%). El nivel de deserción disminuye levemente al 28% para la generación 1965-1969, manteniéndose relativamente estable en torno a este nivel entre las generaciones posteriores. El leve descenso en el nivel de deserción observado para la última cohorte (1975-1978) no puede aún considerarse como un mejoramiento real, ya que una proporción no despreciable de estos jóvenes (16%) continuaba asistiendo al nivel medio cuando fue relevada la encuesta.¹⁴

Otro aspecto interesante para destacar es, nuevamente, la relación entre sexos. Las mujeres históricamente han mostrado un mejor desempeño que los varones en el nivel medio, lo que se evidencia en sus más altos niveles de graduación. Las mayores diferencias entre ambos sexos tuvieron lugar para la generación nacida en los años cincuenta. En cada una de las generaciones subsiguientes, la magnitud de la brecha ha ido disminuyendo muy levemente.

Finalmente, en cuanto al momento en que ocurre el abandono, se observa que en general éste es más frecuente durante el tercero y cuarto año de cursada. Sin embargo, las cohortes más tardías muestran una tendencia a anticipar el momento del abandono (Gráfico 4, página 30). En otras palabras, esto indica que en las generaciones más recientes, quienes ingresan al secundario y no logran completarlo tienen, en promedio, menos años escolares aprobados que sus pares de generaciones anteriores. Estas tendencias referidas al momento del abandono son muy similares entre varones y mujeres.

En síntesis, puede decirse que los cuatro resultados principales en cuanto a las tendencias en el nivel medio de educación en la Argentina son: a) los importantes avances en los niveles de cobertura del sistema, con el consecuente aumento significativo de la presencia de sectores económicamente más desfavorecidos; b) la relativa estabilidad y persistencia en los niveles de deserción (alrededor del 30% de quienes ingresan al nivel); c) el avance y los mayores logros educativos alcanzados por las mujeres; y d) una leve anticipación del momento en el que se produce el abandono.

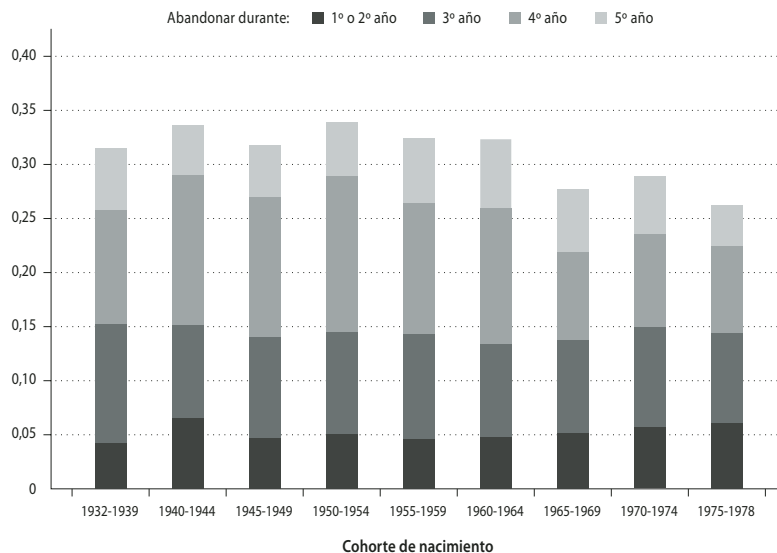
GRÁFICO 3
Argentina - Cobertura y abandono en el nivel medio, según sexo



14. Por este mismo motivo, los niveles de deserción de la cohorte 1979-1982 no han sido considerados aquí, dado que en su mayoría (80%) continuaban estudiando al momento del relevamiento.

GRÁFICO 4

Argentina - Probabilidad acumulada de abandono en el nivel medio según año de cursada, por cohorte de nacimiento



2

Los factores asociados al abandono escolar en la Argentina

§

Luego de señalar las principales tendencias de la evolución del nivel medio en la Argentina, aquí nos abocaremos a analizar los factores asociados con el abandono escolar en la actualidad. Centrándonos en los jóvenes de 15 a 19 años, identificaremos cómo y en qué medida aspectos socioeconómicos, demográficos, familiares, laborales y educativos aumentan o disminuyen sus probabilidades de abandonar el nivel secundario de educación. Por otra parte, también dilucidaremos si situaciones vinculadas con contextos familiares inestables, con el bajo rendimiento educativo o con la participación en el mercado de trabajo influyen del mismo modo en la probabilidad de abandonar la escuela entre los jóvenes que residen en hogares pobres o entre los que lo hacen en hogares no pobres.

Los datos cuantitativos de nivel nacional¹⁵ indican que los varones son algo más proclives que sus pares mujeres a abandonar el nivel medio sin completarlo.¹⁶ Indican también que las chances de dejar la escuela no son similares en cada uno de los años de cursada: la probabilidad de abandono aumenta significativamente entre el primero y el segundo año y de éste al tercer año; durante el tercer año la probabilidad de deserción alcanza los niveles más altos, para luego disminuir en forma sistemática.

Más allá de estas características generales, y en concordancia con el conocimiento disponible tanto nacional como internacional, el abandono escolar de los jóvenes argentinos se encuentra muy fuertemente vinculado

15. Se trata de resultados obtenidos a partir de la estimación de modelos de regresión logística basados en datos representativos del nivel nacional (véase la sección "La estrategia de investigación: datos y métodos" en la Introducción). En el Anexo 1 se presenta una descripción de las variables utilizadas en este análisis.

16. La probabilidad de abandonar la escuela entre los varones es un 20 % superior que entre las mujeres.

con la situación socioeconómica de su hogar. Así, quienes viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas tienen una probabilidad de desertar que es casi un 70% superior que la de los jóvenes que residen en hogares no pobres (véase Cuadro 1). Por otra parte, no sólo la pobreza estructural conduce más frecuentemente al abandono; también la pobreza por ingresos conspira contra la permanencia de los jóvenes en la escuela: los jóvenes que residen en hogares clasificados en los dos quintiles más bajos de ingresos y que no son pobres estructurales también tienen una probabilidad de desertar significativamente superior (35% más elevada) que los no pobres.

La situación de privación económica del hogar puede, sin dudas, repercutir en la necesidad de que los jóvenes comiencen tempranamente a participar en el mercado laboral. Nuestros resultados alertan sobre la enorme dificultad de integración de los roles de estudiante y de trabajador, dando cuenta de los efectos negativos del trabajo de los jóvenes sobre la permanencia en la escuela. De este modo, quienes han trabajado durante algún año de cursada del secundario tienen chances de deserción que son tres veces más elevadas que las de sus pares que nunca han participado en el mercado de trabajo.¹⁷

La familia, claramente, tiene una enorme influencia en el apego de los jóvenes a la escuela. En primer lugar, es de destacar que el clima educativo del hogar¹⁸ puede tanto estimular como restringir las aspiraciones educativas y las conductas concretas de los jóvenes respecto de su educación. Aún en situaciones económicas similares, los jóvenes cuyos progenitores han alcanzado elevados niveles de educación formal tienen una probabilidad significativamente menor de abandonar la escuela que los jóvenes que residen en hogares cuyos progenitores no han tenido igual suerte y sólo cuentan con baja educación formal. A modo de ejemplo, nuestros resultados estadísticos indican que las chances de desertar de los jóvenes cuyos padres completaron la escolaridad secundaria son un 60% inferiores a las de quienes tienen padres con tan sólo primaria completa. Más aún, si sus progenitores alcanzaron el nivel terciario –lo hayan completado o no– los jóvenes tienen una probabilidad de deserción que es prácticamente un 80% más baja que la de sus pares cuyos padres sólo alcanzaron la primaria.¹⁹

17. Jóvenes que declararon haber trabajado previamente o en el año de observación. 18. Se trata del máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los progenitores del joven. 19. Estos resultados tienen lugar con independencia de la situación de pobreza (estructural o por ingresos) del hogar en el que residen los jóvenes.

CUADRO 1
Probabilidades relativas estimadas a partir de regresiones logísticas (historias de eventos discretos) para predecir abandono escolar según la condición de pobreza del hogar

Variables	Pobre Exp. (B) ¹	No Pobre Exp. (B) ¹	Total Exp. (B) ¹
Constante	0,07 ^(a)	0,02 ^(a)	0,03 ^(a)
Varón	1,09	1,64 ^(a)	1,20 ^(b)
EDUCATIVAS			
Año en curso²			
1	0,08 ^(a)	0,18 ^(a)	0,10 ^(a)
2			
3	1,29 ^(b)	1,46 ^(b)	1,33 ^(a)
4	1,02	1,38	1,11
5	0,64 ^(b)	0,77	0,67 ^(b)
Repeticiones acumuladas²			
<i>Ninguna</i>			
Una	1,99 ^(a)	3,08 ^(a)	2,25 ^(a)
Dos o más	1,93 ^(a)	4,76 ^(a)	2,53 ^(a)
Edad de ingreso a la escuela			
<i>Menos de trece</i>			
Trece	0,63 ^(a)	1,04	0,73 ^(a)
Catorce	1,05	0,97	1,04
Quince o más	1,26	3,70 ^(a)	1,49 ^(b)
Establecimiento			
<i>Público</i>			
Privado confesional	0,51 ^(a)	0,29 ^(a)	0,42 ^(a)
Privado no confesional	0,81	0,42 ^(b)	0,68 ^(c)
FAMILIARES			
Educación del padre con mayor logro educativo			
<i>Primaria incompleta y menos</i>			
Primaria completa	0,85	0,78	0,89
Secundaria incompleta	0,65 ^(a)	0,59	0,69 ^(a)
Secundaria completa	0,40 ^(a)	0,29 ^(a)	0,39 ^(a)
Terciario completo y menos	0,25 ^(a)	0,18 ^(a)	0,22 ^(a)
Integrantes del hogar			
<i>Hasta 4 miembros</i>			
5 o 6 miembros	1,11	1,09	1,10
7 o más miembros	1,77 ^(a)	1,18	1,59 ^(a)
Situación familiar			
<i>Vive con ambos padres</i>			
Vive con uno de los padres, con nueva pareja	1,43 ^(c)	2,53 ^(a)	1,74 ^(a)
Vive con uno de los padres, sin nueva pareja	1,21	1,33	1,25 ^(b)
LABORAL			
Participación laboral²			
<i>Nunca trabajó hasta el momento de observación</i>			
Tiene experiencia laboral	4,01 ^(a)	4,09 ^(a)	3,97 ^(a)
NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			
Pobreza por NBI e ingresos			
<i>No pobre</i>			
Pobre por NBI			1,72 ^(a)
Pobre por ingresos - No NBI			1,37 ^(a)
-2 LL	3.821,847	1.498,244	5.370,100
Chi cuadrado	913,271	486,426	1.505,210
Grados de libertad	27	27	29
Número de observaciones (años-persona)	11.136	9.471	20.607

Nota: incluye a jóvenes que viven con ambos padres o con alguno de ellos. El modelo también controla por localidad de residencia. La pobreza por ingresos incluye los dos primeros quintiles. Las cifras subrayadas denotan diferencias significativas entre pobres y no pobres. (1) *Odds ratio* (suele traducirse en español como "razón de momios o de probabilidades"). (2) Varía en el tiempo. Nivel de significación: (a) es $p < 0,01$; (b) es $p < 0,05$ y (c) es $p < 0,10$.

La influencia del contexto familiar, sin embargo, va más allá que la ejercida a través de los valores y expectativas inculcados en los niños y jóvenes. Las características familiares, en particular el tratarse de una familia numerosa o no, así como el grado de conflicto o estabilidad de la unidad familiar, parecen tener incidencia a la hora de facilitar o restringir la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Congruentemente con lo esperado, los jóvenes que residen en hogares numerosos son significativamente más proclives a abandonar la escuela. Este hecho, seguramente, se debe a que hogares con estas características tienen mayores dificultades para distribuir recursos entre numerosas necesidades (generación de ingresos, cuidado del hogar y educación de los hijos).

Por otra parte, encontramos que los jóvenes que viven en familias cuyos padres están casados o unidos tienen una menor probabilidad de desertar que aquellos que atraviesan otras situaciones familiares, como vivir con un solo progenitor (en general, la madre) o con un progenitor y su nueva pareja. Estos resultados no necesariamente indican que sean las situaciones señaladas *per-se* las que incrementan las chances de que los hijos fracasen en la escuela. Como veremos más adelante, cuando integremos al análisis las trayectorias y perspectivas de los propios jóvenes, el factor subyacente que sí parece afectar el grado de dedicación y apego al estudio es el nivel de conflictividad familiar en el que se desarrolla la vida cotidiana del niño y del adolescente. En este sentido, las asociaciones estadísticas encontradas posiblemente estén dando cuenta de que, con mucha frecuencia, separaciones y divorcios son el resultado de prolongados conflictos entre los progenitores.

Las asociaciones estadísticas encontradas señalan que tanto quienes viven con uno solo de sus progenitores como quienes residen con su madre y su nueva pareja tienen mayores chances de desertar que los jóvenes que conviven con ambos padres. De este modo, la probabilidad de desertar de jóvenes en hogares monoparentales es 25% superior que la de sus pares en hogares intactos. Mayor aún es la diferencia cuando se trata de jóvenes viviendo con sus madres y la nueva pareja: estos jóvenes tienen una probabilidad de dejar la escuela que es casi el doble que la de sus pares que viven con ambos padres.

El abandono escolar no sólo es el producto de situaciones económicas adversas o de situaciones familiares conflictivas, sino que también se vincula fuertemente con el desempeño académico de los jóvenes. Nuestros

datos confirman que la probabilidad de desertar es significativamente mayor entre los alumnos que han repetido algún año en el pasado.

Comprobamos que las chances de desertar de los jóvenes repetidores más que duplican a las de quienes nunca repitieron. Observamos también que una entrada tardía al secundario, que seguramente refleja un bajo rendimiento durante el nivel primario, tiene repercusiones negativas en el desempeño posterior. Nuestros resultados indican que quienes comenzaron el nivel secundario con 15 años o más son mucho más proclives a no completar dicho nivel que quienes lo hicieron a los 13 o 14 años: la probabilidad de desertar de quienes entraron al secundario con al menos 15 años de edad es un 50% superior a la de quienes lo hicieron en la edad establecida.

Los contextos escolares donde los jóvenes se educan parecen también tener influencia en sus trayectorias educativas.²⁰

Dado que los jóvenes que asisten a establecimientos privados provienen de sectores económicos más aventajados (Llach, Montoya y Roldán, 2000), no sorprende que entre ellos la propensión a abandonar el nivel medio sin completarlo, sea inferior que la de sus pares que asisten a establecimientos públicos. Sin embargo, nuestro análisis también indica que la menor probabilidad de abandono entre los estudiantes de establecimientos privados persiste aun manteniendo constante sus características socioeconómicas. Este resultado sugiere que el tipo de establecimiento tiene una influencia en el rendimiento educativo que parece ir más allá de la composición social de su “clientela”.

Un indicio de esto último es el hecho de que la modalidad organizativa de los establecimientos privados también aparece asociada a su capacidad de retención del alumnado: los jóvenes que concurren a establecimientos privados confesionales son los que con menor frecuencia deciden dejar la escuela. La probabilidad de desertar de los alumnos de escuelas privadas confesionales es casi un 60% inferior que la de los de escuelas públicas. En cambio, en el caso de los alumnos de escuelas privadas no confesionales, la brecha se reduce; su probabilidad de abandonar es un 30% inferior que la de los alumnos de escuelas públicas. Estos resultados pueden ser

20. La base de datos utilizada sólo brinda información sobre el tipo de establecimiento (público, privado no confesional y privado confesional). Lamentablemente, no se cuenta con otro tipo de información adicional que permita caracterizar a las escuelas.

interpretados a la luz de la experiencia internacional, la cual describe a los establecimientos confesionales como modelos institucionales diferentes, más basados en el bien común y en el esfuerzo colectivo que en el exclusivo beneficio individual (Bryk, Lee y Holland, 1993). En otras palabras, este tipo de establecimientos parece tener una mayor capacidad de contención de su alumnado.

Pobreza y abandono

Que el abandono escolar ocurre mucho más frecuentemente entre quienes residen en hogares pobres no es ninguna novedad. Sin embargo, no todos los estudiantes en situación de privación económica dejan de estudiar, así como tampoco todos los jóvenes en hogares con mayores ventajas socioeconómicas logran completar la escolaridad secundaria. Es por ello que nos proponemos dar un paso más en la identificación de las circunstancias que promueven el abandono, analizando si las características individuales, familiares y educativas que tienen una influencia directa sobre las probabilidades de desertar operan de modo similar entre los jóvenes de hogares pobres y los de hogares no pobres.²¹

Un primer hallazgo general que surge de los resultados²² es que, como se verá a continuación, los rasgos incluidos hasta ahora en el análisis para predecir la deserción parecen tener un impacto superior entre los jóvenes de hogares no pobres que entre los de hogares pobres. Si bien tanto el bajo nivel educativo de los padres como la participación económica del propio joven incrementan en igual medida las chances de desertar de los jóvenes en condiciones de pobreza y de los no pobres, no ocurre lo mismo cuando se examina el efecto de otras características.

La ventaja que muestran las mujeres, con sus más bajas probabilidades de abandonar que los varones, se acrecienta notablemente entre los jóvenes de hogares no pobres (la deserción de los varones de hogares no

21. En este caso, definimos como "hogar pobre" tanto a aquellos con necesidades básicas insatisfechas como a los que fueron clasificados en los dos primeros quintiles de la distribución de ingresos per cápita por hogar.

22. Se refiere a los resultados obtenidos de la estimación de dos modelos separados de regresiones logísticas (uno para jóvenes en condiciones de pobreza y el otro para jóvenes de hogares no pobres) para predecir el abandono escolar (para mayores precisiones, véase la sección "La estrategia de investigación: datos y métodos" en la Introducción).

pobres es 64% más alta que la de sus pares mujeres) y desaparecen totalmente entre aquellos provenientes de hogares pobres. Este resultado, en parte, podría interpretarse a partir de dos fenómenos. Por un lado, que las mujeres pobres con mayor frecuencia experimentan embarazo y maternidad tempranos, lo que conspira claramente contra su permanencia en la escuela. Así lo confirman nuestros datos. Resultados de modelos específicos para las mujeres indican que las chances de abandonar la escuela entre mujeres que han tenido un hijo o que experimentaron un embarazo son cinco veces y media superiores a las de quienes no lo hicieron. Por otro lado, las mujeres en condiciones de pobreza son quienes con mayor frecuencia asumen funciones de cuidado del hogar y de otros familiares, tareas que imponen restricciones de tiempo y dedicación al estudio.

En segundo lugar, el hecho de residir en hogares numerosos aparece como problemático para el logro educativo de los jóvenes, sólo en el caso de aquellos que se encuentran en una situación de pobreza. De algún modo esta relación es entendible, ya que es en este tipo de hogares con mayores necesidades donde distribuir recursos escasos entre más miembros resulta problemático. La probabilidad de desertar de adolescentes pobres de hogares numerosos (7 o más integrantes) es un 77% más alta que la de sus pares de hogares con un menor número de miembros.

La influencia negativa que tienen una disrupción familiar o la formación de una nueva pareja por parte de uno de los progenitores en la permanencia de los hijos en la escuela es más fuerte en el caso de los jóvenes de hogares no pobres que entre los pobres. Los estudiantes provenientes de hogares no pobres en esta situación tienen una probabilidad muy superior (más del doble) de desertar que quienes viven con ambos padres unidos o casados. A modo de hipótesis, estas diferencias podrían vincularse con patrones diferenciales de crianza y estructuras familiares según clase social. Posiblemente, convivir con un progenitor y su nueva pareja sea percibido como algo más frecuente y natural entre los jóvenes de hogares pobres. Asimismo, es muy posible que el mayor número de miembros de los hogares en condiciones de pobreza, en especial hermanos, contribuya a disminuir los conflictos que pueden suscitarse a partir de la nueva situación familiar.²³

23. Lamentablemente en la Argentina no se han realizado estudios sistemáticos que examinen los procesos de disolución familiar y formación de nuevas parejas en distintos sectores socioeconómicos, los cuales podrían brindarnos indicios de las diferencias encontradas.

Un hallazgo interesante es que, si bien el bajo rendimiento educativo atenta contra la permanencia en la escuela de todos los jóvenes, con cierta independencia de su nivel socioeconómico, su efecto parece ser mayor entre los jóvenes de hogares no pobres. En otras palabras, el incremento en las chances de desertar como producto de haber repetido una o más veces (tanto en la escuela primaria como en la secundaria) es mayor entre los jóvenes de hogares no pobres. Este hecho seguramente se vincula con que los jóvenes de hogares económicamente más afluentes se encuentran expuestos en mucha menor medida a otras situaciones y circunstancias que promueven el abandono, como tener que trabajar por necesidades económicas, experimentar un embarazo o tener un hijo, etc. Como resultado de esto, es mucho más común que se destaque entonces como determinante de la deserción el bajo rendimiento educativo entre los jóvenes no pobres.

Para concluir, debe advertirse que las limitaciones de la fuente de datos en que se basa este análisis han restringido nuestra posibilidad de examinar el rol que juega el contexto de la vida social en que se desarrollan e interactúan los jóvenes. Para los jóvenes en situaciones de pobreza, este contexto (que incluye entre otras características, el vivir en barrios segregados socialmente, acceder a escuelas de menor calidad y relacionarse en general con pares y adultos con bajos logros educativos) tiene una gran relevancia al momento de explicar el abandono. Los datos disponibles, lamentablemente, no han permitido indagarlo aquí. Se lo abordará en los capítulos siguientes, a partir de los relatos, experiencias y percepciones de los jóvenes, relevados mediante entrevistas.

3

El proceso de abandono escolar

§

En este capítulo y en los siguientes presentamos los resultados del estudio cualitativo sobre trayectorias educativas de los jóvenes entrevistados. En primer lugar, analizamos cómo la decisión de abandonar la escuela forma parte de recorridos vitales más amplios y, por lo tanto, se encuentra afectada simultáneamente por un conjunto de circunstancias. Si bien quienes han abandonado la escuela racionalizan su deserción a partir de algún evento particular, el análisis de sus trayectorias de vida, los contextos familiares, las situaciones económicas y la propia experiencia escolar hacen evidente que se trata de un proceso más complejo, en el cual distintos factores conforman un escenario que facilita o promueve la decisión de desertar.

En el caso de nuestros entrevistados, las ambiciones, las expectativas y los valores asociados con la educación han sido moldeados a lo largo de sus vidas y son claramente el resultado de sus experiencias, de los contextos de socialización y de la estructura de oportunidades a la que estuvieron expuestos. De esta manera, no es sorprendente que el origen social y económico de los hogares en los que los jóvenes han crecido tenga una enorme influencia sobre sus trayectorias y logros educativos. El examen de sus historias de vida revela la existencia de, al menos, tres contextos diferenciados con distintos grados de vulnerabilidad social y económica de sus hogares, los que determinan fuertemente las oportunidades disponibles para la participación activa de los jóvenes en la vida social y ciudadana.

Un primer contexto se caracteriza por la exclusión social a la que los jóvenes han estado expuestos a lo largo de sus vidas. Se trata de situaciones de extrema necesidad económica, en las que los proveedores del hogar han mantenido siempre relaciones laborales inestables, en empleos de muy escasa calificación y con frecuentes experiencias de desempleo prolongado.

Los jóvenes que integran este grupo han transitado sus cortas vidas residiendo en forma constante en áreas urbano-marginales (villas miserias) y han experimentado carencias de todo tipo. Sus padres (o los adultos a cargo) tienen muy bajos niveles de educación formal, los que en ningún caso superan el haber cursado algún año del nivel medio. En general se trata de hogares numerosos, muchos de ellos extendidos, signados por una gran inestabilidad derivada de rupturas matrimoniales de los padres y formación de nuevas parejas. Con frecuencia, estos jóvenes han estado expuestos de manera cotidiana y sistemática no sólo a carencias habitacionales, alimenticias y sanitarias, sino también a contextos de violencia e inseguridad. En estos últimos casos, es frecuente encontrar integrantes que han actuado al margen de la ley y pasado prolongados períodos en establecimientos carcelarios. Además, estos jóvenes han estado mucho más expuestos al uso de drogas y alcohol.

El segundo contexto, si bien también está constituido por sectores populares y presenta rasgos de vulnerabilidad económica y social, posee algunas diferencias importantes con el anterior. En primer lugar, se distingue por aspectos de tipo residenciales: los jóvenes que componen este grupo han transitado gran parte de sus vidas residiendo en barrios obreros o pobres, pero que no son necesariamente urbano-marginales (villas miserias). Estos barrios, si bien con una infraestructura urbana deficiente, han albergado tradicionalmente a trabajadores de baja calificación. Sus padres o los adultos responsables, si bien pueden haber experimentado episodios de pérdida de empleos o períodos de desempleo, en general han tenido trabajos que les han permitido cubrir sus necesidades alimenticias y habitacionales básicas. La mayoría hace uso de servicios públicos de salud (salvo los pocos casos de trabajadores formales que utilizan obra social) y cuenta con algunos bienes de consumo duraderos. Los padres o adultos responsables, en su mayoría, han logrado completar la escolaridad primaria y, en algunos casos, hasta han completado el nivel medio. En estos hogares, si bien tienen lugar experiencias de inestabilidad familiar, éstas rara vez se han presentado acompañadas de episodios de violencia. Asimismo, es menos frecuente la presencia de adicciones –drogas o alcohol– entre los integrantes del hogar.

El tercer contexto es el de clase media-baja y media. Si bien presentan matices importantes en términos de sus estándares de vida y posesión de

bienes de consumo, en general los hogares de estos jóvenes no han pasado importantes penurias económicas ni extensos períodos de desempleo. Sus padres cuentan con estudios secundarios completos o son profesionales, y han tenido una inserción relativamente formal en el mercado de trabajo. Cabe reiterar que, dados los objetivos de la investigación, explícitamente no fueron entrevistados jóvenes de hogares de clase media alta y de clase alta.

Esta primera distinción de los contextos sociales y económicos en los que fueron socializados los jóvenes establece, como se señalara anteriormente, diferencias en las oportunidades disponibles y, por ende, en las chances que estos jóvenes tienen de permanecer y completar el nivel medio, rasgo que sustenta los resultados cuantitativos del análisis en el nivel nacional. De todas formas, si bien en promedio los jóvenes de hogares excluidos o aquellos de hogares vulnerables desertan con mayor frecuencia que sus pares de clase media, muchos de ellos logran completar exitosamente el nivel de estudios secundarios.

Los resultados que se presentan a continuación sintetizan los principales rasgos o dimensiones asociados al abandono escolar. Como podrá apreciarse, la importancia de varios de estos factores ya fue detectada a partir de los datos cuantitativos; sin embargo, la incorporación de la propia perspectiva y trayectoria de los jóvenes permite comprender más cabalmente los mecanismos a través de los cuales esos factores operan. En primer lugar, describiremos las principales circunstancias que modelan y condicionan la trayectoria educativa de los jóvenes. Seguidamente, detallamos los aspectos que diferencian a quienes logran permanecer en la escuela de quienes la abandonan, en similares contextos sociales.

El **contexto familiar** es un aspecto central y su influencia se manifiesta de diversas maneras a través de:

- *el nivel de conflictividad e inestabilidad en el entorno familiar*, evidenciado en conflictos matrimoniales, separaciones, divorcios y nuevas uniones de los progenitores; y en múltiples cambios residenciales, lo que frecuentemente resulta también en cambios de los adultos que asumen la responsabilidad sobre los jóvenes;
- *el nivel de valoración y expectativas que los adultos tienen de la educación en general*, no sólo como modo de mejorar las posibilidades laborales futuras de sus hijos sino también para su formación social y cultural;

- *la capacidad que tienen los adultos responsables de apoyar en forma concreta las actividades escolares de sus hijos.* Esta capacidad no sólo se vincula con su voluntad y dedicación, sino con las posibilidades reales de materializarlas cuando sus logros educativos son inferiores a los de sus hijos;
- *la percepción que tienen los propios adolescentes de sus referentes adultos.* Esta percepción se vincula, por un lado, con el grado de admiración y respeto que les tienen y, por el otro, con cuán afectivamente contenidos se sienten por ellos. En este caso hay que destacar que la admiración y el respeto hacia los adultos a cargo no se genera necesariamente a partir de logros educativos o laborales exitosos, sino más bien a partir de la percepción del esfuerzo y el nivel de responsabilidad de estos adultos hacia su familia;
- *los valores impartidos por los padres* acerca de la relevancia del esfuerzo y la responsabilidad personal como modo para salir adelante en la vida;
- *el grado de control que ejercen los padres o adultos responsables* en la vida cotidiana de los hijos, tanto en relación con la educación como con su vida recreativa.

La **situación económica** del hogar es otro aspecto muy importante en la trayectoria y el logro educativo de los jóvenes. Aquí nos referimos explícitamente a la falta de recursos para solventar las necesidades básicas cotidianas del hogar. Así, encontramos que situaciones de privación extremas, como la falta de dinero para solventar el pasaje a la escuela o para la compra de algunos materiales básicos (como fotocopias), aparecen como detonantes del abandono.

La **participación laboral** de los jóvenes surge también como un elemento que influye en la decisión de abandonar la escuela, cuando compatibilizar estudio y trabajo se torna sumamente conflictivo. Esta participación no siempre se vincula con situaciones de privación económica extrema del hogar en el que reside el joven. Si bien muchos jóvenes se ven forzados a contribuir con el presupuesto familiar, otros deciden trabajar sólo para disponer de ingresos para solventar sus propios gastos.

Los **grupos de pares, actividades recreativas y los estilos de vida juveniles** también se vinculan con las experiencias educativas de los jóvenes. Así, encontramos que los jóvenes que tienen un desempeño escolar más

exitoso comparten un mayor grado de supervisión adulta sobre sus actividades recreativas. Por otra parte, son más proclives a practicar actividades deportivas y, obviamente, a destinar más tiempo al estudio. Contrariamente, aquellos con un mayor desapego escolar, tienden a dispensar un tiempo mayor en actividades de esparcimiento, a establecer relaciones de amistad con grupos fuera de la escuela y, en muchos casos, a presentar mayores problemas de comportamiento.

Llama la atención que, a pesar de que sistemáticamente los jóvenes que abandonan la escuela secundaria han tenido problemas de rendimiento (es decir que han repetido o se llevaron frecuentemente materias), raramente sus testimonios aluden a estos problemas como motivo de abandono. En cambio, el bajo rendimiento educativo aparece en las historias de los jóvenes de tres maneras:

- en primer lugar, asociado a la ocurrencia de un evento problemático. Así, jóvenes que no habían manifestado problemas de rendimiento a lo largo de sus vidas, comienzan a tenerlos cuando ocurren otras situaciones problemáticas. Situaciones de alta conflictividad, por ejemplo, disputas entre los progenitores, muerte de un pariente o amigo cercano, embarazo no deseado, pueden producir un menor apego de los estudiantes hacia las tareas escolares, falta de concentración en la escuela y una pérdida general del sentido de la vida, lo que rápidamente se traduce en una baja en el rendimiento;
- la segunda explicación se basa en la experiencia de una modificación abrupta en las pautas y exigencias institucionales, derivada de un cambio de escuela. Por ejemplo, el cambio de primaria a secundaria (o de la EGB al Polimodal), cuando involucra el paso a un contexto de mayor exigencia y de menor contención afectiva, puede redundar en una considerable baja en el rendimiento del estudiante, quien frecuentemente experimenta sentimientos de enajenación respecto de la nueva escuela;
- finalmente, hemos detectado casos con problemas cognitivos agudos; son jóvenes que, desde sus primeros contactos con instituciones escolares, han manifestado dificultades de retención y comprensión.

En cuanto al **rol de la escuela**, las historias educativas de los jóvenes sugieren la existencia de una fuerte segmentación educativa. Esta segmentación se hace evidente en los cambios de escuela motivados por problemas

de rendimiento, así como en la calidad de la oferta educativa que atiende a poblaciones socialmente marginadas. Por un lado, aquellos jóvenes que cambian de establecimiento por razones de rendimiento recaen en instituciones de menor calidad y exigencia que las previas. Por el otro, muchas de las instituciones escolares que atienden una población altamente problemática (ya sea por carencias económicas, situaciones familiares adversas, violencia doméstica, drogas, etc.) parecen no estar preparadas para afrontar dicha tarea, acentuando en sus alumnos sentimientos de indiferencia, abandono y falta de compromiso con el estudio.

La capacidad institucional de la escuela para procesar situaciones problemáticas varía según se trate de problemas disciplinarios, de rendimiento o de situaciones conflictivas familiares (o del entorno personal del alumno). Claramente, la escuela tiene procedimientos definidos para lidiar con situaciones disciplinarias, con mayor o menor laxitud en sus normas y procedimientos. Si bien la mayoría de las instituciones tiene instancias formales para tratar problemas de rendimiento o personales –fundamentalmente mediante preceptores, tutores o gabinetes psicológicos– estos problemas son abordados de manera menos sistemática. Desde los relatos de los adolescentes, es claro que las escuelas parecen no hacer un buen trabajo para fomentar el acceso y la confianza de los estudiantes sobre estas instancias, lo que determina que la ayuda y el apoyo brindado dependa de la mayor o menor voluntad y disposición de los actores escolares individuales.

Finalmente, un último aspecto que apareció fuertemente vinculado con el abandono escolar es el **embarazo adolescente**. La experiencia de un embarazo, ya sea propia o de la pareja del joven, conspira claramente contra las posibilidades de continuar los estudios. Las trayectorias de los jóvenes ponen de manifiesto que el vínculo causal entre ambos eventos no es claro y que varía de acuerdo con las circunstancias, contextos sociales y según el propio compromiso del joven con el estudio. En algunos casos, el embarazo no buscado es el evento que conduce a que los jóvenes abandonen temporarily o definitivamente la escuela. En otros casos, en cambio, el embarazo ocurre en el marco de una trayectoria –tanto de vida como educativa– dura y complicada, y facilita una decisión que tarde o temprano se tomará. La institución educativa en ningún caso se presenta promoviendo el abandono. Incluso en algunos casos la propia institución hace intentos, mayormente frustrados, por mantener a las jóvenes embarazadas o madres dentro

de la escuela (por ejemplo, otorgando mayor flexibilidad sobre las inasistencias o brindando un servicio de guardería infantil).

La importancia relativa del conjunto de factores antes mencionado y los mecanismos mediante los cuales opera, varían de acuerdo con los tres contextos socioeconómicos identificados. A continuación, describiremos los aspectos y circunstancias más relevantes que distinguen las trayectorias educativas de estos tres grupos.

Trayectorias educativas en contextos de exclusión social

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

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

Fernando tiene 19 años y vivió toda su vida en una villa de la Ciudad de Buenos Aires. Al nacer, sus padres ya estaban separados. Su padre lo visitaba esporádicamente y le daba dinero a su madre a cambio de sexo. Estas visitas eran frecuentemente acompañadas de violencia física

hacia la madre. La inestabilidad emocional de la madre, sumada a su carga horaria laboral, hizo que ella perdiera el control sobre la vida y las actividades de Fernando, quien comenzó muy tempranamente a consumir drogas. Su nivel de consumo llegó a tal punto, que asistía drogado a la escuela. Según sus palabras, abandonó la escuela en primer año del secundario “por vago, por drogarme y por querer vivir a full”.

Al preguntarle a Fernando de qué depende que a un estudiante le vaya bien o mal en la escuela, él contesta: *“Tenés que estar tranquilo, teniendo problemas no podés estudiar, a usted le pasa algo en la casa y va a la escuela y no puede”.*

Lucía tiene 20 años y vive con su madre, tres de sus cinco hermanos y su hijo de 2 años. Ella y todos sus hermanos son de distintos padres y –según sus palabras– se ha criado sin ningún tipo de protección. A los 7 años sale a “trabajar” (pedir en los trenes o en la calle): “no me quedé otra, mamá desaparecía y no nos dejaba para comer”. Más tarde, a los 10 años, comienza a salir a robar con sus primos. En este contexto, caracterizado por las peleas de su madre con su pareja de turno, por el desamparo y por la falta de algún referente adulto que supla la ausencia de su madre, la escuela primaria apareció para Lucía como un lugar medianamente estable y protegido. Ya en el secundario, aunque Lucía no tuvo graves problemas de rendimiento, quedó embarazada. Tuvo a su hijo y luego se separó de su pareja, quien era adicto a las drogas y delincuente. Posteriormente continúa sus estudios en una escuela que proveía guardería infantil, donde recibe un gran apoyo. Sin embargo, en cuarto año abandona abatida sus estudios, por considerar que terminar la escuela no variará mucho su destino.

En estos casos, y en otros que se presentan en este grupo, no es difícil comprender la decisión de abandonar la escuela. La vida ha golpeado a estos jóvenes de tal modo, que aun la mejor predisposición institucional para retenerlos ha resultado ineficaz.

Sin embargo, varios jóvenes expuestos a situaciones de marginalidad han logrado mantenerse dentro del sistema, por lo que cabe preguntar cuáles han sido las características que lo han hecho posible. A partir del análisis de las historias de los jóvenes que actualmente continúan estudiando (la

mayoría cursando el último año del secundario) surgen dos tipos de situaciones que brindan claves sobre un relativo éxito escolar. El primer grupo comparte experiencias de vida y situaciones familiares bastante similares a las detalladas entre los que abandonaron, mientras que un segundo grupo, compuesto mayormente por hijos de inmigrantes de países limítrofes, posee contextos familiares más estables, con un grado de control y disciplina familiar más estricto.

Entre los primeros, los relatos de los jóvenes tienen un denominador común: ellos poseen un referente adulto, por lo general la madre, que ha mostrado gran preocupación por que su hijo/a complete el nivel medio, aun a pesar de las dificultades y conflictos presentes en el entorno familiar. La presencia de un adulto, sea éste un progenitor u otro pariente, que respete, apoye emocionalmente, controle y estimule, refuerza en gran medida los recursos con los que cuenta el joven para enfrentar situaciones familiares adversas, para sentirse mejor consigo mismo, para tener mayores aspiraciones sobre el futuro y para percibir la educación como un recurso fundamental que facilita “ser alguien en la vida”. Un ejemplo de este tipo es el de Sergio.

Sergio, de 18 años, cursa su último año del secundario en una escuela lindante con la villa donde reside. Vive con su madre y dos de sus tres hermanos. El mayor es prófugo de la justicia. Su hermana de 22 años completó el nivel medio y se encuentra cursando el primer año de la universidad, una situación poco común en este entorno. Sergio deja de vivir con su padre a los 4 años y cursa normalmente la escuela primaria; sólo más tarde repite primer año cuando no puede con la escuela técnica elegida por su madre. Creció de golpe en un entorno social difícil, comenzó a tomar alcohol muy temprano y también estuvo en un centro de rehabilitación por drogas. Sin embargo, Sergio dice que las dos personas que más lo apoyaron en sus estudios fueron su madre y su hermana: “Mi vieja siempre quiso que todos termináramos la secundaria, siempre dijo que tengamos un título asegurado... mi hermana también, de rompe bolas nomás, terminó la secundaria o terminó la secundaria”. También señala que lo apoyaban: “dándome ánimo para seguir, me decían ‘vos tenés que aprobar... tenés que sentarte, estudiar, rendir la materia y dejarte de romper las pelotas’, o sea, me daban más ganas para seguir estudiando y rendir las materias”.

El apoyo recibido y la importancia dada por la madre y la hermana a la educación para “llegar a ser alguien el día de mañana, para aprender algo, una profesión, un oficio” compensaba en parte las dificultades cotidianas con las que Sergio se encontraba, por ejemplo, con el temor que sentía cada vez que llegaba la policía buscando a su hermano.

El segundo grupo de jóvenes presenta rasgos muy diferentes del anterior, ya que ha contado con una supervisión y control familiar mucho más estrictos. Esta mayor regulación por parte de los adultos (no necesariamente de los padres biológicos) ha sido efectiva porque se acompaña del respeto y la admiración que sienten los jóvenes hacia sus “tutores”. Si bien estos jóvenes también han sido socializados en hogares con extremas necesidades, la contención afectiva, el control y el estímulo adulto han facilitado y promovido la permanencia dentro del sistema educativo. Un ejemplo de este tipo de trayectoria es el de Gastón.

Gastón tiene 18 años, cursa cuarto año en la escuela que linda con la villa y recibe una beca escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente vive con sus padres, sus cinco hermanos y su abuela hemipléjica, aunque hasta los 17 años fue criado por sus abuelos. Nunca repitió un año y en general fue un alumno superior al promedio de su curso. A pesar de no vivir con sus padres, siempre recibió estímulo de sus abuelos: “mi abuela me decía ‘yo por eso te mando a la escuela, no quiero que seas así como otras personas que se pasan el día en la calle, quiero que estudies’. Me hablaba, me retaba, o sea, me apoyaba”. También relata: “Mis abuelos eran lo más para mí. Con ellos tenía de todo, afecto, cariño, me daban plata, me daban ropa, todo”. Dice también que las personas que más lo estimularon con el estudio fueron: “siempre mi abuelo, mi abuela y ahora mi novia”.

Como se acaba de mencionar, gran parte de este grupo está compuesto por hijos de inmigrantes de países limítrofes, en particular de Bolivia. Las historias de estos jóvenes tienen elementos en común. El principal consiste en que, a pesar de provenir de familias de nivel socioeconómico muy bajo, muy tempranamente fueron socializados en el valor de la educación como canal de movilidad social. Sus padres les han inculcado que la educación es la única herramienta para aspirar a tener un futuro mejor y para no

padecer las situaciones que ellos sufrieron a lo largo de sus vidas.²⁴ En general, estos jóvenes han sido criados con un alto grado de supervisión adulta y con estrictas normas de disciplina. Eso se manifiesta en la escasa vida social y recreativa que estos jóvenes tienen fuera de la escuela. La historia de Magalí ejemplifica claramente este patrón.

Magalí nació en Salta y sus padres son bolivianos. Desde hace tres años reside en una villa de la Ciudad de Buenos Aires aunque previamente experimentó varios cambios de residencia asociados a las búsquedas laborales de su padre. Convivió siempre con sus padres y sus cinco hermanos. Toda su vida ha sido muy buena alumna y hoy está a punto de terminar la secundaria. Un rasgo distintivo es su seriedad, responsabilidad personal y autocontrol. A pesar de que sus padres no lograron completar la escuela secundaria, siempre la han incentivado con el estudio. Nunca se le ocurrió dejar la escuela y, a pesar de las situaciones de necesidad económica experimentadas en su hogar, nunca fue presionada para trabajar. La única persona que ha alcanzado un título profesional en su familia es una tía que estudió medicina, quien se convirtió en referente y modelo a seguir. “Mi mamá siempre me apoyó con el estudio, no quiere lo mismo que ella, estar sin trabajo, ir de aquí para allá. Casi todos los que conozco me dicen que siga estudiando”.

A diferencia de varios entrevistados que enfatizan la necesidad de una situación de estabilidad familiar y económica para alcanzar un buen rendimiento escolar, Magalí opina que para que a un estudiante le vaya bien en la escuela todo depende “del tiempo que le dedique al estudio y de su responsabilidad”.

Varios de los jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes han tenido experiencias en escuelas de sus países de origen, donde existen diferencias en el trato cotidiano entre docentes y alumnos, y se conservan el respeto y la disciplina. Ellos valoran negativamente la falta de control y de aceptación de jerarquías que caracteriza a los establecimientos educativos de la Argentina.

²⁴ Estos hallazgos concuerdan con algunos de los resultados de investigaciones efectuadas con migrantes provenientes de Bolivia residentes en la Argentina (Benencia, 2003).

Trayectorias educativas en contextos de vulnerabilidad

Como se describió anteriormente, este segundo grupo de jóvenes también pertenece a las clases populares, pero no ha estado expuesto a contextos sociales de tanta marginalidad. Los jóvenes que conforman este grupo han abandonado la escuela por diversos motivos. Si bien los conflictos de tipo familiar están presentes, existen otros motivos que los impulsan al abandono: el problema de compatibilizar trabajo y estudio, las dificultades con el estudio y los problemas de rendimiento, la poca valoración de la educación como canal de movilidad social, la maternidad o paternidad tempranas.

Un primer tipo de trayectoria que conduce al abandono se relaciona con la **incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo**. En estos casos, los entrevistados declaran que se han sentido presionados para trabajar debido a la situación económica del hogar, ya sea para contribuir al presupuesto familiar o para solventar sus propios gastos. Si bien la decisión de comenzar a trabajar puede no ser inicialmente apoyada o incentivada por sus familias, finalmente es aceptada sin conflictos. En general, quienes comienzan a trabajar mientras estudian y lo hacen durante los días de semana tienen dificultades para compatibilizar sus tiempos de estudio y de trabajo. De este modo, el rendimiento escolar decae y el apego a la escuela disminuye.

Por otra parte, una vez que el joven empieza a generar un ingreso en forma independiente, se plantea dudas y reflexiona sobre la necesidad de completar la escolaridad secundaria. Sin embargo –aun en estos casos–, llama la atención que la mayoría de quienes deciden abandonar por motivos laborales tiene real conciencia de cuáles son las ocupaciones a las que se podría acceder teniendo o no un título secundario. Sólo uno de los entrevistados manifestó que prácticamente daba lo mismo terminar o no la escuela, dadas las oportunidades laborales futuras. La historia de Antonio ilustra las trayectorias de los jóvenes que abandonan la escuela media por motivos laborales.

Antonio tiene 17 años, abandonó este año la escuela faltándole poco para obtener su título. Su padre sólo completó la primaria y hace muchos años que se encuentra desocupado, trabajando esporádicamente en ocupaciones de tipo eventual. Vive con ambos padres, seis hermanos y dos sobrinos. Son sus hermanos quienes mantienen a la familia con trabajos de escasa calificación. Nunca repitió, pero desde muy temprano, a los 8 años, comenzó a trabajar haciendo changas. Considera que fue

un alumno promedio, pero él mismo no logra comprender cómo “siempre zafaba, no sé cómo lo hacía”. Antonio tiene una enorme admiración por su padre, a quien no quiere defraudar. Tiene una hermana que ha tenido problemas con las drogas y “cada vez que sale se mete en problemas o se embaraza”. Actualmente es playero, es decir, cuida autos, aunque antes trabajó de lavacopas en un restaurante. Cuando se le pregunta si alguna situación constituyó un obstáculo para continuar estudiando dice: “sí, fue lo de mi viejo, mi viejo se quedó sin trabajo, no supo qué hacer en un momento, no sabía de dónde sacar una moneda, lo vi mal, mi viejo nunca le pidió nada a nadie, lo hizo honradamente, por dentro se estaba muriendo de ganas de trabajar, de tener plata, y yo viéndolo no hacer nada... me desesperé y fui a juntar algo, fui a hacer algo”. Antonio decidió abandonar la escuela mientras trabajaba: “... me resultaba muy cansador... no me venían ganas de estar, porque estaba cansado, tenía ganas de estar en mi cama”.

Antonio quería seguir estudiando en el futuro y cree que lo lograría. Al igual que muchos de estos jóvenes, considera que completar la escuela secundaria dependerá de sí mismo, de sus ganas y de su esfuerzo. Sin embargo, este deseo no parece ser más que una manifestación de la palabra, pues no queda claro bajo qué circunstancias esta voluntad podría llegar a efectivizarse.

Un segundo tipo de trayectoria de los jóvenes en contextos vulnerables está conformada por quienes han tenido **problemas de rendimiento** y deciden abandonar a partir de tener la certeza de que van a repetir el año. En general, estos jóvenes fueron criados en contextos familiares en los que no existe una alta valoración de la educación y, por lo tanto, no han contado con estímulos para continuar. En varios de estos casos, llama la atención la poca influencia de los padres en torno a la decisión de abandonar la escuela por parte de sus hijos. Ya sea porque resulta conveniente contar con la ayuda doméstica de la hija, ya sea porque consideran que no podrán modificar la decisión de sus hijos, es sorprendente la escasa capacidad de los padres para convencer o determinar que sus hijos continúen estudiando. La escuela, por su parte, parece tener escasa eficacia para transmitir la importancia de la educación, tanto como formación para la vida como certificación para el mercado de trabajo. Esta ponderación se desprende del relato de los jóvenes. El caso de Silvana ilustra este tipo de trayectoria.

Silvana tiene 16 años y vive con sus padres (ambos con trabajo) y con tres hermanos menores. Si bien la familia se mudó numerosas veces, nunca experimentaron grandes penurias económicas ni traumas familiares. A partir de sexto grado Silvana comienza a tener problemas con el estudio, repite noveno y logra completar la EGB. Al pasar al Polimodal, en un instituto privado, las dificultades de rendimiento se acrecientan. Ella sostiene que sus padres no podían ayudarla con el estudio ya que “mi papá trabajaba y mi mamá no entendía lo que nosotros le explicábamos”. Cuando comenzó el Polimodal: “Me costaba todo... me empecé a agarrar la vagancia y me agarró el ataque de no estudiar”. A partir de darse cuenta de que se llevaría muchas materias, decidió abandonar.

Algunos de los jóvenes con problemas de rendimiento recurren a las dificultades económicas del hogar como motivo detonante de la deserción; sin embargo, luego de abandonar no realizan ningún esfuerzo por ocuparse en nuevas tareas.

Si bien estos jóvenes pueden establecer claramente la relevancia de obtener un título secundario a la hora de ocuparse laboralmente, sus respuestas muestran poca reflexión, pues ellos no logran reconocer que la decisión de abandonar los ubica en el grupo de mayores desventajas. Así, Silvana, quien no trabaja ni estudia, sostiene “Sí, el que terminó el secundario va a tener un trabajo bien, tranquilo. Los que no terminen... uno no sabe el día de mañana qué va a ser de ellos porque pueden ser ladrones o juntar cartones, uno se puede poner una despensa (trabajo que desarrolla su mamá) o vigilador (trabajo que desarrolla su papá)... con título (puede trabajar) de policía, en oficinas si sabe computación, de niñera...”.

Elisa, de 16 años, quien también abandonó el secundario cuando comenzó primer año del Polimodal por problemas de rendimiento, dice: “Sí, hay diferencias, el que terminó el secundario puede ser secretario o algo un poquito más y el que no terminó puede ser cartonero”. Elisa piensa que terminará el secundario, sin embargo, por el momento no estudia ni trabaja y lleva una vida sin sobresaltos.

Un tercer grupo está conformado por jóvenes que han experimentado un **evento muy traumático** mientras estaban estudiando, lo que les produjo un estado de *shock* emocional que culminó en la decisión de abandonar. La muerte de un hermano, del novio o la novia, de algún otro pariente

muy cercano, aparece como el motivo de abandono. Si este evento traumático no ha venido acompañado por otras situaciones que conspiran contra la asistencia escolar (es decir, ni grandes necesidades económicas ni problemas de rendimiento o falta de apego a la escuela), es posible que el abandono tenga un carácter transitorio. De lo contrario, la decisión de abandonar seguramente será definitiva, como lo ilustran los casos de Clara y de Pedro.

Clara tiene 19 años, vive con sus padres (ambos con trabajo) y seis de sus doce hermanos. Siempre residió en la misma vivienda en un barrio humilde del Gran Buenos Aires y, a pesar de constituir una familia muy numerosa, nunca les faltó para comer. Durante la EGB no tuvo problemas de rendimiento y en noveno fue abanderada. Le gustaba ir a la escuela y se sentía muy contenida por los maestros. Cuando pasó al Polimodal, sintió una enorme diferencia respecto de sus estudios anteriores. Sostiene que no le gustaba el trato de los profesores y considera que no le enseñaban bien, ya que no entendía lo que le explicaban. Mientras cursaba su primer año de Polimodal una patota asesinó en la calle a su hermano. El evento le produjo una gran depresión. Esta situación vino a sumarse a su falta de apego con la nueva escuela y a que en la casa era muy apreciada su ayuda doméstica. Clara decidió entonces abandonar. Actualmente se dedica a las tareas hogareñas y no busca trabajo. Dice que posiblemente retome sus estudios cuando sus hermanos terminen noveno año, dado que está segura de que ellos no continuarán estudiando más allá de ese nivel.

Pedro tiene 20 años, dejó a los 17, en tercer año de Polimodal. En la familia todos tienen secundario incompleto. Actualmente vive con sus padres en la casa de los abuelos. El padre es operario fabril y la madre ama de casa. Cursó toda la primaria en la misma escuela y avanzó hasta tercer año del Polimodal sin mayores problemas, pero un evento trágico se presentó en su vida: en ese momento murió su novia, con quien planeaba irse a vivir. Además, simultáneamente en su casa se produce otro evento traumático: su hermana es abandonada por el marido, quien la deja con una beba recién nacida. En estas condiciones los padres no estaban en condiciones de darle todo el apoyo afectivo que necesitaba pues estaban muy preocupados por la situación de su otra hija. Entonces,

Pedro abandona la escuela y se pone a trabajar con su padre. Actualmente trabaja muy bien, tiene una vida social y deportiva satisfactoria y estuvo averiguando para terminar sus estudios en la escuela nocturna.

Luego de reseñar las principales circunstancias que han conducido al abandono en este contexto social, resulta pertinente preguntarse cuáles son los factores que han contribuido a que otros jóvenes en similares situaciones permanezcan en la escuela y lleguen a graduarse. Los relatos de los jóvenes que continúan asistiendo a la escuela permiten identificar el ya mencionado rol de la familia en la transmisión de valores y en la generación de expectativas respecto de los logros educativos. Así, encontramos que un número importante de asistentes al nivel medio, cuyos padres no lograron completar el nivel, asume como un hecho impostergable que deben completar la escuela. En los hogares de estos jóvenes, generalmente algún hermano mayor ya completó la escuela secundaria. Se trata de familias que pueden haber experimentado problemas económicos –y no son pocas aquellas en las que se han detectado situaciones problemáticas (separaciones, problemas de conducta entre hermanos, etc.)–; sin embargo, en estos casos los niños fueron socializados, desde muy pequeños, bajo la premisa de que “el principal deber de hijo es terminar la escuela”. Estos jóvenes tienen en general buenas relaciones con sus padres y, por lo tanto, sienten la responsabilidad de no desilusionarlos. Así lo expresa claramente Ivana, quien se encuentra cursando su último año de secundario: *“mis padres son los que día a día me dan todo, creo que de alguna manera recompensarlos es terminar la escuela y seguir estudiando”*. Ella considera que es importante para sus padres que termine y que siga estudiando, porque *“yo creo que es el sueño de todo padre que lo que no tuvieron ellos lo tengan los demás, nosotros tenemos posibilidades que ellos no tuvieron en su tiempo. Mi padre dejó el secundario porque trabajaba, porque sus padres eran separados”*.

Incluso teniendo problemas de rendimiento, siendo alumnos promedio o por debajo del promedio –y en algunos casos hasta teniendo problemas de disciplina– estos jóvenes nunca han pensado en defraudar las expectativas familiares. En otras palabras, queremos reafirmar que, a diferencia de lo que ocurre en otros grupos ya descritos, el hecho de tener que cumplir con las expectativas familiares es un poderoso mandato que se manifiesta de manera independiente respecto del interés, dedicación o gusto que los

jóvenes puedan experimentar por el estudio. Así, José indica: *“no, no me gusta (venir a la escuela) pero tengo que venir. No me gusta estudiar, me aburre”*. A pesar de haberse llevado un número importante de materias y de dedicarle poco tiempo al estudio, nunca pensó en abandonar la escuela.

Trayectorias educativas en contextos de clase media

Los jóvenes que componen este grupo comparten el hecho de haber vivido toda su vida en situaciones económicas relativamente estables y no haber sufrido episodios prolongados de necesidad. Si bien los hogares de muchos de estos adolescentes no han permanecido inmunes a las crisis económicas por las que ha atravesado el país, esto nunca ha significado una amenaza para continuar su educación. A lo sumo, tales situaciones repercutieron en una modificación de la modalidad del establecimiento educativo, pasando de asistir a un establecimiento privado a uno público como estrategia para amortiguar situaciones económicas adversas.

Contrariamente al estereotipo de que los jóvenes de clase media se crían en situaciones familiares estables, entre nuestros entrevistados encontramos un importante número que carga con una historia familiar nada sencilla. No sólo nos referimos a interrupciones matrimoniales de los padres, sino a situaciones familiares similares a las halladas entre los entrevistados pertenecientes a contextos económicos vulnerables. Nos referimos también a que muchos jóvenes no han convivido o conocido a alguno o a ambos progenitores (porque son hijos de una relación ocasional, por la muerte muy temprana de un padre o incluso por el encarcelamiento de uno de ellos), lo que ha implicado que se criaran con abuelos u otros parientes. Dentro de este grupo de clase media, algunos también han estado expuestos a situaciones de violencia familiar, drogas y alcoholismo.

Los jóvenes que conforman este grupo han abandonado la escuela por diversos motivos. Si bien los problemas de inestabilidad y conflictos familiares aparecen como motivos de abandono, en general el camino que conduce a desertar depende –con más frecuencia– de otras razones, principalmente problemas de rendimiento, de desinterés y de escasa dedicación al estudio, los que muchas veces van acompañados por la falta de límites impuestos por los adultos responsables. Los casos de Carolina y de Fabián ilustran este tipo de trayectoria.

Carolina tiene 18 años y vive con su familia. Ella es la primera de sus hermanos que no concluyó el secundario. Carolina reconoce que, ya desde la primaria, no le gustaba demasiado estudiar pero que igual le divertía ir a la escuela y aprobó sin grandes dificultades. Para el secundario, su madre escogió una escuela poco exigente y Carolina asistía aunque no estudiaba nada y se copiaba “a cuatro manos”. De este modo lograba no irse a examen en la mayoría de las materias. Finalmente se cansó de ir a la escuela y, según sus palabras, “a mis padres no les gustó, pero yo me empeciné y no les quedó otra [que aceptarlo]”.

Fabián tiene 18 años y siempre vivió con su tío y su abuela paterna. Cursó la primaria sin dificultad y durante la secundaria su rendimiento fue relativamente bueno. Sin embargo, durante el tercer año del Polimodal, como Fabián iba al turno tarde y todo su grupo de amigos iba al turno mañana, comenzó a ratearse y a faltar para pasar el tiempo con sus amigos hasta quedarse libre. Al no ver posibilidades de cambiarse de turno, decidió dejar la escuela, con la promesa de continuar al año siguiente. Su familia, principalmente su tío, no reaccionó bien ante esa decisión. “Me dijeron de todo, que sos un vago, que esto que lo otro... Tenía 39 faltas y le dije a mi abuela ‘mirá, hoy yo no voy a ir a la escuela, yo voy a dejar y lo voy a hacer el año que viene’, y me dijo ‘bueno, está bien... si es tu decisión’, y no fui y dejé”.

Entre los chicos que han tenido una trayectoria de bajo rendimiento al comenzar la escuela secundaria, destacamos el caso de aquellos que eligen una escuela técnica, elección que responde principalmente al interés por capacitarse en un oficio para tener mayores posibilidades en el mercado laboral.²⁵ Sin embargo, muchos de los que ingresan en este tipo de escuelas sin tener una vocación fuerte por la modalidad confrontan rápidamente con una carga horaria, tareas y talleres que les resultan difíciles de sostener. Esto conduce a un círculo de atraso, poca dedicación y bajo rendimiento

25. Entre los jóvenes de hogares de mayor vulnerabilidad social también hemos detectado casos en los que la incorrecta selección, por ellos o por sus padres, de la especialidad técnica ha tenido efectos de bajo rendimiento y la generación de un sentimiento de desapego escolar. El propósito de asegurar una salida laboral al término de la educación media, que es la motivación principal de dicha elección, frecuentemente no contempla (por falta de información) que el nivel de exigencia y la demanda de tiempo serán superiores a los de las restantes especialidades.

que, o bien los lleva a repetir, o bien a abandonar la cursada a mitad de año, cuando aumenta el agobio porque vislumbran la cantidad de materias que no van a poder aprobar. El caso de Mariano ejemplifica una situación observada en varios de nuestros entrevistados varones, quienes ingresan en mayor proporción a la modalidad técnica.

Mariano tiene 17 años, vive con sus padres y dos hermanos. Es una familia típica de clase media donde ambos padres trabajan (el padre es empleado administrativo y la madre es docente). Mariano cursa sin problemas los primeros ciclos de la escolaridad primaria pero el gran cambio se produce cuando pasa a cursar el octavo año de la EGB en la escuela técnica que eligió para continuar sus estudios. A partir de entonces, las mayores exigencias, el doble turno, los numerosos profesores y materias impactan sobre su conducta y comienza a faltar, a atrasarse y a llevarse muchas materias cada año, hasta que, finalmente, decide que se trata de una pérdida de tiempo y deja de estudiar en el segundo año del Polimodal, a los 15 años.

El caso de Mariano, que es un ejemplo de lo observado en varios jóvenes de este grupo, lleva rápidamente a preguntar por qué ellos, junto con sus padres, no han optado por cambiar de modalidad o de escuela al detectar que la especialidad elegida no era la apropiada a sus gustos o que les resultaba excesivamente complicada. Sin embargo, también hallamos casos en los que la aplicación de esta estrategia llegó a cumplirse (sin perder más de un año en la transición) y tampoco demostraron conformar una experiencia exitosa, dado que la falta de dedicación volvió a surgir en la nueva escuela. Citamos como ejemplo el caso de Jerónimo.

Jerónimo tiene 20 años, sus padres son profesionales y sus dos hermanos estudiaron en prestigiosos colegios y uno está cerca de graduarse en una carrera universitaria. Jerónimo ingresó a una escuela industrial, que nunca le gustó. Al ver que iba a repetir tercer año, dejó a mitad de año para cambiarse a otra institución. Volvió entonces a cursar tercer año pero hacia mitad de cuarto año decidió volver a dejar para trabajar en un cibercafé. En este trabajo sólo estuvo unas semanas y luego se dedicó “a vagar el resto del año”. El padre lo anotó en un colegio privado para repetidores, donde cursó cuarto año, pero nunca terminó de aprobar el último año y actualmente debe varias materias.

Estos jóvenes representan también a otros entrevistados, quienes creen “perder el tiempo” por asistir a la escuela y deciden abandonar. Mientras tanto, sus padres o los adultos responsables aceptan pasivamente la decisión, con la esperanza de que sus hijos cumplan con la palabra de retomar sus estudios más adelante. Pese a que la mayoría de los jóvenes cree que es importante continuar o retomar sus estudios –y en general declaran que planean hacerlo– sólo una pequeña parte de ellos ha planteado seriamente regresar al aula o ha efectuado averiguaciones que conduzcan a completar este plan.

En general, muchos de estos jóvenes declaran que nunca les ha gustado demasiado ir a la escuela, más allá de estar con sus amigos o compañeros, y que no le encuentran demasiado sentido a lo que aprenden. De algún modo, pareciera que tienen la certeza de que cuentan con otras habilidades o redes que les permitirán seguir adelante. En todo caso, sus familias no han sido capaces de imponer cierta disciplina y no les han delimitado deberes y responsabilidades. Ninguno de estos adolescentes indica que sus familias les hayan puesto condiciones o responsabilidades alternativas, como salir a trabajar o cursar otros estudios u oficios. De hecho, muchos de ellos no estudian ni trabajan y pasan el día visitando amigos, mirando televisión, chateando o navegando por Internet. Los que sí trabajan, han comenzado a hacerlo por un sentido de responsabilidad personal más que por haber estado presionados a hacerlo, y lo hacen fundamentalmente para disponer de dinero para sus propios gastos.

La trayectoria educativa de los jóvenes asistentes pertenecientes a contextos de clase media o media baja indica que los contextos familiares o económicos en que han crecido no difieren en forma significativa en comparación con los de los desertores. De manera similar a quienes han abandonado, la mayoría de los asistentes no ha padecido penurias económicas. Algo parecido ocurre con las cualidades del ámbito familiar; varios han tenido historias complejas y han estado expuestos a situaciones de violencia, alcoholismo y droga. Finalmente, estos aspectos comunes entre los asistentes y los desertores tampoco se limitan a los contextos familiares y económicos, sino que también incluyen varios otros aspectos asociados con la educación.

En general, la mayoría de los asistentes –al igual que lo hacían los desertores– destacan como factor principal de motivación para ir a la escuela el hecho de compartir el tiempo con los amigos y compañeros. Varios de ellos señalan la utilidad de la educación de manera general: para informarse, saber más y tener mejores opciones en el mundo laboral, y la perciben como requisito imprescindible para continuar una carrera terciaria o universitaria. Lo interesante es destacar que el nivel de rendimiento de los asistentes es y ha sido, en muchos casos, tan o hasta más bajo que el de muchos de los jóvenes que ya han abandonado. Muchos se han llevado materias, han repetido, le han dedicado poco y nada de compromiso a la escuela. Pero lo que claramente los diferencia es que, independientemente del gusto o las ganas que tengan por el estudio, estos jóvenes tienen mucho más internalizado que ir a la escuela es uno de sus deberes y responsabilidades. Varios de los que, en algún momento, han coqueteado con la idea de dejar de estudiar, e incluso se han atrevido a mencionárselo a su familia, han recibido como respuesta que su responsabilidad era continuar en la escuela y que, en caso de dejarla, sufrirían las consecuencias. Ante la pregunta específica a los adolescentes asistentes acerca de cómo creían que reaccionarían sus padres si decidieran dejar la escuela, surgieron respuestas como: “me matarían”, “no me dejarían”, “me mandarían a trabajar”, “se hubieran desilusionado mucho”. Un ejemplo típico de estos jóvenes es el de Carlos.

Carlos tiene 18 años y está a punto de terminar el secundario. Perteneció a una familia de clase media. Su madre ha tenido siempre un trabajo estable y actualmente dirige un jardín de infantes. Su padre, en cambio, ha tenido varios trabajos, experimentado períodos relativamente cortos de desocupación y actualmente es empleado. A Carlos no le gusta ir a la escuela, le parece aburrido lo que estudia y cree que no le sirve para nada. Según sus propias palabras: “no me gusta tener responsabilidades”. Se ha llevado varias materias a lo largo de los años. Carlos sabe muy bien que para sus padres es importante que estudie y continúe estudiando. Tanto este año como el año pasado, Carlos quería abandonar la escuela y cuando se le preguntó cómo creía que reaccionarían sus padres, él contestó: “les dije y me contestaron ‘bueno, andá a buscar trabajo...’ pero yo... ni loco”.

Trayectorias educativas y embarazo adolescente

El embarazo durante la adolescencia es una de las circunstancias por la que ha atravesado un grupo relativamente importante de los entrevistados. Si bien es más frecuente entre los jóvenes de contextos excluidos o vulnerables, este evento tiene para todos un efecto negativo sobre la permanencia en el sistema educativo, incluso en los casos de quienes deciden no llevar a término el embarazo.

Entre aquellos que decidieron continuar con el embarazo y tener un hijo, la mayoría también decidió formar la propia familia. En el caso de los varones, el embarazo de su pareja implicó tener que afrontar nuevas responsabilidades y, por lo tanto, debieron abandonar la escuela para salir a trabajar. En el caso de las mujeres, la maternidad ha brindado un nuevo sentido a sus vidas y una valoración personal de la que carecían antes de ser madres. En este sentido, no es de sorprender que las trayectorias educativas de estos jóvenes ya fueran, con anterioridad al evento de ser padres, muy inestables, de bajo rendimiento y poca dedicación.

En la mayoría de estos casos, pareciera que el embarazo sólo precipita una decisión previamente sopesada. Sólo excepcionalmente, algunos jóvenes continuaron estudiando a lo largo del embarazo o luego del nacimiento del hijo, aunque más tarde debieron abandonar sus estudios por circunstancias económicas adversas o por el cuidado de la salud de sus hijos.

Entre los adolescentes de los sectores excluidos y vulnerables, raramente el embarazo interrumpe o trunca una trayectoria educativa medianamente exitosa. Distinto es el caso de los adolescentes de los sectores medios. En estos sectores, primeramente debe destacarse que los casos de embarazo son menos frecuentes y, posteriormente, también ocurre que, entre quienes lo experimentan, es más frecuente que se decida realizar un aborto. No obstante, quienes optan por interrumpir el embarazo también atraviesan un período de estrés y desinterés por las actividades y responsabilidades escolares. En estos casos, no se trató de adolescentes que tuvieran problemas de rendimiento, pero sí señalaban que: *“dejé la escuela de a poco, por las faltas que acumulé cuando todo el tema del embarazo de mi novia, me quemaba la cabeza”* o *“dejé la escuela porque me quedé embarazada, estaba loca, no sabía qué hacer... y nada”*.

Es interesante destacar que estos adolescentes, hijos de profesionales universitarios, no recurrieron a sus padres por ayuda o consejo, pese a tener una buena relación; tampoco al gabinete psicológico de la escuela, por desconfianza o vergüenza de contar sus problemas personales; únicamente se respaldaron en el apoyo emocional de algún amigo o amiga. La falta de confianza para hablar con sus padres sobre lo que estaban atravesando los condujo a tener que inventar alguna historia que pudiera “explicar” por qué se quedaron libres o por qué perdieron el año. El dolor de estos jóvenes de atravesar la experiencia de un aborto aún perdura, como así también la imposibilidad de compartir el trauma con la familia. Como lo expresa Leandro: *“no sé, tal vez (les cuente) más adelante, cuando duela menos”*. Estos jóvenes, que valoran la educación y disfrutaban de ir a la escuela, la han abandonado sólo momentáneamente –según lo explicitan– hasta volver a sentirse enteros para continuar.

4

El rendimiento educativo

§

Como ya se ha observado, el bajo rendimiento educativo de los estudiantes en el nivel medio se encuentra fuertemente vinculado con sus probabilidades de abandonar la escuela. Las historias de vida de los jóvenes nos permiten concluir que, si bien el bajo desempeño escolar no es el único factor asociado con la decisión de desertar, casi todos aquellos que abandonaron manifestaron haber tenido problemas en la escuela. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en la literatura internacional, la que señala el fuerte efecto negativo del bajo desempeño académico sobre la confianza y la autoestima de los adolescentes, lo que redundará en cuestionamientos sobre la propia competencia y debilita el sentido de pertenencia y el compromiso con el mundo escolar.

A partir de estas evidencias, nos propusimos conocer la opinión de los jóvenes sobre cuáles consideran ellos que son los factores que determinan que les “vaya bien o mal” en la escuela. La simple pregunta “¿De qué depende que a un estudiante le vaya bien o mal en la escuela?” estimuló una serie de reflexiones acerca de la incidencia de la responsabilidad individual, del entorno familiar y de la propia institución escolar sobre el desempeño académico de los jóvenes. A partir de estas reflexiones efectuamos, en primer lugar, una descripción general de las respuestas. Y, seguidamente, analizamos las posibles relaciones entre cómo responden los jóvenes, los contextos socioeconómicos en los que se desenvuelven y el haber abandonado la escuela o continuar asistiendo a ella.

Los jóvenes encuentran que gran parte de la responsabilidad sobre su desempeño académico se asocia con factores de tipo individual. La **responsabilidad individual** sobre el buen o mal desempeño en la escuela aparece asociada con las siguientes capacidades y/o dificultades:

- **la dedicación, el esfuerzo o las ganas:** en estos casos, las respuestas se refieren exclusivamente a la voluntad del joven, es decir que su desempeño en la escuela depende de que dediquen más horas al estudio, de que presten atención, de que hagan las tareas, etc.;
- **la capacidad de entendimiento o la inteligencia del estudiante:** a diferencia de las respuestas anteriores, aquí aluden a capacidades innatas, es decir, habilidades que el estudiante trae consigo y que pueden facilitar o restringir la capacidad de comprensión y de asimilación de contenidos;
- **el gusto o interés por el estudio:** en este caso se enfatiza la relevancia de la motivación personal y de las inquietudes por aprender cosas nuevas. Así, sostienen que los jóvenes que cuentan con estas cualidades tienen mejores chances para un buen desempeño;
- **el comportamiento o disciplina:** si bien la conducta de los estudiantes puede ser el resultado de alguno de los rasgos ya señalados, los jóvenes perciben que el comportarse de una manera inapropiada en clase y la incapacidad de someterse a reglas, tienen por sí mismos un efecto negativo sobre el desempeño. Es interesante señalar que este efecto negativo de la “mala conducta” no sólo se produce porque el joven pierde tiempo, no se concentra o molesta a los demás, sino también porque gracias a su comportamiento se gana la antipatía de los profesores, quienes pueden castigarlo bajando sus notas;
- **la capacidad estratégica:** se refiere a las habilidades de los estudiantes para fomentar una buena relación con los profesores. Así, sostienen que el alumno que sabe generarse una buena imagen con los profesores –la cual se construye, por ejemplo, mediante una participación adecuada en los momentos indicados, a partir de tener buenos modales o de estudiar para los primeros exámenes– obtiene también un mejor rendimiento.

Además de los aspectos vinculados con las capacidades o habilidades individuales, los jóvenes consideran que el rendimiento educativo también depende de **factores exógenos**, fundamentalmente de la familia. En este caso, sus respuestas hacen alusión a los siguientes factores:

- **los conflictos familiares:** los jóvenes son muy explícitos a la hora de enunciar los efectos negativos que los ambientes familiares altamente conflictivos tienen sobre la capacidad de concentrarse y el interés por el estudio;

- **el apoyo e interés de los padres por la educación de los hijos:** en contraposición con el efecto negativo de los conflictos familiares, los jóvenes identifican muy positivamente el contar con padres que apoyen y estimulen las actividades escolares de los hijos;
- **el control de los padres sobre los hijos:** en este caso se enfatiza no tanto en el estímulo sino en la supervisión paterna. Así se sostiene que quienes tienen padres que “siguen de cerca” el desempeño escolar sienten un mayor grado de obligación hacia el estudio;
- **la situación económica del hogar:** este aspecto es señalado en tanto la falta de medios para apoyar el estudio de los jóvenes limita fuertemente el pago del transporte y la compra de materiales. Por otra parte, la situación de necesidad económica del hogar es, en gran medida, la que promueve la incorporación del joven a la actividad laboral.

Asimismo, las respuestas de los jóvenes apuntan también hacia la **responsabilidad de la institución escolar**. En este caso, el planteo se manifiesta como un conjunto de factores endógenos a la institución y se habla de la capacidad de la escuela –más concretamente de los agentes escolares– para impartir y transmitir conocimientos. Las habilidades y cualidades de los profesores aparecen, así, como factores explicativos del buen o mal desempeño de los estudiantes:

- **la capacidad y dedicación de los profesores:** la habilidad de los profesores para transmitir conocimientos y para estimular el interés, así como su esfuerzo y dedicación cuando los estudiantes presentan limitaciones para incorporar conocimientos son, según los jóvenes, cualidades asociadas a su desempeño académico;
- **la sensibilidad de los profesores y directivos:** en este caso, se hace alusión a otro aspecto de la relación docente-alumno, es decir, a la capacidad de contención afectiva. Concretamente, los entrevistados se refieren a la sensibilidad del docente para atender situaciones personales, para dar nuevas oportunidades a quienes tienen dificultades y para no rotular según estereotipos a los estudiantes.

Si bien rara vez las respuestas de los jóvenes hacen alusión a un solo aspecto, pues perciben que el problema del rendimiento escolar es resultado de un proceso complejo, existen algunas variaciones en los aspectos enfatizados, según opinen asistentes y desertores, y según cuál sea el contexto socioeconómico al que pertenecen.

Un primer hallazgo muestra que los jóvenes desertores son mucho más proclives que los que se encuentran asistiendo, a señalar como causa del bajo rendimiento aspectos endógenos a la institución escolar; y esto es así con independencia de su contexto socioeconómico. Por el contrario, los asistentes consideran, en mayor medida, que el mejor o peor desempeño depende de las cualidades individuales de los estudiantes. Así, en cuanto al esfuerzo personal señalan:

[Depende] “del tiempo que le dé bola al estudio, de las ganas que uno le pone” (Sergio, asistente, sectores bajos).

“Del tiempo que le dedique al estudio y de su responsabilidad” (Magalí, asistente, sectores bajos).

[Depende] “de que ponga voluntad. Porque hay algunos que no les importa nada. Hay un chico que dice que su mamá lo manda al colegio porque no quiere que esté en la casa...” (Marcela, asistente, sectores bajos).

“Para que a un alumno le vaya bien tiene que dedicarle mucho tiempo al estudio y lo único que debería hacer es ocuparse del estudio, si no, no le va a ir bien” (Flavio, desertor, sectores bajos).

Si bien entre quienes destacan la responsabilidad del alumno prima una percepción de tipo “voluntarista” ligada a la dedicación, el esfuerzo o las ganas, algunos también mencionan –aunque con menor frecuencia– cualidades ligadas a la propia capacidad. Así, responden: “depende de la inteligencia, de agarrarle la vuelta a las cosas”, “depende de tu capacidad”, “hay personas que tienen problemas para comprender”, “depende de la facilidad para el estudio”.

El comportamiento, la disciplina y las “malas influencias” del grupo de pares también aparecen como rasgos vinculados con el desempeño escolar. Llamativamente, esta opinión es sostenida sólo entre quienes abandonaron la escuela y pertenecen a los sectores socioeconómicos bajos. Seguramente basados en sus experiencias personales, ellos consideran que los problemas de conducta y la influencia perniciosa de un grupo de pares indisciplinado son elementos prioritarios al momento de explicar el bajo rendimiento en la escuela. Ejemplos de algunas de estas respuestas son las siguientes:

“Hay grupos distintos, los que quieren estudiar y los que no, yo estaba en el que no estudiaba, no le prestaba atención a la escuela y sólo quería

pasarla bien”; “si yo voy a joder, como la mayoría de mis compañeros, repetís”. [Que te vaya bien o mal en la escuela] “también depende del grupo social que se forme en el aula, si en el grupo están todos decididos a estudiar o no. Yo no le prestaba atención a la escuela y sólo quería pasarla bien” (Marcos, desertor).

Algunos jóvenes –en especial los asistentes– asocian los rasgos de tipo individual que determinan el éxito escolar, con la capacidad estratégica para manejar sus relaciones con los profesores. Ellos saben y manifiestan lo importante que es caerles bien, ser simpáticos y estar bien dispuestos para las tareas. De este modo, adhieren a la idea de que el hacerse una “buena fama” facilitará evaluaciones positivas en el futuro, mientras apuestan al viejo lema de “hazte la fama y échate a dormir”. En este sentido, ellos responden:

“Hay que darse cuenta de los momentos que cuentan, como por ejemplo rendir bien en las evaluaciones. Una vez que te hacés buena fama la exigencia no es tan alta” (Jessica, asistente).

“Si un chico no le cae a un profesor, capaz que nunca aprueba esa materia” (Virginia, asistente).

“Llevarte bien con los profesores, te da más posibilidades” (Rocío, asistente).

El hecho de que sean los asistentes quienes más enfatizan estas habilidades pragmáticas en el manejo de las relaciones con los docentes indica que esta estrategia, evidentemente, ha funcionado de forma relativamente exitosa. Un testimonio perteneciente al grupo de desertores expone una situación extrema cuyo propósito es obtener buenas notas.

“La escuela a la que yo iba, los profesores eran un desastre, yo tenía una profesora que le hacía caritas, le contaba cosas y me aprobaba, o en las pruebas le decía no estudié y me decía no importa, vos escribí cualquier cosa. Le hacíamos masajes, le tocábamos el pelo, así con la que yo me sentaba, y ella nos aprobaba” (Carolina).

Como ya mencionamos anteriormente, los desertores son mucho más proclives a asociar el bajo rendimiento con factores endógenos a la institución escolar. Así, seis de cada diez jóvenes que abandonaron la escuela indicaron la responsabilidad de los agentes escolares, mientras que entre

los asistentes sólo marcaron esta situación tres de cada diez. Por otra parte, quienes abandonaron la escuela –y además pertenecen a sectores socioeconómicos bajos– señalan con mayor frecuencia la escasa capacidad o la poca voluntad de los docentes para hacerse entender. En los siguientes paréntesis esta opinión se manifiesta de modo elocuente.

[Que te vaya mal o bien depende] “de la enseñanza de los profesores. En el colegio X, te explican diez, treinta veces las cosas hasta que captas algo. En el colegio Y..., si no captabas, bueno, problema tuyo...” (Tomás, desertor).

“Influyen también los profesores. Hay algunos que no te dan ni bola, ‘¡Eh, maestro!’ o profesor, como lo quieras llamar, ‘No entendí esto’, ‘Sí, ahora voy’, pasaron dos minutos y ‘¡Eh, maestro, no entiendo esto! ¿Puede venir por favor?’ ya pasó una hora... y en eso los profesores son medio quedados” (Nicolás, desertor).

[El que a un estudiante le vaya bien depende de] “que estudie, que preste un poco más de atención, que dedique un poco más de tiempo al colegio, el que va con ganas a estudiar va a aprender, el que va a sentarse a escribir, no. Yo me di cuenta de eso... y también de cómo sea la enseñanza, quién te enseña. Si vas a tener una profesora como la que yo tengo, que escribía y escribía todo en el pizarrón y después ya terminaba de escribir ese pizarrón y se iba a escribir al otro y cuando terminaba de escribir el otro venía y borraba ése y así, y nadie aprendía. Porque ella escribía, escribía o leía ... y después [yo me preguntaba] ¿qué carajo explicó?” (Isabel, desertora).

Recurrentemente, los entrevistados señalan la poca paciencia de los docentes con aquellos estudiantes que presentan problemas para comprender o seguir la clase. Andrea y Eliana lo ejemplifican:

[Depende] “de cada uno, también de que los profesores te tengan más atención a todos por igual y no porque uno sabe más o sabe menos...” (Andrea, desertora).

“El profesor te tiene que ayudar. Vos no entendés algo y él tiene la obligación de explicarte, influye que ellos [los profesores] ayuden” (Eliana, desertora).

Los desertores también señalan otro conjunto de cualidades de los profesores que podría afectar el desempeño de los estudiantes, y entonces citan: el compromiso con la tarea, la puntualidad y la dedicación. Sin embargo, llama todavía más la atención la importancia que le otorgan al contenido afectivo de la relación docente-alumno. En esta línea, mencionan como fundamental que el profesor pueda “dirigirse personalmente hacia el alumno”, “preguntarle por sus cosas”, “saber cuándo exigir y cuándo dejar de presionar” (para no incomodar o hacer sentir mal a la persona), “no gritar”, “ser menos prejuicioso con los alumnos y dar oportunidades a quienes tienen ‘mala fama’”.

Por último, los jóvenes señalan que el desempeño de los estudiantes también puede verse influenciado por motivos exógenos. Sobre este tema, no sorprende que sean especialmente los provenientes de los sectores sociales excluidos quienes con mayor frecuencia opinan que los conflictos familiares (como los conflictos matrimoniales de los padres, los problemas con hermanos, las malas relaciones con sus padres, etc.) conspiran directamente contra la capacidad de concentración y el interés por el estudio. Sin embargo, también encontramos estas opiniones entre los jóvenes de los sectores medios. Seguramente todos ellos hablan de sus propias experiencias vitales, de las situaciones de violencia a las que han estado expuestos y de la falta de contención afectiva que han padecido.

[Para que a un estudiante le vaya bien en la escuela] “tenés que estar tranquilo, teniendo problemas no podés estudiar, a usted le pasa algo en la casa y va a la escuela y no puede” (Fernando, desertor, sectores bajos).

“En mi caso o en cualquiera de los pibes, si tiene una familia que están todos desocupados y tiene que ir al colegio y tiene que bancar los materiales, los viajes y todo eso, o tiene muchos hermanos y los miles de problemas... eso incide sí o sí en el estudio” (Raúl, desertor, sectores bajos).

Los jóvenes de clase media, por su parte, si bien también se refirieron a la importancia de la familia, destacaron otra cualidad: la del apoyo brindado. El interés, el estímulo y/o control de los padres son cualidades valoradas a la hora de identificar los factores que promueven un buen desempeño escolar. Contar con padres dedicados constituye una motivación adicional para el estudio. Algunos jóvenes lo manifiestan claramente:

“Depende de que estudie, de que sea atento también, que le guste ir al colegio. ... Para mí la familia influye porque capaz que tiene padres que son ignorantes y lo mandan igual al colegio, capaz que tiene padres que no les importa que vaya...” (Carolina, desertora, sectores medios).

La situación de necesidad económica del hogar es otro elemento que, a juicio de los entrevistados, puede influir en el desempeño. Es muy interesante observar que el único grupo que ha respondido con gran frecuencia que la falta de medios conspira contra el buen rendimiento escolar es el de los jóvenes desertores de clase baja. Seguramente, esto se debe a que ellos sufrieron en carne propia las dificultades de estudiar en un contexto de fuertes necesidades. Así lo ilustran algunos jóvenes desertores. César, por ejemplo, sostiene que su familia tenía grandes dificultades para comprar los elementos básicos para cursar (carpetas, hojas, etc.). Además, este joven señala que el hurto era común en su escuela, en especial durante los recreos. Pedro, por su parte, señala que, si bien existe una multiplicidad de factores, el factor económico es la causa más común de abandono.

[Que le vaya bien o mal depende] “primero, de que tenga el aporte financiero como para ir a la escuela, para los apuntes, para el transporte; segundo, de que los profesores te expliquen bien, que estén armados de paciencia; tercero, que todos los colegios tengan centros de estudiantes que gestionen los derechos de los alumnos. Cuarto, que la escuela sirva para contener, también la familia, si te apoya te ayuda a seguir.”

En resumen, a lo largo de este capítulo nos hemos abocado a identificar, desde la propia perspectiva de los jóvenes, los factores asociados al rendimiento educativo. Las respuestas, en general, fueron complejas y aludieron a un conjunto de razones. Así, la responsabilidad de que a un joven le vaya bien o mal en la escuela recayó en las habilidades o cualidades personales, en las restricciones del contexto y en la propia institución educativa. Mientras los jóvenes que asisten a la escuela fueron más proclives a responsabilizarse a sí mismos por su mal o buen desempeño (en función de su capacidad, dedicación o inteligencia), los jóvenes desertores asociaron con más frecuencia su fracaso con la escasa paciencia, dedicación y capacidad de transmisión de conocimientos de los docentes; también con otros factores exógenos, como los conflictos familiares y las dificultades económicas del hogar.

Los relatos de los jóvenes, si bien pueden ser interpretados como racionalizaciones de las experiencias personales, y como tales sujetas a distorsiones, conforman testimonios consistentes con el análisis de sus trayectorias vitales y los determinantes del abandono. El hecho de que los desertores enfatizen tanto los aspectos del contexto social y familiar como los aspectos de la propia institución escolar debiera llamar a la reflexión con el fin de definir lineamientos de políticas destinadas a reducir el desgranamiento. Si bien es escasa la capacidad de estas políticas para alterar la vida privada de los jóvenes, ellas podrían contribuir puertas adentro de la institución escolar.

Los aspectos sobre los que habría que trabajar, derivados de las opiniones y experiencias de los entrevistados, parecen ser fundamentalmente las prácticas pedagógicas, a fin de asegurar una transmisión de conocimientos exitosa, y también mejorar las habilidades docentes, para generar interés por el conocimiento entre los alumnos menos motivados (vinculándolo con aspectos de la vida cotidiana, con las experiencias propias de los jóvenes y con su utilidad para el futuro). Estos aspectos serán tratados con más detalle en los siguientes capítulos, donde se analizan las experiencias escolares de los jóvenes, incluyendo sus relaciones con, y sus percepciones sobre, los profesores.

5

El compromiso de los jóvenes con el estudio

§

En el capítulo anterior presentamos las opiniones de los jóvenes sobre los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes. Nos hicieron saber que el mayor o menor éxito de su desempeño dependía de ellos mismos, del contexto familiar y económico, y de la propia institución escolar, representada principalmente por las acciones llevadas a cabo por los profesores. También pudimos determinar que el nivel de responsabilidad que le asignaban a cada uno de estos factores variaba de acuerdo con su condición de asistente o desertor y, en menor medida, de acuerdo con el contexto socioeconómico en el que ellos se desenvuelven.

En este capítulo viramos la atención hacia la experiencia educativa del joven. En otras palabras, analizaremos cómo les ha ido o está yendo en la escuela e intentaremos vincular cada desempeño particular con los tres factores identificados como relevantes para explicar el rendimiento. De esta forma, nos proponemos ahondar en cómo se genera el interés y la dedicación de los estudiantes, así como en los factores que inducen al desapego, la apatía y la falta de dedicación.

Como vimos anteriormente, los jóvenes consultados propusieron la figura de la institución escolar, y en particular de los profesores, como agentes fundamentales en la tarea educativa. En especial, señalaron la importancia de los aspectos pedagógicos y también de los aspectos afectivo/emocionales. Por ello, en este capítulo también analizaremos con mayor detalle cómo y mediante qué criterios evalúan los jóvenes a sus profesores, e intentaremos vincular estas evaluaciones con sus motivaciones y dedicación al estudio, y también con el desempeño concreto que han tenido en la escuela.

El interés y la dedicación por el estudio

Al considerar las trayectorias educativas focalizando en el desempeño académico de los entrevistados, es posible establecer dos tipos polares de jóvenes. Por un lado, está el tipo de los estudiantes dedicados y con un buen desempeño escolar. Este grupo está integrado por jóvenes motivados, con un gran interés, dedicación y responsabilidad por las actividades escolares y por la adquisición de conocimientos en general. Si bien no es el más numeroso, incluye jóvenes de diversos orígenes socioeconómicos. Obviamente, en nuestra muestra este grupo se nutre fundamentalmente de entrevistados que asisten actualmente a la escuela. Por lo general, ellos no son de llevarse materias a examen, nunca han repetido y si lo hicieron se debió a causas externas. Los pocos desertores que componen este grupo son jóvenes que debieron abandonar la escuela debido a algún evento traumático, como un embarazo o la muerte de alguien cercano, entre otras causas.

En el otro extremo se encuentran los jóvenes con bajo rendimiento, quienes se caracterizan por su escasa dedicación a las tareas y obligaciones escolares, lo que se refleja claramente en sus bajas notas, en llevarse sistemáticamente materias a examen y en haber repetido (en muchos casos más de una vez). A diferencia de los jóvenes anteriores, aquí encontramos un número importante de desertores. Sin embargo, también encontramos una alta proporción de asistentes. Un rasgo común es que ellos son mucho más propensos a dispensar una alta porción del tiempo escolar a socializar, a pasarla bien y, en algunos casos, a molestar a los demás (compañeros y profesores).

Entre estos dos tipos polares, se encuentra el grupo de quienes tienen un rendimiento intermedio. Obviamente, su grado de compromiso con la tarea escolar es inferior al del primer grupo, pero este bajo rendimiento no necesariamente se traduce en repeticiones ni en mala conducta.

Las historias de vida de los entrevistados nos brindan elementos interpretativos para comprender las diferencias. Un denominador común a todos los asistentes que tienen buen rendimiento es el apoyo familiar. La relevancia de la familia como agente de socialización se puso marcadamente de manifiesto cuando analizamos los factores asociados al abandono. No sorprende entonces que, al indagar sobre los determinantes del apego, la dedicación y la responsabilidad de los jóvenes hacia el estudio, nuevamente

emerja la familia como elemento central. Lo cierto es que ésta aparece en los relatos de los jóvenes como el agente fundamental, no sólo en su rol de transmitir el valor de la educación y de la responsabilidad personal, sino en su capacidad para lograr que el joven pueda ponerlos en práctica. Más concretamente, nos referimos a la capacidad de los padres o de los adultos a cargo del joven (fundamentalmente abuelos, tíos o hermanos mayores), de dedicar tiempo y esfuerzo para acompañar, preguntar y preocuparse, y asistir al joven a lo largo de su experiencia educativa.

Otra característica distintiva de estos jóvenes consiste en que no sólo gozan de un muy buen rendimiento escolar sino que también tienen a su cargo responsabilidades de tipo domésticas. En otras palabras, sus progenitores o adultos a cargo no sólo les han inculcado responsabilidad hacia el estudio, también han sabido exigirles responsabilidades dentro de sus propios hogares.

El acompañamiento familiar en la tarea educativa es más probable que tenga lugar en contextos de relativa estabilidad y armonía. Sin embargo, a veces la vida da sorpresas desafortunadas y, aun en esos casos, las familias contenedoras marcan la diferencia. Éste es el caso de Giselle, quien cuando se encontraba cursando segundo año perdió a su madre y a un sobrino pequeño. Entonces ella se quedó a cargo de otros dos sobrinos abandonados por su hermana y ese mismo año dejó la escuela. Pensó en abandonar definitivamente, ya que su vida se había complicado enormemente. Sin embargo, su padre, el único adulto del hogar, no sólo la alentó y presionó para que siguiese estudiando sino que se movilizó hasta el Ministerio de Educación para conseguir una vacante para su hija. Así, ella pudo entrar en otra escuela. Hoy tiene notas altas en todas las materias salvo en matemática y tiene planes de seguir Abogacía. Ella sostiene: *“Me crié escuchando que hay que estudiar y estudiar, es algo que me quedó inculcado”* (Giselle, asistente, clase media-baja).

Pareciera que, una vez que el joven “se encamina”, siente el interés de sus padres y adopta las normas como propias, ya no necesita que “le estén encima”. Así Giselle dice:

“La verdad que ahora mi papá mucho no me pregunta porque sabe que dentro de todo me va bien, de repente con el boletín o algo, capaz me pregunta o me dice estás baja (en esta materia), tenés que hacer algo para levantarla”.

Bruno coincide:

“En primer año mi mamá me exigía mucho, después ya no. Siempre mi familia me dijo, dale que podés y tuve el apoyo de mis padres. Ellos me alentaron, pero yo tuve el entusiasmo de seguir esa carrera” (Escuela Técnica, Construcción, Bruno, asistente, sectores medios).

El compromiso de los padres se manifiesta también en estar al tanto de la vida de los hijos fuera y dentro de la escuela. Los padres de jóvenes con buen rendimiento siempre concurren a las reuniones de padres y preguntan a sus hijos por las tareas y exámenes. Estas conductas más comprometidas se observan con independencia del contexto social. Así, Alberto, alumno ejemplar con un padre que es operario de limpieza y una madre que es enfermera auxiliar en un hospital, sostiene que las personas que más lo apoyaron en sus estudios fueron: *“mi mamá, mi papá y mi hermanito más chiquito. Si no fuera por él, no estaría acá. Él para mí es lo más, le quiero dar el ejemplo y entonces no puedo estar haciendo otra cosa”*. Asimismo, la madre de Alberto, con su propio ejemplo de haber estudiado enfermería ya de adulta, lo motivó y apoyó enormemente.

Una y otra vez, los jóvenes de este grupo señalan la importancia de los padres, o de algún adulto significativo, como referentes que los han apoyado en sus estudios. Por otra parte, cuando les solicitamos que identificaran qué situación entre cinco propuestas describe mejor a sus padres (o a la persona a cargo), a lo largo de la escuela secundaria,²⁶ las dos respuestas más frecuentes fueron: *“Me preguntan por las tareas y exámenes y me ayudan en todo lo que pueden”* y *“En general no me preguntan sobre tareas y exámenes y no se preocupan demasiado porque saben que me va bien de todas maneras”*.

Un indicador de la preocupación paterna sobre el desempeño escolar de los hijos podría ser el o los criterios por los cuales se elige una escuela en particular. Sin embargo, en este caso se detectan grandes diferencias entre los jóvenes de clase media, media-baja y aquellos de sectores más desfavorecidos. Entre los jóvenes con buen rendimiento de clase media,

26. A los entrevistados se les mostraba una tarjeta con un conjunto de situaciones y ellos debían optar por la que mejor describía a sus padres o a los adultos responsables que los acompañaron durante el secundario. Véase el Anexo 2. Guía de entrevista.

los aspectos que con mayor frecuencia están presentes en la elección de una escuela son: la buena reputación de la institución, la cercanía, el tener hermanos o amigos que ya están concurriendo. En cambio, en el caso de los jóvenes de sectores bajos con similar rendimiento, si bien también se mencionan con frecuencia la cercanía o el contar con amigos o parientes concurrentes, también se señala (sobre todo en escuelas que no cuentan con buena reputación) el hecho de no haber encontrado vacantes en otra escuela. En los sectores bajos, la cercanía aparece como una preocupación fuertemente vinculada con el tema de la inseguridad y el costo del transporte.

En cuanto al interés por el estudio, si bien tanto quienes tienen un buen rendimiento como quienes no lo tienen señalan que lo que más les gusta de la escuela es encontrarse con sus compañeros, socializar, etc., los primeros son más proclives a incluir en sus respuestas el gusto por aprender en general o por cursar determinadas materias.

“Me gusta estar con otras personas, el aprendizaje, tener conocimientos. Mis materias preferidas son química y matemática, todo lo práctico, no lo teórico” (Carla, asistente, clase media baja).

“Me gusta venir al colegio porque paso tiempo con mis amigos, también me interesan algunas materias como matemática y diseño y gestión” (Agustín, asistente, clase media).

“Son bastante exigentes, por ejemplo, en quinto y sexto aprendés mucho más de lo que aprendí en todo el secundario. Fue redistinto, cambió totalmente. Cuarto era fácil, sin estudiar capaz que pasabas, pero quinto y sexto cambió mucho y los profesores que tuve son exigentes. Primero me costó, no quería saber nada, después cuando me di cuenta que aprendí un montón... Muchos quisieron abandonar, abandonaron, vieron eso y se asustaron. Yo por suerte seguí, me llevé un par y bueno lo pude sacar, y ahora en sexto está bien” (Elvio, asistente sectores bajos).

“Sí (me gusta ir al colegio), porque quiero aprender. En realidad yo tengo posibilidades de estudiar y quiero aprovecharlo. No quiero que me pase como a mis papás que no tuvieron posibilidades y también por eso dejaron. Quiero ser algo en la vida. Quiero tener por lo menos un título. Hasta donde yo pueda, voy a seguir estudiando” (Susana, asistente sectores bajos).

No sorprende que sea en este grupo de asistentes con buen rendimiento, en el que encontramos el mayor número de quienes planean –y en muchos casos ya han efectuado gestiones– continuar estudios superiores (universitarios o terciarios).

Llama la atención que el tiempo que dispensan estos jóvenes al estudio y a las tareas escolares, si bien es mucho mayor que entre quienes tienen un peor rendimiento, no es mucho: un promedio de entre tres y cinco horas semanales parece ser suficiente para la mayoría, salvo para quienes estudian en modalidades técnicas, que demandan una dedicación mayor. Varios entrevistados incluso aclaran que con “prestar atención en clase” es suficiente para tener un rendimiento adecuado.

Los jóvenes que tienen un bajo rendimiento académico se caracterizan por su desinterés y hasta displicencia respecto de las actividades y tareas escolares. Un rasgo común a la mayoría de ellos es que consideran que su mal desempeño se deriva de no tener ganas de estudiar, de priorizar “pasar la bien” en la escuela, de estar con los compañeros. En este sentido, para este grupo la sociabilidad es la única motivación para asistir a la escuela.

En contraposición con lo detectado entre quienes tienen un buen rendimiento, los padres (o adultos responsables) de estos jóvenes no han demostrado tener el mismo interés por los logros educativos de sus hijos y, en consecuencia, no han dedicado el mismo tiempo y esfuerzo para apoyarlos. En varias de las historias se pone claramente de manifiesto la estrecha vinculación entre tener problemas de conducta en la escuela, el bajo rendimiento y la escasa supervisión adulta. En general, se trata de jóvenes con claros problemas de falta de límites: los padres no han podido ponerlos en forma efectiva, y luego la escuela tiene muchos problemas para poder controlarlos.

Un hecho que caracteriza a los jóvenes con bajo rendimiento es la carencia de proyectos personales y de metas. Si bien pueden establecer la importancia de la educación, tanto para la obtención de un empleo mejor como para proseguir estudios superiores, para ellos el hecho de tener un buen desempeño en la escuela parece no ser un logro personal relevante.

La falta de supervisión de los padres se manifiesta en los relatos de los jóvenes. Tal vez uno de los casos más ilustrativos es el de Enrique (clase media, asistente), quien actualmente asiste a una escuela comercial luego de haber abandonado el año pasado en quinto año de una escuela técnica.

“Me aburrí y dejé. No me interesaba mucho. A esa altura eran todas materias teóricas. Iba una semana sí, dos no, una sí y dejé.” Sostiene que sus padres se enteraron seis meses después. *“Al comienzo se lo tomaron un poco mal, pero después me dijeron ‘bueno, si no querés’... supuestamente me dijeron ‘ahora tenés que buscar trabajo’, esto y lo otro, pero al final todo quedó en la nada”.* Este año retomó sus estudios en otra escuela menos exigente en términos académicos, con el fin de obtener el título.

Enrique considera que la escuela sirve *“para acostumbrarte a tener normas. A que te digan que tenés que hacer esto y hacerlo, para acostumbrarte más adelante cuando trabajes y tengas un jefe. Y también sirve un poco el aspecto social, de vivir en sociedad y tener compañeros”.*

Como se señalara en el capítulo sobre las causas del abandono, la participación del joven en el mundo del trabajo conspira, en gran medida, con su desempeño académico; varios de quienes tienen mal desempeño, trabajan. Sin embargo, la relación causal entre estar o haber estado trabajando y tener un mal rendimiento no es unidireccional. En algunos casos se trata de la escasa dedicación e interés por las actividades escolares lo que motiva en parte la decisión de trabajar (o la presión paterna para que esto se haga), lo que obviamente perpetúa el mal rendimiento debido a los conflictos de horarios y al cansancio. Otras veces, sin embargo, se trata de trabajar porque las circunstancias así lo determinan, lo que conlleva una baja en el desempeño académico.

No sorprende que los jóvenes con bajo rendimiento hayan experimentado un mayor número de cambios de establecimientos educativos. Estos cambios, mayormente, ocurren a partir de la primera repetición. En general, cuando el cambio de escuela se da por bajo rendimiento, el criterio fundamental para la elección de una nueva institución se basa en que ésta tenga vacantes y en que su bajo nivel de exigencia posibilite al joven terminar el ciclo.

Al observar las trayectorias educativas de los entrevistados, haciendo foco sobre los establecimientos que reciben a jóvenes de bajo desempeño –y también con problemas de conducta– se vislumbra una modalidad que sostiene el surgimiento de instituciones de menor calidad o “recolectoras” y, paralelamente, el de escuelas de régimen académico más estricto. Según los entrevistados, algunas de las escuelas a las que asistieron tienen explícitamente establecido que, si el alumno repite llevándose más de tres materias,

debe necesariamente cambiar de establecimiento. Los padres que participan activamente en el proceso de encontrar una nueva escuela para su hijo repetidor tratan de garantizar que sus hijos puedan permanecer en el nuevo establecimiento y no abandonar. Sebastián, quien repite en una escuela relativamente exigente, sostiene que eligió la nueva escuela (de menor calidad y menos exigente) *“porque quedaba cerca de mi casa y, aparte, porque quedaba poco tiempo y quedaban vacantes acá... aparte mi vieja ya quería que me venga a un colegio así, estaba medio enojada porque repetí”*.

La evaluación de los profesores

¿Cómo evalúan los jóvenes entrevistados a los profesores? ¿Varían estas percepciones de acuerdo con su desempeño académico o con sus experiencias educativas? Para responder a estas preguntas, indagamos acerca de los criterios espontáneos que utilizan los entrevistados para evaluarlos. Además, les solicitamos que, a partir de un listado de cualidades, nos señalaran cuáles eran para ellos las tres características más importantes que debía tener o cumplir un buen profesor. Las opciones que les presentamos fueron:²⁷ a) que no falte a clase; b) que sea puntual; c) que conozca bien la materia; d) que sea fácil entenderlo; e) que mantenga la disciplina en la clase; f) que sea exigente; g) que tome exámenes fáciles; h) que use ejemplos cotidianos en las explicaciones; i) que se interese por las situaciones personales.

La mayoría de los jóvenes –estén o no asistiendo actualmente a la escuela– tiene una percepción positiva sobre sus profesores. Es de destacar que, en general, consideran que los malos profesores sólo constituyen una minoría en el contexto de sus experiencias educativas. Sin embargo, los criterios utilizados para evaluar a un profesor difieren significativamente de acuerdo con la calidad de cada experiencia educativa. Aquellos jóvenes con buen desempeño académico ponen unánime y exclusivamente el énfasis en las habilidades pedagógicas del profesor, las cuales van más allá del conocimiento de la materia e incluyen sus habilidades para ser claro en las explicaciones y su capacidad –e incluso paciencia– para explicar más de una vez y de distintas maneras. Las siguientes respuestas lo ejemplifican.

27. Como puede observarse en el Anexo 2, que reproduce la Guía de entrevista, en esta pregunta se les facilitó una tarjeta con diferentes alternativas para que indicaran sus preferencias.

“Primero y principal que sepa bien, que explique bien, que nosotros podamos entender, que sepa escuchar, que aunque el alumno le pregunte 15.000 veces te responda y te tenga paciencia” (Violeta, asistente).

“Alguien que te explica, cuando lo necesitás, de formas distintas, que no tiene una sola forma de explicar” (Paula, asistente).

“Que te enseñe bien y que te enseñe para que lo entiendan los demás. Porque acá yo conozco ciertos profesores que ellos piensan que están enseñando bien, que es un perfecto profesor, pero resulta que los alumnos no entienden nada, solamente él se entiende” (Susana, asistente).

Es importante resaltar que es muy poco frecuente la referencia que vincula al buen profesor con la exigencia, tanto de manera espontánea como cuando los jóvenes tuvieron que optar entre las diversas cualidades presentadas.²⁸ Una de las pocas excepciones en este sentido la constituye la opinión de Jessica:

[Un buen profesor...] “es el que exige pero te dice cosas que te quedan. Cosas que te enseñan y te quedan. Por ahí te están encima. Si te tiene que poner una nota baja te la ponen y te exigen... explica, claramente te ayuda, pero no dándote cuatro millones de recuperatorios... [que se debe] en parte a que quieren comprender a los alumnos y en parte no quieren venir en diciembre” (Jessica, asistente).

En los pocos casos restantes en que se menciona, la exigencia académica aparece, en general, vinculada con el hecho de un trato respetuoso del profesor hacia el estudiante o se refiere a que un profesor puede ser compinche con sus alumnos sin que esta actitud impida que sea exigente o, por el contrario, se señala que el buen profesor es aquel que no exige tanto y que, en cambio, se dedica a considerar las situaciones personales de los alumnos.

A diferencia de quienes tienen buen desempeño académico, los asistentes con bajo rendimiento y los desertores utilizan y combinan distintos criterios para evaluar a sus profesores. Es decir que, si bien ellos también hacen alusión a las habilidades pedagógicas del docente, particularmente

28. Los pocos jóvenes que mencionaron la exigencia como cualidad de un buen profesor son generalmente asistentes con buen rendimiento académico.

a la paciencia para explicar numerosas veces, también enfatizan otras cualidades asociadas con la personalidad y la calidad humana del docente. En este sentido, son muchos los jóvenes que ponen énfasis en que un buen profesor es aquel que es “macanudo”, “con el que se puede hablar de igual a igual”, “el que da oportunidades”, y el que “se interesa por los problemas de los estudiantes”. También señalan –si bien con menor frecuencia– la importancia de “ganarse el interés del alumno” o de “que te motive”.

Si bien las cualidades personales y humanas de los profesores son aspectos importantes para los jóvenes de todos los sectores sociales, los testimonios muestran que éstas parecen ser cualidades esenciales para los jóvenes de los sectores excluidos. Las respuestas de estos últimos indican cierta expectativa de que el profesor cumpla el rol de “amigo” (aquel que está en las buenas y en las malas, que los entiende y no los juzga, que da oportunidades) simultáneamente con el rol de “padre” (es decir, el referente adulto que sabe, comprende situaciones personales y actúa y aconseja).²⁹ Así los jóvenes sostienen:

“Un buen profesor es alguien que te apoya, que está al lado tuyo, uno que entienda cómo sos, tipo como un compañero sería” (Tomás, desertor).

“Es aquel que es amigo, que enseña, que te sabe comprender” (Antonio, desertor).

“Una buena profesora era la de matemática, que nos decía que en el colegio era como la segunda mamá” (Noemí, desertora).

“Un buen profesor es alguien que explica la materia como si fuera a su hijo” (Fernando, desertor).

No es de extrañar que estos jóvenes de sectores excluidos hayan dado este tipo de respuestas, en particular, si se piensa en sus experiencias educativas. Muchos han estado expuestos a contextos institucionales donde no siempre fueron respetados y valorados. Es por ello que, a la hora de evaluar a un profesor, la mayoría hace hincapié en la relevancia de los aspectos vinculados con el respeto. Más allá de lo mucho que pueda saber un profesor y de su

29. En su estudio sobre escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, Jacinto y Freytes Frey (2004) describen una situación similar pero a partir de las percepciones de los directivos y docentes de escuelas que atienden a una clientela socialmente marginada.

capacidad de explicar, estos entrevistados señalan la importancia del trato que el docente tiene hacia sus alumnos, su presentismo,³⁰ su nivel de compromiso con el curso y su capacidad para mantener la disciplina. Así lo expresan los siguientes testimonios.

“Un buen profesor [es] alguien que está en todos lados, que está en las buenas y en las malas, que no te discrimina... hay algunos profesores que están bien económicamente, algunos que no, hay algunos que te discriminan porque vivís en una villa o [por] la forma de ser, o por la situación económica” (César, desertor).

“Venir a horario, explicar las cosas y no venir y quedarse sentado nada más” (Magali, asistente).

“Buen profesor es alguien que no falta, que se calienta porque el alumno aprenda, y creo que tiene que darle más méritos al que aprende no al que aprueba. Hay gente que le cuesta. Es doloroso que te cueste y llevarte la materia” (Martín, asistente).

“El que te trata con respeto como ser humano, te explica para que entiendas y no sólo para cumplir con la formalidad y ganarse el sueldo, el que te escucha cuando tenés algún problema que te afecte el estudio” (Roberto, desertor).

“Alguien que explique bien, no sé... que ponga el punto al que le falte [el respeto]. No es tenerle miedo, o sea que haga que lo respeten. Por ejemplo, la profesora que está ahora con nosotros nos tiene cortitos. Ella por lo general levanta la voz. Pero la respetamos más por su edad, no grita pero pone una voz un poco subida de tono” (Luisa, asistente).

“Llevarse bien, o sea, hay algunos que nos putean a veces: ‘parecen tarados, parecen tontos’ te dicen, llevarse bien, hablar... enseñar bien, que te explique bien, que nos entiendan algunas cosas también... y sobre todo por ahí no faltar tanto” (Susana, asistente).

Si bien nuestros resultados no dan cuenta de una mirada comprensiva sobre la dinámica generada dentro del aula, dado que carecemos tanto de

30. “Que no falte a clase” es también la cualidad más frecuentemente mencionada, entre el conjunto de las alternativas presentadas para definir a un buen profesor, por parte de los jóvenes de sectores vulnerables y excluidos.

las opiniones y percepciones de los docentes como de una observación sistemática de las interacciones que ocurren entre docentes y alumnos,³¹ los testimonios de los entrevistados (sean asistentes o desertores) de sectores excluidos sugieren que la experiencia educativa frecuentemente les resulta “hostil”. Las reiteradas referencias a la discriminación, hostilidad y falta de respecto por parte de algunos docentes, en combinación con un clima conflictivo generado a partir de la mala conducta y la escasa disciplina de los compañeros, conspiran contra la posibilidad de generar un ámbito propicio para impartir conocimientos significativos.

Los relatos de los jóvenes indican que algunas conductas de los profesores al desempeñar su tarea educativa dentro de estos contextos no se limitan a los abusos verbales contra los estudiantes sino que, además, incluyen también un desinterés generalizado por la tarea docente. Es decir, ausentismo reiterado, llegadas tarde a clases, dictar clase sólo para la primera fila; también cierta dificultad para imponer normas básicas de convivencia dentro del aula.

El testimonio de Florencia, una asistente de origen paraguayo con buen rendimiento en una escuela que atiende a una villa, es muy ilustrativo de la situación recién descrita.

“Al principio no me gustaba venir, porque faltaban mucho los profesores y no teníamos nada que hacer y nos mandaban de vuelta para nuestra casa, y como que no aprendía nada... Era venir de repente un año sabático... ya una vez que te acostumbrás... Cuando llegué acá (a la Argentina) los alumnos con los profesores, con los preceptores... ‘¡Eh!, ¡La concha de tu madre! ¿Qué te pasa?’, palabrotas así. Y es como que me sorprendió, al principio obviamente te molesta, después te vas acostumbrando. Después se lo pregunté a un profesor, por qué dejaba que lo traten así, que le digan esas cosas, me dijo ‘a mi me pagan, entonces me la tengo que aguantar’, ah, bueno, entonces no le di más pelota a eso y dije yo me voy a poner las pilas, voy a tratar de terminar el colegio y listo.”

Fernando, estudiante desertor residente en una villa, testimonia:

“Hay profesores que llegan, le dan a uno para que copie en el pizarrón y el profesor se queda sin hacer nada un buen rato. Otros profesores explican muy rápido y no es posible seguirlos. A veces no sabía ni qué

31. Algunos de estos aspectos son examinados en profundidad en Gallart (2005).

tema se estaba dando. Hay algunos que ‘bajan la caña’ y te tratan mal. La profesora de biología era buena porque usaba toda la hora de clase. Otros profesores se iban a tomar un café, en general los más jóvenes. La profesora de cívica se iba al baño y se quedaba la hora afuera. El profesor de matemática le decía a un compañero ‘te falla papi’. Si el alumno era boliviano era peor. Algunos profesores los ofendían, el pibe se inhibía y se quedaba bien para abajo y no preguntaba más, como que le daba vergüenza” (Fernando, desertor).

Es importante destacar que este tipo de testimonios prevalece entre adolescentes que tienen o han tenido experiencias educativas en escuelas de escasos recursos que atienden a poblaciones marginales.³² Esto no implica que en dichas escuelas todos los profesores tengan las características antes mencionadas, pues hay casos en que los mismos jóvenes destacan la calidez humana, la dedicación y el compromiso de varios de sus docentes.

Los jóvenes que han tenido experiencias en establecimientos educativos que no concentran su clientela en poblaciones marginales, rara vez aluden a situaciones de maltrato o de abuso verbal. De los relatos de los jóvenes surge que este tipo de establecimientos, en general, tiene mayor capacidad para imponer normas de convivencia y disciplina, y se “desprende” fácilmente de los estudiantes problemáticos.

32. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Jacinto y Freytes Frey (2004). Dichas autoras sostienen que las transgresiones a las pautas que regulan la convivencia cotidiana dentro de la escuela son mayores en aquellas que atienden a sectores excluidos. En estas escuelas “se concentra un cúmulo de problemas graves muchas veces producto de las pautas culturales de interacción dominantes en el contexto de procedencia de los adolescentes” (p.121).

6

La utilidad de la educación media

§

Según el planteo inicial de nuestra investigación, consideramos que el nivel de compromiso y de apego de los jóvenes respecto de su educación podía estar vinculado con la propia percepción sobre “su utilidad”. Así, suponíamos que los jóvenes que habían desertado tendrían opiniones muy diferentes, y en general menos positivas, sobre el valor de la educación media en comparación con aquellos jóvenes que se encontraban asistiendo. Para refutar, confirmar o establecer esta relación entre valoración de la educación y percepción de utilidad, explícitamente les preguntamos a nuestros entrevistados “¿Para qué te parece que sirve ir a la escuela?”.

El análisis de los testimonios, sin embargo, contradijo nuestras expectativas iniciales, ya que si bien las percepciones fueron muy variadas, no fue posible establecer que los jóvenes que habían desertado tenían opiniones diferentes que quienes continuaban asistiendo. Al analizar sus respuestas en el contexto de sus historias de vida y de los contextos socioeconómicos en los que se han desarrollado, surgieron diferencias en torno a los criterios de evaluación utilizados. No obstante ello, una mirada general sobre las respuestas muestra que los entrevistados tienen una percepción positiva respecto de la educación media, y que sólo en casos excepcionales las percepciones fueron críticas o cuestionadoras del valor de la educación.

Las respuestas indican que existen tres criterios principales empleados para evaluar positivamente la educación impartida en el nivel medio. Estos criterios son: 1) la educación media como formación general; 2) como medio para lograr una mejor inserción en el mercado de trabajo; y 3) como puerta de acceso a la educación superior.

En cuanto al primer criterio, **la educación media como formación general**, un grupo considerable de jóvenes señala la importancia de la

educación media para adquirir conocimientos básicos y necesarios para desenvolverse socialmente. Quienes hacen alusión a este aspecto, enfatizan la relevancia de esta educación “para ser alguien en la vida”. Por lo general, las respuestas tienen un carácter abstracto, y vinculan la educación con la adopción de información, lenguaje y prácticas sociales. Las siguientes respuestas ejemplifican a este grupo.

[El secundario sirve] “para aprender; por ejemplo, vos ves uno en la calle que no tiene secundario y no es lo mismo que uno que está estudiando, la forma que habla...” (Horacio, asistente, sectores medios).

[El secundario sirve] “primero y principal para educarte y creo que es bueno aprender y seguir creciendo... aprendés a formar amistades, a compartir, sobre todo que yo a veces puedo ser muy egoísta, creo que ayuda a compartir cosas, a solidarizarte con algunas personas que no tienen lo que vos tenés.” (Ivana, asistente, sectores bajos).

[El secundario sirve] “para tener alguna expectativa en el futuro, porque vas teniendo un montón de situaciones y te preguntás, esto para qué va a servir, por ahí no te sirve para algo puntual, pero sí para enfrentar situaciones distintas, distintos tipos de trabajo” (Jessica, asistente, sectores medios).

Incluso desertores de sectores menos favorecidos responden de este modo sobre la finalidad del secundario: “Sinceramente, para instruirte, no ser un analfabeto funcional, o sea, para tener una base de lo que estás por ver al llegar a tu adultez. Hay muchas cosas que yo me preguntaba para qué, pero hay otras que profesoras copadas me enseñaron extracurricularmente, muchas sobre aspectos de la vida, aspectos diferentes, me llevaron a ser la persona que soy ahora” (Eduardo).

En este sentido, nuestros resultados acerca del valor de la educación media en los sectores pobres replican los encontrados por Auyero (1993) más de una década atrás. En su estudio sobre la juventud de los sectores populares del Gran Buenos Aires, Auyero sostiene que la educación es percibida por estos jóvenes como un medio para “defenderse” en la vida, para “estar un poco en la sociedad”, para “poder expresarte”. Según sus palabras: “La escuela permite a nivel simbólico integrarse, intentar relacionarse de manera pareja con los otros” (Auyero, 1993, p.72).

Así, uno de los entrevistados comenta: [Te sirve] “para saber más cuando te hablan complicado... para entender... sirve para la vida cotidiana” (Fernando, desertor).

Si bien jóvenes de diversos contextos socioeconómicos y con diferentes grados de compromiso con el estudio, es decir, desertores y asistentes con diversos niveles de rendimiento, contestan de este modo, existen algunos matices en sus respuestas que vale la pena mencionar. Entre ellos, podemos subrayar cómo los jóvenes de contextos excluidos hacen mayor hincapié en aspectos vinculados con una socialización básica, mientras que los jóvenes de clase media se refieren más al valor de la educación como cultura general.

El hecho de que algunos jóvenes de los sectores económicamente menos favorecidos posean padres que no logran ayudarlos en la escuela (debido a sus bajos niveles de educación formal), los vuelve todavía más conscientes acerca de la importancia de contar con conocimientos generales para poder, ellos mismos, ayudar en la formación futura de sus hijos. Los siguientes testimonios exponen esta necesidad.

“Para mí [el secundario sirve] para que aprendas. Para no ser un analfabeto, para que no digan algo y que vos no lo sabés. Para que estés en el tema. O por ahí, más adelante tenés que explicar algo y ya estás vos, sabés. O para tu propia hija también, ayudarla mucho. Qué se yo, por ahí mi hija me pregunta algo y ya lo sé” (Marcela, asistente sectores bajos).

[El secundario sirve] “para saber un poco de todo, para poder enseñar a mi hija” (Francisco, asistente, sectores bajos).

“Sirve para muchas cosas... Es importante saber, para cuando tenga hijos poder ayudarlos” (Noemí, desertora sectores bajos).

Un segundo tipo de respuesta, en cambio, enfatiza el **valor instrumental de la educación**, es decir, la importancia de contar con un título para poder obtener un empleo mejor. En este caso sí encontramos una asociación con el contexto socioeconómico en el que cada joven se desenvuelve, ya que quienes son más proclives a dar este tipo de respuesta son los jóvenes pertenecientes a contextos vulnerables o excluidos. Obviamente, esto se relaciona con el hecho de que las expectativas respecto de su formación futura son

diferentes y con que muchos de ellos son conscientes de que no continuarán estudios superiores. Así, estos jóvenes señalan:

[Te sirve] “para mucho, porque ahora hasta una empresa de limpieza te pide secundario completo, o sea no podés hacer mucho si no tenés estudios completos, ahora para todo necesitás idiomas, computación, es más que necesario tener el colegio, o sea es más facilidad conseguir trabajo con un secundario completo que sin estudios” (María, desertora, sectores bajos).

“Fundamental, hoy por hoy sé que es jodido conseguir laburo y si no tengo un título... por más que esté dispuesto a laburar no pasa nada. Sin ir más lejos hoy estaba leyendo el diario y hasta para cadete te piden el título. No es por menospreciar al cadete, pero es un laburo que hace cualquiera. Así que tengo bien claro que si con un título no somos nadie menos somos sin un título” (Martín, asistente, sectores bajos).

[Sirve] “para tener un título y poder llegar a trabajar. El día de mañana sin título no podés hacer nada” (José, asistente, sectores bajos).

“Yo por una parte quiero empezar a trabajar ahí, en Jumbo, de cajera, es el supermercado que más me gusta, quiero trabajar sí o sí ahí, por eso quiero terminar, más porque mi mamá me dice que sin estudios no voy a conseguir nada, que me fijara en ella, porque estudió hasta segundo año y dejó y no consigue nada, todo en limpieza, otra cosa no” (Isabel, desertora, sectores bajos).

La educación secundaria es valorada en tanto y en cuanto mejora las posibilidades de inserción futura en el mercado de trabajo. Algunos de los jóvenes que valoran la educación de este modo, hacen alusión a que el título secundario sirve para prevenir situaciones de discriminación y abuso por parte de los empleadores. En este sentido señalan:

“Para poder tener un futuro y ser alguien en la sociedad, sin estudio no hacés nada, yo estuve trabajando cuando dejé de ir al colegio y era horrible el trato que te dan, era empleada en un cotillón y mi jefe era tremendo, era muy ‘despotricante’ (sic), no me gustaba ir a trabajar, decidí que tengo que ir al colegio, empezar otra vez, porque no quiero volver a trabajar de lo mismo, que me traten así, hay muchos que son como él” (Cristina, desertora, sectores bajos).

“No sé... para saber, y la verdad el colegio te sirve para que cuando seas grande seas una persona mejor, que nadie te venga con un chamuyo, te venga a cagar, es para conseguir un buen trabajo” (Antonio, desertor, sectores bajos).

“Para ser alguien en la vida, para tener trabajo. Para no estar desocupado, y para que no te discriminen de cierta forma, porque si sos chiquito ya te discriminan, si sos barrendero o una mucama es muy poca cosa. Tener un título, trabajando bien, que no te maten en el trabajo, para eso sirve el colegio” (Virginia, asistente, sectores bajos).

Un tercer tipo de respuesta es la que valora a la educación media como **puerta de acceso a la enseñanza superior**. Un número significativo de jóvenes señaló que la principal utilidad de este nivel es permitir el acceso a la educación superior, la que promoverá una inserción social y económica más ventajosa en el futuro.

Como en el caso anterior, tampoco sorprende que este tipo de respuesta haya sido mucho más frecuente entre los jóvenes asistentes de clase media. Así, mientras tres de cada diez jóvenes con algún padre con secundaria completa dieron este tipo de respuesta, entre aquellos que tienen padres que no alcanzaron a terminar su secundaria esta proporción se reduce a la mitad. Algunos de los testimonios son elocuentes:

[Sirve] “para tener un poco de conocimiento, saber. Y también, si no tenés un título secundario no podés entrar a la facu, ¿y si no entrás qué hacés?” (Violeta, clase media, asistente).

“Para mi futuro, yo quiero seguir estudiando” (Rita, clase media, asistente).

“Por el título. Porque yo necesito seguir estudiando y no voy a entrar a la facultad si no tengo un título de secundario completo” (Paula, clase media, asistente).

Habría que destacar que los jóvenes que responden así, no necesariamente tienen planeado seguir estudios superiores. Como se mostrará en el capítulo referido a los planes y expectativas de futuro de los jóvenes, varios de los asistentes que manifiestan que quieren continuar sus estudios superiores no han hecho, aún, nada (como inscribirse o averiguar en universidades o institutos de formación superior) para lograrlo.

Si bien, como dijimos en un comienzo, la gran mayoría de los entrevistados rescata alguno de los tres aspectos mencionados, apenas un grupo minoritario responde de un modo más crítico o realizando nuevos aportes. En este caso, unos pocos entrevistados parecen tener alguna expectativa respecto de lo que “debiera ser” la educación media. Si bien consideran importante la función formativa o “credencialista” de este nivel, ellos se muestran críticos en cuanto a lo que efectivamente pueden obtener. A continuación se presentan algunos de sus testimonios.

“A veces pienso que es una pelotudez terrible, pero después me pongo a pensar que acá me enseñan cosas que capaz en casa no me enseñan y bueno, digo, voy... capaz que me enseñan algo nuevo, capaz que me ayuda a relacionarme con gente. Más por eso, porque si es que venir al colegio te sirve para trabajar, bueno, vengo todos los días, no falto nunca. Pero me doy cuenta que no, hay algunas cosas que te sirven pero hay otras que nunca más ves” (Florencia, asistente, sectores bajos).

“Si te ponés a pensar... salís y no aprendiste nada, la mitad de las cosas no te las vas a acordar” [se repregunta] ¿Y algo dejará? Te prepara un poco para lo que va a ser después de acá” (Julio, asistente, clase media).

“Hoy creo que es un mal necesario, que aunque no te dé herramientas es el pase que tenés que pagar para seguir, ya sea que querés trabajar un poco menos explotado que sin título, o si querés entrar a la universidad... además le importa a tus viejos y... por complacerlos” (Roberto, desertor, sectores bajos).

“No sirve para nada [da el ejemplo de un amigo que va a la escuela pero que terminará trabajando con su padre en un bar], no creo que la escuela sirva para mucho” (Emilio, desertor, clase media).

El valor del título secundario en el mercado de trabajo

Además de conocer las percepciones de los jóvenes en cuanto a la utilidad e importancia de la educación media, quisimos específicamente indagar cuáles eran sus opiniones sobre el valor de esta educación respecto de la inserción en el mercado de trabajo. Nuestro objetivo ha sido examinar el grado de conocimiento que tienen los jóvenes sobre las oportunidades que el mercado de trabajo actual brinda a quienes tienen el título secun-

dario y a quienes no lo tienen porque han desertado. Para ello, les solicitamos que nos describieran –y además compararan– las ocupaciones accesibles para ambos grupos. Nos propusimos, mediante el análisis de las respuestas, determinar variaciones de acuerdo con las características de los entrevistados.

Las respuestas de los jóvenes fueron elocuentes, ya que con cierta independencia de los contextos socioeconómicos de procedencia y de su condición actual de asistentes o desertores, la mayoría muestra un gran conocimiento sobre las posibilidades reales que se ofrecen en el mercado de trabajo. En general, no tuvieron dificultades en contestar la pregunta y, en muchos casos, las respuestas se vincularon con sus propias experiencias laborales, y también con ejemplos de conocidos y familiares.

Encontramos que los entrevistados consideran que la obtención del título de nivel medio les permitirá acceder a empleos formales, que cumplen con los requisitos establecidos por la legislación laboral. En el contexto de una alta precarización de las condiciones laborales, los jóvenes son conscientes de que, si bien el título no asegura obtener un empleo formal, el no tenerlo es una garantía para una inserción laboral desprotegida. Al enfatizar en este aspecto, no mencionan ni la calificación de las tareas, ni sus contenidos específicos; ni siquiera el salario de las ocupaciones a las que se puede acceder mediante un título. En contraposición, no contar con él implica que las opciones ocupacionales disponibles –si bien numerosas– se restringen a trabajos de muy baja calificación, precarios y en negro. Asimismo, destaca que el desempeño laboral “en negro” implica formas de trabajo abusivas.

Los Cuadros 2 y 3 (páginas 94 y 95, respectivamente) detallan las ocupaciones nombradas por los jóvenes según su condición de asistentes o desertores y de acuerdo con el nivel educativo de sus padres. Las ocupaciones a las que se puede acceder con título secundario son todas en relación de dependencia, salvo en los casos que incluyeron ocupaciones técnicas (como los maestros mayores de obra), que pueden ser desempeñadas en forma independiente. Así, las más nombradas fueron: empleado/a en supermercado (generalmente se refieren a cajero/a); empleado/a en una empresa como cadete, recepcionista o administrativo; desempeñarse como técnico (ocupaciones que sólo mencionan quienes estudian o han estudiado en escuelas técnicas); empleado en locales de venta grandes o formales; empleados en fábricas.

CUADRO 2

Ocupaciones nombradas por jóvenes que tienen algún padre con educación secundaria completa

Ocupaciones a las que se accede SIN título secundario	Ocupaciones a las que se accede CON título secundario
Asistentes	
<ul style="list-style-type: none"> • Tener un quiosco • Hacer changas (4) • Cadete • Mozo • Limpieza • Limpiavidrios en la calle • Cartonero (2) • Aprender un oficio (carpintero) (2) • Trabajando en negro • Delivery (3) • Empleado en puesto de flores • Empleado en comercio del padre • Dependiente de la familia de origen (3) • Ladrón, negocios turbios (3) • Pedir dinero en la calle • Obrero • Albañil • Empleado en comercio de ropa • Empleado en mercado, verdulero, pescadero • Parrilla de choripán • Costurera • Operario en taller de confección • Obrero común • Mecánico, carpintero 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en un banco • Trabajo con obra social, en blanco (3) • Recepcionista • Empleado en una empresa • Empleado en estudio contable • Vendedor en negocio, venta de celulares • Empleado en un supermercado • Empleado en una heladería • Basurero (2) • Cargar cajas • Cajero de supermercado (2) • Empresa propia de confección • Promotor
Desertores	
<ul style="list-style-type: none"> • Changas • Repartir volantes (3) • Delivery (4) • Cadete • Atender un quiosco • Ayudante de pizzero • Trabajar en un cibercafé • Limpiando autos • Limpieza (2) • Cuidando personas (2), niñera • Vendedor en una feria • Trabajando en negro (5) • Cartonero (3) • Selección juvenil • Mozo/a (3) • Empleada en supermercado, cajero • Pasear perros • Por tu cuenta en electricidad, mecánica • Peón de fábrica • Tornero • Fabrica de veladores, Fábrica de ropa • Empleada agencia de quiniela • Trabajo de costura para taller • Trabajos de herrería • Cortar pasto, jardinero (2) • Venta ambulante • Pintor, albañil (2) • Carpintero 	<ul style="list-style-type: none"> • Barrendero • Maestro de escuela • Trabajar en empresa, en administración (2) • Trabajar en un banco (2) • Trabajar para una empresa de cadete (3) • Trabajar en fábrica, operario (2) • Empleado en supermercado, repositor (4) • Cajera supermercado, negocio (4) • Empleada en local de ventas (2) • Camarero en restaurante • Secretaria de oficina • Trabajo con obra social, en blanco (4) • Técnico • Empleada en almacén, heladería (2) • Empleado en estación de servicio • Policía

CUADRO 3

Ocupaciones nombradas por jóvenes sin algún padre con educación secundaria completa

Ocupaciones a las que se accede SIN título secundario	Ocupaciones a las que se accede CON título secundario
Asistentes	
<ul style="list-style-type: none"> • Nada • Limpieza (4) • Lavacopas • Limpiando autos • Basurero, barrendero (2) • Cartonero (7) • Trabajos en negro (2) • Changas • Delivery (2) • Ladrón, negocios turbios (7) • Empleada en cabaret • Remiseros • Albañil o carpintero (3) • Peón en una feria • Dependiente de la familia de origen (2) • Recibiendo un plan social • Panadero, pizzero, verdulero, • Carnicero (3) • Casa de comidas • Empleado en locutorio • Trabajos en supermercados • Niñera • Vendedor ambulante (4) • Cortar pasto (3) • Operario en taller de costura (explotado) • Drogas (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir la facultad (3) • Empleada en empresa, oficina, banco (4) • Empleado en una fábrica (2) • Empleado administrativo • Empleado en supermercado, cajero (6) • Repositor de supermercado • Empleado en cibercafé • Empleado en un locutorio • Barrendero (2) • Empleado empresa de seguros • Cajero en un banco • Ayudante en trabajos administrativos • Ayudante en la aduana • Empleado en Mac Donald's • Maestro mayor de obras (4) • Empresita constructora
Desertores	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos en costura (2) • Limpiando autos • Cartonero (9) • Barrendero, basurero (3) • Repartir volantes (3) • Playero • Chorear, ladrón (2) • Limpieza (8) • Changas en la construcción, albañil, pintor (5) • Jardinero • Delivery (2) • Niñera (4) • Ayudante de cocina • Ayudante de silletero • Verdulero, carnicero, despensa (5) • Ayudante en gomería, mecánico (2) • Remisero (2), atender remisaría • Camionero • Empleado en estación de servicio • Vendedor ambulante (2) • Empleada de cotillón • Empleado en una carpintería • Trabajo en un quiosco • Vigilador 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir la facultad (3) • Policía (2) • Colegio militar o aeronáutica • Trabajar en un banco u oficina (6) • Trabajar para una empresa o compañía (4), primero como cadete (3) • Trabajar en fábrica, en una metalúrgica (4) • Trabajar en una escuela • Administradora de papeles en una empresa • Taller mecánico • Cajera/o (8) • Secretaria/o (5) • Contador • Atendiendo un comercio (2) • Barrendero • Maestro mayor de obras (2) • En Mac Donald's o Blockbuster (2) • Negocio grande dietético en Capital • Algo con computación o inglés • Mozo de bar, mesera (2) • Atender un cibercafé • Dar turnos en clínica • Técnico (mecánico, electrónica, computación) • Repositor en supermercado (2) • Recepcionista en hotel

En contraste, un número importante de las ocupaciones identificadas por los jóvenes como aquellas a las que se podría acceder sin tener el título secundario, además de ser precarias e inestables, son de carácter independiente. Las más nombradas son: cartonero, trabajos de limpieza, niñera, jardinero, changas en la construcción, vendedor ambulante. Las ocupaciones más nombradas en relación de dependencia (que se desarrollan mayormente sin beneficios laborales) son: repartidor, operario en talleres de costura o fábricas pequeñas, peón en fábrica, empleado en negocios pequeños.

Si bien no se presentan variaciones muy significativas en las respuestas de los jóvenes según su origen socioeconómico o su condición de asistentes o desertores, existen algunos matices que consideramos importante mencionar. El primer matiz se relaciona con la carga valorativa de la respuesta. Mientras los asistentes, en general, responden enfatizando que son prácticamente nulas las posibilidades laborales dignas a las que se puede acceder sin el secundario, los desertores –aún reconociendo las diferencias– responden de una manera más neutral y descriptiva. Algunos ejemplos de respuestas de los jóvenes asistentes pueden resultar ilustrativos.

[Diferencia de tener el secundario completo] *“Mucha, en el sentido que puede conseguir más trabajo y mejor, por ejemplo, un puesto en una oficina, puede seguir estudiando y trabajando a la vez... [sin secundario completo] a nada, para barrer la calle tampoco se puede, se necesita estudios secundarios completos... tener el secundario completo es lo mínimo para trabajar por lo menos para barrer las calles y yo de eso no quiero trabajar... En el peor caso [pueden dedicarse] a robar, en el bueno a hacer changas, conseguir un laburito de albañil o carpintero, vender en una feria de peón”* (Sergio, asistente).

[Alguien sin secundario completo no se puede dedicar] *“a nada, porque ahora todo es más complicado, te piden secundario, si sabés inglés y computación [si tenés experiencia]”* (Lirio, asistente).

“Un poco mejor, porque tienen más conocimiento. Por ejemplo, mi hermana, ella está en blanco, está bien. Tienen más derechos (laborales) los que terminaron. [Con secundaria incompleta] Nada, nunca, con un trabajo fijo ni en blanco” (Omar, asistente).

[Con secundario completo] *“De base tiene que empezar de abajo, pero puede ir subiendo, por ejemplo, de cajero de supermercado que luego*

si se desenvuelve bien se puede abrir camino hasta llegar a encargado [con secundario incompleto] Es escaso, repartir pizzas, de delivery, empleado de puesto de flores, empleado en el comercio del padre, pero no veo mucha proyección” (Jessica, asistente).

Por su parte, los desertores responden:

“Si el chico termina la secundaria y obtiene un título encontrará un mejor trabajo, por ejemplo en un banco, como cajera o en una empresa, un trabajo como la gente. Si no lo termina le van a pagar menos o lo van a usar” (Noemí, desertora).

“Sí, hay una gran diferencia, con el título vos podés conseguir trabajo. Para portera de escuela te piden título, con título podés trabajar en empresas importantes que trabajen en blanco como esas dietéticas grandes que están en la Capital. Sin título, como empleada de cotillón, empleada doméstica, vendedor ambulante, cuentapropista vendiendo en un colectivo, o tu propia empresa de remises, todo esto en negro” (Cristina, desertora).

“La diferencia puntual es que tiene un título... con título [de escuela técnica] puede trabajar para una metalúrgica, con [título en ciencias] naturales puedo trabajar de cajero, de secretario, en algo con algo de computación e inglés que ves en la escuela. Ahora hasta para entrar a trabajar de mozo te piden título. Sin título, con dos años de experiencia y con lo que sé de manejar torno y fresadora, rectificadora, aunque no tenga título también puedo tener posibilidades de trabajar” (Santiago, desertor).

Además de los diferentes grados de dramatismo que asistentes y desertores le imprimen a sus declaraciones, también encontramos que algunos grupos son más propensos a nombrar ciertas ocupaciones específicas. Así por ejemplo, los asistentes con padres de sectores bajos son quienes, con mayor frecuencia, han señalado la ocupación de “cartonero” como aquella que podría ser desempeñada por alguien que no completó el secundario. Este tipo de respuesta parece indicar que efectivamente esta ocupación está muy difundida en su medio. Sergio lo ilustra claramente: *“Un compañero que tenía en tercer año y dejó, lo vi el otro día que estaba juntando cartones”*.

Estos mismos jóvenes son quienes señalaron recurrentemente que alguien sin título secundario podía dedicarse a actividades de tipo delictivo. Si bien en todos los grupos encontramos la referencia a actividades ilegales como una forma de obtener ingresos, fueron los asistentes de sectores bajos (seguramente a partir de experiencias de conocidos) quienes con mayor frecuencia dieron esta respuesta.

“Sí hay diferencias. El que terminó ahora la secundaria puede entrar en la policía, en el colegio militar, en la aeronáutica o algo así, y el que no terminó... y barrendero, ‘andá a juntar cartones, andá a chorear” (Nicolás, sectores bajos, desertor).

[Alguien sin secundario] “si no es a robar, a drogarse en la esquina, a vender en la calle, a ayudar al padre que es albañil. ¿Futuro?, no creo que tengan mucho futuro, porque si dejaron la escuela, no sé” (Analía, sectores bajos, asistente).

Los desertores, en general, tienen una clara conciencia de las diferencias que implica para el acceso ocupacional el hecho de poseer o no un título secundario. Llamativamente, son los desertores de los sectores más desfavorecidos quienes brindaron el listado más amplio de ocupaciones a las que se puede acceder con título secundario, tal vez debido a que ellos han tenido mayor contacto con el mundo laboral y saben por propia experiencia que este tipo de empleos les está vedado.

La claridad que denotan los desertores a la hora de evaluar su propio potencial en el mercado de trabajo sugiere que varios de ellos no consideran la decisión de haber dejado la escuela como definitiva. Así lo ilustra María (sectores bajos, desertora):

“Sí [hay diferencias], a mí me ofrecieron otra vez delivery, pero no quiero para mí seguir trabajando en un delivery, sé que necesito seguir estudiando para conseguir algo mejor, no me conformo... Con secundario completo podés trabajar para alguna empresa o compañía, empezando desde abajo, primero como cadete después algún día voy a llegar a secretaria, al lado del jefe y voy a tener un sueldo seguro, un sueldo más alto; en el delivery no precisás secundario completo, si uno busca se consigue trabajo en limpieza, o como volantera”.

Sin embargo, otros jóvenes saben que no retomarán los estudios, lo que implica que sus aspiraciones económicas hacia el futuro son muy bajas –aunque en muchos casos contradictorias con las expectativas enunciadas– o que su desempeño laboral futuro parece no ser un problema relevante para el presente.

Sobre este punto, podemos concluir que, si bien los jóvenes pueden distinguir claramente las diferentes posibilidades laborales que tienen con o sin título, ello no implica que estén considerando que dicha diferencia se deba a los contenidos específicos obtenidos a partir de la educación recibida o que las destrezas requeridas en las ocupaciones varíen en forma significativa (por ejemplo, en el caso de ocupaciones como reposidores de supermercado, cadetes, etc.). Es decir que, en general, **domina entre los jóvenes una “visión credencialista” de la educación**, la cual posiblemente se haya forjado a partir de experiencias concretas –propias, de familiares o de conocidos– relacionadas con el mercado de trabajo.

Salvo en el caso de los estudiantes de escuelas técnicas, quienes claramente pueden vincular las ocupaciones a las que pueden acceder con los contenidos impartidos en la escuela, esta vinculación se desdibuja en las otras modalidades y, finalmente, la posesión de un título sólo parece constituir un medio para que los empleadores evalúen de un modo sencillo habilidades sociales, comunicativas y de comportamiento social.

7

La vida cotidiana de los jóvenes

§

En este capítulo nos concentraremos en la vida cotidiana de los adolescentes. ¿Cómo es el día a día de los jóvenes, qué actividades realizan y con quiénes pasan su tiempo libre? son algunas de las preguntas que nos interesa responder para explorar en qué medida los jóvenes que asisten a la escuela y aquellos que la han abandonado articulan de manera diferente su vida cotidiana. Esta exploración es motivada por una extensa literatura internacional que muestra que el uso del tiempo libre en actividades estructuradas (clubes deportivos, servicio comunitario, etc.) se relaciona positivamente con un mejor rendimiento escolar, con el gusto por asistir a la escuela, con mayores chances para desarrollar trayectorias educacionales y laborales posteriores exitosas, como así también con pautas de menor consumo de alcohol y drogas e, incluso, con una menor participación en actividades delictivas (Eccles y Barber, 1999; Osgood y otros, 1996; Youniss y otros, 1999).

Del análisis de nuestras entrevistas surge que no sólo la asistencia a la escuela articula la vida cotidiana de los jóvenes, sino que también lo hacen el trabajo –en tanto sea un trabajo que tenga un horario pautado–, las responsabilidades que tienen en sus hogares y sus actividades extracurriculares. Si bien estas articulaciones son comunes a todos los entrevistados, es posible establecer algunas variaciones según se trate de desertores o asistentes; a continuación las presentamos.

La vida cotidiana de los jóvenes asistentes

Alrededor de la mitad de los jóvenes asistentes entrevistados no tiene ninguna otra responsabilidad más allá que la de concurrir a la escuela. Si

bien jóvenes de diversos contextos sociales forman parte de este grupo, es mucho más frecuente encontrar entre ellos a jóvenes de clase media o media baja que a jóvenes de sectores excluidos o vulnerables. En general, los adolescentes que viven en hogares de clase media y media baja tienen menos responsabilidades domésticas o laborales que aquellos que residen en hogares más pobres.³³ Las actividades que realizan durante el día fuera del horario escolar son sencillas y acotadas. Sin embargo, el hecho de que dispongan de todo el tiempo extraescolar libre no está vinculado con un mejor rendimiento educativo. Por el contrario, muchos de estos adolescentes tienen un desempeño entre regular y malo, se llevan varias materias y han repetido algún año.

Algunos de estos adolescentes, sin embargo, realizan deportes uno o dos días por semana –además de las clases de gimnasia obligatorias de sus escuelas–, y son sólo unos pocos los que asisten a algún curso extraescolar, que frecuentemente se reduce a clases de inglés. Es una minoría la que participa activamente en congregaciones religiosas o en otras instituciones que organicen actividades sociales, culturales o recreativas. Tal como lo señala la literatura, encontramos que estos jóvenes que participan en actividades extraescolares organizadas no sólo tienen un mejor rendimiento en la escuela, sino que con mucha menor frecuencia fuman o han probado o utilizado drogas.

Con muy escasas excepciones, la mayor parte del tiempo libre transcurre mientras miran televisión, escuchan música, “chatean” o juegan en la computadora, visitan o son visitados por amigos, novios y familiares, y –en menor medida– pasan tiempo en la calle. Unos pocos indican que esporádicamente colaboran con alguna tarea del hogar o en negocios familiares. Sin embargo, cuando esto ocurre es por propia voluntad y no por un requerimiento familiar.

Un segundo grupo entre los jóvenes asistentes tiene en su vida cotidiana mayores responsabilidades que el grupo anterior. Además de asistir a la escuela, estos jóvenes se hacen cargo de una serie de actividades en sus hogares, por ejemplo, del cuidado y supervisión de algún otro miembro del hogar (estar a cargo del cuidado de una abuela, o de llevar y traer a herma-

33. Cabe resaltar que, si bien no se indagó específicamente este rasgo en las entrevistas, ninguno de los entrevistados indicó que en sus hogares se empleara servicio doméstico.

nos o sobrinos a la escuela) o de realizar la limpieza de la casa, el lavado de la ropa, o cocinar para algún o para todos los miembros de la familia.

En este grupo incluimos a aquellos jóvenes que son padres (y no trabajan) y que, además de atender y cuidar a sus hijos, están a cargo de todas las actividades domésticas de sus hogares. De sus relatos se desprende que dichas actividades son parte de su rutina cotidiana, y sólo en casos excepcionales se quejan o manifiestan algún tipo de disconformidad. Otro punto interesante para destacar es que las responsabilidades domésticas no son sólo asignadas a las mujeres; por el contrario, muchos son los varones que conforman este grupo, tal como lo ejemplifica el caso de Elvio.

Elvio vive con su hermano, su cuñada y sus dos sobrinos. Su hermano de 24 años es pastelero en un supermercado y su cuñada es empleada doméstica. Ambos han completado la escuela primaria. Elvio asiste a sexto año en el turno vespertino. Se levanta a las 8 de la mañana, alista a sus sobrinos y los lleva al jardín de infantes. Cuando vuelve toma mate y se pone a limpiar toda la casa, lavar ropa y planchar. Cocina para que la comida esté lista a las 12:30 para cuando llega su hermano. Después lava los platos, toma mate con su hermano y se pone a estudiar o a ver televisión. Luego busca a sus sobrinos de la escuela, los trae a su casa y va a estudiar a la nocturna. Se acuesta a eso de las 12:30 de la noche. En palabras de Elvio “todos los días hago lo mismo”. Dice que mira alrededor de cinco horas de televisión por día, que no ha leído ningún libro fuera de los asignados en la escuela, que pasa en promedio una hora por día en un ciber o en lo de su primo usando Internet, “chateando” y jugando en la computadora. No fuma, consume alcohol cuando sale los fines de semana y va a bailar con amigos y/o con la novia. Sus amigos más cercanos son los de la escuela y el barrio. Los fines de semana también se dedica a la limpieza de su casa y a jugar al fútbol (en torneos de la escuela o en un club deportivo junto con sus hermanos).

Si bien poseen responsabilidades domésticas, los jóvenes de este grupo tienen, en su mayoría, una vida cotidiana bastante similar a la observada entre aquellos que no trabajan en el hogar. Es claro que para muchos de ellos las tareas asignadas no requieren de mucho tiempo y que pueden ser realizadas de manera simultánea o en combinación con otras actividades, por ejemplo mirando televisión, escuchando música, etc. Entre ellos, también

son pocos los que tienen actividades recreativas o educativas estructuradas, o que participan activamente en alguna congregación religiosa o comunitaria. Lo que sí es notorio y diferencia a los asistentes, según tengan o no responsabilidades domésticas, es el rendimiento escolar. A partir de lo observado, podemos afirmar que el nivel de responsabilidad que les es asignado en sus hogares se traslada hacia el ámbito escolar, donde tienen, en consecuencia, un mejor rendimiento.

Finalmente, un tercer grupo de jóvenes está constituido por aquellos que, además de ir a la escuela, trabajan.³⁴ Ellos representan algo menos de un tercio de los asistentes y provienen mayoritariamente de hogares con necesidades económicas insatisfechas, con padres que no han iniciado y menos aún completado el nivel medio. Sólo una minoría de los asistentes que trabajan proviene de hogares donde su aporte no es necesario para la economía del hogar y tienen, mayoritariamente, trabajos relativamente formales. El estilo de vida cotidiana de estos jóvenes, al articularse en torno a las horas dedicadas a trabajar y a asistir a la escuela, difiere bastante del de los otros jóvenes asistentes. Para muchos de ellos, el día a día es arduo y deja poco tiempo libre. En general, estos chicos van y vienen de la escuela al trabajo, y destinan el resto de las horas de la noche a cenar en familia y ver televisión. Varios de ellos, además, también colaboran con las tareas del hogar. No es de sorprender –como ya lo enunciáramos varias veces– que las responsabilidades laborales en general atentan contra el rendimiento escolar y que en muchos casos, terminan siendo un importante detonante para definir la deserción. Por lo tanto, los asistentes que componen este grupo, en general, no tienen un buen rendimiento; esto es particularmente notorio entre aquellos jóvenes de estratos económicamente más desfavorecidos.

Guadalupe tiene 17 años y asiste a quinto año. Vive en una villa con su hermana de 25 años, que ha completado el secundario y recibe un plan Jefas de Hogar, y su sobrina de un año y medio. Originaria de Jujuy, con padres con escasa educación y muchos hermanos (siete), Guadalupe

34. Para la finalidad de este análisis, incluimos entre los que trabajan a quienes lo hacen de manera estable, excluyendo aquellos casos que indican realizar trabajos de manera esporádica (como grabar discos compactos para un vecino, ayudar de vez en cuando al padre en algún trabajo, o cuidar esporádicamente a un chico).

ha pasado una infancia difícil, con frecuentes episodios de violencia familiar, además de tener una hermana esquizofrénica. Sus padres y varios de sus hermanos viven desde hace dos años en Jujuy, momento a partir del cual Guadalupe convive sólo con su hermana. Guadalupe trabaja en un Hospital, en mesa de entradas dando turnos. Su día comienza a las 5 y media de la mañana, cuando se despierta. Va a su trabajo y regresa a la casa al mediodía y almuerza. De ahí se va a la escuela, vuelve y “veo la tele y nada más, me da sueño y duermo”. Ve alrededor de tres o cuatro horas de televisión por día, y también le gusta escuchar la radio. No hace ningún deporte ni actividad física. Muchas veces a la salida de la escuela va por una hora a “chatear” por Internet. No lee libros fuera de los asignados en la escuela. El fin de semana sale a pasear con su sobrina, ve a algún otro pariente, y en general una vez por mes va a bailar con sus amigas de la escuela, cuando –según sus palabras– “consume un poquito de alcohol”.

Entre los entrevistados de clase media y media-baja, no sólo son menos los jóvenes que trabajan sino que también es más frecuente que puedan articular más fácilmente el trabajo con un rendimiento escolar satisfactorio. Es claro que, en muchos de estos casos, se les permite continuar trabajando en la medida en que la labor no afecte el rendimiento académico; así lo ejemplifica el caso de Agustín.

Agustín asiste al tercer año del ciclo Polimodal y vive con sus padres y sus dos hermanos. Agustín trabaja cuatro horas diarias como recepcionista en un centro traumatológico. Se despierta a la mañana, desayuna (se lo prepara la madre) y va a la escuela. Vuelve y almuerza con su madre y su hermano menor y luego se va a trabajar. Vuelve del trabajo a las 18 horas y más o menos hasta las 19 horas hace cosas de la escuela. Luego juega por dos horas al play station (“un vicio”), ve la televisión y cena junto con toda su familia. Se va a dormir alrededor de las 22:30. Agustín ve alrededor de dos o tres horas por día de televisión, le gusta leer algo de noche. Sus fines de semana son tranquilos, “dedicados al ocio”, hace algo de la escuela, va a la casa de algún amigo, ve televisión y juega al play station. No tiene ninguna actividad rutinaria durante el fin de semana, no hace ningún deporte, no fuma ni consume alcohol

y tampoco sale mucho de noche. Sus amigos más cercanos son de la escuela. Su rendimiento en la escuela ha sido siempre muy bueno, y nunca se llevó ninguna materia.

Es importante destacar que, en la descripción de su rutina diaria, son muy pocos los entrevistados asistentes que incluyen de manera sistemática un tiempo para revisar sus carpetas, estudiar o preparar una materia. Estas actividades son sólo mencionadas por los estudiantes con mejor rendimiento y dedicación. El resto, como ya se analizara en capítulos anteriores, no asigna un tiempo de estudio o de repaso de manera regular sino únicamente cuando tiene un examen o trabajo que entregar. Así lo refleja la frase: “*si tengo que estudiar, estudio*”, dicha por muchísimos de los entrevistados.

La vida cotidiana de los jóvenes no asistentes

Entre los jóvenes desertores, los ejes que articulan los estilos de vida son similares a los de los asistentes, es decir, la carencia de todo tipo de responsabilidad, el tener responsabilidades domésticas o el desempeñar alguna actividad económica.

Alrededor de tres de cada diez adolescentes desertores no tiene ninguna responsabilidad a su cargo. Transcurren gran parte de su tiempo en sus casas, en la de amigos o novios, en negocios (tipo quioscos o heladerías), en una plaza o en la calle. Son pocos quienes tienen alguna actividad rutinaria, como estudiar inglés, practicar algún deporte o tocar en alguna banda de música. También son unos pocos los que participan en organizaciones; en este caso, se trata de jóvenes de sectores excluidos que pasan parte de su tiempo realizando tareas en asociaciones comunitarias, donde se organizan talleres, cursos, charlas informativas y también actividades sociales o protestas (piqueteros). Varios de ellos –o sus familiares– reciben algún plan social por este tipo de participación.

Más allá del sector social del que provengan, la mayoría de los desertores que anteriormente tenía una vida social muy activa con los compañeros de la escuela paulatinamente la pierde, mientras comienzan a establecer otras relaciones de amistad y a socializar con pares que poseen similar situación educativa. A ellos se suman quienes, cuando estaban en la escuela,

no sentían entusiasmo por socializar con sus compañeros y formaban su círculo de referencia en otros ámbitos, generalmente el barrio. Gustavo es un ejemplo de ello:

Gustavo está por cumplir 15 años y abandonó los estudios el año pasado. Vive con sus padres y tres hermanos menores, quienes cursan la escuela primaria. Su padre no completó la escolaridad primaria, tiene un plan Jefe de Hogar y además trabaja de albañil; su madre completó la primaria y trabaja como coordinadora de cocina en un comedor comunitario. Gustavo se despierta a las ocho, desayuna, ve la televisión hasta el mediodía, almuerza y después se va a la casa de la novia hasta las siete u ocho de la tarde. Vuelve a su casa, come algo (a veces se lo prepara él mismo), ve un poco de televisión o escucha música y sale a la calle, hasta las diez u once de la noche. Gustavo no hace ningún deporte. Practicaba boxeo en un club barrial pero dejó de ir porque no tenía para pagar. Antes también jugaba al fútbol, iba a torneos de la escuela o jugaba con amigos del barrio. Pero dice que ahora “a la pelota no juego porque la mayoría de los que juega conmigo a la pelota está en cana o tirados por cualquier lado”. De vez en cuando le gusta ir a los videojuegos. Gustavo no fuma y toma alcohol cuando va a bailar (desde los 13 años). Los fines de semana son parecidos a los días de la semana, a lo sumo va a bailar con amigos del barrio o con su novia, quien tampoco estudia ni trabaja, y está de novio hace dos meses.

Los desertores que tienen responsabilidades domésticas (como limpiar la casa, encargarse de cocinar, atender a un familiar enfermo, cuidar hermanos o sobrinos), si bien dedican algunas horas del día a estos quehaceres, también pasan mucho tiempo mirando televisión, visitando parientes, tomando mate y socializando, saliendo con amigos, etc. Algunos también hacen deporte y presentan como rasgo común el no desarrollar ninguna actividad de manera sistemática.

Guillermina tiene 16 años y dejó de estudiar a principios de segundo año. Vive con su madre y ocho hermanos que tienen entre 19 años y 5 meses. Guillermina participa en un grupo piquetero y una de sus funciones es administrar la mercadería de un comedor comunitario. Su día

comienza a las 8 de la mañana, se baña, y luego se pone a limpiar su casa y a lavar ropa, lo que le lleva toda la mañana. Luego lleva a sus hermanos a la escuela y va al comedor comunitario por unas horas, hasta que tiene que buscar a sus hermanos. Vuelve a su casa, donde ve televisión, se baña y se va a dormir. Los fines de semana son similares a los días de la semana; pero como no incluyen ir a buscar a sus hermanos a la escuela, reemplaza esa tarea por ayudar con las tareas domésticas a una hermana que está embarazada. A veces va a bailar durante la tarde (en una murga) y algunas veces de noche a un boliche. Dejó de fumar hace cinco meses (fumaba desde los 14 años) y dice que toma “un poco de alcohol” cuando va a bailar.

Finalmente, quienes trabajan representan alrededor de la mitad de los desertores.³⁵ Los jóvenes de sectores medios y medio-bajos tienen en general empleos que demandan cierta disciplina y cumplimiento de horarios, como empleado en la farmacia de un hospital, ayudante en un taller, empleado en tapicería, vendedora en local, etc. El caso de Víctor, quien trabaja en una pizzería, ilustra los testimonios de este grupo:

Víctor se levanta a las tres y media de la tarde, toma unos mates, escucha música y se va a trabajar a la pizzería hasta las 23:30. Cena en la pizzería y de ahí se va a un cibercafé donde se queda hasta las 3:30 de la mañana, cuando cierra. Ahí vuelve a su casa y mira televisión hasta las 5 o 6 de la mañana, cuando se va a dormir. Los fines de semana son similares.

En cambio, entre los trabajadores de los sectores vulnerables y excluidos predominan los entrevistados que se emplean (o autoemplean) en actividades más informales e inestables y de baja calificación, como trabajos de limpieza, cuidar autos en la calle, ser jardinero, peón o recolector de leña. El caso de Nicolás, cartonero y playero, ilustra la cotidianidad de este grupo de jóvenes.

35. En este caso incluimos a aquellos jóvenes que, aunque sea de manera informal, precaria y por pocas horas, trabajan de manera relativamente sistemática.

Nicolás se levanta a las 12 del mediodía y se va a la casa de amigos y después a visitar a un amigo que cuida coches en la calle. Su amigo a veces le deja cuidar autos (lo que le permite generar algún ingreso). Después, a la noche, se va a cartonear y va a vender lo que juntó el mismo día y se vuelve a su casa. “Llego, le doy un beso a mi mamá y le digo tomá esto es para vos y dejame de joder.” Llega a su casa a eso de las 11 de la noche, “un poco cansado”. Sus fines de semana comienzan más temprano, “salgo a cartonear más temprano porque hay que hacer guita para salir a joder”. Después se junta con un grupo de chicos a andar en skate, y de ahí se va a la calle a cuidar autos enfrente de un boliche. Después se vuelve a juntar con su grupo de amigos, se compran cervezas, “muchas veces nos ponemos en pedo, y me voy, dejo todos los autos [que cuida] que se maten, yo me voy a dormir a la casa de un amigo [un local vacío donde duermen los fines de semana]”. “No duermo en todo el día, viernes, sábado... no pego un ojo”.

Más allá del origen social de los adolescentes que han desertado, un hallazgo interesante que se desprende de las entrevistas –y que es consistente con la literatura– es que quienes han desertado teniendo buen rendimiento, ya sea por motivos económicos, por un embarazo o por una situación crítica –como la muerte de un padre o de una pareja– han continuado su vida cotidiana de manera bastante estructurada, asumiendo responsabilidades laborales o involucrándose activamente en un equipo deportivo. En alguna medida, esta situación denota la importancia de la socialización en el seno de la propia familia. Como vimos con anterioridad, el buen desempeño educativo de los jóvenes se asocia fuertemente con haber recibido pautas claras en torno a la importancia de la responsabilidad personal, además del apoyo y la contención familiar. Sin embargo, esto no significa que todos los desertores que tuvieron un bajo rendimiento pasaron necesariamente a tener una vida cotidiana sin ningún tipo de responsabilidades (dedicándose únicamente a ver televisión, “chatear” o encontrarse con amigos). Pero quienes sí lo hicieron pertenecen todos al grupo de los desertores con mal desempeño académico.

Diferencias y similitudes entre asistentes y desertores

El análisis de los testimonios de los jóvenes asistentes y de los desertores acerca de las actividades que realizan durante los días hábiles y el fin de semana revela varias similitudes, pero también importantes diferencias. Entre las similitudes, destacamos que tanto unos como otros miran televisión, escuchan radio, socializan con amigos, van a cibercafés y realizan alguna actividad deportiva. Sin embargo, los desertores, seguramente debido al mayor tiempo libre, dicen mirar un número mayor de horas de televisión que los asistentes. Finalmente, son muy pocos los asistentes y desertores que realizan actividades recreativas estructuradas en su tiempo libre.

La lectura, fuera de la asignada en la escuela, no es una práctica frecuente entre los adolescentes. En este caso, las diferencias no se observan según ellos estén o no asistiendo a la escuela, sino que están más vinculadas con el entorno social en el que se desenvuelve cada adolescente. Tanto entre los asistentes como entre los desertores, alrededor de tres de cada cinco de quienes provienen de hogares en los que algún progenitor logró al menos completar la secundaria han leído al menos un libro en el último año. Sin embargo, entre quienes provienen de hogares con ambos padres con baja educación, esta proporción disminuye a uno de cada tres. Estas proporciones se presentan tanto entre los desertores como entre los asistentes.

Algo similar ocurre con las preferencias musicales, radiales y televisivas. En general, los gustos culturales de los jóvenes se vinculan más con su origen social que con su condición de asistentes o desertores. Esto no quiere decir que dentro de cada sector social los gustos sean homogéneos, pues, por el contrario, varían en forma significativa. En general, los jóvenes tienden a identificarse con estilos culturales basados en preferencias musicales y en el tipo de indumentaria y accesorios que utilizan. Estos estilos muchas veces van acompañados por modismos y por formas de actuar y de comportarse socialmente.

Ir a bailar es la salida nocturna favorita del fin de semana. Sólo unos pocos no la practican y, en dichos casos, se debe a la falta de dinero. Sólo una minoría no va a bailar porque no le gusta este tipo de salida o porque sus padres no la autorizan. De los relatos se desprende que el consumo de alcohol se inicia especialmente durante estas salidas: muchos jóvenes sostienen que consumen alcohol pero únicamente durante el fin de semana, cuando

van a un boliche. Alrededor de cuatro de cada cinco adolescentes entrevistados toma alcohol, si bien muchos de ellos responden que toman poco o que sólo lo hacen en ocasión de ir a bailar. Esta alta incidencia de consumo de alcohol se observa tanto entre desertores como entre asistentes; la mayoría de ellos se inició en el consumo de alcohol entre los 12 y 15 años.

Distinto es el caso del consumo de tabaco. Alrededor de un tercio de los jóvenes indica que fuma y, en general, se observa que comienzan a fumar junto o incluso antes de comenzar a consumir alcohol. En cambio, este consumo difiere según se trate de entrevistados asistentes o desertores: es un hábito mucho más frecuente entre los desertores, alrededor de tres quintos, mientras que entre los asistentes representa algo menos de un tercio. Aquí es interesante destacar que estas tendencias se observan con independencia del origen social de los adolescentes.

En cuanto al consumo de drogas, si bien es un aspecto delicado y por lo tanto sujeto a subregistro, muchos de los adolescentes admitieron haber probado alguna vez drogas, principalmente marihuana, y otros tantos también drogas como cocaína o ácido. En general, la frecuencia de quienes probaron, consumen o han consumido drogas es mucho más elevada entre los desertores que entre los asistentes. Cabe señalar que varios de los desertores que tienen o han tenido adicción a las drogas nos revelaron que concurrían drogados a la escuela.

Otra diferencia sistemática entre los jóvenes asistentes y desertores es el círculo de amigos con quienes socializan. La mayoría de los asistentes cuenta entre sus amigos a los compañeros de la escuela (aunque varios mantienen también amistades de otros ámbitos, por ejemplo, de la escuela primaria o del barrio). Entre los desertores, en cambio, son pocos los que indican continuar teniendo amigos de la escuela y, por el contrario, arman su círculo de referencia más frecuentemente en el barrio. En este sentido, ha sido revelador descubrir que fueron pocos los asistentes que declararon tener amigos que hubieran desertado, mientras que exactamente lo opuesto se observó entre los desertores. Esta conducta puede tener implicancias sociales muy negativas, en particular cuando se trata de jóvenes pobres, especialmente de los excluidos. El contexto socialmente segregado en el que varios de ellos se desenvuelven contribuye a perpetuar un círculo de marginación social del cual es muy difícil salir, en especial para jóvenes que han cortado sus lazos con instituciones integradoras.

8

Expectativas y planes a futuro

§

Hasta el momento hemos visto cómo las trayectorias educativas de los jóvenes entrevistados forman parte de recorridos vitales más complejos influenciados por el contexto social y económico en que fueron socializados, por los valores impartidos por sus familias, y por sus experiencias de vida y también educativas. También hemos visto que los adolescentes entrevistados, cualquiera sea su situación educativa, tienen una percepción bastante realista –y acorde a las demandas y exigencias del mercado laboral– de las posibilidades ocupacionales que tienen los jóvenes en general, y de la importancia de las credenciales educativas ante la sola aspiración de acceder a trabajos formales.

Una de las preguntas que emerge de estos hallazgos es en qué medida los jóvenes son capaces de incorporar tal realista evaluación cuando piensan específicamente sobre sí mismos. En otras palabras, cuáles son sus planes y expectativas en torno a su futuro laboral. Es por ello que, en este capítulo, giramos el foco de atención hacia las perspectivas y representaciones que tienen los jóvenes sobre su propio futuro. Para comenzar a indagar esta cuestión, les preguntamos: “Pensando en tu futuro, ¿cómo te ves de aquí a diez años?”. Luego, en tanto surgiera de forma espontánea, también les preguntamos sobre sus expectativas en torno a la formación de pareja y el núcleo familiar.

Una de las primeras cosas que nos llamó la atención fue lo sucinto de las respuestas obtenidas en esta sección de la entrevista. Más allá de las distintas personalidades de los entrevistados, y de su capacidad de articular las respuestas, es claro que les resultó más fácil hablar del pasado, o de sus experiencias presentes, que proyectarse hacia el futuro.

Expectativas ocupacionales

Prácticamente todas las chicas adolescentes entrevistadas manifestaron que se visualizaban trabajando, independientemente de su situación familiar y de si tenían o no hijos. Más allá de que pudieran articular con claridad qué tipo de trabajo o inserción laboral “soñaban”, varias de las adolescentes enfatizaron la voluntad de trabajar para poder contar con independencia y dinero propio. Sólo dos de las jóvenes sostuvieron que esperaban que sus futuros maridos o compañeros fueran el único proveedor económico de su hogar.

Las visiones que tienen los jóvenes –y especialmente las mujeres– sobre su participación laboral son consistentes con los cambios que se han producido en esta materia durante sucesivas generaciones, donde las mujeres no sólo han incrementado sustantivamente la frecuencia con que se insertan en el mercado laboral, sino que también han transformado sus trayectorias laborales, pasando de tener una inserción fuertemente vinculada con su educación y situación familiar, a tener una trayectoria laboral más estable, independientemente de dichos factores (Wainerman, 2003; Wainerman y Cerrutti, 2001). Las adolescentes entrevistadas han sido criadas mayoritariamente por madres que trabajan, y ello se refleja claramente en sus propias expectativas, pues ellas mismas también imaginan hacerlo.

Las percepciones que tienen las mujeres y los varones acerca de su inserción laboral futura se pueden agrupar en cuatro grandes tipos de respuestas referidas a: 1) una inserción laboral profesional; 2) la realización de un tipo de trabajo específico en relación de dependencia; 3) los que priorizan el tipo de inserción laboral (independiente) por encima de la actividad que puedan realizar; y, finalmente, 4) el no poder visualizar qué tipo de trabajos estarán desarrollando en el futuro. Si bien las respuestas de varones y mujeres en torno a su futuro laboral no difieren en forma significativa, los primeros son los únicos que pueden visualizarse como trabajadores independientes.

Un gran número de los jóvenes indicó que se ven a sí mismos teniendo una inserción laboral profesional, acorde con lo que tienen planeado estudiar (Abogacía, Medicina, Administración de empresas, Veterinaria, etc.). Evidentemente, esto se presenta mayormente entre los asistentes al sistema educativo y, en particular, entre quienes provienen de los sectores medios.

Entre ellos, es muy posible que estas expectativas se hagan realidad. Sin embargo, también algunos adolescentes de los sectores medios que han desertado, y que planean retomar el secundario en el futuro, dan este tipo de respuesta. Ellos planean terminar más adelante la secundaria y, posteriormente, estudiar una carrera universitaria. Se trata de jóvenes que tenían un buen rendimiento pero que tomaron la decisión de abandonar a partir de un evento traumático.

Otro grupo, que comprende tanto a varones como a mujeres, no se refirió a ocupaciones profesionales sino a un conjunto de ocupaciones en relación de dependencia que no requieren un título superior. Quienes responden de este modo provienen mayormente de sectores sociales vulnerables. Las mujeres, por ejemplo, aluden a empleos en supermercados, administrativos, en locales comerciales (como vendedoras), mientras que los varones indican empleos en el comercio, como operarios en fábrica, chefs, etc. No siempre estos jóvenes pudieron precisar ocupaciones concretas, pero sí puntualizaron que pensaban en trabajos en relación de dependencia.³⁶ Así, sus respuestas son del tipo: “trabajar en una empresa” o “algún cargo”, “en la escuela militar” o “en una empresa de construcción”, etc. Sus respuestas sugieren la importancia que le adjudican a tener un trabajo en blanco o legal, lo que a sus ojos provee un contexto de mayor seguridad y estabilidad, algo de lo que –en muchos casos– carece su vida cotidiana.

Un tercer grupo no pudo visualizarse desarrollando una ocupación concreta sino que prioriza un tipo de vínculo laboral. Ellos, todos varones, se perciben en un futuro “trabajando para mí mismo” o “con trabajo propio”, pero no pueden articular qué actividad concreta llevarían a cabo. Estas respuestas son consistentes con las percepciones que tienen acerca de los trabajos a los que es posible acceder de acuerdo con la posesión o no del título secundario. Como viéramos en un capítulo anterior, lo que imaginan son alternativas posibles de inserción laboral cuando no se ha completado la escolaridad media. Asimismo, excepto los trabajos vinculados con el servicio doméstico, la mayoría de las actividades que se describen

³⁶ Este resultado coincide con otros estudios realizados en la Argentina, que señalan que una significativa proporción de los jóvenes privilegia lograr un buen nivel de vida, a partir de un trabajo estable y seguro (Tenti Fanfani, 1998).

son más frecuentemente identificadas con ocupaciones masculinas. Los pocos entrevistados que manifestaron que querían tener un trabajo propio, y además identificaron el tipo de ocupación, son jóvenes que ya se encuentran trabajando en esos rubros como empleados, y que visualizan –o esperan– poner su propio establecimiento algún día para continuar con la actividad de manera independiente.

Finalmente, un último grupo de jóvenes parece tener dificultades para vislumbrar su futuro laboral. Sus respuestas son del tipo: (me veo) “trabajando... no sé en qué”, “trabajando en lo que venga”, “ni idea, importa tener trabajo, y no tanto elegir”. Este tipo de respuesta es mucho más frecuente entre los jóvenes desertores en situación de pobreza, y refleja vívidamente la cotidianidad de sus hogares, en los cuales la meta principal es poder acceder a un trabajo en lo que se consiga. De todos modos, esta respuesta no es privativa de estos sectores. Sirva como ejemplo el caso de Jerónimo (varón, no asistente, clase media), quien actualmente trabaja en la farmacia de un hospital y, luego de meditar mucho su respuesta, dijo que “... *tal vez siga igual que ahora, en trabajos de \$400*”.

Vale la pena mencionar también las respuestas de un grupo de jóvenes pertenecientes a sectores excluidos, quienes sostuvieron que planeaban ir a la universidad y, de aquí a diez años, ser profesionales. Muchos de ellos han crecido en contextos de extrema necesidad, con pocos referentes adultos que hayan podido tener una inserción laboral satisfactoria y estable, o que hayan podido completar (o tan siquiera comenzar) la escolaridad secundaria. En la actualidad, a lo sumo desempeñan alguna actividad precaria o informal, por lo que resulta por lo menos sorprendente el grado de irrealidad de sus respuestas. En todo caso, es más factible que estén optando por responder desde un criterio más vinculado con la fantasía y los sueños o deseos, que a partir de poder proyectarse hacia el futuro. Tal vez el ejemplo extremo de ello es el caso –ya comentado– de Antonio, quien dejó el secundario y actualmente trabaja cuidando autos en la playa, y se describe a sí mismo como futuro bioquímico. En sus propias palabras, Antonio culmina diciendo: “*mejor me voy a dormir a ver si el sueño se me cumple*”.

Algo similar ocurre con varios de los asistentes que viven en condiciones de extrema pobreza, quienes también declaran que irán a la universidad (y que teóricamente están algo más cerca que sus pares desertores de lograr dichas aspiraciones, dado que muy probablemente se graduarán). Sus res-

puestas, nuevamente, parecen ser expresiones de deseo más que planes a futuro, dado que ninguno de ellos tiene un contexto que permita facilitar tales chances. Un ejemplo de ello es el caso de Magalí, a quien ya nos hemos referido en un capítulo anterior cuando la presentamos como una alumna que ha sido sumamente responsable y ha tenido un rendimiento muy superior al de su clase. Magalí vive en una villa con sus padres y cinco hermanos menores que asisten a la escuela. Sus padres siempre le han inculcado que estudiara y ella será la primera de su familia en obtener un título secundario. Magalí, que está a punto de terminar el secundario, dice que le gustaría seguir Medicina: “*Casi todos los que conozco me dicen que siga estudiando*”. Sin embargo, y pese a que la entrevista se lleva a cabo cerca de culminar el año (y cuando ya está abierta la inscripción en la universidad pública), ella nunca ha hecho ninguna averiguación acerca del contenido, duración o lugar donde pueda estudiar, ni ninguno de sus referentes, que la impulsan a estudiar, ha podido ayudarla o asesorarla. Tampoco ha preguntado ni consultado con ningún profesor de su escuela y es claro, por su testimonio, que ellos tampoco le han facilitado dicha información. Cómo podría costear sus estudios es un tema del que Magalí no puede hablar, dado que su familia cuenta con medios muy escasos que no alcanzan a cubrir las necesidades básicas. En este caso, Magalí no hizo evidente que hablaba de un sueño, como en el caso de Antonio, pero sí quedó claro en otro momento de la entrevista que su intención para el año entrante es “buscar trabajo”, aunque no para costearse sus estudios sino para colaborar en la economía de su hogar.

Familia

En cuanto al aspecto familiar, alrededor de dos tercios de los entrevistados visualiza que dentro de diez años habrá formado o estará en proceso de formar su propia familia. La mitad de los adolescentes indica que en diez años ya estará viviendo con su pareja (ya sea en unión o casados) y que tendrán al menos un hijo; algo menos de un quinto adicional considera que, para entonces, estarán conviviendo con su pareja pero no tendrán hijos. Es interesante señalar que varios de los entrevistados explicitan que les gustaría convivir con su pareja antes de casarse, otros aclaran que les daría lo mismo “casarse o juntarse”, y unos pocos señalan que están en contra de la institución matrimonial y sólo convivirían pero sin casarse legalmente.

Alrededor de un quinto de los jóvenes, en cambio, visualiza que dentro de diez años seguirá soltero, pero no porque no quieran formar su propia familia sino porque desean hacerlo cuando sean más grandes. En este sentido, tanto aquellos que se proyectan solteros como aquellos que se imaginan unidos o casados pero sin hijos indican los 30 años como la edad que consideran más apropiada para realizar dichas transiciones.

Las preferencias que describen los adolescentes en cuanto a sus futuras trayectorias familiares, que incluyen una relativamente tardía formación familiar, como así también una abierta aceptación de la convivencia consensual (constituya ésta una experiencia o período de prueba, o una alternativa al matrimonio), también son acordes con los cambios que se vienen observando en el país y, particularmente, en la Ciudad de Buenos Aires. Estas tendencias indican una postergación familiar y un aumento de la consensualidad en cada sucesiva generación (Binstock, 2004).

Sólo un reducido número de adolescentes indica que no sabe qué será de su vida o, por otro lado, manifiesta que dependerá simplemente “de cómo se den las cosas”. Pero uno de cada diez, se concibe teniendo un hijo pero no teniendo pareja. Este grupo de jóvenes, si bien no tan numeroso, está compuesto tanto por varones como por mujeres, quienes desean tener hijos aunque no necesariamente piensan hacerlo en el contexto de una pareja.

Estos patrones generales son relativamente similares entre jóvenes asistentes y desertores. Las diferencias más significativas en relación con la visión que tienen sobre su situación familiar dentro de diez años se manifiestan, en cambio, cuando se compara el origen social de los jóvenes. Los adolescentes, asistentes o desertores, de clase media y media-baja tienen expectativas de formación familiar más tardía que sus pares de estratos sociales más bajos. Así, la mitad de los adolescentes de los sectores medios y bajos indica que en diez años habrá formado su familia o lo estará haciendo, mientras que dicha proporción asciende a tres de cada cuatro entre los adolescentes de los sectores vulnerables y excluidos. En este sentido, los adolescentes de los estratos medios imaginan, con mucha más frecuencia que los vulnerables o excluidos, la formación de una familia *a posteriori* de su formación profesional.

Aspiraciones materiales

Además de sus expectativas laborales y familiares, varios de los entrevistados se refirieron espontáneamente a sus aspiraciones materiales. El tener “vivienda propia” es el logro más deseado, acorde con un valor cultural fuertemente arraigado en nuestro país. En este caso, las diferencias más marcadas se observan entre los jóvenes pobres que desertaron y el resto de los entrevistados. Si bien, como se dijera, la mayoría se percibe teniendo una vivienda propia, los desertores de los sectores pobres son mucho más proclives a describir las características de la vivienda. Así, por ejemplo, señalan: “tener una casa grande en Caballito”, “tener mi casa en Capital”, “tener un departamento en Palermo”, “tener mi casa fuera de la villa”, lo que alude a un fuerte rechazo de la situación actual y al deseo de movilidad social, que asocian con “mudarse” al centro o a determinados barrios de la ciudad.

Otro grupo de jóvenes, en cambio, si bien también prevé que en diez años tendrá su casa propia, desea mantenerse en el barrio en el que actualmente vive. Esto incluye también a varios jóvenes que actualmente residen en villas, quienes priorizan mantenerse cerca de sus familias.

Debe también mencionarse que, aunque no ocurre de manera muy frecuente, varios jóvenes muestran ser más conscientes de la realidad y de sus posibilidades, aludiendo a que estarán “ahorrando para la casa” o “seguramente alquilando”. Incluso unos pocos, que aspiran a formar sus propias familias a edades más tardías, indican que posiblemente continúen viviendo con sus padres.

En cuanto a otras posesiones materiales, varios de los jóvenes hacen referencia a que tendrán un auto. Finalmente, si bien no constituyen un grupo numeroso, varios adolescentes enfatizan en otro tipo de aspiraciones, como viajar, que sus hijos accedan a un colegio privado (fundamentalmente entre quienes tienen hijos), comprarse ropa de buena calidad, tener una casa de veraneo o, simplemente, el deseo de “tener mucha plata”. En ambos casos, y a diferencia de lo observado en cuanto a la vivienda, estos deseos son mencionados por los jóvenes independientemente de cuál sea el origen social y/o su condición de asistentes o desertores del sistema educativo.

Conclusiones

§

Hoy en día nadie cuestiona la relevancia de la educación media como formación mínima necesaria tanto para una inserción adecuada en el mercado de trabajo, como para la formación integral básica como personas y como ciudadanos. La gran mayoría de los jóvenes tiene actualmente acceso a este nivel de educación. Sin embargo, esta tendencia a la igualación formal en el acceso al nivel medio ha sido acompañada por una creciente segmentación en la calidad de la educación impartida y también por el mantenimiento de los niveles históricos de deserción. Ambas problemáticas constituyen los principales retos que se presentan a las políticas educativas dirigidas a mejorar la calidad y la equidad en el nivel medio.

En este texto hemos presentado los resultados de una investigación dirigida a identificar cómo, en las vidas de los jóvenes, confluyen y se entrelazan los distintos aspectos que promueven el proceso de abandonar la escuela en el nivel medio en la Argentina. Creemos que la identificación de los factores asociados al abandono aporta un conocimiento relevante para la elaboración de políticas y programas tendientes a la prevención de este fenómeno y a la reincorporación de los desertores.

En la primera parte de este estudio, basada en datos cuantitativos representativos del nivel nacional, analizamos las tendencias en el acceso, graduación y deserción en el nivel medio para sucesivas generaciones. Aquí los resultados son claros: si bien tuvo lugar un significativo mejoramiento en la cobertura, éste no estuvo acompañado por el éxito en los niveles de deserción, los que se han mantenido estables a lo largo del tiempo.

Con el mejoramiento en los niveles de cobertura del nivel medio, la composición social del estudiantado se ha ido modificando. Si bien actualmente las chances de que los jóvenes provenientes de hogares muy pobres inicien el secundario son muy elevadas, todavía persisten marcadas diferencias en sus probabilidades de completar este nivel. Así lo indican los resultados de la segunda parte de nuestro estudio de tipo cuantitativo, donde se propuso

identificar los factores asociados con la probabilidad de desertar de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad. Los resultados muestran que son los jóvenes provenientes de los hogares con mayores desventajas socioeconómicas los que desertan con mayor frecuencia, situación que se mantiene incluso cuando se tienen en cuenta otros factores demográficos, sociales, familiares y educativos.

También son más proclives a abandonar quienes se han criado en hogares con un bajo capital educativo o en contextos familiares de mayor inestabilidad, aun entre quienes se encuentran en situaciones económicas más ventajosas. Asimismo, las duras condiciones experimentadas por la economía argentina han promovido la participación temprana de los jóvenes en el mercado de trabajo, lo que atenta contra sus posibilidades de continuar con la educación. Quienes tienen experiencia laboral, independientemente de la condición económica del hogar de procedencia, desertan con mucha mayor frecuencia que quienes nunca han trabajado.

El abandono es también diferencial según el género, y los varones poseen mayores niveles de deserción que sus pares mujeres. Sin embargo, esta diferencia se mitiga una vez controlada la situación económica de los hogares en que residen los jóvenes. Las mujeres de hogares no pobres tienen una probabilidad de desertar mucho menor que los varones. En cambio, en los hogares pobres las probabilidades se asemejan. Esta diferencia puede deberse en parte a la mayor incidencia de embarazo adolescente en los sectores económicamente vulnerables, problemática que está fuertemente asociada con el abandono escolar.

El rendimiento escolar, medido tanto a partir del acceso tardío al nivel secundario como por el número de repeticiones acumuladas, se asocia fuertemente con el abandono educativo, efecto que es aún más pronunciado para los jóvenes de hogares no pobres. El asistir a establecimientos privados, en particular si se trata de confesionales, en cambio, reduce significativamente las chances de deserción para todos los jóvenes, pero principalmente para los jóvenes que viven en hogares económicamente solventes.

Los resultados del estudio cuantitativo hicieron evidente que el abandono escolar es el resultado de un cúmulo de factores vinculados con los contextos específicos en los que los jóvenes se desenvuelven. Sin embargo, estos resultados poco nos dicen sobre las maneras concretas en que se vivencian cotidianamente por los jóvenes y sobre cómo influyen en sus

trayectorias educativas. Es por ello que en la tercera parte de este estudio le dimos voz a los principales actores involucrados, a partir de un sondeo cualitativo llevado a cabo con una centena de jóvenes asistentes y desertores de distintos sectores sociales (excluyendo intencionalmente a aquellos en contextos sociales de clase media-alta y clase alta) residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

La información etnográfica de las historias de vida de estos jóvenes asistentes y desertores nos ha permitido identificar los aspectos que atentan contra la permanencia en la escuela dentro de contextos sociales específicos. En este sentido, diferenciamos tres contextos a partir del grado de vulnerabilidad social de los hogares en los que los jóvenes han sido socializados, los cuales determinan fuertemente sus oportunidades.

Un primer contexto es el de **los hogares socialmente excluidos**. En este ámbito converge una serie de dificultades superpuestas que, claramente, atenta contra el desempeño educativo de los jóvenes. A las enormes dificultades económicas que afrontan estos hogares (en los cuales las necesidades básicas de vivienda, alimentación y salud muy rara vez son satisfechas), se suman la alta conflictividad familiar, la baja valoración de la educación, el contacto frecuente con pares y adultos con problemas de alcoholismo y drogadicción.

En el pasado, jóvenes provenientes de este contexto social rara vez podían acceder al nivel educativo medio. Hoy en día sí lo hacen, pero con enormes dificultades. Los adolescentes expuestos a estos ámbitos, si además carecen de referente adulto que los contenga, estimule y controle, presentan problemas de autoestima, falta de proyectos personales y sobre el sentido de la propia vida. Con frecuencia, estos jóvenes tienen problemas de conducta y son más proclives a abandonar la escuela debido a una pesada herencia de conflictos familiares y a la ocurrencia de embarazos tempranos.

Las situaciones adversas que enfrentan fuera de la escuela se traducen muy frecuentemente en problemas de rendimiento y de conducta dentro de la escuela. La institución escolar, por su parte, reacciona de diversos modos ante esta clientela. Detectamos que, en general, esta clientela accede a instituciones de muy baja calidad educativa, con escasos recursos para lidiar con situaciones problemáticas. Las reacciones de los agentes escolares dependen del entorno institucional. De acuerdo con las experiencias de algunos asistentes y desertores, conocimos cómo muchas escuelas carecen de un

proyecto articulado que garantice un entorno donde la tarea educativa se desarrolle más o menos armoniosamente y, por lo tanto, se encuentran incapacitadas para generar un clima de responsabilidad y compromiso que les permita promover la retención del estudiantado.

En los relatos, son frecuentes las referencias a profundos conflictos entre los estudiantes (que no pueden ser matizados por los agentes escolares) y un ambiente general de escaso o nulo respeto, tanto de los alumnos hacia los profesores como en sentido contrario. Por lo tanto, estos contextos escolares –aunque desde el punto de vista institucional ofrecen las instancias típicas para lidiar con situaciones problemáticas (gabinetes psicopedagógicos, sistemas de tutores, etc.)– resultan poco efectivos. Existen, sin embargo, otros entornos institucionales más contenedores. Varios de los jóvenes en contextos marginales relatan experiencias en escuelas que tienen un claro propósito de facilitar la permanencia de su alumnado. Por ejemplo, aquellas que han gestionado y ofrecen guarderías infantiles, apoyo escolar y apoyo psicológico efectivo.

El segundo contexto social de los adolescentes es el de **los hogares vulnerables**. En este contexto, los grados de libertad son algo mayores que en el anterior, ya que si bien sus integrantes enfrentan dificultades económicas y problemas familiares, lo que principalmente los distingue es una mayor integración social, una menor segregación espacial (pues habitan en barrios no tan marginales), y el no haber experimentado carencias extremas. Los integrantes de este grupo, que han tenido acceso a la educación secundaria desde hace más tiempo que el anterior, se podrían identificar como los hijos de la clase trabajadora o de los sectores obreros. Si bien los padres de estos jóvenes difícilmente lograron completar la escolaridad media, muchos de ellos comparten la clara aspiración de que sus hijos lo logren. Sin embargo, estos padres no siempre cuentan con los recursos ni con la motivación para apoyar activamente el desempeño escolar de sus hijos.

Entre estos jóvenes, los motivos más frecuentes de abandono se relacionan con el ingreso al mercado laboral, la falta de interés y motivación para continuar los estudios, los evidentes problemas cognitivos y de rendimiento, y el embarazo temprano. En este contexto, si bien la deserción es menos frecuente que en el grupo anterior, no necesariamente es concebida como un fracaso o como un caso desviado. Muchos de los jóvenes que abandonan tienen hermanos mayores que ya lo han hecho.

En general, los jóvenes asistentes al nivel medio insertos en un contexto vulnerable tienen una visión instrumental de la educación. Así, la principal ventaja de completar la educación media es mejorar la inserción ocupacional futura. Tanto asistentes como desertores consideran que, sin un título secundario, las opciones ocupacionales a las que podrán acceder serán en general marginales (repartidor, cartonero, basurero, etc.) e incluso hasta delictivas.

El **contexto de clase media-baja y clase media** se distingue marcadamente de los anteriores no sólo debido a su situación económica, sino también a sus positivas aspiraciones educativas y culturales. En general, los jóvenes que desertan se desvían de la norma. Sus padres o los adultos responsables dan casi por sentado que sus hijos deben terminar el nivel medio y, de hecho, muchos de los asistentes provenientes de este contexto social señalan que graduarse constituye “un deber de hijo”. La mayoría de los adolescentes de este grupo aspira a alcanzar una educación superior y define la utilidad de la educación recibida como el requisito necesario para lograr sus otras aspiraciones. Éste también es el caso de quienes han desertado, aunque ellos constituyen una absoluta minoría. En este grupo, los motivos más frecuentes de deserción se relacionan con eventos traumáticos puntuales que alteran la concentración y el interés por las tareas escolares o con problemas de rendimiento, falta de dedicación y falta de gusto por ir a la escuela. Es frecuente que los desertores de este grupo se refieran al tiempo dedicado a la escuela como “tiempo perdido”, poniendo en duda la utilidad de su formación escolar. En general, son jóvenes que han sido mucho más amparados por sus padres, quienes no han reaccionado con la severidad ni autoridad suficientes para revertir la decisión de abandonar de sus hijos. Estos padres tampoco les han exigido ocupaciones alternativas, como salir a trabajar, y facilitan que sus hijos tengan una vida cotidiana sin responsabilidades ni sobresaltos.

A lo largo del estudio, se puso en evidencia que el bajo rendimiento escolar constituye un primer paso en el camino del abandono. Cuando indagamos sobre las causas del desempeño académico, hallamos que los desertores son más proclives a adjudicar esa responsabilidad a la escasa capacidad profesional de los docentes, mientras que los asistentes tienden a autorresponsabilizarse por sus logros, indicando que el óptimo resultado depende del propio esfuerzo, dedicación y capacidad.

Al ahondar en el propio rendimiento académico, se pone de manifiesto que tanto los desertores como los asistentes con un desempeño pobre reportan haber tenido profesores con poca paciencia, con escaso compromiso con su actividad docente, responsables de estigmatizar al alumno y hasta de faltarle el respeto. Sin embargo, son ellos mismos quienes reconocen que la tarea docente y la transmisión de conocimientos se ven obstaculizadas en ámbitos donde los conflictos entre alumnos, los problemas de disciplina y el bajo interés por el estudio son frecuentes.

Muchos de estos jóvenes también compartieron experiencias que generaron sentimientos de desorientación, desapego y frustración que, en variada intensidad, afectaron su rendimiento. Estas experiencias incluyen transiciones dificultosas entre el ciclo primario y el secundario (con cambios bruscos en los contextos institucionales: de mayor contención a ambientes más impersonales, diversificados y de mayor exigencia), o la elección de especialidades que finalmente demandan habilidades y exigencias diferentes de las esperadas.

La comparación entre jóvenes con buen y bajo rendimiento muestra que los primeros cuentan más frecuentemente con familias que no sólo les han transmitido el valor de la educación, sino que también han dedicado tiempo y esfuerzo para acompañarlos y asistirlos a lo largo de la experiencia educativa. Estos grupos familiares han sabido transmitir a sus jóvenes la importancia de la responsabilidad personal, lo que se manifiesta en un mayor grado de dedicación no sólo respecto del estudio sino también respecto de actividades domésticas y de ayuda familiar.

En contraposición, los jóvenes con bajo rendimiento académico comparan la falta de apego a la tarea escolar y, en cambio, su motivación principal para ir a la escuela está centrada en socializar con sus pares. Las familias de estos jóvenes no parecen preocuparse demasiado por el desempeño escolar de sus hijos. En varios casos, ni siquiera parecen estar muy al tanto de sus actividades cotidianas y de su vida recreativa. La falta de control familiar muchas veces desemboca en problemas graves de conducta. Estos jóvenes son más proclives al uso del tabaco, el alcohol y, en menor medida, a experimentar con drogas. A diferencia de aquellos con buen rendimiento, sus actividades cotidianas tienden a ser menos estructuradas y no tienen, en general, responsabilidades asignadas dentro del hogar.

§

Como conclusión de este trabajo, señalaremos cuáles son los aspectos centrales que se derivan de la investigación realizada, para que sean tomados en cuenta en el diseño de políticas dirigidas a disminuir la deserción escolar en el nivel medio.

En primer lugar, ha surgido recurrentemente a lo largo de nuestro trabajo **la relevancia de la familia**, tanto para la transmisión del valor de la educación como para facilitar y apoyar la tarea educativa. Ninguno de los adolescentes entrevistados que careció de una socialización que enfatizara el valor de la educación logró adquirir esta valoración mediante otros agentes socializadores (incluida la escuela). En este sentido, consideramos que es necesario fortalecer los mecanismos para que los adultos responsables (fundamentalmente los padres) se involucren en el proceso educativo de sus hijos. En otras palabras, las iniciativas desarrolladas sólo por la institución escolar, aun proyectando escenarios optimistas de transformación, resultarían insuficientes si no fueran acompañadas y apoyadas por los padres y/o el grupo familiar. Fomentar este apoyo, particularmente entre padres con escasos recursos no sólo económicos sino también culturales y simbólicos, constituye un reto fundamental.

La institución escolar, en colaboración con otras organizaciones sociales, debería aprender a transmitir a los padres, por un lado, la trascendencia social de la educación de sus hijos (como mecanismo fundamental de formación integral y de movilidad social) y, por otro, la valoración de su rol como adultos responsables, un rol irremplazable en la transmisión de valores y en el apoyo y supervisión de la tarea educativa.

En segundo lugar, hemos podido observar a lo largo del estudio cómo **el sentido de pertenencia de los jóvenes con su escuela, las relaciones entre pares y la realización de actividades extraescolares organizadas** influyen en su apego y motivación escolar. Surge entonces la necesidad de promover la recuperación de la escuela como un espacio central en la vida cotidiana de los jóvenes. Esto puede implicar ampliar el rango de actividades que en ella se desarrollan, es decir, incluir actividades de tipo deportivas, de colaboración con otras organizaciones sociales y recreativas. Incluso podría estimularse la organización de dichas actividades desde los propios estudiantes, lo que redundaría en la adopción de habilidades y pautas organizativas.

En tercer lugar, en cuanto al rol de la institución escolar, nuestros hallazgos sugieren la necesidad de **revisar las formas de operación de las instancias institucionales dedicadas a tratar con situaciones problemáticas de los estudiantes**, con el propósito de asegurar que los jóvenes puedan conocer, valorar y utilizar estas instancias (gabinetes psicopedagógicos, sistema de tutores y ayuda escolar). Desde la perspectiva de los estudiantes, los gabinetes psicopedagógicos, así como otras instancias de apoyo psicológico y de contención, se abocan más a tratar problemas de conducta que a atender problemáticas cotidianas y profundas (de vínculos familiares, de adicciones, etc.). Actualmente, muchos jóvenes que necesitarían contar con este apoyo no lo buscan debido a que no creen que vaya a respetarse la confidencialidad de sus experiencias.

En cuarto lugar, consideramos que **la experiencia docente, cuando se desarrolla en ámbitos sociales marginales, requiere para su mayor eficacia de una formación específica**. Más precisamente, nos referimos a la necesidad de que los docentes cuenten con un conocimiento más profundo sobre la realidad social y familiar de los grupos que atienden. En este sentido, parece necesario dotarlos de herramientas adicionales para que puedan controlar, asistir y estimular, en vez de estigmatizar –y hasta llegar al maltrato– cuando deben lidiar con la indisciplina y el desinterés de los alumnos. Por otra parte, estas herramientas adicionales podrán facilitarles la identificación y canalización de los casos problemáticos hacia otras instancias institucionales más adecuadas.

En quinto lugar, tanto en contextos marginales como en los vulnerables, hemos podido detectar que un número importante de quienes han logrado mantenerse dentro del sistema educativo reciben o han recibido becas escolares. Si bien ninguno de los asistentes ha aludido a la importancia de su beca para permanecer en la escuela, lo cierto es que, entre los desertores, la proporción de quienes han recibido beca es significativamente menor y, por otra parte, a este dato se suma que varios entrevistados han manifestado que los problemas económicos asociados a su deserción podrían haberse mitigado con la ayuda de una beca. **La eficacia de las becas escolares en atenuar la deserción** ha sido puesta de manifiesto en algunos estudios específicos. El reforzar dichos programas, por lo tanto, parece sumamente pertinente.

Además, **los programas dirigidos a evitar el desgranamiento y la contención escolar de embarazadas y madres adolescentes** –que ya se están llevando a cabo en varios de los establecimientos a los que han asistido nuestros entrevistados– tienen un impacto positivo en prolongar la permanencia en la escuela. Estos programas, complementados con una eficaz educación sexual preventiva, contribuyen a mitigar uno de los principales factores asociados a la deserción escolar de las mujeres.

Finalmente, **los programas escolares de pasantías laborales**, si bien no se dirigen específicamente a disminuir el desgranamiento, parecen tener consecuencias positivas indirectas en el caso de jóvenes con riesgo de desertar por necesidades económicas. A partir de los pocos entrevistados que tuvieron pasantías, se demostró que éstas constituyen experiencias laborales significativas, que facilitan la obtención de un ingreso y se realizan en contextos laborales más formales y más compatibles con la asistencia educativa.

ANEXO I - DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

Características*	Pobre (%)	No Pobre (%)	Total (%)
SOCIODEMOGRÁFICAS			
Sexo			
Mujer	52,2	49,0	50,9
Varón	47,8	51,0	49,1
EDUCATIVAS			
Repeticiones acumuladas**			
Ninguna	65,1	74,6	69,2
Una	25,5	18,3	22,4
Dos o más	9,5	7,1	8,5
Edad de ingreso a la escuela			
Menos de trece	20,2	27,1	23,2
Trece	53,9	62,4	57,5
Catorce	16,1	8,2	12,7
Quince o más	9,8	2,3	6,6
Establecimiento			
Público	85,5	69,8	78,8
Privado confesional	10,0	21,8	15,1
Privado no confesional	4,5	8,4	6,1
FAMILIARES			
Educación del padre con mayor logro educativo			
Primaria incompleta y menos	14,8	2,8	9,6
Primaria completa	37,9	17,6	29,2
Secundaria incompleta	24,1	16,8	21,0
Secundaria completa	15,1	23,8	18,9
Terciario completo y menos	8,1	38,9	21,3
Integrantes del hogar			
Hasta 4 miembros	24,7	47,7	34,6
5 o 6 miembros	41,5	41,3	41,4
7 o más miembros	33,8	11,0	24,0
Situación familiar			
Vive con ambos padres	76,9	80,2	8,3
Vive con uno de los padres, con nueva pareja	4,0	3,7	3,9
Vive con uno de los padres, sin nueva pareja	19,1	16,0	17,8
LABORAL			
Participación laboral***			
Nunca trabajó hasta el momento de la observación	90,8	96,2	93,1
Tiene experiencia laboral	9,2	3,8	6,9
Número de casos	2.980	2.244	5.224

Nota:

* Incluye a jóvenes que viven con ambos padres o con alguno de ellos. ** Estimadas al momento de la deserción, graduación o truncamiento de la carrera. *** Estimada al ingreso en el nivel secundario. Al momento de la deserción, graduación o truncamiento el 20,2% de los jóvenes tiene experiencia laboral (23% entre los pobres y 16,4% entre los no pobres).

ANEXO II - GUÍA DE ENTREVISTA
Para jóvenes que no asisten al secundario*

**Una guía de características similares se utilizó para el relevamiento de información entre jóvenes asistentes.*

Nº de encuesta

Nombre del entrevistador

Nombre de pila del entrevistado

Lugar de la entrevista

Fecha y hora Duración

Observaciones

.....

Datos básicos del entrevistado

1. Sexo

2. Edad

3. Lugar de nacimiento (pueblo/ciudad, localidad, provincia, país)

.....

4. Año del nivel medio en que dejaste de estudiar

5. Edad al abandonar los estudios

6. Especialidad (reformada o no reformada)

7. Tipo de escuela (pública, privada o confesional)

8. Turno al que asistías

9. ¿Recibiste beca escolar? (sí o no) Si optás por "sí", ¿cuándo?

10. Condición de actividad actual (trabajás, no trabajás, buscás trabajo)

11. Ocupación (descripción)

.....

12. Número de horas trabajadas durante la semana

13. ¿Tenés hijos?

14. (Sólo para mujeres) ¿Estás embarazada?

15. ¿Podrías, por favor, decirnos con quién vivís actualmente y algunas características de los integrantes de tu hogar? *[Para el entrevistador: detectar si hubo hermanos que abandonaron la escuela para consignar y preguntar razones en la grilla.]*

	RELACIÓN DE PARENTESCO	SEXO (F/M)	EDAD	LUGAR DE NACIMIENTO	EDUCACIÓN		OCUPACIÓN
					MÁXIMO NIVEL ALCANZADO	¿ASISTEN? (sólo hermanos)	
1							
2							
3							
4							
5							
6							

Planilla sobre su historia de vida

16. Ahora te voy a pedir que me cuentes sobre tu vida desde que naciste hasta ahora. Lo que nos interesa conocer es con quién y dónde vivías cuando naciste, si te mudaste y adónde, si tu familia fue cambiando a lo largo del tiempo (ya sea porque nacieron hermanos, porque algún miembro se fue de tu casa, porque tus padres se separaron y volvieron a formar pareja, etc.). También queremos conocer tu historia educativa, es decir, cuándo comenzaste la escuela primaria y dónde, si repetiste algún año, si alguna vez cambiaste de escuela y por qué, si alguna vez la abandonaste. Te pedimos los mismos datos para cuando entraste al secundario. *[Para el entrevistador: detectar claramente la situación familiar y laboral al momento del abandono. Indagar sobre la historia laboral de los padres (cambio de trabajo, pérdida de empleo, trabajo de la madre, etc.), historia laboral del entrevistado (a qué edad comenzó a trabajar, por qué comenzó a trabajar, qué tipo de trabajos hizo, por cuánto tiempo, etc.), razones de abandono escolar de los hermanos/as.]*

AÑO	EDAD	HISTORIA FAMILIAR	HISTORIA EDUCATIVA	HISTORIA LABORAL	OBSERVACIONES

Experiencia escolar

17. *[Si es necesario (porque no hubo suficiente detalle en el relato de la historia de vida), preguntar:]* ¿Cuáles fueron las razones que te llevaron a abandonar la escuela? *[Indagar cómo reaccionó la familia cuando decidió abandonar el secundario.]*
18. Contame si te gustaba ir a la escuela y por qué. *[Indagar acerca de las cosas que más le gustaban de ir a la escuela y las que menos le gustaban.]*
19. ¿Para qué te parece que sirve ir a la escuela?

Desempeño en la escuela

20. En general, cuando estabas cursando la escuela secundaria, ¿tenías dificultades para aprobar las materias?
[Indagar sobre rendimiento:] ¿Cuántas y qué materias te llevaste a examen?
[Sobre dedicación:] Durante tu último año en la escuela, ¿cuánto tiempo, en promedio, le dedicabas por día a las tareas de la escuela? Teniendo en cuenta lo que te exigían en tu escuela, ¿te parece que era un tiempo más que suficiente, suficiente o menos que suficiente del que hubieras debido dedicarle?
[Sobre disciplina:] ¿Tuviste amonestaciones o suspensiones a lo largo de tus estudios? ¿Cuándo y por qué?
21. Comparándote con los alumnos de tu clase, ¿vos considerás que eras un alumno promedio, un alumno por debajo del promedio o un alumno por arriba del promedio?
22. Según tu parecer, ¿de qué depende que a un estudiante le vaya mal o bien en la escuela?
23. *[Si corresponde, porque declaró haber trabajado mientras estudiaba, consultar:]* Antes me contaste sobre tus trabajos. Ahora quisiera que me digas si pensás que el trabajo influyó en tu rendimiento en la escuela. ¿Estabas más cansado que el resto de tus compañeros? ¿Tenías menos tiempo para estudiar y eso se reflejaba en tus notas?
24. ¿Quién o quiénes dirías que fueron las personas que más te apoyaron en tus estudios?
25. ¿Hay alguien de tu familia o alguna situación familiar que haya sido un obstáculo para tus estudios?

Información sobre la última escuela a la que asistió

26. ¿En tu escuela tenían tutores? *[Si responde que sí:]* ¿Quién fue el último, un profesor, un preceptor? ¿Acudiste alguna vez a él/ella para pedirle apoyo o consejo?
27. ¿Tu escuela ofrecía apoyo escolar? En tu caso, ¿alguna vez lo necesitaste y lo utilizaste? ¿Cómo fue tu experiencia?
28. Si tenías algún problema personal o si sentías la necesidad de hablar con algún adulto, ¿había alguien en la escuela (preceptor, regente, director, psicopedagoga) a quien podías acudir? ¿Pasó alguna vez? *[Indagar sobre cómo percibe la utilidad del gabinete psicopedagógico: "quiénes van y por qué".]*
29. En tu escuela, ¿tenían código de convivencia? ¿Lo conocías? ¿Qué opinión te merece? ¿Servía para algo?

30. ¿En tu último año tuviste muchas horas libres porque faltaron profesores? *[Si responde que sí:]* ¿Más o menos cuántas horas libres tenías por semana? *[Indagar si lo prefería, si lo critica, etc.]*

Sobre sus profesores

31. Para vos ¿qué es un buen profesor?

32. Observá las siguientes características. Según tu opinión, ¿cuáles son importantes en un profesor/a? ¿Y qué lugar de importancia le darías?

[Mostrar tarjeta (rankear sólo las respuestas por "sí").]

- a. Que no falte a clase
- b. Que sea puntual
- c. Que conozca bien la materia
- d. Que sea fácil entenderlo
- e. Que mantenga la disciplina en la clase
- f. Que sea exigente
- g. Que tome exámenes fáciles
- h. Que use ejemplos cotidianos en las explicaciones
- i. Que se interese por las situaciones personales

33. ¿Preferías profesores varones, mujeres o te daba igual? ¿Por qué?

34. En tus años de escuela secundaria, ¿los buenos profesores fueron mayoría, más o menos la mitad, menos de la mitad o sólo unos pocos? *[Si fue a más de una escuela, indagar por cada institución.]*

35. ¿Tuviste profesores o profesoras que has valorado particularmente porque se interesaron por los problemas personales de los alumnos, o porque han hecho esfuerzos especiales para ayudar a aquellos que tenían dificultades en las materias, u otra cosa que recuerdes especialmente? *[Si fue a más de una escuela, indagar a qué institución pertenecían los docentes.]*

Sobre sus padres

36. ¿Cuál de las distintas situaciones presentes en esta tarjeta describe mejor a tus padres (o a la persona que estaba a tu cargo) cuando ibas a la escuela primaria? *[Si el entrevistado espontáneamente agrega más información, registrarla.]*

[Mostrar tarjeta.]

- a. En general no me preguntaban sobre las tareas y no se preocupaban demasiado porque sabían que me iba bien de todas maneras.
- b. En general no me preguntaban sobre las tareas y no se preocupaban, creo que no les importaba mucho mi rendimiento.
- c. Me preguntaban por las tareas, pero no le dedicaban mucho tiempo a ayudarme porque no lo necesitaba.
- d. Me preguntaban por las tareas, pero no le dedicaban mucho tiempo a ayudarme a pesar de que lo necesitaba.
- e. Me preguntaban por las tareas y me ayudaban en todo lo que podían.

37. ¿Recordás si durante tus estudios primarios tus padres iban a reuniones en la escuela, hablaban con las maestras, etc.?

38. ¿Cuál de las distintas situaciones presentes en esta tarjeta describe mejor a tus padres (o a la persona que estaba a tu cargo) durante la escuela secundaria? *[Si el entrevistado espontáneamente agrega más información, registrarla.]*

[Mostrar tarjeta.]

- a. En general no me preguntaban sobre las tareas y exámenes y no se preocupaban demasiado porque sabían que me iba bien de todas maneras.
- b. En general no me preguntaban sobre las tareas y exámenes y no se preocupaban, creo que no les importaba mucho mi rendimiento.
- c. Me preguntaban por las tareas y exámenes, pero no dedicaban mucho tiempo a ayudarme porque no lo necesitaba.
- d. Me preguntaban por las tareas y exámenes, pero no dedicaban mucho tiempo a ayudarme a pesar de que lo necesitaba.
- e. Me preguntaban por las tareas y exámenes y me ayudaban en todo lo que podían.

39. ¿En la escuela (el director, los profesores, los preceptores, etc.), citaban con frecuencia a tus padres? ¿Por qué?

40. ¿Eras de faltar seguido a la escuela o sólo muy de vez en cuando? ¿Tus padres te dejaban faltar a la escuela cuando vos querías o tenías que ratearte?

41. ¿Pensás que es importante para tus padres que retomes tus estudios y termines el secundario? ¿Por qué? *[Si corresponde:]* ¿Qué quisieran tus padres que estudiaras al terminar el secundario?

42. Según tu parecer, ¿es importante que los padres les insistan a sus hijos con el estudio? ¿Por qué?

Sobre los jóvenes que abandonan la escuela secundaria

43. A lo largo del secundario, ¿tenés otros compañeros o amigos que hayan abandonado la escuela? ¿Por qué pensás que abandonaron?

44. ¿Por qué te parece que hoy en día hay tantos jóvenes que dejan el secundario sin terminarlo?

45. ¿Cómo pensás que podría evitarse el abandono?

46. Según tu parecer, ¿existen diferencias en el tipo de trabajo que puede encontrar alguien que no completó el secundario y alguien que sí lo hizo? ¿Cuáles?

Sobre sus actividades extracurriculares, extraescolares y sobre su vida social

47. ¿Tu escuela organizaba actividades con otras instituciones, ya sea para conseguir ayuda, intercambiar experiencias, colaborar? (Por ejemplo, comedores escolares, donaciones, trabajo voluntario, entre otras). ¿Qué tipo de actividades? ¿Vos participabas?

48. ¿Vos participás o participaste en actividades realizadas por alguna de las instituciones que a continuación se presentan? *[Registrar todas las que correspondan. Indagar el tipo de actividad, la duración y el tipo de participación. Si corresponde, también consignar la causa de haber discontinuado.]*

[Mostrar tarjeta.]

- a. Iglesia, templo, etc.
[Si va a la iglesia, indagar con qué frecuencia.]
- b. Grupo comunitario/vecinal
- c. Asociación estudiantil
- d. Grupo piquetero
- e. Partido político
- f. Sindicato
- g. Club deportivo
- h. Otro (especificar)

49. Describime qué es lo que hacés en un día típico de la semana. *[Indagar si tiene responsabilidades en actividades domésticas (como cuidar hermanos o ir a buscarlos a la escuela, cocinar, etc.) o laborales informales (como ayudar en un negocio, entre otras).]*

50. En el caso del fin de semana, ¿cuáles son tus actividades?

51. ¿Te gusta la música? ¿Qué grupos o solistas son tus preferidos?
¿Vas a conciertos, recitales, etc.?

52. ¿Te gusta mirar televisión? ¿Cuáles son tus programas favoritos?
¿Cuántas horas de tele mirás por día?

53. ¿Te gusta escuchar la radio? ¿Cuáles son tus programas favoritos?
¿Cuántas horas escuchás la radio por día?

54. ¿Te gusta ir a bailar? ¿Con qué frecuencia y con quiénes vas? *[Indagar si sólo se trata de amigos de la escuela.]* ¿A qué edad comenzaste a ir a bailar?

55. ¿Hacés deportes? ¿Cuáles? *[Indagar con qué frecuencia, con qué tipo de amigos y desde cuándo.]*

56. ¿Vas a la cancha? ¿Con qué frecuencia? ¿Con quiénes vas usualmente?

57. ¿Hacés alguna otra actividad, como tocar un instrumento musical, practicar danza, ir al gimnasio, etc.?

58. ¿Te gustan los juegos de computadora, Internet, chat o los juegos en red?
¿Cuánto tiempo le dedicás? ¿Desde cuándo?

59. Durante el último año, ¿leíste algún libro? *[Si responde que sí, indagar cuántos y algún título.]*

60. ¿Cuántas personas considerás que son tus amigos/amigas íntimos? ¿Tus amistades son en general gente que conociste en la escuela? *[Si responde que no, indagar de dónde los conoce.]*

61. ¿Fumás? ¿A qué edad empezaste? ¿Cuántos cigarrillos fumás por día?

62. ¿Tomás alcohol? *[Indagar a qué edad comenzó y si es habitual o en qué circunstancias toma –por ejemplo, a la salida de la escuela, cuando va a bailar, etc.– y qué tipo de bebidas: cerveza, vino, etc. Indagar también por el uso o experimentación con drogas.]*

Sobre sus relaciones románticas

63. ¿Estuviste de novia/o alguna vez? ¿Cuántas veces, por cuánto tiempo y por qué dejaron de salir? *[Indagar la edad del primer noviazgo.]*

64. ¿Tenés novio/a actualmente? ¿Hace cuánto que salen? ¿A qué se dedica?
¿Cuánto tiempo pasan juntos (con qué frecuencia se ven)?

Sobre sus expectativas hacia el futuro

65. ¿Qué cosas te parecen que definen tener éxito en la vida? ¿De qué depende?
¿Pensás que en tu caso va a ser posible alcanzar el éxito? *[Indagar por qué sí o por qué no, y cómo lo va a lograr.]*

66. ¿Te gustaría retomar el secundario para terminarlo? *[Si responde que sí:]* ¿Por qué?
¿Lo ves probable? ¿De qué depende?

67. *[Si dice que tiene planeado seguir estudiando porque quisiera hacer un estudio terciario o universitario, indagar:]* ¿Qué te gustaría seguir y dónde? ¿Crees que va a ser posible que estudies?

68. Pensando en tu futuro, ¿cómo te ves de aquí a diez años? *[Indagar tanto aspectos laborales como familiares. Específicamente si se ve casado/a, con hijos, etc. Si responde que no, preguntar a qué edad le gustaría formar una familia –casarse y tener un primer hijo– y qué trabajo se ve haciendo.]*

Finalmente...

69. ¿En qué tipo de barrio vivís? *[Indagar si se trata de una villa o un barrio obrero o de clase media. Preguntar por la seguridad: si se puede andar solo a cualquier hora, si los vecinos se conocen entre sí, etc.]*

70. En tu casa:
¿Son propietarios de la vivienda?
¿Tienen obra social?
¿Tienen medicina prepaga?
¿Se atienden en el hospital público?

71. ¿Cuáles de estos servicios u objetos hay en tu casa?
Teléfono
Lavarropas
Computadora
Video/DVD
Microondas
Auto

Bibliografía

- Allison, Paul D. (1984), *Event history analysis: regression for longitudinal event data*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Altimir, Oscar y Luis A. Beccaria (2001), "El persistente deterioro de la distribución del ingreso en la Argentina", *Revista Desarrollo Económico*, 40 (160), pp. 589-618.
- Altimir, Oscar, Luis A. Beccaria y Martín González Rozada (2002), "La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000", *Revista de la CEPAL*, 78, pp. 55-85.
- Auyero, Javier (1993), *Otra vez en la vía: notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*, Buenos Aires: Espacio.
- Bachman, Jerald G., Swayzer Green e Ilona D. Wirtanen (1971), *Dropping out, problem or symptom?*, Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Battin-Pearson, S., M. D. Newcomb, R. D. Abbott, K. G. Hill, R. F. Catalano y J. D. Hawkins (2000), "Predictors of Early High School Dropout: a Test of Five Theories", en *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), pp. 568-582.
- Bertranou, Evelina (2002), "Determinantes del avance en los niveles de educación en la Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial", *Documento de Trabajo N° 38*. Buenos Aires: Departamento de Economía, UNLP.
- Binstock, Georgina (2004), "Cambios en las pautas de formación y disolución de la familia entre las mujeres de la Ciudad de Buenos Aires", en *Población de Buenos Aires. Revista de datos y estudios demográficos*, 1 (0), pp. 7-14.
- Braslavsky, Cecilia (1983), "Estado, burocracia y políticas educativas", en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Bryk, Anthony, Valerie Lee y Peter Holland (1993), *Catholic schools and the common good*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cerrutti, Marcela y Alejandro Grimson (2004), "Buenos Aires, neoliberalismo y después: cambios socioeconómicos y respuestas populares", en Alejandro Portes, Bryan Roberts y Alejandro Grimson (ed.), *La ciudad latinoamericana*. Buenos Aires: Prometeo (en prensa).
- Eccles, Jacquelynne S. y Bonnie L. Barber (1999), "Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters?", en *Journal of Youth and Adolescence*, 6 (3), pp. 281-294.
- Ellickson, Phyllis, Khanh Bui, Robert Bell y Kimberly McGuigan (1998), "Does early drug use increase the risk of dropping out of high school?", en *Journal of Drug Issues*, 28(2), pp. 357-380.
- Filmus, Daniel y Ana Miranda (1999), "América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo, más desigualdad", en Daniel Filmus (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires: FLACSO-Eudeba.
- Filmus, Daniel (2001), "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente", en Cecilia Braslavsky (org.), *La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad*, Buenos Aires: UNESCO-Santillana.
- Finn, Jeremy D. (1989), "Withdrawal from School", en *Review of Educational Research*, 59, pp. 117-142.
- Frenkel, Roberto y Martín González Rozada (1999), "Liberalización del balance de pagos. Efectos sobre el crecimiento, el empleo y los ingresos en la Argentina", *Serie de Documentos de Economía*, 11, abril. Buenos Aires: CEDES / Universidad de Palermo.
- Frenkel, Roberto y Martín González Rozada (2000), "Liberalización del balance de pagos. Efectos sobre el crecimiento, el empleo y los ingresos en la Argentina" *Segunda parte*. Buenos Aires: CEDES / Universidad de Palermo.

Gallart, María Antonia (2005), *La gestión de la innovación en tiempos de reforma y crisis: la institución escolar secundaria*, Informe final de investigación. Buenos Aires: CENEP.

Gallart, María Antonia (2003), "La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual", en María Antonia Gallart y cols., *Tendencias de la educación técnica en América Latina, Estudios de caso en Argentina y Chile*. París: IPE - UNESCO.

Gallart, María Antonia, coord. (2000), *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes: trabajos del Seminario*, Montevideo: CINTERFOR - OIT.

Gallart, María Antonia, Martín Moreno y Marcela Cerrutti (1991), *Los trabajadores por cuenta propia del Gran Buenos Aires: sus estrategias educativas y ocupacionales*, Buenos Aires: Centro de Estudios de Población.

Gallart, María Antonia (1983), *The evolution of secondary education in Argentina 1916-1970*. Doctoral dissertation, Department of Education, The University of Chicago.

Garnier, Helen E., Judith A. Stein y Jennifer K. Jacobs (1997), "The process of dropping out of high school: a 19-year perspective", en *American Educational Research Journal*, 34, pp. 395-419.

Herrán, C.A. y B. Van Uythem (2001), "¿Por qué los jóvenes en la Argentina desertan de la escuela y qué puede hacerse para combatir este problema?", *BID - Diálogo Regional de Política*, segunda reunión, julio 19 y 20.

Jacinto, Claudia (2002), "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas", en María de Ibarrola (coord.), *Desarrollo local y formación*, Montevideo: CINTERFOR - OIT.

Jacinto, Claudia y Ada Freytes Frey (2004), *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio en la Ciudad de Buenos Aires*, París: UNESCO - IPE.

Jelin, Elizabeth (1974), "Secuencias ocupacionales y cambio estructural: historias de trabajadores por cuenta propia", en Jorge Balán y otros, *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Jessor, Richard, Frances Costa, S. Lee Jessor, y John E. Donovan (1983), "Time of First Intercourse: A Prospective Study", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (3), pp. 608-626.

Knaul, Felicia y Susan Parker (1998), "Patterns over time and determinants of early labor force participation and school dropout: evidence from longitudinal and retrospective data on Mexican children and youth", Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Population Association of America, Chicago.

Krohn, Marvin D., Terence P. Thornberry, Lori Collins-Hall y Alan J. Lizotte (1995), "School dropout, delinquent behavior, and drug use: an examination of the causes and consequences of dropping out of school", en Howard B. Kaplan (ed.), *Drugs, crime and other deviant adaptations: longitudinal studies*, Nueva York: Plenum Press, pp. 163-183.

Levison, Deborah, Karine S. Moe y Felicia Marie Knaul (2000), "Youth Education and Work in Mexico", en *World Development*, 29(1), pp. 167-188.

Llach, Juan José, Silvia Montoya y Flavia Roldán (2000), *Educación para todos*, Buenos Aires: IERAL - DISTAL.

López, Néstor (2001), "La articulación de las familias con el mercado de trabajo y su impacto sobre los adolescentes", *Serie Documentos de Trabajo* N° 5 octubre, SIEMPRO.

López, Néstor (2002), "Alcances y características de la repitencia, la sobreedad y el abandono en la Argentina", en IPE - UNESCO / OEA, *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*, Buenos Aires: OEA.

McNeal, Ralph B. Jr. (1997), "Are students being pulled out of High School? The effect of adolescent employment on dropping out", *Sociology of Education*, 70, pp. 206-220.

Moura Castro, Claudio (2000), *Vocational Training at the turn of the century*, editado por Klaus Schaack, Rudolf Tippelt, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Newcomb, Michael D. (1997), "General Deviance and Psychological Distress: Impact of Family Support/bonding over 12 Years from Adolescence to Adulthood", *Criminal Behavior and Mental Health*, 7, pp. 368-400.

Osgood, D. Wayne y cols. (1996), "Routine activities and individual deviant behavior", *American Sociological Review*, 61(4), pp. 635-655.

Petersen, Trond (1986), "Estimating fully parametric hazard rate models with time-dependent covariates: use of maximum likelihood", *Sociological Methods and Research*, 14, pp. 219-246.

Riehl, Carolyn (1999), "Labeling and Letting Go: An Organizational Analysis of How High School Students are Discharged as Dropouts", en Aaron M. Pallas (ed.), *Research Sociology of Education and Socialization*, Nueva York: JAI Press.

Rumberger, Russell W. (1987), "Highschool Dropouts: A Review of Issues and Evidence", en *Review of Educational Research*, 57, pp. 101-121.

Rumberger, Russell W. y Scott L. Thomas (2000), "The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools", *Sociology of Education*, 73, pp. 39-67.

Sidicaro, Ricardo y Emilio Tenti Fanfani (1988), "Introducción", en Sidicaro, Ricardo y Emilio Tenti Fanfani (comps.), *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires: UNICEF - Losada.

SIEMPRO (2001), "Juventud: educación y trabajo", *Serie Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida* N° 5. Buenos Aires: SIEMPRO.

Sosa Escudero, Walter y Mariana Marchionni (1999), *Household Structure, Gender, and the Economic Determinants of School Attendance in Argentina*, World Bank Working Paper Series, abril.

Tedesco, Juan Carlos (1983), "Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina", en Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Tedesco, Juan Carlos (1995), "Los desafíos de la educación", en *Boletín técnico interamericano de formación profesional*, CINTERFOR 131, pp. 7-24.

Tenti Fanfani, Emilio (1998), "Expectativas y valores", en Ricardo Sidicaro y Emilio Tenti Fanfani (comps.), *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires: UNICEF - Losada.

Wainerman, Catalina H. (2003), "La reestructuración de las fronteras de género", en: Catalina H. Wainerman (comp.), *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 55-104.

Wainerman, Catalina H. y Marcela Cerrutti (2001), "Dual-Earner Couples in Buenos Aires. Structural Adjustment and the Female and Male Labour Force", Trabajo presentado en el XXIV IUSSP General Conference, Salvador de Bahía, Brasil.

Weng, Li-jen., Michael D. Newcomb y Peter M. Bentler (1998), "Factors influencing noncompletion of high school: a comparison of methodologies", en *Educational Research Quarterly*, 12(2), pp. 8-22.

Youniss, James; McLellan, Jeffrey A.; Su, Yang y Yates, Miranda (1999), "The role of community service in identity development: normative, unconventional, and deviant orientations", en *Journal of Adolescent Research*, 14(2), pp. 248-261.

Zelnik, Melvin; John F. Kantner y Kathleen Ford (1981), *Sex and Pregnancy in Adolescence*, Beverly Hills, CA: Sage.