

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Tesis de Maestría

GENERACIÓN INÉDITA

**Sentidos de la experiencia liceal en jóvenes de Casavalle,
que continúan estudiando y son primera generación en educación media.**

Autor: Paulo Romero

Para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Tutora de tesis: Dra. Mabela Ruiz Barbot

Montevideo, marzo de 2018.

I. RESUMEN

La presente investigación explora los sentidos de la experiencia liceal en estudiantes que proceden de familias cuyas trayectorias no han superado Educación Primaria, y son ellos los primeros en ingresar a Educación Secundaria. La investigación se sitúa en el sistema liceal uruguayo. El mismo se ha caracterizado históricamente por un mandato selectivo y propedéutico, que en las últimas décadas ha devenido en un proceso de fuerte ampliación de su cobertura en el marco de una serie transformaciones.

El diseño de investigación utilizado es de carácter cualitativo y se realizó a partir de entrevistas individuales a jóvenes que son la primera generación en ingresar a los liceo, entre 13 y 18 años que viven en la zona de Casavalle, Montevideo.

Se desarrolló un análisis multirreferencial, identificando los sentidos que los jóvenes formulan sobre la experiencia liceal desde sus itinerarios inéditos. Entre los principales resultados se identifica el sentido de heredar/desheredar, el sentido de disponibilidad del entorno familiar, el contrasentido institucional, el sentido del saber y el de las distancias barriales. Múltiples sentidos que son constitutivos de la experiencia liceal de los jóvenes primera generación.

Palabras clave

Experiencias / Liceos / Primera Generación / Sentidos

Agradecimientos

a Mane por sus aportes y estar siempre,

a Piero y Renata por sus risas y el tiempo robado,

a mis padres por apoyarme en los vaivenes vocacionales.

*a los compañeros de la socio educativa, del Mides y el CES,
especialmente a Fernanda y a Pablo.*

*a los profesores, a Verónica por su impulso, y a Mabela por sus
incesantes aportes y su manera de enseñar.*

a los compañeros de maestría, especialmente a Rodrigo y Tatiana.

*a las educadoras de los centros juveniles que me abrieron las puertas y
brindaron su tiempo.*

A los estudiantes de Casavalle

Contenidos

I.	Primera sección: El problema de investigación.	_05
	I.I Mirada a la Educación Media: avances y persistencias.....	_05
	I.II Fundamentación y antecedentes.....	_06
	I.III Objetivos y preguntas de investigación.....	_13
II.	Segunda sección: Marco teórico referencial.....	_14
	II.I Educación media: sobre la compulsión a la repetición.	
	II.II Sentido-s de la experiencia educativa.	
	II.III La linealidad en cuestión.	
	II.IV El entrecruzamiento: jóvenes, estudiantes y primera generación.	
	II.V Genealogía: sobre la historia familiar y el proyecto parental.	
III.	Tercera sección: Diseño metodológico.....	_38
IV.	Cuarta sección: Estrategia metodológica.....	_38
V.	Quinta sección: Análisis.....	_45
	V.I Experiencia contrasentido: novedad y recurrencia.....	_46
	V.II El lugar de los otros en la experiencia liceal (I) y (II).....	_54
	V.III Experiencia de saber, no entender, la nada.....	_66
	V.IV El futuro bien.....	_73
	V.V Familias constructoras de itinerarios.....	_80
	V.I Contrarrestar al barrio.....	_90
VI.	Quinta sección: Principales Sentidos.....	_103
	VI.I. Conclusiones.....	_114
VII.	Bibliografía.....	_123
VIII.	Materiales complementarios.....	_127

I. PRIMERA SECCIÓN

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

I.I Mirada a la Educación Media: avances y persistencias.

En el contexto uruguayo del SXXI se legisla sobre la universalización de la educación media a partir de la Ley General de Educación¹ del año 2008, la cual instituye la obligatoriedad de la educación inicial hasta la enseñanza media superior. En este marco se observa un alto nivel de accesibilidad en los primeros años educativos, que presenta un egreso prácticamente universal (99,1%) en el ciclo primario. Sin embargo, los resultados de la educación media básica y de la media superior continúan siendo insuficiente, en tanto no se alcanzan los años establecidos como obligatorios para toda la población (INEEd, 2017).

En la última década se ha incrementado la cobertura de los jóvenes que asisten al sistema educativo, fenómeno que representa un avance en términos de accesibilidad. Pero frente a este incremento, se observa la fragilidad del vínculo entre algunos estudiantes y la institución educativa, que se quiebra al discontinuarse los procesos educativos iniciados. Los derroteros educativos de los jóvenes en Uruguay, expresan que a los 13 años el 26 % de los estudiantes cursa con rezago, y un 3% de ellos abandona el sistema educativo. Esta situación se agudiza al llegar a los 17 años, donde los jóvenes quedan representados en tercios diferenciales según su trayectoria educativa: un 34% cursa el grado esperado, un 39% lo hace estando rezagado y un 27% no estudia, de acuerdo a la distribución de jóvenes según situación educativa por edades simples, años 2013-2015 (INEEd, 2017) Al adentrarnos en este escenario se evidencian las profundas desigualdades según los ingresos de los hogares, en tanto a los 19 años egresa de la

¹Ley nº18437.

educación media básica un 95% de quienes residen en los hogares de mayores ingresos, mientras entre los jóvenes pertenecientes a los hogares de menores ingresos, solamente egresa un 50%. Dichas brechas se acentúan en la educación media superior, en tanto a los 22 años el egreso es de un 71% entre los jóvenes de los hogares más favorecidos y de un 15% en los que pertenecen a hogares con menores ingresos. Es decir, “los jóvenes de niveles socioeconómicos más altos tienen casi cinco veces más posibilidades de terminar la educación media superior que aquellos más pobres” (INEEd, 2017, p.46)

A su vez, en la ENAJ se señala que la educación continúa siendo un mandato social para todos los jóvenes encuestados, pero se identifican las desigualdades en relación al nivel de escolarización alcanzado según las condiciones socioeconómicas. Desigualdades que no sólo se dan en los logros educativos, sino también en el tiempo requerido para aprobar la educación media. A su vez, la inequidad expresada en el sistema educativo, se produce de modo paralelo a otros hitos biográficos en tanto, en la actualidad, la brecha en las trayectorias vitales es más que significativa (Filardo, 2010; De Armas, 2010, Cardozo, 2016).

Considerando el objeto de estudio de la investigación, una de las aristas a profundizar refiere a la incorporación a la educación media de un mayor número de jóvenes provenientes de familias en situación de pobreza a la educación media. Este fenómeno se da en las últimas tres décadas, y se expresa en un incremento del 27%, representando un aumento sustancial de la matrícula (ANEP, 2005). Esto implica una mayor llegada de estudiantes proveniente de familias que no han transitado la educación secundaria, en tanto estas familias “recién llegadas”, no presentan recorridos educativos más allá de los escolares. Al explorar las investigaciones sobre los programas de inclusión educativa, este incremento se manifiesta en modo significativo. Por ejemplo

en Aulas Comunitarias² el 60% de los estudiantes representa a la primera generación que accede a la educación media (Mancebo y Monteiro, 2009). Esta información se convirtió en uno de los datos principales que impulsó el desarrollo de la tesis, en tanto expresa las historias de repetición y desvinculación de un grupo de jóvenes con un denominador común: “primera generación”, y evidencia los itinerarios atravesados por los ellos y sus familias en un contexto de desigualdad social.

El cuadro descrito es un primer mojón para la comprensión del fenómeno de estudio, en tanto define el estado actual de la educación media en términos de las trayectorias educativas. Este panorama, expresado especialmente desde la sociología de la educación, abona a la discusión sobre la reproducción de las desigualdades sociales por parte del sistema educativo pero no la explica en su totalidad, es decir requiere de otros aportes.

Para iniciar la discusión, Martinis (2016) ya advierte que diversos estudios (Cepal, 1990; ANEP, 2005; ANEP, 2014, entre otros) establecen una relación directa entre los resultados educativos y el nivel socio-económico, configurándose un relato sobre los sujetos referido a las diversas formas del déficit: vinculado a la pobreza cultural del hogar del que provienen; a los bajos niveles educativos de sus madres; a algunas dificultades propias para realizar los aprendizajes que serían esperables. Se indica que este aspecto ha influido en los docentes y en la construcción de un tipo de enfoque de políticas públicas que desconfía fuertemente de la capacidad de los jóvenes (y de sus familias) de los sectores con menores soportes económicos.

En este sentido, existe el riesgo de legitimar la desigualdad de resultados educativos,

²Programa de inclusión educativa desarrollado desde 2007 entre el CES y Mides, para jóvenes de 13 a 17 años que han repetido primer año de educación media, y que los han desvinculado o nunca han ingresado a ella.

eximiendo a los actores de la educación y a las políticas públicas en su conjunto, de las responsabilidades que les competen. Es decir, “(...) la explicación que concibe el fracaso educativo como realidad fuertemente determinada por el contexto social y cultural del que proviene el individuo constituye una de las formas de producción ideológica a la que Cecilia Braslavsky refiere al señalar la tercera de las funciones que cumpliría todo sistema educativo” (Matinis, 2016, p.42).

En este contexto planteado, se evidencian las inequidades establecidas por la estructura económica y social. Pero la comprensión del fenómeno requiere profundizar en las desligaduras subjetivas, en las propuestas pedagógicas, en la vivencia de los jóvenes y en las expectativas familiares. Es decir, es necesario explorar otras esferas que posibilitan ir más allá del dato. Se entiende que la ruptura o el debilitamiento del lazo educativo, se realiza también en lo simbólico y obtiene como resultado una incapacidad para producir sentido y para producir sujetos (Karsz, 2004).

Por lo antes expresado el fenómeno de interés requirió ser comprendido sumando otras dimensiones y campos disciplinares (que se complementen y no se clausuren). Desde esta óptica, fueron sustantivas las perspectivas ofrecidas desde la filosofía, sociología, antropología, pedagogía y psicología, en el entendido que eran necesarias para comprender la experiencia de los jóvenes “generación inédita”, desde los sentidos que ellos formulan sobre el liceo, reconociendo sus pliegues y reversos.

I.I Fundamentación y antecedentes

La progresiva universalización de la educación media requiere saber más sobre los que están arribando por primera vez. Las experiencias liceales de estos jóvenes son de carácter inédito, es decir, se inaugura un vínculo con el liceo: el de ellos y sus familias. En este sentido, para el caso uruguayo se evidencia la relevancia de indagar esta temática, particularmente a partir de los relatos de los jóvenes.

El debate y las investigaciones centradas en las trayectorias educativas, han brindado como resultado una serie de documentos que evidencian la problemática de la educación media (Terigi, 2009; Fernández, 2010; De Armas- Retamoso 2010; Filardo-Mancebo: 2013). No obstante, las investigaciones señalan la pertinencia de profundizar en las experiencias de los estudiantes en el ámbito educativo, en tanto existe acuerdo sobre la importancia de ampliar el debate, pero incorporando la perspectiva de los jóvenes. Sobre este último aspecto, se indica la importancia de sumar estudios que exploren las características singulares que asumen los procesos y las prácticas educativas, en la constitución de relaciones de equivalencia y antagonismos en las sociedades contemporáneas (Martinis, 2013).

Desde el marco de la investigación social, se exploró la dimensión establecida entre juventud y educación, a modo de rastrear nuevos significados (Núñez, 2008, Saraví, 2009; Filardo, 2010, Acosta, 2011; Di Leo, 2011, Viscardi, 2013). A su vez, se han indagado los estudios referidos a culturas juveniles y culturas escolares (Dubet y Martuccelli, 1996, Kessler, 2002; Dubet 2011 ; Weiss, 2012); también a los establecidos en torno a los estudiantes, docentes y propuestas educativas (Bordoli, 2007, Fernández y Alonso, 2012; Mancebo, 2013; Vaccotti, 2014; Ruiz Barbot, 2014) y aquellas que recogen

los sentidos y representaciones de los estudiantes sobre la educación media (Espíndola, 2007; Ventós, 2015; Dibot, 2015). En modo complementario, se consideraron investigaciones que exploran la relación entre sujetos, educación y desigualdades (Baquero, 2001; Duschatzky y Corea, 2002; Zelmanovich, 2003, Tiramonti, 2004, Tenti Fanfani, 2007, Dussel, 2009; Skliar, 2009, Martinis, 2013, Ruiz Barbot, 2015).

A modo de profundizar en los aspectos singulares de la investigación, ha sido de relevancia indagar los antecedentes de investigaciones ubicadas en el contexto uruguayo que tienen como escenario la cuenca de Casavalle (Filardo, 2005; Espíndola, 2007; Folgar y Romano, 2007; Álvarez Pedrosian, 2013); y sobre este último eje, se profundizó en las investigaciones referidas a la segregación y exclusión territorial (Merklen, 1996; Wacquant, 2001-2010, Aguiar, 2009).

Los avances precedentes se configuraron en una referencia sustancial para definir el objeto de estudio a investigar: “Generación inédita”, a modo de explorar, los sentidos que formulan en torno a la experiencia liceal los jóvenes de Casavalle que son primera generación.

Esta definición se estableció al considerar que investigar la experiencia educativa, implica observar lo que para los sujetos es de interés o constituye un problema, probando su consistencia y pertinencia (Dubet, 1996; Kessler, 2002). En el contexto uruguayo, dentro de los antecedentes de investigación, se consideran los aportes de Espíndola (2007) quien estudia cómo los jóvenes de Casavalle viven a los centros educativos; señala que los significados asignados a la experiencia liceal se vinculan a la posición ocupada en el espacio social, pero enlazados a los modos de dar respuesta desde el centro educativo. De modo complementario, la investigación de Ruiz Barbot

(2015) señala que las circunstancias vividas en los distintos itinerarios de la escolarización se unen a significaciones, dando cuenta de genealogías sociales de la vivencia educativa y sus huellas formativas. Identifica que frente a la experiencia de educación media en algunos jóvenes se construye un sentido de ajenidad; frente a la demanda a estar *dentro* de la institución, la educación formal es percibida como extraña y clausurada en ellos.

En referencia al objeto de estudio de la presente investigación: “generación inédita”, no se encontraron antecedentes en el contexto nacional. Sí se identificaron los aportes desarrollados por Foglino, Falconi y López Molina (2009)³ en Argentina, los cuales conectan en forma directa con el fenómeno explorado. Al investigar los sentidos atribuidos a ser los “*primeros en llegar*”, los autores expresan que para estos adolescentes ser los primeros implica la construcción de una serie de “distancias sociales” respecto de otros de su entorno; y conlleva a diferenciarse de sus familias y de algunos de sus grupos de pares. De tal modo, los autores despliegan nociones claves para la comprensión del ingreso a educación media de estudiantes cuyas familias no la han transitado.

Asimismo, es sustancioso reseñar algunas investigaciones situadas en el contexto nacional que retoman las expectativas que tienen docentes y familias sobre la educación. Las mismas representan diferentes percepciones sobre la importancia de la educación según el actor entrevistado, es decir profesores o referentes familiares. En este campo, Vaccotri (2014) indaga en torno a las perspectivas de los docentes sobre la relación familia-institución educativa, estableciendo que la participación de las familias cambia abruptamente entre la educación primaria y secundaria. Indica que la figura de los docentes se

³ Equipo de investigación del Proyecto “Adolescentes y Jóvenes en la Escuela Media: la construcción de la experiencia formativa en el marco de nuevas configuraciones curriculares, proyectos institucionales y prácticas pedagógicas”, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Subsidio del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba

encuentra desvalorizada y esta percepción coincide con la que tienen las familias, afirmando e que desde el discurso docente se expresa que para muchas familias los aprendizajes que se obtienen en educación secundaria no son importantes. Por otro lado, Ruiz Barbot (2014) explora los sentidos de la educación para los adolescentes, familias y referentes comunitarios. Destaca que las familias otorgan valor a la continuidad del proceso educativo, siendo incuestionable el recorrido por la educación media. Señala que se construye un sentido individualizado de la educación, en el cual se establece que sin estudios sus hijos e hijas “no serían nadie”; depositan así el destino de sus hijos en la educación, la cual les abriría las posibilidades de futuro.

Estas discusiones se retoman en la investigación, al indagar sobre los sentidos que formulan sobre la educación los estudiantes primera generación, y se suma al panorama trazado. Navegando entre las singularidades y lo común de los itinerarios, según las circunstancias vitales compartidas; coincidiendo con la importancia de resignificar lo educativo y la particularidad de cada proceso. El repertorio de investigaciones exploradas indica que las desigualdades se reproducen en los centros educativos y expresan una sumatoria de exclusiones; aspectos que son primordiales para comprender el contexto de la investigación y la arista seleccionada. Dichos antecedentes son fundamentales, en la medida que aportan diversos enfoques y permiten desarrollar una visión integral, incorporando conceptos, discusiones y datos que han sido necesarios para comprender el vínculo establecido entre sujetos, familias y educación, en un contexto de desigualdades.

I.III Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General: Comprender los sentidos que formulan sobre la experiencia liceal, los jóvenes de familias que viven en el barrio Casavalle que no han transitado por educación secundaria.

Objetivos específicos

- Analizar las experiencias de los jóvenes y los sentidos que establecen para continuar o desvincularse del liceo.
- Explorar los recorridos desarrollados en educación secundaria y comprender los sentidos que elaboran respecto a su futuro.
- Identificar las expectativas que las familias tienen sobre el liceo y la educación en general, desde la perspectiva de los jóvenes.

Especificación de las preguntas que buscó responder la investigación.

Pregunta central:

¿Cuáles son los sentidos que atribuyen a la experiencia liceal los jóvenes que provienen de familias que no han superado educación primaria en el barrio Casavalle?

Preguntas anexas de investigación:

¿Qué sentidos elaboran sobre la experiencia liceal?; ¿Qué los y las impulsa a ir al liceo? ;
¿Qué aspectos son significativos para la continuidad o discontinuidad educativa?; ¿Qué
sentido formulan respecto a las perspectivas educativas?; ¿Cuáles han sido los
itinerarios que han desarrollados en educación secundaria?; ¿Qué expectativas tienen
las familias sobre el liceo, según la perspectiva de los jóvenes?; ¿Qué significa tener
itinerarios con mayor alcance dentro de sus familias? ¿Qué percepción tienen los
jóvenes sobre el barrio, qué lugar se le asigna a la educación?

II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo se establece un recorrido a través de autores, conceptos y debates que han nutrido la tesis de trabajo. Constituye una plataforma conceptual relevante, provenientes de diversos campos disciplinarios: psicología, pedagogía, filosofía, educación social y sociología. En este sentido, se utiliza un enfoque multirreferencial (Ardoino, 1993), que implica una lectura plural desde diversos ángulos. Es decir, un sistema de referencias que se complementan para comprender el problema de investigación desde el punto de vista del saber. Es un repertorio sustancial, que permite establecer líneas de interpretación y análisis sobre las experiencias de los jóvenes primera generación.

Este marco se inicia presentando los aspectos históricos que dan cuenta del mandato institucional que dio origen a los liceos, en un contrapunto con el precepto de universalización contemporáneo. En segundo lugar, se propone la reflexión en torno a la

linealidad de las trayectorias educativas, explorando su comportamiento actual desde un enfoque por itinerarios vitales.

Posteriormente se aborda el concepto de experiencia desde diversas aristas: filosofía, pedagogía y sociología de la experiencia. Reflexionando en torno a los sentidos, discursos y subjetividades que se producen en el ámbito educativo. Se recorren tres conceptos fundamentales para la investigación: ser jóvenes, liceales y primera generación. De tal modo, se explora su entrecruzamiento a partir de un recorrido por la noción de juventudes, para luego establecer las características del oficio estudiantil y completar la triada con definiciones en torno al concepto de primera generación. Hacia el final, se presenta la noción de “proyecto parental”, enfocado desde la sociología y el psicoanálisis; la misma discute sobre las implicancias que tienen las herencias familiares en contraste con los trayectos inéditos que desarrollan los jóvenes en el espacio liceal.

II.I Historia de la educación media: esa compulsión a la repetición.

Para comprender el sistema educativo secundario uruguayo es ineludible analizar su historia. Desde el 1849 hasta 1875 la Universidad reunía a todos los niveles de enseñanza nacional, incluida la Primaria. La cual con la reforma Vareliana comienza a regirse por la Dirección de Instrucción Pública hasta 1918 cuando se crea el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Pero esta ruta es disímil a la transitada por la Educación Secundaria, que permanece gobernada por la Universidad hasta 1935.

La educación media tiene un origen supeditado a los estudios terciarios, lo que ha llevado a desarrollar una identidad dependiente de las necesidades establecidas por la

Universidad. Este aspecto es subrayado en el S.XX donde se generan cambios en la Educación Media (incorporando otros conocimientos) a modo de responder a las nuevas especializaciones establecidas en el nivel superior.

“Como diría el mismo Rector Eduardo Acevedo en 1906: El problema de la enseñanza media no está resuelto, no se ha planteado siquiera en el país. Tenemos enseñanza primaria y enseñanza preparatoria (aunque se la llame secundaria, es preparatoria); no tenemos verdadera enseñanza media.” (Delio, 2011, p. 75).

Como se mencionó, el nacimiento de la educación secundaria se plantea con escasa identidad. No obstante, establece un marcado perfil referido al mandato institucional: preparación de los varones de las clases altas y medias hacia la formación universitaria para su posterior inserción en los roles directivos de la sociedad. Esto explicará el mandato selectivo que tenía la educación secundaria al filtrar y seleccionar. De modo concomitante, la Universidad del Trabajo (UTU) emergía como el ámbito de inserción de aquellos jóvenes que no se adaptaban a este sistema (originalmente los que se encontraban en reformatorios juveniles), demarcando las diferencias entre ambas instituciones.

Esta perspectiva histórica permite evidenciar que algunas tensiones y debates que se desarrollaron en el S.XX han sido sorteados, y otros aún persisten. En el contexto actual se identifica la contraposición entre el mandato de selección de origen, y la tendencia al ingreso a educación secundaria perfilada hacia la universalización a través de la Ley General de Educación (Nº 18.437), difiriendo programáticamente de su matriz inicial. En dicho sentido, instituir la Educación Media Básica como derecho ha implicado un

desarrollo jurídico programático de gran relevancia con el objetivo de aumentar la accesibilidad a los centros educativos. Pero trascender el nivel programático requiere la transformación de los modelos educativos institucionalizados y la construcción de nuevas ofertas.

Sobre este último punto, en el primer capítulo se explicitó cómo en las últimas décadas se ha desarrollado un proceso de mayor matriculación, el cual es un importante avance,. Pero ese proceso es acompañado de un fuerte rezago liceal, con escasa culminación del ciclo secundario en los sectores más vulnerados. El desfasaje en la falta de previsión del crecimiento en la matrícula estudiantil ha indicado la precariedad para dar respuestas, en relación a los lugares y espacios materiales, y a las ofertas educativas construidas. Del mismo modo, se ha planteado el insuficiente proceso de transformación docente para acompañar dichos cambios, marcando la importancia de proyectos políticos pedagógicos que compatibilicen los intereses de los estudiantes, docentes y equipos de dirección. En dicho sentido, en el SXXI la implementación de nuevas metodologías e innovación en los formatos educativos han sido prácticas cercanas a la excepcionalidad que no han logrado impregnar a todo el colectivo. Desde el sistema educativo se ha señalado la problemática y se han implementado diferentes soluciones, principalmente en la construcción de dispositivos de inclusión y sostén educativo que no han logrado las modificaciones estructurales esperadas.

Comprender cómo se ha construido la educación secundaria en Uruguay es necesario en la medida que en su historia se despliega una serie de tensiones de origen que están actualizadas en el presente. A través de los debates mencionados es que aún permanecen y se mantienen algunos de sus efectos, en tanto no hay una total transformación radical de su matriz de nacimiento, y en gran parte continúa siendo

selectiva y propedéutica. Comparativamente se observan avances, especialmente en el ingreso a la Educación Media (se ha incrementado la accesibilidad), pero como derecho es insuficiente en tanto la permanencia y continuidad educativa se encuentra en estado irresuelto. Por tanto, lo que se deja inconcluso, condensa las tensiones y falta de soluciones propias de cada comunidad.

II.II. La linealidad en cuestión: de trayectorias, itinerarios y transiciones.

Las trayectorias educativas son comparables a los juegos de dardos, en los cuales operan los procesos estocásticos. Esto implica una cierta indeterminación descrita por la distribución de probabilidad, pero incluso si el estado primero es sabido, algunos trayectos pueden ser más factibles y otros no tanto.

La modernidad concibió un esquema en el cual se esperaba de los sujetos una "trayectoria normal", en la que se avanza de modo ascendente, cual escalera educativa, con metas pedagógicas fijadas con antelación, a desarrollar en tiempos prescriptos y según los ritmos estipulados como adecuados. Esta visión de la modernidad sustentó la creación de un formato escolar constituido por la homogeneidad del régimen de trabajo, de la regulación de los espacios y de los tiempos de ejecución. Bajo este esquema se definió la asistencia simultánea de docentes y alumnos a espacios idénticos, regidos por una serie de normas y dispositivos. Entre ellos: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, el desarrollo de una currícula única, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo (Mancebo y Goyeneche, 2010; Tiramonti, 2011).

Los dispositivos de la modernidad fueron claves para lograr constituir un aparato de distribución masiva de la educación, en tiempos en que los Estados Nación y la idea de

ciudadano estaban en plena construcción. De este modo, se postulaba una educación que debía ser igual para todos como elemento fundante de la noción de ciudadanía. No obstante, ya a fines del siglo XX comienza a vislumbrarse la paradoja que este modelo implicaba en términos de reproducción de desigualdades sociales.

Estos aspectos promovido por las instituciones de la modernidad, asignaron modos de ser y hacer que en el contexto actual, quedan interpelados al verificarse las diversas y desiguales trayectorias que los sujetos transitan. Para ampliar la comprensión de ello, son fundamentales los aportes sobre los prototipos de trayectorias que desarrolla Terigi (2009). En este marco, la autora describe el modelo de “trayectoria teórica” que ha estructurado históricamente el saber pedagógico (marcando los tiempos regulares y esperados); en contraste con las “trayectorias reales”, que son aquellas que efectivamente realizan los sujetos, trascendiendo la norma establecida como esperable y deseable. Esta tensión es observada en la escena liceal de modo incesante, al colisionar las expectativas dispuestas hacia los estudiantes con los itinerarios que construyen en su tránsito por el sistema educativo.

Para adentrarnos en el debate en torno a las trayectorias educativas, es pertinente incorporar el análisis sobre las transiciones vitales (Casal, 1996; Casal et al., 2006; Stauber y Walther, 2001) “que analiza los cambios de estados que procesan los individuos a lo largo del ciclo vital” (Filardo, 2010, p.6). Desde esta perspectiva se caracterizan las transiciones de pasaje hacia la adultez: ingreso al mercado laboral, configuración de domicilio propio, construcción de familia y/o paternidad y salida del sistema educativo. Al igual que con las trayectoria educativas, la modernidad también mantenía una expectativa de transición encauzada en modo sucesivo y lineal sobre estos hitos. Por tanto, se vislumbra que el comportamiento de las trayectorias educativas actuales, es adyacente a lo que acontece con estos eventos vitales. En dicho sentido, en

las transiciones contemporáneas se identifica una diversidad de secuencias: desde las lineales a las intercaladas; de los itinerarios de emancipación relativa a los trancos o inestables; de las trayectorias progresivas a las recursivas o de vaivén. Por tanto, en la coyuntura actual se pone de manifiesto que las cualidades de estos hitos vitales son variables, al igual que las trayectorias educativas; y en ambos casos, están en juego otros aspectos: los subjetivos, del género, de la etnia- raza, del entorno familiar y del contexto sociohistórico. Las transiciones de hoy representan nuevas lógicas subjetivas.

Estos hallazgos provenientes del campo de las transiciones amplían la perspectiva en torno a las trayectorias educativas. A la vez que permiten evidenciar el proceso de erosión de las instituciones para regular la vida social y producir una subjetividad única y compartida (si es que alguna vez existió). En la sociedad contemporánea, el concepto de individualización es una noción clave que implica el pasaje de la identidad como dato a la identidad como tarea. En el sujeto, refiere a las biografías “hágalo usted mismo” (Beck, 2003, p. 47); lo que conlleva a que sean los jóvenes quienes construyen su propio itinerario, sin depender de un contexto estable. Por tanto la individualización tiene efectos subjetivos: “cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor” (Du Bois, 2004, p.16). En el sentido expresado, y llevado al ámbito educativo, es posible identificar la recarga individual, en tanto el estudiante se encuentra obligado a responsabilizarse por las consecuencias de su biografía. En este esquema, es el sujeto quien asume todo el riesgo, en la medida de la ausencia hay lazo. Es sólo el estudiante quien tiene una encrucijada a resolver. Vivencia solitaria que se profundiza, en la ausencia de un recorrido compartido.

Desde el análisis biográfico por itinerarios vitales, se considera que el sistema de transiciones es sociohistórico y geopolítico, y estos factores inciden en la configuración

de los itinerarios(Casal y Quesada, 2006). Este modo de comprender los itinerarios, es diferente al que alude una racionalidad basada exclusivamente en las decisiones individuales o en la igualdad de oportunidades y no discute e integra el enfoque sobre las desiguales posiciones (Dubet, 2011).

En este marco, el concepto de itinerario puede ser un concepto hermenéutico en la medida que alude a la orientación y descripción de un determinado trayecto y se lo puede definir como el recorrido que incluye los avances, los descansos y los accidentes. A la vez que incorpora los regresos que pueden darse en el recorrido educativo, siendo un quiebre a la idea hegemónica de linealidad. Es posible establecer que el debate no está saldado. No obstante, es necesario continuar profundizando en los efectos subjetivos y materiales que produce. En este sentido, la posición que una institución o sistema educativo tenga sobre las trayectorias educativas, es de relevancia y requiere ubicar las tensiones existentes entre los aspectos singulares, institucionales y sociales. La reflexión en torno a los recorridos educativos es de importancia para analizar los diversos derroteros que los sujetos atraviesan, entre el determinismo y el *antidestino* (Nuñez, 1996). Pero especialmente para ubicar en el centro de la reflexión al sujeto y sus itinerarios en un contexto sociohistórico.

II.III Sentido-s de la experiencia educativa.

Al inicio de este capítulo se recoge la noción de experiencia como concepto clave (Agamben, 1978; Larrosa, 2006; Skliar, 2009; Ruiz Barbort, 2015); que en el campo educativo es fundamental para comprender el derrotero de los sujetos, conocer sus efectos y dar sentido. Asimismo, se incorporan investigaciones que tienen como eje las experiencias educativas (Dubet, 1996; Kessler, 2002; Espíndola, 2007; Di Leo, 2009;

Martinis, 2013) en tanto las diferentes vertientes permiten ampliar la reflexión sobre la experiencia, identificar lo que el liceo produce y los sentidos que los jóvenes elaboran.

II.III.I Eso que me pasa y puedo contar-me.

Para introducirnos en la reflexión, se vuelven ineludibles los aportes de Agamben (1978), quien la describe como una elaboración colectiva, que se da activamente y se vincula a la apropiación. Indica que la experiencia refiere a lo humano. Sin embargo, “(...) así como ha sido privado de su biografía, al hombre contemporáneo le ha sido expropiada su experiencia: antes bien, la incapacidad de hacer y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de los que dispone sobre sí mismo” (p.1). Frente a esta advertencia, es crucial recordar que el lenguaje es el medio que hace posible la experiencia, que se configura a través de un tiempo y un espacio para narrarse.

Sumando a lo expresado, Larrosa (2006) va a señalar que la noción de experiencia busca comprender lo que a los sujetos les pasa (no sólo lo que hacen) e implica una relación con algo que tiene lugar en el sujeto. Por ende, es subjetiva y se relaciona a la posibilidad de afectación. La experiencia permite pensar lo que aún no se sabe o no se quiere pensar, conteniendo un potencial transformador una vez que se la ha atravesado. De modo complementario, Skliar (2009, p.14) postula que el espacio educativo es el ámbito privilegiado para aproximarse a las experiencias que son de los otros, sin que se produzca la imposición de lo unívoco; en ese vibrar con el otro, está implícita la dimensión inédita, que alude a la relación con la alteridad.

A su vez, en la búsqueda por descubrir los significados de las experiencias educativas, la noción de sentido se vuelve crucial. Para ello, se recogen los aportes de Bárcenas y Melich (2000) quienes establecen la cuestión del sentido como fenomenológicamente esencial a la vida humana.

Lo que denominamos “sentido” es una forma algo más compleja de conciencia (“conciencia de algo”, “conciencia intencional”), es conciencia del hecho de que existe una relación entre las diversas experiencias que podemos hacer como seres activos en el mundo (Berger y Luckmann, 1997: Pp. 31 y ss.). De acuerdo con esto, en la falta de todo sentido, en el absurdo más radical, la vida dejaría de ser soportable para el ser humano y, aunque fuera una vida “vivable”, se convertiría sin duda en una vida “inhumana” (p. 61)

La pregunta por el sentido es inevitable, siempre existen situaciones y acontecimientos que abren una crisis de sentido, que permiten preguntarse sobre la orientación del porvenir. Como se ha expresado anteriormente, la reflexión en torno a la experiencia y sus sentidos, también alude al vínculo entre lo subjetivo y lo social. En la búsqueda por comprender cómo se desarrolla dicho ensamble Ruiz Barbot (2015) señala que es en la experiencia donde se construye el estudiante, de manera vincular: “en la singularidad de estar siendo con otros es como se produce o recupera experiencia y a la vez, hereda, resiste, rechaza o re-significa sentidos de la educación”(p.16) De tal modo, los sentidos atribuidos a la educación se construyen a partir de las experiencias de formación vividas por cada sujeto en su itinerario educativo. Comprendiendo que eso que me pasa deja una huella, que es posible recuperar y dotar de sentido, a través de los procesos narrativos.

II.III.II Eso que el liceo produce, y de lo que no se habla.

Desde un enfoque sociológico, Dubet y Martucceli (1996) manifiestan la doble naturaleza de la experiencia, en tanto socialización y formación del sujeto. “Es un trabajo de los individuos que construye una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori” (p.79). En referencia a ello, los autores se preguntan sobre: ¿qué fabrica la escuela?, ¿cuáles son las desigualdades que produce? Señalando que no basta con estudiar los programas y métodos de trabajo postulados en la institución educativa sino que es fundamental advertir los tipos de relaciones que se configuran y los significados que se trazan; es decir, cómo los estudiantes construyen su experiencia.

De tal modo, el centro educativo tiene un rol central en el tipo de experiencia que se ofrece a los estudiantes. Las desiguales posiciones nos son expuestas generalmente, ni abordadas por el centro educativo, por el contrario son invisibilizadas:

En efecto, los que no aprueban, aún cuando se les han ofrecido todas las condiciones para hacerlo, no pueden acusar a las desigualdades sociales provisoriamente “anuladas” en la escuela. No pueden más que acusarse a sí mismos y percibirse como la causa de su desdicha: no fracaso porque la sociedad es injusta, sino porque soy incompetente (...) (p.88)

En tanto, no sólo toda la gradación de la experiencia estudiantil está netamente jerarquizada, sino que también parece profundamente injusta. Como señalan, con frecuencia los más privilegiados socialmente están situados en un marco que facilita la integración de su experiencia, “manejan” los códigos, las formas y los tiempos de enseñanza, y a su vez, los favorecen los modelos de expresión del lenguaje adquiridos en

sus hogares. Dicho marco es similar al de la cultura escolar. Mientras que en otros jóvenes, en los que no existen estas continuidades entre sus familias y el liceo, integrar la experiencia es un desafío mayor.

En el contexto nacional, Espíndola (2007) va a señalar que “el tratamiento que el liceo da a los jóvenes es fruto y a la vez reproduce la distribución de capital de los agentes que forman parte de la organización educativa, acentuando las diferencias (...)” (p.38). Por lo expuesto, captar el “tratamiento” que el liceo brinda, o los modos en que la escuela “fabrica” no es un simple acto, por el contrario requiere apreciar la dependencia con los sistemas de representaciones que los producen en la vida cotidiana y las mínimas expresiones que les dan sentido.

Desde una perspectiva crítica en torno a la subjetividad y los discursos que se producen en los espacios educativos, Giroux (2013) va a advertir sobre el riesgo de “la atomización, fragmentación, maltrato y aislamiento que componen el daño colateral impuesto a demasiados jóvenes en nuestras escuelas por las reformas educativas neoliberales”(p.18). De modo tal, que el desafío más serio refiere a la construcción de discursos y prácticas que interpelen el modelo desigual naturalizado. En forma complementaria, Martinis (2013) va a establecer la importancia de “reinstalar la noción de que no existe un destino marcado a priori, que no hay posibilidad de un punto de sutura final entre educación y sociedad” (p.222). Enfatiza de este modo el carácter político de lo educativo y el riesgo que se instale la idea del “sujeto carente”, del cual sólo es posible esperar conductas desviadas. En este sentido, el enfoque de la pedagogía crítica advierte sobre las consecuencias de invalidar la experiencia educativa y asumir la “ineducabilidad” en algunos estudiantes, fundamentando que ya se conoce su destino. Es sustantivo este enfoque en el contexto de la investigación, en tanto reivindica

la posibilidad de producir cambios, establecer experiencias y gestar nuevos sentidos. “Si bien el individuo es considerado producto de la historia, también es productor de ella” (De Gaulejac, 2013, 25). Es decir, es portador de historicidad, en tanto es capaz de intervenir sobre su propia historia, es sujeto en movimiento: entre lo dado, lo que es, y en lo que se convierte.

A través de lo expuesto es posible comprender las imbricaciones entre la experiencia educativa (lo que a los estudiantes les pasa en lo educativo) y los sentidos que los sujetos formulan sobre ellas. Esto se traduce en la posibilidad de encontrar razones (una o varias), de dar un orden o descubrir una coherencia. Posibilidad de ubicar los hitos cardinales y adjudicarles un tiempo a través de sus palabras. El narrar-se es entonces una posibilidad de componer desde diferentes registros, articulados entre sí.

II.IV. El entrecruzamiento: jóvenes, estudiantes y primera generación

Desde la premisa del entrecruzamiento, se busca comprender la confluencia de las distintas cualidades presentes en los sujetos entrevistados, explorando diferentes autores que han formulado avances en este campo de estudio. En este sentido, son relevantes las discusiones sobre el modelo hegemónico de juventud y la interrogante sobre los requerimientos de la vida estudiantil. Es decir, son ¿jóvenes que estudian o estudiantes jóvenes?, ¿cuál es el significante que tiene mayor influencia?. Explorando la intersección, se avanza sobre las implicancias de ser “los primeros en llegar”, a partir de un recorrido sobre la noción de generación y “primera generación” en el campo de las ciencias sociales.

Ser jóvenes.

Un primer eje de reflexión refiere a la noción de juventud, la cual tiene su a priori en lo cronológico y obedece a la necesidad de demarcar algo de lo específico, de lo que es diferente. Pero aquello que en apariencia siempre estuvo, fue un invento, como señala Bourdieu (1990): “la división entre las edades es arbitraria y asigna fronteras como objeto de lucha entre los sujetos, en todas las sociedades, donde la clasificación por edad va a imponer límites, un orden” (p.163). Por tanto, la juventud es una condición constituida por la cultura, pero que tiene a la vez una lógica vinculada con la edad.

El muestrario discursivo sobre las juventudes se ha ido transformando; como categoría surgió en la Gran Bretaña de posguerra, evidenciando el cambio social. En sus inicios mantendría una apariencia de problema social, bajo la mirada de los movimientos conservadores. En este sentido, Chaves (2006) plantea que ha existido una diversificación discursiva, a partir de los acontecimientos históricos y culturales, que han brindado nuevas definiciones y lugares a los jóvenes. Desde los movimientos estudiantiles e ideológicos; desde los eventos y expresiones culturales y a posteriori en la masificación desde los mass media, vinculados al uso de las nuevas tecnologías.

Margulis (1996) señala que la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad, como crédito energético y moratoria vital; o también como distancia frente a la muerte con la generación a la que se pertenece. “Llamamos a esto facticidad: un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones” (p.15). Desde este enfoque, la juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados, lo que permite comercializar sus atributos, multiplicando la variedad de mercancías -bienes y servicios- que impactan directa o indirectamente sobre los

discursos sociales que la aluden y la identifican. Estas transformaciones en la juventud, se producen en el espacio social, donde coexiste una diversidad de representaciones en pugna sobre su significado.

Las identidades y subculturas juveniles se explican en su coyuntura, que es cambiante, como explica Maffesoli (1990): “dicho en formulación pascaliana, se podría decir que su verdad varía según las fronteras temporales o espaciales »” (p.123). En consonancia con lo expresado, Feixa (2014) va a establecer que no existe “un trayecto evolutivo unidireccional, que va de lo natural a lo cultural, de lo salvaje a lo civilizado, de lo analógico a lo digital, de la no juventud a la eterna juventud” (p.313). Estas conceptualizaciones van a establecer la diferencia con los modelos hegemónicos que representan a la juventud como una etapa vital monolítica. Por lo contrario, van a señalar que existen variedades de experiencias de lo juvenil, las cuales conviven en el presente de modo más o menos pacífico. La juventud no refiere solo a una etapa de la vida, sino además figura un efecto: de origen, de etnia, de género, de clase social, y de la familia, que es el marco institucional en el que las variables se ensamblan.

La perspectiva planteada da a conocer la construcción social del concepto de juventud, en tanto desde la variable etaria – juventud- se ha enunciado exhaustivamente una demarcación que homologa a todos los jóvenes en torno de una única denominación. Pero es evidente la heterogeneidad existente, representada desde las particularidades de los sujetos, sus grupos de pertenencias y su contexto socio histórico. Hay quienes expresan que la juventud es el “espejo retrovisor” de la sociedad, que condensa sus arquetipos. Por ello, se vuelve relevante examinar cómo se esbozan los “ideales” del ser joven en la actualidad; a la vez es preciso explorar cómo y quiénes expresan los modelos de “riesgo” de la juventud, en modo estereotipado.

Ser estudiante liceal.

Ser estudiante remite a cierta incorporación de un oficio, se vincula con una identidad que compone, y establece una práctica a desempeñar. Ser estudiante es incorporar las expectativas del liceo, es situarse en un orden que se ha establecido a priori, es aprender y dar cuenta de ello. En la actualidad se identifica una tensión entre el modelo institucional y la incorporación de nuevos estudiantes, permitiendo el acceso pero no garantizando aprendizajes relevantes, ni trayectorias educativas con logros para todos (Acosta, 2011). En este sentido, en el proceso de incorporación de un mayor número de jóvenes a la educación media, específicamente en el ingreso a los Liceos, se observan algunos analizadores sobre los requerimientos de la categoría estudiante liceal. En tal sentido, Dubet (1996, p.349) va a explicitar que algunos estudiantes “fingen que son liceístas”, en contraposición a aquellos “que aprenden su “oficio de alumnos” a partir de una afiliación que les permita convertirse en “miembros” del liceo, a fin de vivir como “evidente” y como “funcional” el conjunto de rutinas de la vida escolar”. Va a señalar que no basta con poder estudiar los roles, los métodos o las currículas, sino que es necesario comprender la manera en que los estudiantes construyen su experiencia.

Para el caso de los estudiantes liceales, se demandan ciertas habilidades sociales y saberes académicos, que se traducen en una serie de expectativas y requerimientos por cada etapa educativa. En el contexto actual dichas expectativas institucionales no son alcanzadas por un amplio grupo. Por ende, se confronta un arquetipo de estudiante, frente a la diversidad de jóvenes que ingresan a los centros educativos, teniendo como efecto que parte de ellos queden exentos a la experiencia liceal. En este sentido, Viscardi (2013) retomando los aportes de Willis (1998), expone cómo el relacionamiento con la institución va a configurar trayectorias y experiencias escolares diferenciadas, que

van de la colaboración a la resistencia, vinculado al reconocimiento y la legitimidad. En convergencia con esta perspectiva, se retoma la importancia de la voz de los estudiantes desde sus experiencias, observando que para los jóvenes “la institución educativa es vivida como un espacio en el que cotidianamente despliegan sus luchas por el reconocimiento (Honnet, 1997). En este marco otorgan especial importancia a la mirada de los otros, reaccionando-física y/o discursivamente” (Di Leo, 2011, p. 243)

Las estructuras académicas emergen como el camino natural y generalmente único para el alcance de la condición de estudiante, vinculado al prestigio interpersonal. Por tanto, ¿cómo se consigue el prestigio cuando la dimensión académica no lo posibilita?. En los centros educativos se clasifica a los estudiantes, se crean categorías para identificar a los sujetos. La cultura escolar señala al portador del “déficit”, al que se encuentra en “desventajas”, al que cuenta con “menos soportes” frente al rendimiento académico, al que es un “recién llegado” y lo deja en evidencia. Por tanto cuando un estudiante no es percibido como tal, o cuando se le indica que el liceo no es su lugar; es un proceso con efectos subjetivo: “Si en un momento crítico el joven es “reconocido” como alguien que produce desagrado o incomodidad, la comunidad a veces parece sugerirle que cambie de un modo tal que pueda llevarlo a no sentirse “idéntico de sí mismo” (Erikson, 1974, p.130). De este modo el deterioro de la autoestima, requiere la búsqueda de posicionamiento que refuerce su identidad desde otro lugar, lo cual representa un desafío para la institución y sus discursos. Es decir, “el fracaso escolar, no es el simple fallo de una empresa y de un proyecto, es el veredicto que exige una reorganización de la percepción de sí” (Dubet, 1996, p.359).

En particular, se observa cómo la categoría estudiante es negada para algunos jóvenes que logrando ingresar a la educación media, no acceden a permanecer o configurarse como tales. Son aquellos que se encuentran invisibilizados, que se ubican en los márgenes, o quedan por fuera de las instituciones educativas. En el contexto de masificación de la educación secundaria se considera necesario el despliegue de nuevos acontecimientos, la “inclusión” no es posible si se concibe una institución liceal homogénea e inamovible, que distingue y etiqueta expulsando hacia afuera. Todo esto ocurre un marco de vertiginosas transformaciones en lo social, que se ve aletargado en lo educativo, sin capacidad de integrar la diversidad de experiencias liceales que se despliegan.

Ser primera generación

La noción de generación es parte del pensamiento social contemporáneo. Sobre esta dimensión, Feixa (2014) realiza una síntesis donde expone este concepto en relación a las teorías de las juventudes. En dicho sentido establece que la noción de generación se desarrolló en tres momentos históricos que coinciden con tres marcos sociopolíticos específicos:

En los años veinte, el período entreguerras, se formularon las bases filosóficas en torno a la noción de “relevo generacional” (Ortega y Gasset, 1923); Mannheim (1927); durante la década de 1960, la edad de la protesta, se reformuló la teoría en torno a la noción de “brecha” y “conflicto generacional” (Feuer, 1968; Mendel, 1969); a partir de la mitad de 1990, con la aparición de la sociedad red, surge una nueva teoría que revoluciona la noción de “lapso o vuelta generacional”. Ello se corresponde con una situación en que los jóvenes son más expertos que la generación anterior en una innovación clave para la sociedad: la tecnología digital (Tapscott 1998; Chisholm, 2003). (p.48).

Este recorrido establecido permite aproximarnos a la evolución del concepto y sus múltiples sentidos, pero especialmente permite comprender los diversos significados que ha adquirido. El autor va a exponer la conceptualización de Philip Abrams (1982) sobre la noción de generación, quien la describe como un “período de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que socialmente e históricamente se encuentran disponibles.” (p. 52).

Por otro lado, Margulis (2004), va a indicar que la generación alude a las condiciones históricas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. “Cada generación se socializa en la época en que le toca nacer y vivir: internaliza los códigos de su tiempo y da cuenta del momento social y cultural en que cada cohorte ingresa a un sector social determinado” (p. 43). En este sentido, al profundizar en los aportes que permiten ampliar la reflexión en torno a la generación, Duschatzky y Corea (2002) van a plantear que “en el marco del estado-nación, el eje de las generaciones se organiza en torno al núcleo paterno-filial y responde al orden burgués de transmisión sucesiva del patrimonio, del saber, de la experiencia” (p.33). En este marco, los ritos son planteados como prácticas regladas que se inscriben en la subjetividad y producen filiación simbólica, es decir, establecen pertenencias. Particularmente los ritos de escolarización se afilian a un marco de transmisión inter-generacional. Estos ritos son característicos del estado nación y se distinguen de lo que las autoras definen como *ritos de situación*, que son intra-generacionales y cumplen una función de inscripción en lo grupal. Por ende, se encuentran por fuera de la relación inter-generacional. En relación a ello explicitan que esta modificación entre los ritos institucionales y los ritos situación, es correlativa del pasaje del estado nación al mercado, de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control.

Estos recorridos conceptuales se complementan con los aspectos desarrollados en los capítulos anteriores, que son claves para comprender las experiencias educativas de los jóvenes. A su vez, es imprescindible realizar algunas puntualizaciones sobre el uso del término “primera generación” en el campo de la investigación educativa, el cual no es nuevo. Su uso es frecuente para definir e identificar el ingreso a la universidad de estudiantes sin antecedentes educativos en este nivel, dentro sus familias. En este sentido, Castillos y Cabeza (2014) señalan que se ha ido encarnando un “sujeto tipo” que refiere a los primeros en realizar estos estudios profesionales, en un contexto de creciente apertura de la educación superior. Indican que es reciente el interés en profundizar en el conocimiento de este grupo de estudiantes; sobre “estos jóvenes que han sido denominados también como “primera generación en la educación superior”.” (p.3)

La literatura académica sobre los “primera generación” en la universidad es amplia. Pero no acontece lo mismo sobre los jóvenes liceales. En particular se identifican algunas investigaciones sobre los “primera generación” en educación media, desde el contexto argentino; Falconi, Foglino, y López Molina (2009) han desplegado algunas nociones claves para su comprensión. Por un lado identifican y exploran los sentidos atribuidos a ser los “primeros en llegar”, señalando que llegar “a ser alguien en la vida” implica para los jóvenes la construcción de una serie de “distancias sociales” de otros con quienes comparte su cotidianeidad, con efectos en su subjetividad.

Por un lado, deben construir una diferencia respecto a la generación de sus padres. En el seno de sus familias se constituyen en “los primeros en llegar” a la escuela media. Distinguirse de los padres, superarlos y, en un sentido, negarlos,

no está exento de un alto costo subjetivo. Asimismo, deben construir una diferencia al interior del propio grupo generacional (p.2).

En las antípodas de los “primera generación” se ubican los estudiantes más favorecidos con el capital económico y simbólico; son los que encuentran en su medio, hábitos y entrenamientos que son utilizados y le sirven directamente en sus estudios. Estos últimos son los que “(...) heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica aún siendo indirecta, no resulta menos evidente” (Bourdieu, 2003, p.32). En vinculación con lo expuesto, Dubet (2011) va a coincidir, en tanto bajo la noción de “habitus” y de “capital cultural” se da una continuidad entre la cultura familiar y la escolar: “en ese caso, el sentido de los estudios se vive como evidente” (p.69). Pero a su vez, va a señalar que en la masificación escolar, existe un grupo de jóvenes que no tienen la vivencia de continuidad entre las familias y los liceos. Para este grupo, la experiencia educativa se ve representada en ser jóvenes que van al liceo, más que en ser estudiantes. Es decir, “se cristalizan en pruebas que todos deben enfrentar con recursos desiguales y que los pone en juego como individuos singulares” (p.73), de este modo se representan las desigualdades sociales en la educación masificada.

Los elementos expresados en torno a la generación, permiten ubicar el debate entre aquello que se hereda o se produce desde una posición que no fue habitada y requiere ser inventada. En consecuencia, es preciso explorar cómo se enuncian esos nuevos lugares, qué lugar ocupa dentro de sus familias, cómo se acompañan en ese tránsito entre las generaciones, qué gestos son significativos en ellos.

Al circular por la educación media, se inaugura un recorrido por los centros educativos que se vuelve un reto de sentidos ambivalentes: el ser joven, el ser estudiantes, el ser primera generación. Frente a ello emergen algunas preguntas: ¿cómo se experimenta ese itinerario?, ¿qué contradicciones acarrea? y ¿qué subjetividad produce? Preguntas que en el análisis se buscará dilucidar.

II.V Genealogía: sobre la historia familiar y el proyecto social

En este último segmento, se busca comprender las experiencias educativas de los jóvenes primera generación, articulando las dimensiones subjetivas, familiares y sociales, irreductibles unas a las otras. Diversos autores han establecido la relevancia de integrar estos distintos registros, investigando sus interacciones (Bertaux, 1994; Bleichmar, 2003; de Gaulejac, 2013; Ruiz Barbot, 2015). Desde este marco, se aborda la noción de “proyecto parental”, y la reflexión en torno a la inscripción del legado familiar en los sujetos. Asimismo, se profundiza en la interacción de las historias familiares con los trayectos sociales, incorporando la noción de lo “inédito”, a modo de establecer posibles efectos.

La historia singular se encuentra impregnada de la historia familiar y social. Es decir, lo que acontece en los entornos, da cuenta de lo que sucede con los sujetos; “la subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior” (Bleichmar, 2005, p.92). De tal modo, la biografía de cada sujeto se enlaza con los elementos comunes a su familia y en relación con el medio de pertenencia; “la sucesión de generaciones inscribe sus efectos en cada uno de los miembros de una familia”(de Gaulejac, 2013, p.15). Entre ellas, las

representaciones respecto a su futuro educativo, que tiene componentes de sus propias biografías (Ruiz Barbot, 2014).

Desde este enfoque, la familia ocupa un lugar central como estructura de transmisión de la historia. En ella se inscribe el “proyecto parental”, que es el conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos. Nunca es monolítico y ni unívoco, sino que está atravesado por una serie de contradicciones, más o menos antagónicas, a las cuales el sujeto se ve confrontado (de Gaulejac, 2013, 51). El origen de dicho proyecto parental se encuentra en la genealogía: expresión de los proyectos de las generaciones precedentes, del grupo familiar que lo produce. Representa las aspiraciones del medio familiar y cultural, y es condicionado por el contexto social.

Es posible que el recorrido educativo acontezca de modo armónico, pero habitualmente se da en un contexto de contradicciones, donde se juegan: las transmisiones, las adaptaciones, superaciones o negaciones, entre las expectativas y recorridos de unos y de otros. Específicamente, se identifica que el “esquema familiar de expectativas” signa en buena medida el proyecto personal y su posterior trayectoria social, en la medida de que el proyecto parental funciona como una suerte de “correa de transmisión de la historia”, por la cual todas las familias transitan.

De este modo, el joven (para este caso: los estudiantes primera generación) se puede encontrar entre un sistema de aspiraciones y de posibilidades objetivas de realización, que le demanda convertirse en aquello que sus padres no pudieron ser. Estos aspectos se acentúan, al establecerse una ruptura que confronta la identidad heredada con la identidad adquirida, a partir del proceso formativo. En el caso donde el sujeto establece un quiebre, de Gaulejac (2013) indica que el sujeto puede sentirse culpable por no lograr satisfacer el proyecto parental, al punto de inaugurar una distancia social que los aleja y

no permite comprender. En tanto, es satisfacer lo que los padres ansían; y en la demanda, también esta en juego la solicitud de que sean otros diferentes a ellos.

El acumulado descrito, permite comprender las interacciones entre las diversas esferas que componen al sujeto; especialmente posibilita adentrarnos en las familias y sus trayectorias sociales. Sobre este punto, Beartaux (1994) señala: “las historias de las familias constituyen una vía de acceso muy rica a los procesos de formación de las trayectorias sociales (individuales y familiares), en particular a lo que podríamos llamar los proceso internos de las familias y los individuos (...)” (p.28). En este sentido, comprender la historicidad de las trayectorias sociales, posibilita comprender los mecanismos de producción social de los individuos, es decir, la manera que lo histórico social está presente en el individuo, considerando, de que el individuo es producto, pero también es productor de la historia (de Gaulejac, 2013, p.45).

Estos elementos que amalgaman aspectos de la sociología y el psicoanálisis, se configuran en un aporte central para la reflexión en torno a los sentidos que los jóvenes formulan sobre una experiencia que es subjetiva, a la vez que es familiar y social. Pero en el caso de los primera generación, es inédita. Lo significativo de ello, es que conduce a la espera de lo nuevo, “de que lo escrito pero aún no editado, encuentre una nueva inscripción, de que lo aún no escrito pueda escribirse de un modo nuevo para salir de la repetición” (Tarrab, 2001, p.5) Por tanto, producir lo inédito requiere situarse en nuevas posiciones, sin saber lo que acontecerá. En este sentido, lo “inédito” en la biografía del sujeto provoca una novedad en la trama familiar, y la embarca a una experiencia sin precedentes.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño de investigación es de carácter cualitativo, y se dispuso a estudiar las experiencias liceales desde la perspectiva de los estudiantes. Se orientó hacia “(...) las significaciones en las cuales se concretan las relaciones sociales y en base a las cuales construimos nuestra experiencia subjetiva y nuestras identidades” (Sisto, 2008, p 118). Se buscó analizar sus puntos de vista, partiendo de que los individuos desarrollan teorías del funcionamiento del mundo y de su actividades; reconociendo “los puntos de vista de los sujetos y el significado que ellos atribuyen a las experiencias y acontecimientos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos (...)” (Flick, 2004, p. 34). En el desarrollo de la investigación se consideró a los sujetos en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan, a modo de encontrar una comprensión detallada desde la perspectiva de los sujetos (Taylor y Bogdan, 1987).

IV. Estrategia metodológica

El universo de estudio comprendió a jóvenes (mujeres y varones) de 13 a 18 años, pertenecientes a familias que no han transitado por el liceo; residentes en la Cuenca de Casavalle (Montevideo) durante 2016-2017.

El muestreo teórico para la investigación se realizó a partir de un muestreo del tipo “intencional” o “discrecional”, en este sentido se considera “que cada unidad es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación.” (Martínez-Salgado, 2011, p. 3). Como criterio general, se definió que fueran jóvenes residentes de

Casavalle y que tuvieran al menos un año de experiencia liceal. En todos los casos seleccionados los jóvenes se encuentran estudiando en educación media, es decir, presentan continuidad educativa en diversas ofertas de enseñanza en UTU, Liceos o Programas de inclusión educativa, ya que la investigación se centra en la experiencia liceal y no en la desvinculación educativa.

Tomando como criterio los itinerarios educativos de los jóvenes se elaboraron dos categorías: 1. Jóvenes que se encuentran concurriendo a Liceos, itinerarios con continuidad educativa liceal (IC); 2. Jóvenes que hayan concurrido al Liceo (como mínimo un año⁴) y no continúan asistiendo, itinerarios con discontinuidad educativa liceal (ID).^{5*} En este sentido se buscó que la cantidad de entrevistas realizadas tuvieran un equilibrio entre los dos tipos de itinerarios.

⁴ Para la investigación se considera un mínimo de estadía en el espacio Liceal para establecer el carácter de experiencia.

⁵ En esta categoría se considera que siguen sus estudios, pero por fuera de los liceos, es decir en UTU o Programa de Inclusión Educativa.

Cuadro I. Categorías

Itinerarios de jóvenes primera generación en ingresar al liceo	Mujeres (13 a 18 años)	Varones (13 a 18 años)	Totales
Itinerarios c/ Continuidad Educativa Liceal (IC)	4	3	7
Itinerarios c/ Discontinuidad Educativa Liceal (ID)*	3	4	7
Totales	7	7	14

La fuente de información fue primaria, a partir de entrevistas a los jóvenes seleccionados. Se utilizó la técnica de “entrevista centrada en el problema” desarrollada por Witzel (1982, 1985) donde se incorporan preguntas y estímulos narrativos para la recolección de datos biográficos respecto a cierto problema social (Flick, 2004); para este caso la pauta de entrevista se centró en los sentidos de la experiencia liceal y los significados de ser estudiante; a su vez se preguntó sobre las expectativas que tienen sus familiares sobre la educación en general y sobre ellos en particular. Para su implementación se realizó una estimación de un número mínimo de entrevistas a realizar, que se revisó a partir del criterio de saturación teórica propuesto por Glaser y Strauss (1967): se observa la saturación cuando no se encuentran datos adicionales por medio de los cuales sea posible continuar desarrollando la categoría estudiada. A partir de dicho criterio se realizó un total de 16 entrevistas (de las cuales 2 fueron pre-test).

En referencia a la accesibilidad a la población definida, fue a partir de los Centros Juveniles (CJ) implementados por OSC (organizaciones de la sociedad civil) en convenio con INAU. Estos Centros cuentan con datos sobre el nivel educativo de las familias de los jóvenes, obtenidos en la instancia de inscripción al CJ. En relación a su ubicación, se selec-

cionaron aquellos centros pertenecientes a la Cuenca de Casavalle. De tal modo, las entrevistas se realizaron en tres centros de Casavalle: “Jugar de Tambores”, “Las Redes” y “Obra Ecuánica”. Se definió desarrollar la investigación en esta zona pues es un caso paradigmático de fragmentación social. Siendo un territorio factible para encontrar a la población objetivo de la investigación, en tanto es una zona que se caracteriza por un predominio de un nivel educativo máximo en la educación primaria y con altos índices de población joven que presenta un frágil vínculo con las instituciones de EMB (Filardo, 2005; Lombardo, 2005; Espíndola, 2009). Al iniciar el trabajo de campo se mantuvieron entrevistas con los equipos educativos de los CJ, a modo de presentar la investigación y sus requerimientos. Dichas instancias fueron valiosas para intercambiar sobre el proyecto y conocer a través de ellos, a los futuros jóvenes a entrevistar.

Para la documentación de datos se realizó un registro de audio de las entrevistas y se tomaron notas de campo, las cuales buscaron rescatar los componentes fundamentales y la información necesaria referida: a los sentidos que elaboran los jóvenes sobre la experiencia liceal; los aspectos significativos para dar continuidad o discontinuidad a sus estudios; y las expectativas que tienen sus familias sobre ellos y el liceo. La propuesta se centró fundamentalmente en un enfoque narrativo-biográfico, que incluyó la producción de relato desde dos técnicas de investigación cualitativa: entrevistas individuales y trayectos educativos con producción de soporte gráficos.

Técnica 1: Entrevistas. En el marco del diseño metodológico se realizaron 15 entrevistas a jóvenes primera generación. Para ello se diseñó un guión que permitió obtener la información requerida en el proyecto de investigación, incorporando preguntas y estímulos narrativos para la recolección de datos biográficos. La elaboración de la pauta se orientó en torno de los objetivos de la investigación: explorar las experiencias educativas

de los jóvenes, utilizando la técnica en su profundidad y exhaustividad, con la intención de representar la voz de los protagonistas

Cuadro II Descriptivo de entrevistas.

Cantidad de entrevistas:	Seudónimo	Edades	Sexo		Año que cursa al momento de la entrevista	Nivel educativo alcanzado en el liceo.
pre test	Emilia	20	F		5º Liceo	5º
	Lorena	13	F		1º Liceo	1º
Entrevistas P.G.	Julio	17		M	5º UTU Deporte	4º
	Michael	17		M	3º Liceo	3º
	Katia	15	F		3º Liceo	3º
	Karina	18	F		4º UTU Gastronomía	3º
	Jaquelin	15	F		1º	1º
	Rodrigo	18		M	3º (-2º- AC)	3º
	Gabriel	16		M	1º (FPB/C)	1º
	Camila	14	F		1º	1º
	Juliana	16	F		1º (AC)	1º
	Guillermo	15		M	2º	2º
	Mara	17	F		4º	4º
	Martín	16		M	2º(AC)	1º
	Sofía	16	F		2º(AC)	1º
Mario	13		M	1º	1º	

Técnica 2: Construcción de trayectos educativos.

Al inicio de la entrevista se invitaba a los jóvenes a construir su trayecto educativo en un soporte gráfico, tomando los hitos de su experiencia liceal como eje de la producción. La consigna gráfica implicaba: “te voy a solicitar que en una hoja construyas tu recorri-

do educativo en el Liceo, situándote desde tu ingreso hasta hoy. En el recorrido educativo puedes incluir las cosas que te enseñaron y aprendiste en tu casa-tu familia (...) Podés dibujar una línea de tiempo u otras formas: como dibujos, frases o palabras que te gustaría mostrar (...) voy a pedir que me cuentes qué fue lo que construiste”. En este sentido, se consideró al trayecto educativo y social, además de la trayectoria curricular e itinerante, en tanto, el trayecto nos habla de un camino que se va haciendo y un caminante que es quien lo hace. Trayecto que implica para el sujeto dar cuenta de un tiempo transitado, en el que se dan cambios, alteraciones y la presencia de otros que influyen en ese andar (Ardoino, 2005).

En referencia al análisis cualitativo del contenido, se incorporaron las perspectivas de los actores sociales en su vida cotidiana, desde una descripción detallada de la realidad (Denzin y Lincoln, 1994), considerando que las interpretaciones cualitativas surgen de un proceso de construcción (Denzin y Lincoln, 2011). Se asume que: “lo que es producido, los resultados de la investigación, corresponden más bien a lo que Gadamer (1975) ha llamado verdad participativa; ésta no es una verdad en sí e independiente al sujeto, sino que producto del diálogo y la co-construcción” (Gadamer, 1975; Denzin y Lincoln, 2003; y Lincoln y Guba, 2003, como se citó en Sisto, 2008, p 116).

Para el análisis, se identificaron las temáticas emergentes y a partir de ello, se fueron construyendo las dimensiones analíticas con la intención de comprender los sentidos atribuidos a la experiencia liceal. Los pasos para el análisis de la información fueron: 1. Lectura sincrónica y diacrónica de las entrevistas; 2. Construcción de dimensiones analíticas; 3. Codificación de la información; 4. Análisis transversal de los relatos de los jóvenes primera generación. En todo el proceso se consideró como criterios de fundamentación: la verosimilitud del procedimiento y su documentación; la validez de los datos y la transferibilidad (Guba y Lincoln en Pla, 1999) y su triangulación (Flick, 2004).

Consideraciones éticas

Esta investigación se llevó a cabo respetando las normativas éticas en Psicología, ajustándose al Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos. Antes de comenzar su implementación, este proyecto fue presentado ante el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República - UDELAR para su aprobación y consideración. Una vez aprobado este estudio se solicitó autorización al INAU y a las Organizaciones de la Sociedad Civil que gestionan CJ, seleccionados para estos efectos.

La participación en la investigación fue libre y voluntaria, por lo que se informó a los jóvenes y referentes familiares acerca de los objetivos de la misma, solicitándoles además la autorización de libre consentimiento y asentimiento a los jóvenes menores de 18 años. A los jóvenes que participaron, se les ofreció una adecuada información a efectos de que prestaran o no su asentimiento para ser entrevistados. La investigación no supuso riesgos para el sujeto que decidió participar, igualmente se le brindó información de calidad con el fin de que decida libremente. Se señalaron de manera clara y objetiva las acciones a desarrollar, disminuyendo las ambigüedades e incertidumbres que pudieran surgir. En los casos donde surgió la necesidad de una mayor orientación, la misma fue brindada.

Se puso de manifiesto que este trabajo no suponía ningún riesgo, ni atentaba contra la dignidad ni integridad de ninguno de sus participantes. No obstante los participantes pudieron desistir de la actividad en cualquier momento; aspecto que no se dio en ningún caso. Los datos obtenidos durante el desarrollo del estudio y a su término, así como la identidad de sus participantes, fue información sólo disponible para el investigador, por lo que se manejaron con absoluta confidencialidad, discreción y honestidad. Se espera

que la investigación reporte un beneficio social, brindando el aporte y difusión de conceptos vinculados a la experiencia liceal desde la voz de los jóvenes. En este sentido, a posteriori de su aprobación se prevé generar instancias de intercambio con los jóvenes y sus equipos educativos en los CJ. Asimismo, se ofrecerá presentar las principales conclusiones a los organismos que dieron el aval para el desarrollo de la tesis.

V. ANÁLISIS

En esta sección se presentan las discusiones y análisis en torno a las vivencias de los jóvenes entrevistados en su ingreso a los liceos, buscando comprender qué les pasa e identificando cómo se constituye esta experiencia a partir de lo educativo. Para ello se analizan los sentidos atribuidos, identificando lo común con otros jóvenes liceales y las particularidades que expresan los estudiantes⁶ primera generación.

En el análisis se elaboraron una serie de dimensiones sobre la experiencia liceal, que son relevantes en los jóvenes por su reiteración o por su singularidad. En este marco, se inicia el recorrido con la categoría de “experiencia en doble sentido”, la cual da cuenta de la transición escuela-liceo y su ambigüedad; particularmente se identifica que los jóvenes encuentran otras “figuras transmisoras” que le pueden anunciar la vivencia en educación media.

Posteriormente se analiza la experiencia en torno a lo “qué saben y no saben”, sobre el liceo, luego de habitarlo. En este sentido se profundiza en la expresión de “nada”, que

⁶Se utiliza el significante estudiante, en tanto, todos los jóvenes entrevistados se identifican con esta denominación. En este sentido, es relevante volver a explicitar, que en la muestra diseñada se estableció que los entrevistados se encuentren insertos en el sistema educativo, como criterio de selección.

en algunos estudiantes emerge como significante recurrente para contar su experiencia. A su vez, se desarrolla un segmento que interpreta “el lugar de los otros en la experiencia liceal”, a partir de un análisis en tres sub-capítulos: los docentes, los pares y los familiares.

A continuación se profundiza sobre “el futuro bien” que está representado en el vínculo establecido entre la esfera de la educación y el trabajo, incorporando con esta intención los sentidos que formulan ellos y sus familias sobre el porvenir. A posteriori, se recurre a dos categorías de análisis vinculadas a los entornos: el familiar y el barrial. En “genealogía: historia familiar y proyecto parental”, se reflexiona sobre el lugar y sentido que las familias otorgan al liceo; se analizan las implicancias de ser la primera generación dentro de sus familias y afirmando que éstas son constructoras de itinerarios educativos. Hacia el final, en “contrarrestar el barrio” se analizan las representaciones que los jóvenes tienen sobre su barrio, identificando las distancias y proximidades que establecen, teniendo como eje la educación.

Experiencia contrasentido: novedad y recurrencia

Los jóvenes narran y manifiestan que al comenzar al liceo deben enfrentar una experiencia nueva, que los desafía a resolver una situación: la transición del ámbito escolar al sistema liceal. Los relatos dan cuenta de una experiencia iniciática con un sentido *novedoso* en lo liceal, que es de profundos cambios en la subjetividad y de traslados geográficos. Pasaje que conlleva movimientos subjetivos, a los cuales identifican con sentimientos de “ansiedad”, “miedos”, y “curiosidad”; también de “crecimiento”. Por tanto, es una experiencia de cambio sustancial a la que se enfrentan

con “ganas”, “incomodidad” y “desencaje”. Hasta aquí, no tan distinta a la experiencia de otros jóvenes que transitan el mismo pasaje.

El primer día estaba nervioso, no tenía compañeros ni nada, la mayoría de la escuela se habían ido para otro, no tenía con quién hablar ni nada, pero después me llevé bien.

Julio-13

Nerviosa porque iba a conocer a otras personas e iba a saber cosas que no sabía en la escuela, que eran distintas a la escuela. Y ansiosa porque quería conocer cómo era el liceo, porque yo tenía curiosidad cómo es el liceo y qué hacían (...) A mí me decían cosas...que era malo, que no me iba a servir para nada, entonces, cuando fui, era lo contrario, me servía y conocí gente nueva y aprendí más cosas.

Katia-15

Estos jóvenes recuperan en sus narraciones el sentido de *pérdida*, al recordar los cuidados y cercanías de la escuela. En contraste, identifican al liceo como un ámbito educativo que se construye desde las distancias, que se expresa en lo simbólico y en lo material. Relatan una serie de rituales que les son nuevos: “tomar bondi”, “uniformes”, “recreos cortos”, a lo cual se suman los nuevos “modos de enseñar” y la multiplicidad docente; describen una vivencia opuesta a la educación de proximidad.

¿Qué te habían dicho que era? Que los recreos son más cortos, que hay que llevar uniforme, tenés que sacarte la boleterera para ir en bondi, todo eso.

Julio-13

No, que no era nada del otro mundo, era como la escuela, solamente que un poco diferente no más, te ponían notas sobre materias, tenía varias materias y eso.

Rodrigo-17

Me decían que los liceos no era lo mismo que la escuela, que era diferente porque ya tenía que ser más responsable por las materias, los deberes, porque en la escuela tenías un profesor solo, un maestro, una maestra y te mandaba unos deberes y vos los hacías. Ahora son varios profesores que te mandan deberes, así, aparte, y tenés que estudiar más, orales y todo eso, más difícil. Me decía que tenía que poner las pilas y todo eso.

Michael-17

Los efectos de este pasaje no son novedad. La transición abrupta de la educación primaria a la secundaria tiene su origen, como señala Castro (1949), en el

establecimiento de dos tipos de enseñanzas, mientras el proceso del educando es uno; “exigimos todavía que los alumnos violenten su proceso formativo para ajustarse a nuestras inadecuadas instituciones” (p. 17). Desde mediados de SXX, se ha señalado la incapacidad de concebir una organización educacional adecuada a los itinerarios de los estudiantes. Sin embargo, la incidencia de la advertencia es relativa, en tanto el tratamiento institucional que se continúa imponiendo es de una incesante reiteración.

Era todo distinto para mí, porque era un cambio...estaba en la escuela que era totalmente diferente y en el liceo ya era otra cosa...era como que me tenía que poner un poco más serio, encararlo.
Gabriel-16

Llegar al liceo y el primer día ponerme nerviosa, sentir cómo era el liceo, tipo cómo era, cómo se sentía, cómo era si te sentías mal o bueno, fue personal.
Juliana-15

Los relatos de los jóvenes primera generación, evidencian la actualidad del debate y los efectos de la descoordinación en el pasaje escuela-liceo, sentido de *desincronización*. Este aspecto que se ha identificado históricamente no se encuentra resuelto en la actualidad. Las experiencias de tránsito accidentadas, que no están balizadas, dejan marcas en los itinerarios educativos de los sujetos, en tanto los itinerarios se construyen en un contexto definido, siendo un sistema de transiciones que responde a un tiempo social, histórico y político (Casal. J y Quesada. M, 2006).

Sentía que no encajaba ahí y como que me daba miedo porque no era nada que ver a la escuela y como que fue muy difícil, los primeros años esos (...) en sexto aprendí cómo sería el primer año del liceo, que los profes nos iban a evaluar de distinta manera, que íbamos a tener más profesores no uno explicándonos las tres materias que teníamos como en la escuela, sino que íbamos a tener doce y ta.

Mara-17

Durante la investigación, surgía la interrogante sobre las particularidades de este tránsito en los estudiantes primera generación. Es decir, ¿qué aspectos eran diferenciales en

estos jóvenes? ¿qué es lo nuevo en ellos? En este sentido, se imponía la pregunta sobre la transmisión: ¿cómo resolvían la ausencia del legado, en tanto, sus padres no podían referir a sus propias experiencias liceales? Frente a dichas interrogantes, los jóvenes advierten que las “maestras”, los “hermanos” y los “compañeros” del barrio (que fueron al liceo), han sido quienes transmiten la experiencia liceal. Son “figuras mediadoras”, que juegan un rol fundante en la conexión con ese nuevo espacio a explorar. Son quienes anticipan lo que está por suceder.

Yo ya había ido al liceo ese, previo, con la escuela. Fueron a la escuela a ofrecer quienes querían ir y ta...y yo me anoté. Y bueno fui allá... Los compañeros que me decían yo hice tal cosa hoy...y ayer hice también esto...Y dije mirá está bueno el liceo. Gabriel-16

O sea contarme no me lo contaron. Vi que mis hermanos pasaron de clase al liceo y ta me habían dicho que estaba bien, que era divertido y todo. Y ta me dieron ganas de salir de la escuela e ir al liceo. Pero después eran muchas horas, muchos cargos, mucha materias, tutorías, gimnasia tipo muchas horas adentro del liceo. Juliana-14

La misma maestra, nos juntaban y nos hablaban a todos no sé... y nos explicaban como iba a ser, en casa mi hermano me contaba cómo iba a ser la experiencia, cómo serían los profesores, que eran más estrictos y todas esas cosas también. Mara -17

En las entrevistas se identifica que los padres⁷ tienen un papel central en la experiencia liceal, son ellos quienes impulsan a los jóvenes; a través de los relatos, expresan la importancia de contar con el apoyo de sus familia, y ese es un diferencial. A pesar de no poder transmitir la experiencia (en tanto no la han vivido), desarrollan la función subjetivante de acompañar el proceso educativo de sus hijos, y ello es reconocido como sustancial. Es decir, los jóvenes manifiestan que el apuntalamiento familiar es constitutivo para el ingreso al Liceo.

⁷Esta descripción es válida para los relatos de los jóvenes que tienen o conviven con su madre y/o padre; en el caso que los padres estén ausentes, otras figuras emergen para cumplir ese rol, configurándose en referentes las abuelas, tías y hermanos.

¿Y en qué forma te apoyan? Insistiéndome y ayudándome en los trabajos, en las tareas y eso.

Katia-16

Había veces que yo andaba..., me bajoneaba con los escritos y eso, me sacaba bajo, y ellos me decían que siga adelante, que iba a poder salvar la materia y ta, me apoyaban.

Rodrigo-17

Desde las investigaciones sobre este eje, se identifica que la participación de la familia en el pasaje de la escuela al liceo, se da en formas muy distintas. Tendiendo a disminuir la participación de modo abrupto en la enseñanza media, respecto a la escolar (Vaccotti, 2014). En este sentido, es posible interpretar que lo que se deja atrás, es la escuela, pero también es la niñez. Por tanto este movimiento de transición no es sólo de los jóvenes. Sino que también acontece en las familias (dejan de ser “padres de niños”). Sin embargo, en los relatos se recupera la idea del “apoyo” familiar, la cual usualmente no es interpretada o visibilizada desde el sistema educativo. Aquello que parece una menor participación en el liceo, en estos jóvenes no significa un menor apoyo en lo cotidiano de sus hogares.

La experiencia novedosa tiene efectos de luces y sombras. Para algunos estudiantes recién llegados, el ingreso al liceo encarna la posibilidad de establecer una experiencia, que si bien es nueva, es aprehensible. Por lo contrario, para otros jóvenes, el dejar la escuela para ir al liceo representa un quiebre y no es un pasaje. En ellos el liceo y su experiencia, compone un sentido de lo *inasequible*, en tanto, no es posible integrar la experiencia de enseñanza media y convertirse en estudiantes: “es mucho el liceo para mí”; el liceo mantiene unos requerimientos que los deja afuera (Dubet, 2011).

Sí, quería ir al liceo, después ta... me aburrí porque era siempre la misma rutina y todo como que ya me embolaba ir al liceo. A veces intentaba ir escuchar y escribir, hacer cómo que ya no era lo mismo que antes que yo ya había empezado y quería ir con

tremendas ganas y quería hacer y todo esas cosas, aunque después tenías que ir tenías que hacer. Mara-17

Me acuerdo que estaba en la escuela y yo deseaba ir al liceo y les decía a mis padres tengo muchas ganas de ir al liceo, tenía muchas ganas... y ta mi padre me dijo: mirá que estás pasando de clase y vas a ir al liceo... tipo les decía a veces a mis padres, es mucho el liceo para mí. Me decían: o sea me dijiste que querías ir al liceo y ahora no querés ir? Y ahora lo querés dejar?... ta y lo terminé dejando, a mitad de año. Juliana-14

Las experiencias de los jóvenes son producidas en estos tránsitos, pero también, en las disposiciones institucionales, en sus modos de recibir y sostener, en sus arquitecturas y formas reglamentarias. En este sentido, “la vida cotidiana escolar y social se encuentra, sin que lo advirtamos del todo, repleta de pequeños rituales, escenas cotidianas cuya repetición ordena y encubre muchas veces de manera estereotipada cómo se engendran acciones que luego nos dejan atónitos al emerger como violencia (...) (Minnicelli, 2013, p.1). En el sentido expresado, cuando las “ceremonias mínimas” recargan en la individualidad, el estudiante es obligado a responsabilizarse por las consecuencias de su biografía. En este esquema, es el sujeto quien asume todo el riesgo, no hay lazo. Es sólo el estudiante quien tiene una encrucijada a resolver en la ausencia de un recorrido compartido.

Él me dijo andá al liceo no se...porque ta...era lo que él pensaba que estaba bien... llevarme por un buen camino...Con la cara me dijo todo no más, con la cara y la mirada me dijo todo, como diciendo vos pudiste haber pasado y repetiste, vivo de mierda. No me dijo vivo de mierda, con la cara me lo dijo todo, ta. Gabriel-15

Por lo expuesto en esta sección, es posible establecer que el tránsito de lo escolar a lo liceal tiene efectos, y este no es un aspecto novedoso para el sistema educativo que los recibe año a año y conoce los recorridos que se despliegan. Sí es novedad, para todos los sujetos que la transitan por primera vez. Pero este pasaje no es armonioso, para algunos estudiantes es un cimbronazo que desestabiliza, y quiere ser evitado. Como

señala Ocaño (2014) “Ante un puente roto, si se quiere continuar el camino, la única opción es saltar (a no ser que se lo repare o se construya un puente nuevo). Los niños, según Castro, lo intentan por ellos mismos, muchos de ellos saltando en el vacío, y nuestra miopía nos lleva a culpar a los que caen (...)” (p.76). Miopía que ya lleva más de medio siglo, pero que en su diagnóstico actual, posiblemente sea ceguera. El sistema educativo uruguayo en tanto reitera e insiste en el mismo formato, que en general deja siempre a los “mismos” afuera, expresando así su compulsión a la repetición.

Desde óptica, la transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria es clave, pues incide en las posibilidades de concreción del derecho a la educación y las futuras perspectivas educativas (Monarca, 2013). Los jóvenes primera generación retoman en sus relatos la importancia de la escuela y formulan un sentido de cercanía, aluden a la transición hacia el liceo, expresan así el sentido de novedad en ello. En esta transición, se encuentran doblemente desafiados en tanto, esta experiencia no es sólo novedad en ellos, sino que también es inédita en sus familias. Sin embargo, ellos cuentan que a pesar de que sus padres no les transmiten la experiencia, sí los impulsan y acompañan.

En este sentido, los jóvenes buscan a otros, se generan “figuras mediadoras” de transmisión, que ayudan a componer el sentido de lo liceal. Sin embargo, este recorrido no es igual para todos los jóvenes, en este pasaje se origina una primera bifurcación de la que la experiencia contrasentido da cuenta, al señalar la novedad en los sujetos y la recurrencia de la institución.

Por tanto para los jóvenes la llegada al liceo tiene un sentido *inaugural*, en la biografía educativa del sujeto que provoca una novedad en las familias, y que es factible de que acontezca en un marco familiar que los impulsa, como se ha explicitado, los embarca en una experiencia sin precedentes.

Mi madre falava mui bien, yo entendía.

Fabi andá faser los deber, yo fasía.

Fabi traseme meio litro de leite, yo trasía.

Desí pra doña Cora que amañá le pago, yo disía.

Deya iso gurí i yo deiyava.

Mas mi maestra no entendía.

Mandava cartas en mi caderno

todo con rojo (iguaisito su cara) i asinava imbaiyo.

Mas mi madre no entendía.

Le iso pra mim ijo i yo leía.

Mas mi madre no entendía.

Qué fiseste meu fio, te dise que te portaras bien

i yo me portava.

A istoria se repitió por muintos mes.

Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.

Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.

Intonses serto día mi madre entendió i dise:

Meu fio, tu terás que deiyá la iscuela

i yo deiyé.

Severo, Noite du Norte, 2010.

El lugar de los otros en la experiencia liceal: (I) y (II)

Es posible afirmar que el liceo es importante para estos jóvenes, y su experiencia liceal encuentra sentido en la vivencia compartida, en el *atravesamiento* de los otros. A partir de ello, se establecen dos sub-capítulos de análisis. En el primero, se abordan los sentidos que formulan sobre sus docentes: que es polivalentes. No obstante, existe

entre los jóvenes un sentido unívoco, que se expresa en la relevancia que adquiere el vínculo con sus profesores, por su presencia o ausencia. En el segundo sub-capítulo, se analizan los relatos de experiencias que aluden a sus pares, recogiendo las vivencias liceales que van del disfrute a la complicidad, de la soledad al compañerismo.

Como que iba, iba a ser mejor persona yendo al liceo que no yendo a ningún lado porque después iba a ser una ignorante que no sabía nada, entonces como que si iba al liceo tenía más posibilidades de no ser nada...
Mara-17

(I) Los docentes polivalentes.

En el encuentro con el mundo adulto del centro educativo, los jóvenes expresan los cambios que perciben respecto a la escuela. Dentro de ellos, remarcan las diferencias entre los formatos de aprendizaje; particularmente expresan que el pasaje de un sujeto enseñante a una multiplicidad de profesores es un punto de giro, un hito. Ello se manifiesta en tanto en el ámbito escolar la maestra inviste el orden explicador y es quien organiza y da sentido; es una figura singularizada. Pero esa modalidad vincular en el liceo se difumina. Sus narrativas da cuenta del incremento en la cantidad de docentes, con los cuales se encuentran cotidianamente en los centros de enseñanza media, es formula un sentido de *multiplicidad*, que es vivido como radical, con escasas transiciones y consecuencia que no les favorece. Por el contrario, les pesa, como se explicitó anteriormente.

En la evocación de la escuela, los jóvenes establecen un sentido de cercanía con la institución y sus maestras; se las recuerda desde un lugar positivo, y esa vivencia en los entrevistados es unívoca. Se diferencia del modo en que relatan el vínculo con los docentes, los cuales son evocados con sentidos *polivalentes*. Para ellos, sus profesores son significativos, pero se los representa con una modalidad relacional variada. La

misma péndula: desde aquellos que “enseñan” a los que “nada les importa”, de aquellos que los “apoyan”, hasta con quienes se “enojan”. Estas miradas cuenta de la diversidad en los modos de encarnar la docencia y sus resonancias en el espacio liceal y en consecuencia en las subjetividades de los jóvenes.

De los profes, qué te acordás de ellos? _Pa eran buenos, algunas veces...tipo los sacábamos de quicio...pero siempre nos trataban bien. *Juliana-16*

Los profesores eran buenos, algunos eran medio soretes, perdón que lo diga así, algunos eran medios malos o te gritaban, o ta, y algunos que sí, te hablaban bien, te explicaban bien las cosas. *Micaela 15*

Bien, me llevaba bien con los profesores. *Camilo-15*

En la relación establecida entre los docentes y sus estudiantes, se identifican distintos relatos, que son vertebradores de la experiencia de aprendizaje. Los mismos expresan que los jóvenes devuelven y replican los modos vinculares que ofrecen los adultos en el liceo. En ese sentido, se establece una “relación reflejo”. Pero este tipo de relación desconoce las diferencias y asimetrías en el vínculo en la medida que las responsabilidades de jóvenes y adultos son diferentes. En este sentido se ha advertido sobre las situaciones de vulnerabilidad que pueden afectar “igualmente” a estudiantes y docentes; “pero la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible si hay un Otro que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa lo que irrumpe de la realidad” (Zelmanovich, 2013, p. 2) y no deja a las nuevas generaciones en situación de desamparo. Incorporando este enfoque, es posible establecer que la “relación reflejo”, no da cuenta de ese dar sentido, de encarnar la hospitalidad educativa, por el contrario actúa a “impulso”, sin mediar la reflexión, la intencionalidad pedagógica y se arriesga a incrementar el desamparo.

Para mí lo importante es que los profesores te enseñan bien, te educan más que nada y ta yo que sé.(..) Te diría que en la clase pasan hablando, no le importa mucho el estudio y ta. Que lo profesores se enojan por cualquier cosa, porque no prestan atención y eso.

Jara -14

Sobre el eje de la responsabilidad adulta, Martinis (2016), va a expresar que la misma refiere a cuidar del otro a los efectos de lograr las mejores condiciones para su proceso educativo. Ello conlleva a hacerse cargo del lugar que toca ocupar. Sobre este punto, se indica la necesidad de un equilibrio que está amenazado por dos riesgos: la construcción autoritaria del vínculo (basado en una exigencia que no se sostiene desde un cuidado), y en la otra punta, la construcción asistencialista del vínculo (énfasis en el cuidado pero olvido de la exigencia); señalando que “ambos extremos inhabilitan la constitución de una relación educativa” (p.49). En este sentido, los recorridos de los sujetos son también, expresión de las experiencias docentes y la construcción del vínculo pedagógico, en el gradiente que va de los autoritarios, a los asistencialistas. Los docentes son recuperados en los relatos en un lugar de privilegio, importan, dejan huellas, de las fructíferas, y de aquellas inconclusas, en las que no logran alcanzar sus expectativas de enseñanza.

Siempre ella cuando hablaba era todos prestándole atención, no como otros profesores que cuando te hablan y te hacen la nada. Y qué es, te hacen la nada? Te hacen la nada... es no prestarle atención...Nosotros no le prestamos.

Gabriel-16

En este confuso “te hacen la nada”, se condensa la incertidumbre sobre quién hace la nada, si son ellos, sus docentes o ambos. En este sentido, se identifican trayectorias educativas trunca, en algunos de los jóvenes primera generación; aquellas sin entendimiento, en la que se tensiona el modelo institucional, el lugar docente y el ser estudiante; se comprueban las posibilidades y realidades del acceso al liceo, que no

garantiza aprendizajes relevantes para todos.

Cambiaría...algunos profesores son re buenos y como que no nos exigen mucho y hay a veces que tenés que exigir un poco porque si vos no exigís es como que te pasan por arriba. Si de a ratos no le alzas la voz como que ellos te toman el pelo, hay veces que estás en un clase y te piden mil veces que te calles y no te callas, y se para otro compañero dice ta loco cállate.... te lo están pidiendo por favor...no entendés y como que ahí generan un problema entre los compañeros por el profe, no por el orden y como que ahí sería distinto.

Mara-17

Entre en el liceo 13 en el año 2014 y luego en el 2015 estaba en segundo y luego que de pasar a segundo repetí... el compañerismo no era muy bueno y me hacían hacer cosas que estaban mal. Y con los profesores no tenía buena relación y ta tenía todo el apoyo de mi padre.

Gabriel-15

Tuve algunos problemas, pero también tuve buenas amistades, y siempre, cuando tenía un problema en el liceo, mi madre me apoyaba, iba al liceo y me apoyaba, decía qué es lo que estaba bien, qué es lo que estaba mal... Ta. (...) Me trataban bien algunas personas, como la directora y los profesores y eso... me trataban bien y algunas personas también, pero no me iba bien.

Jaqueline-15

En relación con lo expuesto, Di Leo (2011) plantea que las nuevas condiciones de universalización ponen en crisis las funciones tradicionales de los centros de educación media, lo cual genera conflictos y malestar entre sus agentes e interpela los proyectos y arreglos institucionales establecidos. Esto determina la importancia de establecer cambios en el rol docente, “desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión (...)” (p.610). Estas escenas y vínculos que los jóvenes recuperan, dan cuenta de la importancia del reconocimientos: del sujeto de la educación, del lugar docente y de la posibilidad de lo educativo; y en su contra-cara se expresan los efectos cuando estos reconocimiento claudican o se vuelven confusos: “me trataban bien, pero no me iba bien”; “son re buenos...y como que no nos exigen”.

Con algunos profesores no me llevaba bien, y tipo no entendía y si... ta no entiendo, si no entiendo y te estoy pidiendo que me expliques, te estoy pidiendo que me expliques y no entiendo y ta no hago nada, ya ahí ta no hacía, porque no entendía. Mara-17

"No sé, porque siempre era lo mismo, era ir y saber no saber nada, ir y no entender, no entender a los profesores. porque no tenía muy buena relación con ellos...

ellos me explicaban pero yo no captaba... por no prestar atención, creo que es eso."

Gabriel-16

La constante del proceso: "siempre era lo mismo". Pero en este caso el sujeto no señala la ausencia de explicación, no la cuestiona en modo explícito. Este caso expresa lo que se identifica como responsabilidad privativa, internalizada o personalizada por el sujeto, en tanto en última instancia él se considera causa del fracaso "yo no captaba, por no prestar atención". Se lo independiza de lo social y por consecuencia el fracaso recaé sobre el estudiante (Dubet, 2011).

En la medida en que las propuestas pedagógicas no sean compatibles con los proyectos de los estudiantes (o sean paralelos a ellos), se clausura la posibilidad de aprender y se pone en riesgo la capacidad de inventar nuevas formas de lo educativo. En este sentido, se observa la repercusión que tienen los proyectos pedagógicos en los sujetos, en función de su potencialidad o debilidad. Skliar (2009) lo expresa, al manifestar que habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación que se vinculan con las experiencias que son del otro, con la responsabilidad hacia el otro:

"toda relación con la alteridad es, como decía Lévinas (2000), una relación con el misterio. Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como "anormales" que deben ser controlados por aquello que "parecen ser" y, así, corregidos eternamente" (p.14).

Como se ha dicho, los sentidos expresados en torno al vínculo con los docentes, expresan la polifonía y polivalencia. Por ello, es significativo subrayar que los jóvenes reconocen desde un lugar relevante a aquellos docentes que logran acompañar, que logran sincronizar con sus tiempos de aprendizajes.

Allá había un profesor, que creo que se llamaba Matías, que hablaba rápido, no entendía nada lo que hablaba, tan rápido, no entendía nada. Yo le decía que me explicara bien despacito y él hablaba rápido, rápido, como que ya estaba acostumbrado a hablar rápido. - Y cuando le decías si podía hablar despacio, ¿qué pasaba? Él hablaba más o menos ahí despacio, pero como ya estaba acostumbrado a hablar rápido...empezó a hablar despacio y ahí empecé a entender.
Micaela-15

Este modelo de profesor, que logra escuchar y sintonizar es parte de aquellos que los jóvenes recuerdan y traen como fundamentales. Son aquellos que entienden la diferencia entre el ser lento y el aprender lento; lo que tienen más de un modo de enseñar, los que están dispuestos al encuentro, son los que ocupan y recupera su memoria.

Yo cuando era chico tenía aprendizaje lento. ¿Quién te contó eso? - Mi madre me había dicho. ¿Qué te dijo?- Mi madre, porque después que yo repetí 1ro y 2do de escuela, me había dicho que tenía aprendizaje lento.¿Y qué significa aprendizaje lento?_-Ni sé qué es. ¿Y nunca preguntaste?_- No.¿Y te gustaría saber o...? _No, ya es tarde, igual, dejalo quieto.¿Por qué ya es tarde? _Ya estoy en 3ro, ya pasé todas las clases...

Entonces, tan, tan, lento no es._ No. Capaz que... pero sí sabes lo que es lento?, si sabés lo que significa?, alguna idea tenés lo que es aprendizaje lento..._Sí. ¿Qué sería, si tuvieras que definirlo?- Que entendés poco, entendés poco las cosas, no entendés casi nada.

¿Poco o de a poco?_-De a poco entendés .Te tienen que explicar cómo cinco veces, si no, no entendés nada. Y a vos te pasaba algo de eso.?_ Sí._Pero después que te explicaban cinco veces, ¿entendías?_-Sí, o cuando hacía ejercicios yo, empezaba a ver los ejercicios cuando los hacían y me explicaban a mí, al lado mío y yo lo hacía y me decía que tenía que entender.
Mario-13

El entender se convierte en un verbo mediador que logra componer, que permite establecer el vínculo educativo y armonizar el ritmo con el otro. En este caso se vuelve evidente que no es posible analizar la experiencia educativa de los estudiantes sin analizar la relación pedagógica (Dubet, 2011); y se deja constancia de la importancia de la cronicidad, de la regulación necesaria, para entablar el vínculo educativo.

En los diversos relatos se identifica la estrecha relación entre explicación y entendimiento, dos esferas imbricadas, que dan sentido a la experiencia educativa. De tal modo, “sin la explicación toda y cualquier pedagogía conocida y por conocer parece deshacerse en el aire. Suponemos, de hecho, que sin explicación no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida.” (Skliar, 2008, p.74.) Probablemente si no hubiera existido la vivencia del “me explicaba a mí, al lado mío” o la del “empezó a hablar despacio y ahí empecé a entender”, “la adscripta...” operación de entender, de saber de aprender, dentro de la experiencia liceal no hubiera prosperado. De este modo se formula un sentido de *reconocimiento* del otro, y lo notable es que los enunciados reconocen los puntos de inflexión, y explican el pasaje: del ser lento, al entender lento, al aprender con otro.

“nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada “

Pennac, “Mal de escuela”, 2008

Los otros adultos del liceo: el lugar de los adscriptos.

(...) Yo me imaginaba otra cosa del liceo, me imaginaba ta, la directora y los profesores, y ahí había más gente, ta la adscripta: la que nos decía a qué hora entrábamos y a qué hora salíamos, cuándo teníamos gimnasia, cuándo no y como que eso era nuevo.

Mara

17

En los relatos, los jóvenes recuperan escenas y anécdotas, en las cuales los adscriptos tienen un lugar significativo, en modo constante. Identifican y dan relevancia a su figura dentro del ámbito liceal. En este sentido, los ubican como referentes en la institución y son nombrados en el vínculo con el liceo. Son mediadores, dan significado intersubjetivo a las acciones, los jóvenes se sienten interpretados y acompañados: “hablamos con la adscripta”; son quienes interceden en el conflicto.

Frente a lo cotidiano y excepcional de la vida liceal, se los describe como los que saben, quienes se contactan con ellos y sus familias, y los reconocen. Este último adjetivo es sustancial, en la medida que los sujetos configuran sus vínculos educativos en torno al reconocimiento (o en la ausencia de este). En este sentido, el reconocimiento, alude al sujeto, a la posibilidad de escuchar, de mirar, en un contexto de luchas por el “reconocimiento” (Honnet, 1997; Di Leo, 2011) en un espacio donde las trayectorias y experiencias escolares son diferenciadas y los lugares no están garantizados.

Que no me hablan que me molestan, los gurises de tercero me molestan, me molestaban hace un tiempo, después le dije a la adscripta y los suspendieron a los gurises.

Guillermo

-14

Hacíamos de todo, con la adscripta nos jodíamos, si no teníamos una materia, entrábamos tarde o si no, teníamos una materia, jodíamos con los profesores. Nos

íbamos de paseo, jodíamos, ahí, adentro del liceo._ ¿Jodían qué significaba, para alguien que no entiende? Joder, sin hacer barullo, ¿no?, adentro de la clase. Karina -15.

Mi madre me habló por qué hacía eso... y ta, hablamos y después la adscripta me sacó las faltas, me dejó con 15, ta...después seguí hasta ahora. Mario-13

En este marco los adscriptos se componen en una figura “nueva” e importante para ellos. El alcance de su tarea adquiere mayor relevancia, en tanto son los que permanecen, los que interfieren y articulan el espacio educativo. Particularmente, es posible decir, que también son una novedad porque previo al ingreso al liceo, los jóvenes no habían pensado que existieran, solo habían imaginado a los profesores.

Es posible establecer que el sentido que los jóvenes primera generación formulan sobre los adscriptos no es específico, en tanto es una vivencia que también comparten otros estudiantes. No obstante en sus relatos son figuras significativas, y en consideración de lo inédito de su experiencia son “traductores” con lo que cuentan al circular por el espacio liceal. Sobre este punto la investigación no profundizó, pero sin dudas, es un objeto de investigación relevante para la comprensión de la escena liceal.

(II) Los otros: el reconocimiento de los pares.

En modo complementario a la experiencia del vínculo con los adultos del liceo, la experiencia de pares también es relevante y remite al grupo. Es decir, se diagrama en el sentido compartido con sus coetáneos; y se construye en el tránsito conjunto por el liceo. Esta experiencia no tiene origen en lo individual, ni en lo familiar, en tanto, se origina en el hacer pares, en lo grupal, en “la clase”. Es posible identificar que lo común es lo que anuda, y refiere al tiempo de compartir los diálogos en el aula, al socializar en los recreos, al contarse en la parada de ómnibus. Representa otras esferas de la vida

estudiantil, que trascienden lo curricular y los atraviesa cotidianamente. Es la esfera que cuentan a través de sus anécdotas.

*Estábamos todos esperando un profe y no venía, estaban todos meta tirar papeles, todos jodiendo y ta a mí me gustaba un chico y ta siempre jodíamos y todo, y a mí me gustaba, y entonces yo le tiré una cartuchera y esa cartuchera tenía muchos compases y le partí la cabeza y le salía todo sangre y se tocaba y el como que me miraba así y no sabía dónde meterme porque le había partido la cabeza y después lo llevamos y yo lo veía llorar y todo y le decía disculpame fue sin querer. Y la adscripta vino a preguntar quién había sido y él no decía que había sido yo y yo no quería que me suspendieran, entonces ninguno decía nada y uno dijo yo lo tiré... y yo dije fue sin querer, y a veces hablamos y le digo te acordás que te rompí la cabeza y se ríe.
Mara 17*

De este modo, el liceo para ellos remite a los pares y lo formulan como sentido de *complicidad*; es un lugar relevante donde se encuentran con otros jóvenes. Sin embargo, dentro de esta dimensión las experiencias son diversas, en un gradiente que va de los jóvenes que logran integrarse a los que no lo logran. Particularmente en los jóvenes que se perciben integrados con otros, pares del liceo, señalan que ello suele ser espontáneo, fluido “desde el primer día” u otros a los que les puede llevar su tiempo, con vaivenes: “después me hice amigos”. Pero para este tipo de experiencias, la grupalidad, los pares generan pertenencia y en ese sentido continuidad.

Te fue fácil hacer amigos en el liceo?_ Ya desde el primer día me hice amigos.

Ggabriel- 15

No, nada, porque no me hablaba con nadie, era tipo antisocial, así porque eran los primeros días y no conocía a nadie, porque es otro barrio, yo vivo ahí nomás, y es claro, era otro barrio y yo no conocía a nadie de ese lugar. Y ta, después me hice amigos y ta, me gustó y me quedé.

Michael-16

El liceo es un espacio de registro de la mirada del otro, de la aprobación, del tener lugar y sentirse parte. Pero ello no siempre acontece. En las antípodas de los relatos de aquellos que logran vincularse con sus pares, se encuentran las experiencias de soledad,

las que se asocian a las *discrepancias* cotidianas que algunos jóvenes formulan como un sentido habitual. Estas experiencias coinciden con los establecido respecto a lo que “cotidianamente despliegan en sus luchas por el reconocimiento, otorgando especial importancia a la mirada de los otros, reaccionando-física y/o discursivamente al percibir el desprecio y/o la discriminación de sus pares” (Di Leo, 2011, p. 243)

Y qué cosas recordás que no te gustaban mucho? -Las burlas, cómo me relajaban, cómo me miraban, cómo no me hablaban, no me hablaba nadie.- Y cuando decís cómo me miraban, ¿qué era?- Me miraban con cara de asco o con cara de, no sé. Con cara de así, con cara de cómo te voy a pegar, no sé qué.
Jaquelin-15

Los gestos y rituales son medios que evidencian las prácticas sociales y posibilitan comprender lo que acontece dentro de las instituciones (McLaren, 1995; Minicelli, 2013). Fundamentalmente en el campo educativo y asociado a los jóvenes, se identifica que esas miradas de pares son señales que tienen sentido y engendran violencia. Ellos las recuperan,, estas imágenes tienen huellas en su memoria, esa “cara de asco” es representativa, interpelante. Frente a ello, se reacciona con rituales de confrontación, de resistencia o huida.

tu decías... el compañerismo no era muy bueno, me hacían hacer cosas que estaban mal. Qué significa eso? Seguirlos de atrás por ejemplo...ellos se quedaban ponele afuera y yo me quedaba con ellos ahí, sólo porque ellos se quedaban ahí y no querían entrar y ta siempre andaba con ellos para arriba y para abajo.
Gabriel-15

En el recreo pasaba sola, sola, siempre sola. Y había una compañera que vive en la esquina de mi casa, que ella iba allá y estaba en 2do, yo me daba a veces con ella, me hablaba y eso con ella. Me hablaba con ella y ta, me hice amiga, por eso me hice amiga con ella.
Jaquelin- 15

Casi siempre hay problemas en el liceo, siempre hay un compañero que molesta a otro y problemas afuera. A mi en el liceo como que me discriminan como soy ... No me llaman la atención, los veo como son y no me gustan.
Guillermo-15

Byung-Chul Han (2017), indica que “el grado civilizatorio de una sociedad se puede medir en función de su hospitalidad” (p.35). En este sentido, el sujeto transita su experiencia de formación permeado de lo colectivo, de la posibilidad de encontrar compañeros de ruta que contribuyan al sentido de ser estudiante liceal. Ello requiere un interjuego subjetivo, antecedido en la experiencia personal. Es posible interpretar que el relato de los jóvenes entrevistados, encuentra similitudes con otras experiencias juveniles en el marco de la convivencia liceal (Viscardi, 2013). En los capítulos posteriores se analizan algunas señales vinculadas al ser los “primeros en llegar”, que se vinculan a los modos de habitar el liceo con otros.

Experiencia de saber, no entender, la nada

Cuando se indaga sobre qué impulsa a los jóvenes primera generación hacia la experiencia liceal, se identifica que en todos los casos el interés por aprender se mantiene como un sentido inicial. Es decir, quieren ir al liceo para saber más, pero ello no siempre se logra sostener. A partir de esta secuencia descrita se organiza este capítulo de análisis, que va de la “experiencia de saber”, a la de “de saber_no entender”, hasta “no entender_la nada”. A través de este juego lingüístico, se busca dar cuenta de los itinerarios de los jóvenes, analizando lo común en cada tipo de recorrido.

Se comienza esta sección buscando responder sobre los sentidos que tiene para los jóvenes ser estudiantes liceal. En las entrevistas realizadas se describen con claridad *el*

deber ser del estudiante; categóricamente identifican los requerimientos de la vida estudiantil, y reflejan el conocimiento sobre su significado: eso lo saben.

Un estudiante es una persona que aprende y que ta... que aprende. Katia-16

Exponen con certeza las competencias que se requieren para ser un estudiante liceal y expresan que se han sentido así. En los relatos dan cuenta del *oficio* y reiteran una serie de adjetivos para describirlo: “ser estudiantes es ir al liceo, estudiar para las materias”; “tipo que faltas a veces al liceo, pero casi todos los días vas”; “que tenés las materias altas, no le faltas el respeto a los profesores”; “un estudiante va a ir a un lugar que le van a enseñar y tiene que prestar atención”.

En una parte de los jóvenes, se identifica la “experiencia de saber”, que da cuenta del conocimiento sobre el para qué se estudia. Se identifica este relato en algunos jóvenes primera generación que están cursando sus primeros año en el liceo, o que han culminado el ciclo básico dentro del espacio liceal o tienen continuidad en segundo ciclo de enseñanza media. Ellos expresan una vivencia satisfactoria de pasaje por el liceo, que es acompañada de la posibilidad de identificarse a nivel vocacional con algunos referentes por fuera de sus familias. De este modo “profesores”, “amigos”, “primos”, “jefes de sus padres”, son quienes ellos reconocen para imaginar su futuro educativo, estableciendo en todo momento que el apoyo familiar es fundamental para alcanzarlo.

En este sentido los relatos expresan búsquedas de vocación, existe un *quiero ser*: “fotógrafa”, “contador o escultor”, “peluquera”, “profesor de educación física”, “cocinera”, “psicóloga”, “electricista”, etc.. A partir de sus experiencias, van ideando un proyecto que les interesaría desarrollar, y que logran nombrar a través de oficios y profesiones.

Y ahora esto vos me decías que te gustaba esta idea de ser profe de Educación Física, ¿y vos conocés a algún profe de Educación Física, cómo fue que llegaste hasta ahí?_No, Siempre desde chico me gustó el deporte, entonces, ta, cuando fui creciendo vi que en Educación Física había, en la escuela había un profesor de Educación Física ta, ahí fui aprendiendo. Después, en el liceo tenía varios profesores, y me contaban que era bueno, ganaban bien y eso y ta, me gustó.

Rodrigo-17

¿Y cómo te surgió la idea de ser fotógrafa? De ver una compañera de antes que ella estudió y se convirtió en fotógrafa y se me ocurrió ser fotógrafa porque ella tiene un buen sueldo y un buen trabajo .

Katia-15

En referencia a lo planteado, el saber de la experiencia es un saber paradójico como señala Contreras (2013), “es un saber sedimentado en lo vivido, que proporciona un bagaje y una orientación para la acción. Sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación.” (p.129) En los jóvenes se observa que sus vivencias son las que posibilitan encontrar una dirección. De este modo, se instala el lugar central del quehacer educativo, en el asumir la tarea de acompañar esa orientación y ofrecer nuevas preguntas. Por lo expresado, el liceo para algunos jóvenes primera generación tiene un sentido vinculado al conocimiento y la proyección de una vocación en la medida que se encuentran con un otro disponible con quien el estudiante puede identificarse, en un contexto de apuntalamiento familiar.

Para un segundo grupo de los jóvenes primera generación, se da el saber_no entender, que formula un sentido *entradasalida* sobre la experiencia liceal, lo que no implica necesariamente salirse del sistema educativo, pero si de los liceos. En este marco, los jóvenes señalan “no entender”, lo cual se manifiesta como un problema central en la experiencia liceal. Es una expresión que se enuncia centralmente en sus narrativas y está asociada al significante “nada”.

No sé, porque yo prestaba atención y todo, pero no, no se me pegaba, igual que las pruebas, no hacía nada. Yo estudiaba, yo venía acá a estudiar siempre y no se me pegaba nada y no podía pasar las pruebas y los exámenes.

Jaquelin-15

En este relato, el “no se me pegaba nada” expone el sentido de la experiencia liceal sin relación. Sin posibilidad de vínculo que permita adherirse a lo educativo. De tal modo, el liceo se convierte en un espacio inocuo, que configura una expresión más de la nada, de aquello que no ocurre para ese sujeto; es un estar sin acontecimiento, en falta de sentido. Por tanto, es posible identificar que la propuesta pedagógica que la institución habilita y recompensa, se vuelve inaccesible para estos jóvenes y se consolida el pasaje del *no se aprende, al no se prende, al ni se pega*.

Las narrativas de los jóvenes exponen la discusión establecida en el campo pedagógico y social, en torno a las posibilidades de educabilidad de todos los sujetos. En tanto, pareciese que la certeza sobre las condición crítica y de subsistencia de algunos jóvenes, se desliza a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa próspera (Baquero, 2001). Este enfoque *inhabilitador a priori*, se encuentra en los centros educativos a través de expresiones que los sujetos internalizan y de las cuales se sienten responsables: “no se me pegaba nada”. Del mismo modo, esta vivencia es incorporada por las familias, al no optar por la continuidad en la institución liceal.

Y vos le dirías a tu hermano que fuera al liceo.?_ Si, pero el va a hacer UTU como mi hermano. Piensa que le va a ir mejor en la UTU que en el liceo. _¿Y eso está instalado así?_ En mi casa si, a él le dijeron para ir al liceo 13 pero no... a mi padre no le convenció...por lo que me paso a mí.
Gabriel -15

En los relatos, los jóvenes manifiestan que luego de desvincularse de los liceos, se orientan hacia otras propuestas o formatos pedagógicos en los que *sienten que pueden*. Estos casos se dan entre los más jóvenes que luego de haber repetido un año o dos, se van a programas de inclusión como Aulas Comunitarias, o a experiencias de Formación Profesional Básica (FPB- FPB/C). A través de la revisión de investigaciones, Martinis

(2016) señala dos coordenadas que hacen el diferencial en los programas mencionados: una posición de sujeto de la educación habilitadora, que apuesta al desarrollo de aprendizajes y una segunda característica, referida a las *formas de hacer* diferente a los modos tradicionales. En estos aspectos se identifican las coincidencias con los relatos de los jóvenes, en tanto explicitan la vivencia de sentir que pueden aprender dentro de dichos proyectos.

¿Y en el Aula, cómo fue, te gustó? Sí, me gustó. Los compañeros eran bien de bien... empezamos a hacer amigos entre todos y fuimos a un paseo juntos, de campamento, todo.(...) Ah, las materias, en el liceo era más difícil. Porque no era lo mismo que el Aula. ¿Por qué era diferente? Porque acá eran semestrales las materias, allá eran todas juntas, y allá eran 13 materias.
Julio-18

Cuándo tuviste que decidir si volver a hacer segundo o ir al FPB de deporte, qué fue lo que pusiste en la balanza?_ Quería ver cuál era el cambio, que pasaba en el FPB porque en el liceo ya sabía lo que era. Quería ir y probar lo que era el FPB. Y ahora que tenés las dos experiencias_ Me quedo con el FPB. Qué es lo que lo hace distinto?_El deporte, tiene algo que te entusiasma ahí, por ejemplo vos vas tenés dos materias y después tenés fútbol, voleyball, basquetball ta, y eso te entusiasmo un poco más a ir, me da un poco más de ganas.
Gabriel -15

Las biografías *entradasalida*, evidencian la confrontación de un modelo considerado para ser transitado por un prototipo de estudiante, pero en el que participa una gran variedad de sujetos pedagógicos. A partir de esto, quedan excluidos aquellos que no logran cumplir con la expectativa de normalidad trazada desde la institucionalidad liceal.

Entonces cuando la experiencia de no entender se profundiza, emerge la nada. Aquello que los hace sentir afuera. Experimentan el sin sentido, la falta de entendimiento, en tanto, estar en el liceo no es válido para ellos (que es muy distinto a creer que no tiene valor). Para este grupo de jóvenes se compones la “experiencia de no entender_ la nada”.

No sé, me aburrí. Y mi padre me dijo, ¿qué vas a hacer?, me preguntó, ¿vas a seguir estudiando?, le dije que no. Y entonces, me dice: vas a tener que trabajar. Ta, fui, no fui un día al liceo, falté y me quedé allá en la casa de mi padre, trabajando y todo eso, haciendo la casa con él.
Mario-13

La opción de no estudiar, es sólo para algunos que habitan los barrios más pobres. En este sentido, la relación entre los jóvenes pobres y los centros educativos expresa una nueva forma de desigualdad que puede agotar las posibilidades de transformación social (Dayrell, 2007). Cuando se analizan los itinerarios educativos es posible observar la explosión de las desigualdades y emerge la necesidad de revisar la propuesta pedagógica que la institución habilita, valoriza y recompensa.

En las narrativas se expresa, como si fuera una condena natural, que los que dejan de estudiar terminan en la esquina. Se salen del camino, es decir, comienzan a habitar lugares distintos en el espacio social, “los que no van al liceo casi nunca me los cruzo”. Se establecen así, las diferencias entre los que estudian y los que no, y se evidencian las distancias y brechas con los jóvenes “de la esquina”; los que no estudian.

Qué se dice que les pasa a los que dejan de estudiar? _Que están boludeando, que son giles porque los que dejan de estudiar están en una esquina y eso... Porque no estás haciendo lo mismo que ellos, estar en la esquina y eso, corte que te envidian, pero no saben como decírtelo. Te están envidiando ahí en la esquina porque no estás haciendo lo mismo que ellos, estás agarrando para otro lado no para el lado en que están ellos. A ellos les gustaría que vos estés en la esquina con ellos. ¿Y a ellos les gustaría ir al liceo? _No, no creo.
Gabriel- 15

Es decir, el estar adentro o fuera de la institución educativa trae efectos y esta es una tensión histórica (Feixa, 1998) La centralidad de encontrarse insertos, aprendiendo, en este tiempo vital es indiscutible. Los itinerarios de los jóvenes ratifican que el marco de

la ley no llega para todos por igual. En tanto el estar afuera, ser parte de la esquina, el hacer la nada, da cuenta de “un aflojamiento de lazo social que habría marcado la ruptura de los individuos respecto de sus inserciones sociales para dejarlos frente a sí mismo y su inutilidad (...)” (Castel 2004:p. 63). Pero las desigualdades se vuelven obscenas, cuando para algunos jóvenes el no estudiar no es una opción, ni siquiera se imaginan no estudiando (no tienen elaborado ese estatuto en su subjetividad) mientras que para otros es una experiencia cierta, y que les llega cuando la nada acontece. De tal modo, que el liceo despliega su mandato de origen vinculado a la selección, y como un sentido lógico se entabla la expulsión de los sujetos.

El análisis da señales de dos tipos de experiencias liceales que se les ofrece a los jóvenes en nuestra sociedad, una para los que saben y otra para los que no saben (estar dentro del liceo). Esto se diferencia de una concepción de *sociedad emancipada*, “sociedad que solo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos”. (Rancière, 2003, p.41) Los itinerarios educativos de los jóvenes advierten el imbricado vínculo entre los saberes, las explicaciones y los entendimientos; que se sintetiza entre el aprender o el no aprender.

El primer día de clase Pierre Anthon de catorce años, abandona el aula y decide no volver nunca más... “Nada importa, hace mucho que lo sé. Así que no merece la pena hacer nada. Eso acabo de descubrirlo...Pierre Anthon continuó...¿Por qué no reconocer de inmediato que nada importa y disfrutar de la nada presente? Pero no le sirvió de nada...Se va a la escuela para después tener trabajo, y se trabaja para tener tiempo para no hacer nada. ¿Por qué entonces no hacer nada desde el principio? —chilló y nos escupió un hueso de ciruela...

Extractos del personaje de “Nada” (Teller, N.Y 2011).

El futuro bien

Los jóvenes primera generación señalan que los estudios son garantes de mejores trabajos y tienen la convicción de que es posible obtener un futuro promisorio a partir de los avances en el ámbito educativo. Esta certeza narrada no sólo se encuentra en ellos, sino que también está enraizada en las palabras de sus familias. Los jóvenes perciben, escuchan, incorporan y reflejan esta visión que se expresa en el “futuro bien”; formulación que permite capturar uno de los sentidos de la experiencia liceal.

Seguir estudiando para tener un futuro bien, puede interpretarse en alusión al porvenir, originado en los estudios y alcanzado en el trabajo. En términos filosóficos, el “bien” es un modo de fomentar lo deseable para el propio individuo y su entorno; es un valor estimable. No obstante también puede ser interpretado en referencia al “bien” en términos económicos, como elemento tangible que puede adquirirse en el mercado y está destinado a satisfacer necesidades. El futuro bien puede oscilar entre estas acepciones sin embargo expresa un significado presente en ambas: la búsqueda en pos de adquirir un patrimonio: simbólico, económico, educativo...lo común en estos jóvenes es el afán de futuro.

Dicen que tenés que estudiar... Como ya te dije que soy estudiante por el futuro y porque me gusta y como es esto...y podés ...tenés que seguir adelante es más fácil, para tener un trabajo fácil, bien, para que te paguen bien y todo eso.

Camila-14

Por qué querés seguir estudiando, por qué pensás que hay que ir al liceo? Para poder trabajar, para tener más conocimiento, para engancharme en algún laburo o eso. Por ejemplo... hiciste yo que sé, no te van a pagar lo mismo si hiciste hasta primero que si hiciste hasta cuarto...yo que sé, pudiste haber estudiado hasta cuarto y tenés más posibilidad.. Después tenés una familia y hago algo y la podés mantener y eso.

Gabriel-16

Para mí es importante ir al liceo porque estas...salís con trabajo y con un futuro bien (...) Yo cuando salí de la escuela dije...ta le dije a mi mamá que quería estudiar y mi mamá quería que yo estudie...obvio ...y ta siempre me gustó estudiar y yo siempre dije yo voy a estudiar para tener un futuro bien...siempre dije eso. Camila-14

Esta visión explicitada en sus narrativas, coincide con los hallazgos de diversos autores, que identifican una concepción instrumentalista de la educación (Kessler 2007; Dubet 2011). Es decir, en una parte de los jóvenes, la formación es vista como medio para acceder al mercado laboral. En algunos casos llega a establecerse como un período a la espera del acceso al mercado laboral. De tal modo, la educación no estaría específicamente vinculada al conocimiento o a la adquisición de saberes. Se formula en el sentido de educación para trabajo.

Para el barrio no sé si es tan importante estudiar, creo que para ellos es más importante trabajar, cualquier cosa. Julio-18

En este marco, la reproducción del discurso social y/o familiar sobre el futuro encuentra asidero en ellos y se establece un claro sentido que se le otorga a la educación durante este período vital. Sobre este aspecto Ruiz Barbot (2014) identifica que “ los y las adolescentes incorporan este discurso parental y lo re-significan” (p. 58). Pero se indica que existen diferencias en los sentidos que los jóvenes formulan: en aquellos adolescentes que viven en barrios con nivel socio-económico medio, el sentido de la educación se vincula a la educación misma: en el proceso formativo, en el presente, en la posibilidad de formarse hoy. En tanto que para los jóvenes que viven en barrios con nivel socioeconómico bajo, la educación posibilitaría un lugar, en tanto se alejan de la experiencia laboral y educativa parental; la educación portaría sentido de sobrevivencia, pasar a existir socialmente, “ser alguien en la vida”. Es decir, para un grupo de jóvenes, el sentido de lo educativo se relaciona al futuro, en la medida que puedan establecer distancias de su

entornos⁸ En modo complementario, Dibot (2015) señala que para los jóvenes de programas de inclusión, asistir a la educación media representa el pasaje a una vida mejor: “un ascenso social visto como salvación de sus actuales situaciones de vida. Esta concepción, encuentra sustento en la exclusiva creencia de la voluntad y mérito individual para lograrlo, ocultando así o desconociendo, las condiciones sociales que posibilitan o no dichas expectativas” (p.148).

Los planteos que los jóvenes primera generación efectúan coinciden con las representaciones descritas, en tanto ellos identifican que a través de sus esfuerzos educativos individuales, es factible su inserción en el mercado laboral. En sus narraciones formulan la importancia de los estudios para obtener un buen trabajo, y expresan que para alcanzarlo deben seguir estudiando. Dentro de esta dimensión de análisis emerge otro aspecto referido al avance educativo por tramo; los jóvenes manifiestan la importancia de alcanzar un primer horizonte: la culminación de ciclo básico. Aspecto clave pero no exclusivo de ellos, en tanto aparece también como un horizonte concreto desde el registro familiar. Esta visión se fundamenta en la estrecha relación entre la culminación de un primer ciclo como “exigencia mínima” del mercado laboral actual y expresa el fin instrumental que da sentido a los estudios.

Y porque si no estudiás, no vas a conseguir trabajo en ningún lado, por lo menos, tenés que hacer hasta 4to para poder conseguir algún trabajo. Y ta, y es lo que quiero hacer yo, llegar a 4to y ponerme a trabajar ahí.
Michael-17

Porque después, si no estudian ahora, después van a trabajar, hasta para limpiar los pisos te piden 3ro de liceo. ¿Quién te contó eso?_Mi madre y mi padre, mi abuelo. Mi abuelo es reciclador, sale a la calle.
Mario-13

⁸ Los efectos de este movimiento se analizan en el próximo capítulo “Genealogía: historia familiar y trayecto social”, a partir de la noción de “proyecto parental” (de Gaulejac, 2013)

Principalmente para el trabajo, porque hoy en día si no tenés estudio podés limpiar piso, muchas veces no te toman trabajos porque no tenés estudios, hoy en día si no tenés tercer de liceo hecho, tenés que barrer pisos, pero teniendo, ciertas cosas ciclo básico podés trabajar en computación, yo que sé muchas cosas, sin el estudio no sos nada dicen... no?.

Juliana-14

...siempre en un trabajo te piden dos o tres año de liceo, te dicen eso, o... que es para salir adelante y todo eso (...)

Camila -14

Entre los hitos vinculados al mundo del trabajo, estos jóvenes que aún estudian, establecen frente a la experiencia liceal un sentido que se representa en *segmentos*, en el entendido de que la culminación del primer ciclo y la llegada a la mayoría de edad, son punto de inflexión, de quiebre dentro de sus biografías educativas. Consideran que lo que no se logre en referencia a los estudios hasta ese momento, no se alcanzará después. Se representa un tiempo de fin de los estudios, que se identifica en modo frecuente como el umbral de lo educativo, y con la certeza del comienzo de un nuevo tiempo: el de trabajar (si ya no se inició anteriormente). Entonces, ¿para algunos jóvenes el futuro es más cercano? Es decir, ¿existe menos tiempo para entrenarse, o prepararse para el mundo adulto?, y en consecuencia, ¿se acota el tiempo de experimentar y habitar el oficio de estudiante?

...mis hermanos no estudiaron porque fueron de vagos, porque eligieron trabajar, uno porque ya iba a cumplir 18 y el otro porque tenía novia, el otro hizo todo el liceo hizo cuarto y después vio que veía que no podía estudiar más y ta el hizo unos cursos, uno de computación y un curso de inglés, y después dice estudio, estudio y como que no me sirve de nada porque yo ahora quiero trabajar y mirá hice cuarto e hice los cursos y mirá no consigo ningún trabajo y ahora como qué hacía? y mi madre le decía, seguí estudiando y después consiguió trabajo y ta no estudió más e hizo hasta cuarto.

Mara -17

Frente a lo expuesto, es clave para el análisis la noción de “moratoria psicosocial” definida por Erikson (1974) como el plazo por el cual se concede a los jóvenes un mundo entre la infancia y la adultez. Este concepto acuñado en las ciencias sociales

para la comprensión de esta etapa, fue ampliado a partir de la ruptura de la noción homogénea de juventud (Margulis, 1996, Urresti, 2001, Krauskopf, 2004). En este sentido, la noción que establece Margulis (1996) sobre la "moratoria social", permite identificar el plazo concedido a ciertos jóvenes; es un tiempo con menores exigencias mientras culminan sus estudios, hasta que logren cierta autonomía social y económica. Por tanto, "la moratoria tiene que ver con la necesidad de ampliar el período de aprendizaje, y por ende refiere sobre todo a la condición de estudiante" (p.42). Esta condición, es la que la mayoría de los jóvenes entrevistados no imaginan disfrutando más allá de los tramos educativos iniciales.

En dicho sentido la discusión en el campo social en torno a la moratoria se fue profundizando a partir de concebir las diferencias que atraviesan a los sujetos según las condiciones económicas. Observándose que no todos los jóvenes acceden a este tiempo, a este "entre", que les permite usufructuar su condición de estudiantes. En los relatos, la representación que traen los jóvenes primera generación en torno a los estudios y sus incompatibilidades, evidencia la imposibilidad de inscribirse en ese privilegio de prolongar su pasaje al mundo adulto. Por tanto en este marco se expresa que es irreconciliable la idea de ser mayor de edad y estudiar o la idea de ser padres y estar dentro del sistema educativo. Se representan como tiempos vitales diferenciados, que no conviven, que no son acordes.

Que siga estudiando, y que después cuando cumpla la mayoría de edad me ponga a trabajar, eso pienso yo... Gabriel-16

(...) después como se consiguió un novia y eso, se juntó, y ta como que no estudio más ni nada, mi madre le decía que por tener novia igual podía seguir estudiando y ta igual el no quiso y mi madre ahora le dice yo te dije que estudiaras... él ahora tiene una hija y le dijo yo te dije que estudiaras por tu futuro y ahora qué hacés de que conseguís trabajo ahora para trabajar de limpiadora te piden tercer año de liceo le dice. Mara-17

Pero el enfoque de moratoria social tiene el riesgo de reproducir un modo dominante de ubicar lo juvenil, y de dejar por fuera de ello a una diversidad de jóvenes a los cuales no se les concede ese plazo, a quienes se describe como "jóvenes no juveniles" (Urresti, 2001). A su vez, es necesario considerar que esta perspectiva obedece a un esquema lineal que refuerza la dependencia de los sujetos en esta etapa, que deviene en desigualdades al momento de decidir (Krauskopf, 2004). Objetivamente la noción de moratoria aporta al período de estudio de los jóvenes; sin embargo, es fundamental incluir los riesgos mencionado que permiten comprender los desiguales acuerdos que se le ofrecen a los jóvenes según los sectores sociales. Estas brechas en los acuerdos consensuados según el grupo social de pertenencias, contribuye a la fragmentación y protege la reproducción social.

El nudo en torno a las perspectivas del futuro y las búsquedas por evitar la reproducción de la trayectoria educativa surge en las entrevistas en modo reiterado. Expresa una subjetividad que balancea entre el decir de ellos (los estudiantes) y el decir de sus familias, al punto de confundirse en algunos relatos.

Entonces, ellos te dicen que es importante el estudio? Claro, que yo soy el futuro de ellos, que es por mi bien, y el bien de ellos, mío, digo. Mario 13.

Los relatos coinciden en el hecho que para sus familias, el que asistan al liceo es beneficioso y se asocia al futuro. En modo constante lo describen. Particularmente porque en el caso de ellos, encarna la posibilidad de construir un itinerario nuevo, inédito, que no reproduce las historias educativas de su entorno.

Y qué pensás que piensa tu familia sobre el liceo? No sé, lo ven como algo positivo. Qué es lo que te dicen? Que tengo que estudiar para ser alguien bueno en el futuro.

Guillermo-15

Que sí, que tenía que seguir el estudio, así conseguía un buen trabajo y me mantenía a mí misma...Mi abuela siempre me dice que siga los estudios que me va a servir para algo en la vida y tener un buen trabajo y no estar limpiando pisos. Katia-15

...Ah, que era un bien para mí si iba para el liceo, porque era un futuro para mí. ¿Vos pensás que ellos piensan que es un futuro? Sí, que siga estudiando yo .¿Y qué sería el futuro? Tener un buen trabajo, no terminar en la calle o algo. Gabriel-15

A diferencia de lo que acontece en otras familias donde se trabaja para dejar huellas de la tradición educativa, formativa y profesional, las familias de estos jóvenes se esfuerzan, y fuerzan a que sus hijos no reiteren sus derroteros educativos y por efecto, sus trayectos ocupacionales. En estas circunstancias el esfuerzo subjetivo para el joven pulsa entre el heredar-desheredar. De este modo, el análisis coincide con los estudios que expresan esta vertiente (Bourdieu y Passeron, 1964; Dubet, 1996; Falconi et al, 2008; de Gaulejac, 2013). Sin embargo, la continuidad educativa no está garantizada para la mayoría de estos jóvenes, como se ha expresado en capítulos anteriores; y la experiencia liceal comienza a erosionarse en la medida de que los estudios no conectan con las demandas vitales. De tal modo, la educación en una sociedad desigual es un patrimonio en disputa, donde algunos educan para eternizar la herencia y otros para generar el cambio.

En este sentido, fue recurrente durante el análisis la pregunta sobre la convicción que expresaban en torno a la educación, es decir ¿por qué estos jóvenes sostienen la certeza de que la educación posibilita un “trabajo bien”?; ¿cómo se formula?. De modo categórico, el acumulado mencionado sobre la temática posibilita su comprensión. En particular, es posible agregar que la relación establecida entre educación y trabajo en estos jóvenes tiene arraigo en la escasa o nula comprobación de la rentabilidad de los estudios en el mercado laboral por sí mismos; en tanto, los entrevistados no han cumplido la mayoría de edad y aún continúan estudiando. A su vez, el hecho de que continúen estu-

diando es un diferencial para sostener la idea proyecto futuro en la medida que “seguir estudiando” los llevará a “conseguir un buen trabajo” y por ende a “tener un futuro bien”. Es decir, los jóvenes asocian las posibilidades de conciliar los estudios con su itinerario vital, en la medida en que se concatenen los sucesos explicitados a modo de dar sentido y de asegurar el lazo con experiencia liceal.

Familias constructoras de itinerario educativo

En esta dimensión de análisis se desarrollan los sentidos que las familias otorgan a la experiencia liceal, identificando diferencias y similitudes entre los estudiantes y sus familias. Es posible establecer que los jóvenes entrevistados relatan sentirse acompañados por sus referentes familiares y se diferencian de aquellas familias que no apoyan a sus hijos o nietos. La experiencia de apoyo es un elemento común en las entrevistas, y ocupa un lugar central en sus relatos.⁹

En referencia a la composición familiar de los jóvenes entrevistados, la misma es diversa: hay familias nucleares, algunas con jefatura femenina y otras ensambladas, que son la mayoría. Particularmente, es significativo el rol de las abuelas que en algunos historias son figuras vertebradoras, que impulsan a ir al liceo.

A través de sus narrativas los jóvenes expresan que las familias inciden sobre sus procesos educativos, aspectos que se manifiestan en anécdotas y situaciones de la vida cotidiana. Son acciones que se traducen en aliento e insistencia; gestos que van de los

⁹Es importante considerar que las entrevistas se realizan en centros juveniles que funcionan complementando las actividades de educación formal, por lo cual es posible inferir que esta característica expresa que estas familias abogan por la presencia de los jóvenes en los ámbitos educativos.

“diálogos” a las “mediaciones”, del “preguntar” al “empuje” matinal. Ellos perciben a diario, desde sus familiares, el acompañamiento desde diversas formas.

A mi hermano le agarraban la cuaternola y miraban, lo prolijo lo que no, si le faltaba la tapa, se la arreglaban se sentaba mi madre, mi padre a ayudarlo a él y todo. Mara-17

Muchas veces mi padre que me alienta en el estudio, es quien me levanta a veces porque me duermo. Apago la alarma y me levanta él, siempre mi padre el que me sube el ánimo, yo que sé. Juliana-14

Gestos cotidianos del acompañar familiar.

Los gestos familiares relatados se describen como actos corrientes en los que se abordan los temas de estudios y se habla sobre el proceso educativo. Se vinculan a un tiempo y espacio particularizado, que se da en el acompañar rutinas y en el impulsar a seguir estudiando.

Sin embargo, es posible identificar un tipo de diálogo particular que es revelador y que los jóvenes evocan en modo significativo. Son aquellos intercambios que usualmente se dan en momentos cruciales en la trayectoria educativa: en el pasaje de ciclo, frente a situaciones de repetición escolar, frente a una notificación del liceo o cuando se produce un cambio de rumbo (generalmente en el pasaje del liceo a la UTU).

Son diálogos entre *crisis* que mezclan diversos sentidos: a veces apuntalan a los sujetos en su continuidad educativa, otras veces culpabilizan y en algunos casos traen recuerdos y evocan historias personales. Son los diálogos que balizan el itinerario, que se configuran en enunciados subjetivantes que permiten a los jóvenes: esclarecerse,

escucharse y construirse en un marco vinculante entre sus historias, las de la familia y el liceo.

El año pasado, cuando estaban por terminar las clases más o menos y después también antes de empezar el liceo...me dijo que yo elija lo que quería hacer porque ella es mi madre, pero no es...como decirte...como que ella no elige por mí que yo quiera hacer (...) ella dijo que yo elija lo que quiera hacer, lo que quiera trabajar, estudiar, todo. Camila-14

Mi padre me daba todo para adelante y todo y yo gileaba... mi padre decía no hagas esto que está mal y no sé cuanto y yo iba y lo hacía atrás ... Ese año empecé horrible, con diez bajas creo y después mi padre me hablaba, me hablaba, me hablaba y ta hasta que entendí y ta... cambié el comportamiento, me puse a estudiar y eso y ta pasé.

Gabriel-16

Cuando yo no quería ir más al liceo en tercero, cuando repetí ella me decía que me iba a matar, después me decía que no, que ella no me lo decía por mala ni nada, porque ella quería un mejor futuro para nosotros que a veces nosotros no veíamos el esfuerzo de ellos (...) ella no nos pedía gran cosa, ni que trabajáramos, ni nada, ni que limpiáramos mi casa ni nada de esas cosas...sino que por lo menos estudiáramos. Mara-17

En este sentido, los diálogos se inscriben en lo simbólico, dan espacio, en la medida de que hay un otro disponible que permite su despliegue (Bleichmar, 2005; Zelmanovich, 2003). Es decir, los jóvenes recuperan en sus relatos estas conversaciones donde aparece el límite, se acompaña el deseo o se insiste en poner en palabras lo acontecido. En estas experiencias de primera generación, los jóvenes señalan que para sus familias los estudios son importantes. De tal modo, perciben y relatan el peso en caso de cumplir o no, con las expectativas trazadas desde el mundo adulto.

El proyecto parental y las aspiraciones del medio

El proyecto parental se identifica como impulso que condiciona la trayectoria, y es sustancial en tanto la proyecta o, por el contrario, la limita. Es el conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos; de modo consciente e inconsciente, en un contexto social que favorece o impide su realización (de Gaulejac, 2013). En este sentido, la familia es el marco en el cual cada sujeto es inscripto. Dando cuenta de ello, los referentes familiares son evocados durante las entrevistas en una diversidad de situaciones, donde se pone en juego el proyecto parental.

Porque mi madre nos explicaba que ella quería algo mejor y cómo que ir al liceo y eso, entonces como que yo quería ir para saber que era, como sería, quería probar y ta.

Mara-17

*Porque mi madre quiere que yo estudie porque ella trabaja en una casa haciendo limpiezas. No quiere que sea el futuro de ella, quiere que tenga un trabajo mejor. -
Cómo te sentiste con eso? _Me sentí en realidad mal, porque mi madre se ve que se siente mal por el trabajo, pero...quiere que yo siga adelante y que tenga un futuro bien.*

Katia-

14

*Que fuera, que yo podía aprender cosas de las que pasan adentro del liceo...
Cómo voy a vivir en la calle cuando sea grande? ... tipo lo que no vivió él capaz que lo puedo vivir yo...ta no sé .*

Juliana-14

En las entrevistas emerge el correlato comparativo entre las historias de los estudiantes y la de sus familias. Como se ha explicitado, la trama generacional de la historia familiar se vuelve a editar en cada nueva etapa, a partir de las relaciones que se establecen con los hijos, en tanto los padres desempolvan, recuperan y actualizan sus experiencias vividas con sus padres (Bleichmar, 2003). Las historias familiares inciden en la construcción de los itinerarios. Desde los relatos se caracterizan algunas respuestas, que los jóvenes elaboran acerca de por qué sus padres no concurrieron a la educación

media; en este repertorio se identifican: aquellas vinculadas a las instituciones (por ejemplo la crianza en el Consejo del Niño); las que remiten a hechos históricos, (específicamente a la dictadura) y otras elucubraciones que remiten al tenor de época: explican desde sus relatos que antes se comenzaban a trabajar tempranamente y “no se necesitaban los estudios como hoy en día”; o señalan que las madres no estudiaron porque fueron relegadas al espacio intra-familiar en vinculación con los cuidados (alineado a los estereotipos de género).

Antes se quedaban en la granja haciendo las cosas y eso, no era tan importante, porque vos agarrabas así sin estudiar agarrabas trabajo. Ahora vos precisas estudios para trabajar.
Gabriel-16

Pa me mataste, sé que mi padre no más estaba haciendo escuela y que mi abuela se había peleado con mi abuelo y que la madre decidió meterlo adentro el INAU, que antes era el Consejo del Niño y mi padre corte que nació adentro de INAU, aprendió como era la vida dentro del INAU y todo, y no quiere que nosotros pasemos lo que pasó el.
Juliana-14

Mi madre empezó hasta primero de liceo y la abuela como estaban en dictadura los padres se fueron a Argentina y no pudo hacer el liceo (...) Se quedó con mi otra abuela y mi abuela no quería que estudiara, si que hiciera de coser y esas cosas.
Guillermo-15

Tenían un hermano enfermo y mi madre se quedaba cuidando a mis tíos chicos y mi madre juntaba papel en la calle y entonces mi abuela cuidaba a mi tío que estaba internado en el hospital.
Mara-17

¿Y por qué pensás que no siguió estudiando? No sé, los padres eran gallegos, no sé, eran medios bravos. Además, ya era media brava ella, porque a una maestra le había pegado con una caja de madera en la cabeza y la echaron de la escuela.
Michael-17

Ellos me habían dicho que no habían podido ir por la etapa de la dictadura y eso, no habían podido ir.
Rodrigo-17

Es así, que los diálogos intra-familiares expresan las imposibilidades e incompatibilidades para continuar los estudios por parte de la generaciones anteriores y señalan el interés,

de que estos jóvenes no reproduzcan sus trayectorias educativas. Se presentan a través de las historias familiares, los procesos de formación de la trayectoria social que han recorrido (Bearteux, 1994), estableciendo el carácter sociohistórico de las mismas (de Gaulejac, 2013). En su memoria recuperan las historias que les han contado y el periplo familiar acontecido.

En las narrativas también se describen escenas que van del orgullo al desencanto, en tanto los estudiantes experimentan una serie de contradicciones al hallarse tironeados entre las aspiraciones colectivas de su lugar de pertenencia y las aspiraciones individuales. Como se ha señalado, “los hijos pueden sentir la deuda por el esfuerzo hacia sus padres” (de Gaulejac, 2013). Del mismo modo que, “distinguirse de los padres, superarlos y, en un sentido, negarlos, no está exento de un alto costo subjetivo.” (Falconi et al, 2009). En las historias emergen nítidamente estas vivencias ambivalentes, al igual que los sentimientos en contradicción, que especialmente se expresan cuando no se alcanza a cubrir las expectativas.

¿Por qué tu mamá pensás que quería que vos fueras al liceo?- Porque quería que estudiara, que llevara una vida por delante, pero no pasó, repetí. Jaquelin-15

Mi padre que siempre estaba ahí, que siempre me apoya en todo y es.(...) Él me dijo andá al liceo no sé...porque ta...era lo que él pensaba que estaba bien...llevarme por un buen camino. Y qué es un buen camino? No parar en la esquina, no sé, no salir a robar... eso...Llegué hasta fin de año, cuando repetí ...yo ya sabía que iba a repetir y todo eso. Me sentí más mal por mi padre que por mi ... porque creo que él esperaba otra cosa. Gabriel-16

No obstante, también se identifican otros tipos de historias, las que recompensan y superan a la generación de sus padres. Esta construcción, de los “primeros en llegar” carga con el orgullo y el peso de diferenciarse. De ser lo que ellos no fueron, que les demanda convertirse en aquello que sus padres no pudieron ser.

Nada, un orgullo para ellos, porque ellos no llegaron.

Mario-13

Ella me dijo que tenía que seguir en un liceo y yo quería seguir estudiando, para poder tener alguna vocación o algo, y ta.

Rodrigo-17

Que yo sí tenga una carrera, que yo sí estudie, que yo sí haga algo por mí, que yo sí tenga un buen trabajo, no como ella que no pudo estudiar y... trabaja limpiando pisos o antes juntaba papeles en la calle y esas cosas. Y que ella no quería eso para nosotros, porque ninguna madre supone ella, que quiere eso.

Mara-17

En este último sentido, los jóvenes saben cuál es la distinción, por dónde se expresan las diferencias. En uno de los relatos, se identifica este sentido de “diferenciarse” y se explicita muy claro: “me hacía la linda hablando con palabras raras”. Palabras aprendidas en el liceo y que son distintas a las que se utilizan en lo cotidiano de su casa; acción que manifiesta las distancias con su entorno a partir de lo adquirido en el espacio liceal. Nuevas palabras que dan cuenta de la apropiación de la experiencia inédita, en conocimiento del valor que tiene, saber y contar con más palabras¹⁰. Al punto de expresar la percepción de la superación generacional: “yo sé hablar mejor que vos”.

Claro, le copiaba a los profes o en el liceo gente así y hablaba en casa._Contame un poco más, qué hacía tu familia cuando hablabas así?_Mal... como que decían aprendiste palabras nuevas y se reían y eso pero como que después ellos se acostumbran y tipo hablaban como yo después, terminaban hablando como yo._ Y vos les explicabas esas palabras nuevas o era para diferenciarte?_ Me hacía la linda, me hacía la que sabía cosas._Y te acordás de algunas anécdotas en relación a eso_Como que ta, no sé. Y hacerse la linda qué es? Me hacía la que sabía más que ellos y no era así...porque ellos sabían lo que yo sabía pero de distinta forma, pero igual para mí era yo bueno ta... yo sé hablar mejor que vos, como que me hacía la superada.

Mara-17

¹⁰Sobre este punto se profundiza en el siguiente capítulo.

Los múltiples sentidos que los jóvenes relatan, dan cuenta de lo señalado por Dubet (2011), en la medida que para ellos sostener los estudios no es obvio, en tanto no son estudiantes herederos de una tradición familiar vinculada a lo educativo, a diferencia de aquellos estudiantes en los cuales el acceso a la educación media se da en un modo natural y los estudios se viven como evidentes por la continuidad e histórica vinculación entre su cultura familiar y la cultura escolar.

El saber- conocer de las familias.

A modo de complementar la perspectiva de los jóvenes sobre sus familias y la educación, se indagó en las diferencias que percibían entre el sistema liceal y el familiar. En este sentido es posible establecer que los jóvenes no pautan discrepancias evidentes entre ambos sistemas. En algunos casos señalan que el espacio familiar es “más estricto”, de “mayor control” y “proximidad”; en contrapartida en el espacio liceal se perciben “más sueltos”, en un espacio masificado. Un aspecto que sí manifiestan es el que hace a la distinción de saberes: al liceo corresponde el saber formal, del conocimiento, que remite a la enseñanza curricular; la educación de los valores, de las habilidades sociales y los límites, que es lo que corresponde a la familia.

Y porque en el liceo aprendes muchas más cosas que en tu casa. Pero en tu casa aprendes más educación que en liceo (...)Si porque en el liceo la educación es muy diferente a la de mi familia, porque en el liceo al ser un espacio diferente a tu casa, No sé cómo decirte...como que en el liceo se dicen cosas que en tu casa no. Por ejemplo si tenés una pelea en tu casa te dicen más cosas y todo eso. En el liceo es como que no se expresan tanto como en tu casa.
Camila-14

Que en liceo me enseñan cosas de las materias y en mi casa me enseñan cosas de cómo vivir de cómo manejarme.
Guillermo-15

O sea, en el liceo te enseñan varias cosas que en la casa no puedo aprender.... Y no sé, cosas de estudio, hay cosas de estudio que en mi casa no se aprenden. Rodrigo-17

Dentro de la investigación, se exploró acerca de los modos en que los jóvenes y sus familias resuelven los problemas académicos que la vida liceal plantea, en un marco sin antecedentes en educación media. Es decir, cómo las familias de los jóvenes logran o no, compensar, ayudarlos, delegar, cuando los requerimientos del liceo exceden sus posibilidades. De los relatos surgen ciertas escenas de “mediación” con el conocimiento, frente a lo inédito de lo liceal en el entorno familiar.

Si, a mi padre le preguntaba algo y no, no sabía explicarme, expresarse. Pero ta ... él agarraba y buscaba la forma de que yo entendiera, llamaba a alguien y ya buscaba la forma de que yo entendiera. _Y cuando él no sabía a vos te pasaba algo? _No no , no sé, me parecía común. Nada, porque yo le decía algo que aprendí y claro capaz que sabía, pero capaz que no. Igual buscaba a alguien que supiera para explicarme. Gabriel-16

Y cuando tenés alguna duda sobre el estudio cómo lo resolvés? Con mi hermano, con mi madre. Y si ellos no saben algo? Por internet. Guillermo-15

Cuando las familias no tienen las respuestas, los jóvenes describen distintos modos de enfrentarlo. Destacan la apertura de sus familiares para buscar soluciones: que van de contactar dentro del entorno a algunos que sepan, hasta poder ofrecer el acceso a internet como gesto de solución. Esta última mediación, da cuenta de lo singular de este siglo¹¹, que para los jóvenes es un punto diferencial, en tanto al “navegar” se configura la posibilidad de orientarse, de encontrar respuestas.

¿En qué forma te apoyan en tu casa? No sé, me recuerdan cosas, de hacer deberes y todo eso, mi abuela me presta el celular cuando tengo que hacer deberes con internet y todas esas cosas. Michael-17

¹¹Algunos jóvenes señalan la importancia de tener acceso generalizado a la tecnología, especialmente a través de dispositivos móviles con internet.

Y si tenías algo que necesitabas ayuda, ¿vos podías recurrir a ellos, cómo era? _Sí, podía recurrir a ellos._ Aunque no hubieran pasado por el liceo, ellos podían ayudarte._ Sí, me ayudaban._ ¿Y cómo resolvían eso, ellos cómo buscaban información y eso?-_ Porque teníamos una mujer que vendía libros, en el barrio, y ta, y mi madre fue comprando los libros y eso para yo estudiar, ta, después con internet ya fue otra cosa. Pero me ayudaban.

Rodrigo-17

Se evidencian así las facilidades que brindan a las nuevas generaciones las tecnologías al momento de relacionarse con el aprendizaje y emprender búsquedas para los estudios. Sin embargo, este no es un movimiento solitario, se da en un acompañar, en el habilitar la búsqueda. En este sentido, son fundamental los modos en que los adultos y las instituciones educativas dan forma al uso de nuevas tecnologías, en la medida que puedan proponer operaciones de conocimiento más interesantes y desafiantes (Dussel, 2011).

Desde esta perspectiva, es el saber-hacer lo que algunas familias despliegan frente al desconocimiento académico; y ello es importante para los jóvenes quienes subrayan el sentido de disponibilidad en su entorno que permite dar respuestas. Encuentran en su entorno familiar una apertura hacia el aprendizaje, posibilidad de conectar con el conocimiento que se da a través de gestos de mediación, desde un otro disponible. Lo expresado por los jóvenes es otra interpretación de las familias en su vínculo con la educación. No es la cara institucional, es la cara interior, la que contradice el imaginario: de que estas familias no apoyan a sus hijos, a sus nietos. En este sentido, la investigación explicita a partir de escenas cotidianas, que las familias despliegan variadas formas de apoyar a las nuevas generaciones en sus itinerarios educativos. Sin embargo, ello no siempre es evidente desde las instituciones educativas y sus agentes.

A partir de la pregunta y sus respuestas, fue posible captar los modos de transmisión y el esfuerzo por acompañar que se defiende en lo cotidiano, en gestos que casi ni se

notan. A través del ejercicio de recuperación, de detención en esos diálogos íntimos, es que se identifica que esos gestos van dejando huellas en estos jóvenes primera generación, que les permiten continuar estudiando. Desde esta óptica, comprender cómo se despliegan estos apoyos implica hacer lugar e instalar la palabra. Acarrea la disposición a ver, y a escuchar, cómo se compensan y recompensan en las familias, estas noveles biografías educativas.

En este sentido, es unívoca la percepción de apoyo que reciben de sus familias, a través de los gestos cotidianos que los impulsan y respaldan. En aquellos que no pueden resolver sobre el liceo, sí buscan mediar y se encuentran disponibles. Asimismo, como se explicitaba en el capítulo anterior, el peso de ser los primeros se observa en la serie de relatos familiares que los jóvenes recuperan: en los diálogos se les advierte, se les pone en conocimiento de un pasado. A la vez que se los inviste del deseo de que eso no se reitera, indicando que son los estudios la forma de modificar el futuro.

Contrarrestar al barrio

En este capítulo se analizan los relatos que aluden a la esfera territorial, y se reflexiona sobre los efectos que tiene en las vivencias cotidianas de los jóvenes. Esta dimensión es recuperada en las narrativas, particularmente a partir de las diferencias que señalan entre su barrio y otras zonas de la ciudad.

Durante la investigación, el estudio la dimensión barrial se había planificado en la pauta de entrevista, específicamente en la sección: “grupo de pares”, a través de la pregunta, ¿tenés amigos del barrio que vayan al liceo? En la medida que el proceso de entrevistas fue avanzando, se observó que esta dimensión se desplegaba con intensidad, y que era relevante para ellos. Desde allí se profundizó, ampliando la escucha y explorando: ¿cómo

percibís al barrio?, ¿qué lugar ocupa la educación en él?, ¿qué implica salirse del barrio? Entonces, la dimensión territorial que emergía en sus historias, era recuperada a través de escenas significativas , cotidianas,, que aludían a Casavalle y sus contrastes.

Para el análisis se seleccionaron miradas disciplinarias complementarias, incorporando aportes desde el campo de la sociología (Merklen, 1996; Wacquant, 2001, 2010, Filardo, 2005; Espíndola, 2007; Aguiar, 2009); desde la antropología y las ciencias de la educación (Álvarez Pedrosian, 2013; Folgar, 2008, Martinis, 2013, 2016). Estos insumos, se retoman desde un análisis multirreferencial, que tiene como eje las vivencias barriales, en diálogo con las experiencias liceales de los jóvenes primera generación, discutiendo sobre las relaciones establecidas entre las desigualdades sociales y la educación.

si no quiero que tus ojos perciban una imagen deformada, debo llamar tu atención sobre una cualidad intrínseca de esta ciudad injusta que germina secretamente en la secreta ciudad justa: y es el posible despertar-como en un concitado abrirse de ventanas- de un amor latente por lo justo, todavía no sometido a reglas, capaz de recomponer una ciudad más justa aún de lo que había sido antes de convertirse en un receptáculo de la injusticia. Calvino, "Las ciudades invisibles", 2002.

Salirse del barrio

Sobre el eje de análisis de este capítulo, es posible establecer que existe un nuevo régimen de organización territorial, en tanto la fragmentación de la ciudad genera espacios de segregación residencial, donde se encuentra concentrada la pobreza. Según el aporte de Wacquant (2001) la marginalidad urbana se caracteriza por cuatro lógicas estructurales, vinculadas a: la desigualdad macrosocial; la informalización del trabajo asalariado; el achicamiento del estado de bienestar y la concentración de la pobreza y su estigmatización social. Para analizar el caso de Casavalle se vuelve relevante esta última

lógica, buscando comprender sus efectos. La reflexión sobre el estigma (Goffman, 2006) es fundamental para abarcar las representaciones que los jóvenes tienen sobre su entorno.

Vos traes esto del barrio, en el barrio qué se piensa de los estudios?

Yo veo que muy pocas personas estudian,. como que muy pocos chiquilines le ponen ganas y estudian, como que los padres no le incentivan a los hijos a estudiar "ah no querés estudiar? bueno ta", si yo a mi madre le digo que no quiero estudiar, me quiere arrancar la cabeza, me dice sí vos tenes que estudiar, vos tenés que ser alguien vos no podés mirar que los otros no estudian y vos no podés estudiar. Hay gente que no se preocupa de salir, se ve que quieren vivir siempre ahí, quieren estar ahí, no piensan en expectativas, no quieren salir, no quieren aprender cosas nuevas.

Mara-

17

Desde la perspectiva de los jóvenes, se expresa una serie de significantes para representar al barrio, que en su mayoría tienen un sentido desfavorable. Plantean que es un espacio “complicado” y “violento”, anuncian imágenes cotidianas que aluden a la “policía”, los “robos” y las “drogas”. Coincidiendo con lo relevado por Espíndola (2007) en este contexto: “resulta inhóspito; en el abanico simbólico el barrio se inscribe en un registro de restricciones. Vivir en Casavalle es un hecho negativamente valorado” (p. 158). Sin embargo, cuando la pregunta refiere a cómo se sienten en el barrio, el tenor cambia. Esta visión negativa, no es compartida por todos, en la medida que en algunos relatos los jóvenes plantean que el barrio es un lugar “tranquilo”, que les “gusta” y que a pesar de todo se sienten “seguros”. El barrio no les es ajeno, se sienten parte.

¿Pero se habla de educación en el barrio?_No .¿No mucho? ¿Y por qué será que no se habla de educación?_ Como está la violencia ahora, ¿quién va a hablar de educación ahora?...¿Y cómo ves al barrio vos?_Tranquilo, ahora está tranquilo, pero antes era un embole._:¿Por qué? Pasaba de todo en la calle...La policía.

Karina-18

Qué significa salir del barrio? Porque acá es un cante que hablan todo así no más, todos fuman se drogan, paran en la esquina, y los que no roban, se drogan y todo así. Cómo que los padres no están pendientes de ellos, y hay padres que sí y hay a veces que el barrio, ponele hay padres que viven en un rancho y vamos a vivir toda la vida acá, no incentivan al hijo a salir adelante, salir de ahí, vivir en otro lado a tener nuevos amigos a tener otra experiencia...
Mara-17

¿Qué pasa acá en el barrio?-_Matan mucha gente, droga y todas esas cosas, ta feo, no podés salir porque se viven tiroteando y todas esas cosas, ta feo. Pero igual, dentro de todo, yo qué sé, yo me siento seguro ahí en ese barrio porque está, yo pienso que si me voy para otro lado, nos van a hacer cosas, nos van a tipo a robar y todo eso porque nosotros, ahí nos conoce todo el mundo ya...
Micchael-16

¿Y te gusta el barrio, cómo lo sentís? _sí, me gusta el barrio._¿Siempre viviste acá? _Sí, siempre viví.
Gabriel 16

¿Y en el barrio, te gusta este barrio, te sentís cómodo?_ Sí, es tranquilo el barrio_¿Y te parece que acá la educación es importante para este barrio?_ Y sí, si a ellos les gusta estudiar.
Mario-13

A partir de lo expresado, surge la interrogante acerca de cómo se producen estos sentidos hacia el barrio; es decir, ¿qué operaciones subjetivas influyen? Es posible interpretar que la lógica del estigma planteada al inicio, se encuentra presente; desde las situaciones cotidianas que se relatan, hasta las que son observadas a través de los medios de comunicación, que respaldan y producen subjetividad en modo contundente: "como está la violencia ahora". A su vez en sus relatos es posible identificar que reproducen un discurso permeado desde la mirada de los adultos: "los padres no están pendientes de ellos"; "se ve que quieren vivir siempre ahí, quieren estar ahí, no piensan en expectativas". Pero particularmente en los jóvenes primera generación, se advierte que el proyecto parental incide y que "salirse del barrio" es relevante, para cumplir con el anhelo de que tengan *un futuro bien*.

Los jóvenes recuperan una cotidianeidad barrial, que es "pesada", ellos lo saben, la entienden y la critican. Es decir, logran dar un valor al barrio, que es mensurable y

adquiere un tenor negativo; especialmente cuando se tiene la posibilidad de contrastar. Pero esta visión, se amplía cuando la pregunta se ensancha, y se tocan otras aristas de la experiencia barrial. Entonces, se observa que no hay una mirada única y por ende, emergen las ambivalencias, las contradicciones y los lugares comunes.

Un aspecto que es unívoco en el relato de los jóvenes y es coincidente con las investigaciones precedentes, es el que refiere a la diferenciación a la interna de la cuenca de Casavalle, en la medida de que existen diferentes zonas con distintas características. En este marco se va a señalar el endoestigma, que alude a las diferencias internas, al cual se suma a el exoestigma, como plantea Álvarez Pedrosain, (2013). ¿Casavalle es un barrio o una serie de barrios? se pregunta, aludiendo a las identidades que operan según la zona e historia: “la vaguedad y ambigüedad para delimitar el territorio de Casavalle hacen a la problemática compleja en la construcción de su identidad hasta el presente”(p.29). Este aspecto es identificado en los relatos de los jóvenes primera generación, en tanto, se presentan como pertenecientes a diferentes barrios: “Nuevo Ellauri”, “Tres Palmas”, “Padre Cacho”, el “Borro”, “Los Reyes” y algunos aluden a “Casavalle”, expresando la heterogeneidad que encierra la Cuenca y sus múltiples identidades.

Los jóvenes narran y experimentan los efectos de la segregación. Identifican que el “acá” de Casavalle es muy “distinto” del “allá” de otras zonas, que algunos estudiantes conocen a partir de la experiencia liceal en otros barrios, a los cuales se trasladan para ir a estudiar. De este modo observan los contrastes, con la “Unión”, con “Peñarol”, la “Blanqueada” o el “Centro”; y este aspecto es reflejado con lucidez por parte de los jóvenes, al identificar las desigualdades que los espacios sociales evidencian.

Podés aprender distintas cosas, yo que sé, ponele en este liceo el 69 son todos de ahí, vos nos aprendés cosas nuevas, porque son de barrio como vos y son así como vos, entonces como que no cambias de aire ni nada y yendo a otro liceo sí, porque eran de distinto barrio que vos y todas esas cosas, entonces era distinto. Mara-17

Y vos decías que era distinto a tu barrio, ¿es un liceo que queda en un barrio distinto al tuyo o es parecido?- No, es muy distinto.- ¿Por qué es un barrio distinto?-Yo vivo acá en Casavalle, es muy distinto. Allá no pasan cosas como las que pasan ahí en mi barrio.-

Michael-17

Lo distinto y su interpelación.

Al continuar en el análisis el significante “distinto” emerge como un sentido relevante en sus experiencias liceales. Alude a las diferencias, a lo que no es igual ni semejante y permite establecer distinciones. En los jóvenes se lo ubica como un sentido polivalente, en tanto se constituye en búsqueda por “aprender cosas nuevas”, “cambiar de aire”, y también como punto de “regreso” o de “miedo”, al percibir que no se es de ahí.

Porque yo que sé, yo iba al liceo y era un liceo allá en el centro y como que yo soy del barrio y eso y como que era distinto porque era gente más, yo que sé, no sé cómo explicarte, como que ellos eran distinta crianza a la mía y todas esas cosas, entonces como que al principio tenía miedo y como que no me daba con nadie ni nada porque eran todos re así, eran todos de ahí de ahí re cerca y yo era la única como que iba de un lugar más lejos y eso (...)

Mara-17

Los jóvenes señalan las diferencias que se dan entre los liceos de distintos barrios: en sus escalas, sus estudiantes y sus entornos barriales, y también en lo que se enseña. Aquí se introduce la discusión sobre las diferencias, y la formulación de “lo distinto” en la educación. En este sentido, Folgar (2008) plantea la hipótesis de que “la desigualdad,

fundada en la apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos comenzó a ser interpretada en clave de diversidad cultural” (p. 5); explicita que parece haber cambiado la postura ante esa diferencia y ante todo la confianza en la escuela (para este caso el liceo), como medio de distribución social de bienes simbólicos. Este es un punto de reflexión para comprender las experiencias liceales de los jóvenes y las posiciones que perciben sobre las “distintas forma de hablar”, las “diferencias culturales” y las “desigualdades estructurales”.

Los jóvenes en sus relatos tienen claridad sobre que el liceo es un lugar donde se “habla tipo bien”, que es un lugar que socialmente tiene relevancia, y se vincula al aprender al “saber decir y saber hablar”. Es decir, se hace explícita la expectativa de la experiencia liceal, que aún mantiene para estos jóvenes estos característicos de lo lingüístico, en que ellos se saben distintos. Pero saben que pueden aprender. Al confrontarse con la experiencia de lo distinto en otros centros educativos, alejados de sus barrios, algunos jóvenes perciben que deben volver a un lugar de mayor cercanía, otros que no pueden y algunos están convencidos de pueden mediar y sostener la experiencia liceal: “saben hablar tipo mezclado”.

Y para vos es importante la palabra,? por qué vos traés esto de saber hablar, saber decir?_ Claro porque vos no va a ir a una entrevista de trabajo y vas a a decir vo cuchame te ánimas!, vos no podes hablar así, porque en un futuro vos no siempre vas a hablar como lo hablan acá en el barrio, vas a salir a la calle y vas a encontrar personas que hablen diferente o igual que vos, y vos tenés que tener educación, tenés que hablar mejor y todas esas cosas.

Mara-17

Tipo mis compañeros hablan de la CECAP y todo eso, de ir hacen, algunos hacen boxeo y todo eso, y ta, hablan tipo así turro, y allá en el liceo no, hablan todo así, son medios chetos.- ¿Qué es hablar turro?-. Así, un idioma de calle, así, ñeri, pariente y todas esas cosas.- Así hablan tus amigos del barrio.-Claro.- Y cuando vas al liceo, ¿cómo es que hablan?-. Y sí, hablan así hablan tipo bien.-¿Tipo bien qué significa?-. Claro, hablan bien así, como se debería hablar.- ¿Y por qué será que unos hablan así y otros distinto?-.Ni

idea.- ¿Y vos, cómo hablás?-Y yo hablo, yo qué sé, a veces digo ñeri y a veces no digo, hablo tipo mezclado- ¿Podés estar en los dos lugares?-Claro. Michael -15

En este punto del análisis, son representativas las investigaciones precedentes reseñadas, que explicitan el esfuerzo subjetivo que pulsa entre el heredar y el desheredar, expresado en diversos estudios (Bourdieu y Passeron, 1964; Dubet y Martuccelli, 1996; Falconi et al, 2008; de Gaulejac, 2013). Esto conecta en forma directa con la construcción de “distancias sociales” que los jóvenes deben establecer respecto de otros y de su entorno. Ser los “primeros en llegar”, implica diferenciarse de sus familias, y de algunos de sus grupos de pares (Falconi, y López Molina, 2009). Particularmente, a partir de los relatos es significativa la secuencia entre el modo de hablar del barrio, el de expresarse ellos y el que debe decirse en el liceo.

No, en parte era eso, pero creo que hay, o sea, somos distintos a la gente de barrio, la forma en que habla era distinta. Son distintos- ¿hay algo que vos tengas diferente de la gente del barrio?-. La forma de hablar. Yo hablo muy distinto.- ¿Por qué hablás muy distinto?-Porque yo qué sé, hablo, o sea, ellos hablan como más reo...¿Y Franco, y la gente en el Dámaso, cómo hablaba?_-O sea, hablaban así, como te estaba diciendo yo, ¿en qué andás? Y no te decían ñeri y eso, algunas personas, habían. otras sí, es así. Rodrigo -17

En este sentido, se ha establecido en el imaginario educativo que los jóvenes más pobres tienen una “cultura diferente”, instalado el problema en el sujeto; reducido a lo cultural y explicado por su procedencia; por tanto deja ser un problema pedagógico. Esta visión se confronta con otras posiciones educativas que se centran en la potencia del vínculo y las posibilidades de la educación. En dicho sentido, cuestionan la capacidad del sistema para transmitir el patrimonio cultural amplio, y ponerlo socialmente a disposición. Esta óptica supone una responsabilidad docente y se vincula directamente con la educación como derecho y *antidestino* (Nuñez, 1999; Baquero, 2001; Martinis, 2013-2016) Este

debate alude al lugar de la educación: ¿cómo proceso de reproducción o de transformación?

Que mi liceo es muy fácil. Por qué pensás que tu liceo es fácil? Porque como el barrio es complicado, no le ponen el mismo nivel a esas personas que en otros barrios.

Guillermo

-15

...era mucho más exigente...en el Dámaso, lo que pasó cuando yo me cambié, era como un liceo más abierto en el cual vos podías entrar y salir y como que no te cuidaban mucho, entonces, como que en el Dámaso me fue mal porque yo me escapaba, salía antes porque me aburría, entonces, lo que me pasó en el 69 que yo, al no salir y eso, tenía más tiempo para estudiar y eso, pero acá no, porque no le daba mucha bola (...) ¿Y qué te llamó la atención de ese liceo?- La gente que va, todo tipo de gente, o sea, va, a mí lo que me asombró fue que cuando apenas entrabas, ya había gente fumando y eso...

Rodrigo-18

La sociedad actual va profundizando la fragmentación económica y la residencial, acompañada de una fragmentación de lo que se debe enseñar: sobre los puntos de partida y los de llegada del acto educativo. Sin embargo, en contradicción con los determinismo y las visiones exclusivamente reproductivistas, los jóvenes dan cuenta de sus procesos educativos; de sus discernimientos y de la posibilidad de revisar aquello que se instala como natural. No obstante, el movimiento tiene efectos y costos, en tanto la experiencia con “lo distinto” no es simple.

Pero esta percepción no es sólo reflejo de estos jóvenes; lo distinto y su expulsión, es centro de la reflexión contemporánea. “Los tiempos en que existía el otro se han ido”, es así que en la actualidad la negatividad del otro, deja paso a la positividad de lo igual, y los horizontes de experiencias diversas se vuelven más estrechos (Byung-Chul Han, 2017, p.10). Desde esta óptica, lo igual se relaciona a lo uniforme, a la violencia sistemática de lo igual, que no permite resolver las experiencias de alteridad. Se

uniformiza todo, se configura lo homogéneo como totalidad, lo igual por lo igual. Resulta excepción lo distinto, la alteridad y la inquietud que ella despliega.

No sé, como que eran todos muy antisociales, no hablaban mucho ni nada. Entonces, ta, como que vos le hablabas, ellos te respondían, en el Dámaso, vos le hablabas y te miraba y se iba para otro lado._ ¿Y era gente distinta a la del barrio, por ejemplo o no? Sí.
Rodrigo- 17

En un momento dijiste “ellos eran distinta crianza” qué significa tener distinta crianza? Ponele yo que sé, mi madre trabajaba limpiando y los padres de ellos yo que sé, alguno era un abogado, cosas así como que ellos eran otra cosa, yo era de barrio, ellos son de centro, como que yo soy plancha ellos son chetos, como que sería algo así._Y eso vos lo intuías, te lo hacían sentir, cómo era?_ Como que yo pensaba que no les iba a caer bien porque yo era de un barrio y ellos eran de centro como que ellos eran...yo que sé...después conocí gente, había hecho amigos... ya conocía a todos. Mara-17

Al profundizar en las implicancias de “lo distinto”, se vuelve preciso comprender lo que las instituciones y el orden social, desata en los sujetos. El señalamiento dominante que apunta hacia los del margen, a los que viven en la periferia. Como señala Aguiar (2009), “La segregación puede entenderse como un diferendo (Lyotard 1999), en el que se establece una frontera, un límite, y sobre ella se despliega la hostilidad, como un juego de víctimas, “espejado”, donde cada uno ve la situación desde su propio reflejo o idioma.”(p. 228). Segregación que tiene lugar a nivel residencial, subjetivo y en la movilidad cotidiana. En este sentido, se establecen fronteras que evidencian pertenencias diversas en los jóvenes.

Qué otras cosas percibís que eran distintos?_ Como se vestían ellos y como me vestía yo. Ellos tenían otro estilo de ropa, _y de alguna otra cosa más? _Yo que sé, como vivían ellos a la manera que vivo yo, como hablan, como hablo yo, como hablan ellos._ Cómo hablan ellos? Ellos son re educados para hablar, yo no...ellos son distintos, tienen otra forma de hablar y todas esas cosas y yo no. _Tú no, nunca, tú no, a veces?_ Yo no a veces._ Vos sentías una diferencia fuerte ahí en eso?_ Si, pero después me fui acostumbrando, porque yo pensaba que era todo malo que no iba a encajar, pero fue distinto, era mejor y ta como me acostumbre a ellos y ellos a mí, y ta como que a ellos

*les gustaba que yo fuese así y a mí me parecía bien que ellos fueran así, y como que no había discriminación y nada de esas cosas. Me trataban bien y yo a ellos igual.
Mara- 17*

A partir de lo expresado, se vislumbran las posibilidades de mediación, es decir de encontrar puntos medios que permitan sostener la diferencia en el liceo y seguir estudiando. Pero esta situación que se da en algunos jóvenes primera generación, no es lo usual. Generalmente, frente al señalamiento de la diferencia social los jóvenes reaccionan “víctimas de la marginación, económica, social y cultural, estos jóvenes encuentran una manera de contrarrestar, aunque sea simbólicamente, su real vulnerabilidad y redundancia, imponiendo el tono” (Wacquant, 2001, p. 16). El imponer el tono del barrio por parte de los jóvenes dentro del liceo, se traduce desde la mirada institucional en las “diferencias culturales” que los hacen “ineducables”, y por tanto, les señalan que el liceo no es su lugar.

Las distancias y sus geografías

Estas distancias simbólicas se cristalizan en lo territorial, en tanto, la amplia oferta educativa para los jóvenes de Casavalle se da por fuera de su barrio. En este sentido, es preciso señalar que hasta comienzos del SXXI no existían allí establecimiento del nivel secundario. Es decir, el liceo no fue algo cercano a Casavalle hasta esa fecha. En la actualidad esta situación se ha ido modificando, en tanto surgieron diversas propuestas de educación media (liceo N°69, N°73, FPB/C). Igualmente en el contexto presente, no existen propuestas de educación media superior.

Estos aspectos descritos posicionan la discusión en torno a la “circulación social” o la “segregación”, en relación a la distribución de los centros educativos, frente a los cuales existen diferentes posiciones y no se encuentra resuelta. No obstante, es posible

establecer que la falta de infraestructuras y oferta educativa coadyuva en la continuidad o no, de los itinerarios educativos.

¿Y la gente de tu barrio, vos decís que estudia o que no? _Bah, casi ninguno va al liceo, sólo yo y otro compañero. Y van varias personas que yo no conozco y van al liceo, pero son muy pocos los que van.
Michael-16

Te voy a preguntar por los amigos del barrio: Todos estudian?_ La mitad. Y la mitad que no va al liceo qué te dice de estudiar?_Los que no van al liceo casi nunca me los cruzo, los que sí me cruzo es lo que van al liceo, en las paradas, yendo al liceo les parece bien. El estudio es necesario para todo. _Y los que no van qué te dicen?_Piensan que el estudio es una mierda, tipo que no te va a ayudar en nada que no sirve de nada, que tenés que comerte la cabeza con el estudio, que levantarte temprano, usar uniforme ya está... conmigo no va mucho _Y en qué andan ellos?_Muchas veces en la droga, andan robando, piensan que robar es mejor que el estudio, yo que se...mucha cosa.
Juliana- 15

Los que no hacen lo esperado por la institución liceal, los que no se constituyen en estudiantes, quedan así: al margen, por fuera de lo común, en infracción con la regla acordada: “mucha cosa”. Los relatos que los jóvenes ofrecen, son expresión de las diferencias y distancias entre los que estudian y los que no lo hacen: “casi nunca me los cruzo”. Los jóvenes de Casavalle expresan las fronteras que demarcan la inserción en el sistema educativo y los quiebres en las biografías al quedarse por fuera. Este aspecto ha sido estudiado desde diversas vertientes; particularmente para la comprensión de los jóvenes “integrados” a lo educativo y “los de la esquina”¹²

El barrio a veces es un lugar complicado, con poco espacio para lo educativo, que requiere salir a otros barrios si es que se quiere seguir desarrollando el itinerario educativo. Pero es a través de los lugares “reales” y simbólicos (los cuerpos, las palabras y la mirada de los otros), que el sujeto puede tomar conciencia de su diferencia y singularidad (Ruiz Barbot, 2015). Desde esta óptica, los jóvenes formulan el sentido de

¹²Aspecto desarrollado en capítulos anteriores.

la circulación, de lo “distinto” y sus contrastes, en la medida de que al circular socialmente, pueden diferenciar-se y ser capaces de generar crítica.

Dentro de las investigaciones sobre la temática que han sido tomadas como antecedente, se ha señalado como arista de importancia las distancias que estos jóvenes deben establecer con respecto a sus familias, sus pares y entornos, a partir de tener unas trayectorias con mayores alcances. Las diferencias sociales se cristalizan en diversas formas, sin embargo el modo de hablar es una de la que los jóvenes primera generación recuperan. La distribución de las palabras, al igual que otros bienes: -patrimoniales, culturales-no llegan a todos por igual, y eso se reconoce, se sabe con qué cantidad de palabras se cuenta y qué valor tiene socialmente. Se formula así el sentido sobre el “liceo palabra”, en tanto, es el lugar donde se pueden aprender otras formas de hablar e intercambiar con lo distinto.

V.II. PRINCIPALES SENTIDOS ENCONTRADOS

En este capítulo se expresan los resultados identificados en la investigación; por tanto es ineludible volver a la pregunta inicial: ¿cuáles son los sentidos que atribuyen a la experiencia liceal, los jóvenes que provienen de familias que no han superado educación primaria en el barrio Casavalle? Para dar respuesta a ello se exponen tres niveles de resultados, relaciones y ordenamientos, a partir de los aspectos relevantes identificados en el análisis

I. Los sentidos

Los primeros resultados señalan que los jóvenes formulan una diversidad de sentidos sobre la experiencia liceal, que se encontraron en las distintas categorías de análisis (matriz analítica I)

De este modo, en la “experiencia contrasentido” se identifica:

- el sentido de **novedad** de la experiencia liceal. En tanto, es una experiencia que los desafía a resolver la transición del ámbito escolar al sistema liceal, en tanto se expresa en “miedo”, “curiosidad”, “desencaje” y “crecimiento”; el mismo se complementa con el sentido de pérdida, en referencia a los aspectos positivos que se rememoran de la etapa escolar y ya no se encuentran en el nuevo ámbito.
- Por otro lado, se identifica el sentido de **desincronización** que se formula a partir del cambio abrupto en el tránsito escuela-liceo y se expresa en la descoordinación de dos formatos de enseñanzas diferentes.
- Dentro de esta categoría, se identificó que el liceo para algunos jóvenes tiene un sentido **inasequible** en tanto, no les permite integrar la experiencia de enseñanza media y convertirse o continuar siendo estudiantes en ese ámbito: “es mucho el liceo para mí”; expresión que da cuenta de los requerimientos y el formato educativo que el liceo ofrece, y que a ellos los deja afuera a ellos.
- A su vez, se ha identificado el sentido de lo **inaugural** que se compone frente a la experiencia liceal. Refiere a la nueva inscripción, a ser los primeros en arribar al liceo y salirse de la reiteración familiar; lo cual genera una novedad en su entorno que resulta más factible en un marco de apoyo e impulso familiar.

En torno a la “experiencia con otros”:

- específicamente en referencia al vínculo con los docentes se establece un sentido **múltiple**, indican especialmente lo radical del pasaje de un solo enseñante a doce, lo cual es valorado de modo desfavorable.
- Asimismo, advierten que los profesores son significativos y establecen así un sentido **polivalente**, que representa las variadas modalidades relacionales que se despliegan. Identifican especialmente, la estrecha relación entre explicación y entendimiento en el vínculo pedagógico.
- A su vez, manifiestan el sentido del **reconocimiento** en el vínculo con algunos docentes, que logran achicar la brecha entre el enseñar y el aprender. Para estos jóvenes, como para otros que presentan un derrotero educativo cuesta arriba, son significativas algunas acciones que los docentes establecen, las cuales se recuperan en primera persona: “me explicaba a mí, al lado mío”.
- En relación al vínculo de pares, formulan el sentido de **complicidad** en la medida de que el liceo representa un lugar relevante donde se encuentran con otros jóvenes a socializar.
- Sin embargo, dentro del vínculo con pares, también se formula el sentido de **discrepancias** las vivencias son diversas y van del gradiente de la “amistad” a la “soledad”. De este modo los jóvenes establecen rituales de confrontación, de resistencia o huida frente a dichas vivencias; en todos los casos los pares no pasan inadvertidos, son sustanciales en la experiencia.

Frente a la “experiencia con el saber” se formula:

- el sentido **de aprender**, y es posible señalar que los jóvenes primera generación saben lo que es ser estudiantes y sus requerimientos. Establecen que quieren

“saber más” y que ello los impulsa a ir al liceo; es un sentido inicial que a posteriori adquiere diversas transformaciones, y tiene efectos en sus itinerarios.

- También se expresa un sentido de **selección** en la experiencia liceal, que implica que algunos estudiantes permanezcan y otros no; señalan, como si fuera una condena natural, que los que dejan de estudiar terminan en la esquina y comienzan a habitar lugares distintos del espacio social: “los que no van al liceo casi nunca me los cruzo”.
- Sobre el vínculo con el aprendizaje y las posibilidades de continuar en el liceo, los jóvenes formulan un sentido **entradasalida**, lo que no implica necesariamente salirse del sistema educativo, pero sí de los liceos. En este marco, los jóvenes señalan que el “no entender” es un factor parteaguas, que se manifiesta como un problema central en la experiencia liceal.
- En referencia al saber que el liceo requiere, es posible determinar que cuando las familias no tienen las respuestas, tienen distintos modos de enfrentarlo y se destaca la apertura de sus familiares para buscar soluciones, sentido de **disponibilidad**.

En torno al “futuro bien”:

- La experiencia liceal se relaciona con el sentido **instrumental** asociado al porvenir laboral. Se identifica que a través de sus esfuerzos educativos individuales, es factible su inserción en el mercado, entendiendo que los estudios son un medio para obtener un buen trabajo.
- Sobre este punto, se establece un sentido lo educativo **segmentado**, en el entendido que la culminación del primer ciclo y la llegada a la mayoría de edad son puntos de inflexión, de quiebre dentro de sus biografías educativas.

- En el vínculo educación-futuro, se identifica que para las familias, la asistencia al liceo es beneficioso y se asocia al porvenir. De modo constante lo describen. Particularmente porque en el caso de ellos encarna la posibilidad de construir un itinerario nuevo, que no reproduce las historias educativas de su entorno. A partir de este hecho se compone un sentido de **ambivalencia** en el sujeto, entre su itinerario y de sus familias.

En el eje “familias constructoras” es posible identificar:

- El **gesto** familiar como un sentido valorado, que refiere a actos corrientes en los que se abordan los temas de estudios, en un tiempo y espacio particularizado, que se da en el acompañar rutinas y se experimenta como un respaldo que los alienta a seguir estudiando.
- Por último, dentro de esta categoría, se identifica que los estudiantes experimentan una serie de contradicciones al hallarse tironeados entre las aspiraciones colectivas de su lugar de pertenencia y las aspiraciones individuales. Ello se relaciona a la diferencia y se vincula al sentido de **heredar/desheredar**, que es identificado en los diálogos con sus familiares que han dejado huella en los jóvenes, y se recupera al expresar el mandato familiar de ser alguien “que ellos no pudieron ser”.

En “contrarrestar el barrio”, los jóvenes refieren al liceo y la dimensión territorial:

- los jóvenes formulan el sentido de **contraste**, y los efectos de la segregación. A partir de la experiencia liceal en otros barrios, Identifican que el “acá” de Casavalle es muy “distinto” del “allá” de otras zonas, indicando las desigualdades que los espacios sociales evidencian. Los jóvenes señalan las diferencias que se

dan entre los liceos: en sus escalas, sus estudiantes, sus entornos barriales, y también en lo que se enseña.

- En este marco se formula el sentido de lo **distinto** en la educación. Al confrontarse con la experiencia de lo distinto en otros centros educativos, algunos jóvenes perciben que deben volver a un lugar de mayor cercanía, otros que no pueden y algunos están convencidos de poder mediar y sostener esa experiencia liceal.
- A su vez, los jóvenes construyen el sentido de las **distancias** que refiere a los alejamientos y las divergencias, a partir de tener un itinerario educativo con mayores alcances. Aspecto que se instaura en las familias, pero también se elabora en relación al barrio y su entorno cotidiano.

Sobre lo expuesto, es fundamental señalar que los jóvenes configuran su experiencia liceal a partir de la amplitud de los sentidos expresados. Este amplio repertorio es constitutivos de la misma, y tiene resonancias en la serie de esferas mencionadas en las que van dejado huella, confirmando que la experiencia liceal va más allá del liceo

Matriz analítica I.

Experiencia liceal de los jóvenes primera generación	
Categorías de análisis	SENTIDOS IDENTIFICADOS
Experiencia contrasentido (pasaje escuela-liceo).	NOVEDAD, DESINCRONIZADO, INASEQUIBLE, INAUGURAL
Experiencia otros: docentes.	MULTIPLICIDAD, POLIVALENCIA, RECONOCIMIENTOS
Experiencia otros: pares.	COMPLICIDAD, DISCREPANCIAS
Experiencia de saber.	APRENDER, SELECCIÓN, ENTRADASALIDA
Futuro bien.	INSTRUMENTAL, SEGMENTADO, AMBIVALENCIA
Familias constructoras.	GESTOS , DISPONIBILIDAD, HEREDAR/DESHEREDAR
Contrarrestar al barrio.	DISTINTO, CONTRASTE, DISTANCIAS

II. Los sentidos singulares, intermitentes y compartidos.

En un segundo nivel de resultados se responde a una serie de preguntas que emergieron en el procesamiento de la información y su análisis: ¿qué tienen en común las experiencias de los jóvenes primera generación con las de otros estudiantes?, ¿en cuáles sentidos se diferencian? y ¿en qué medida podrían explicarse por tener una misma posición social? A partir de ello se presenta un ordenamiento que identifica los resultados obtenidos, en un gradiente que va de los sentidos “singulares” a los “intermitentes”, hasta los “compartidos” (matriz analítica II).

Sentidos singulares: son los sentidos que aluden al carácter de lo “inédito”, los más particulares, que pueden describir a los jóvenes primera generación de Casavalle. En ellos se ha identificado el sentido de lo *inaugural* en su llegada al liceo. El sentido de *ambivalencia* en el vínculo educación-futuro, el sentido de *heredar-desheredar* en torno a las familias, que se complementa con el sentido de las *distancias* en referencia sus entornos.

Sentidos intermitentes: son aquellos que los jóvenes primera generación expresan, pero no son específicos de ellos, y pueden darse también en otros jóvenes con posiciones sociales similares. En esta agrupación se identifica el sentido de lo *inasequible*. El sentido *polivalente*, y del *reconocimiento*, en relación a los profesores. En cuanto al vínculo con el saber, el sentido de *selección* y de *entradasalida*; en torno al futuro, el sentido *instrumental* y *segmentado*. En el eje familias, el sentido de *disponibilidad*, y en lo que refiere a la dimensión territorial-barrial, el sentido de *contraste*, y de lo *distinto*.

Sentidos compartidos: refiere a los sentidos que son formulados por los jóvenes primera generación, pero que también pueden ser característicos de otros estudiantes liceales. Es decir, son aquellos compartidos entre coetáneos. Dentro de esta clasificación es posible ubicar: el sentido de la *novedad* y el de la *desincronización*, en el pasaje escuela-liceo. El sentido *múltiple* en referencia a los vínculos con los profesores. En el vínculo de pares, la *complicidad* y el sentido de *discrepancias*. Asimismo, el sentido de *aprender* en la fase inicial; y en referencia a las familias, es posible identificar los *gestos* familiares. Estos sentidos agrupados son aspectos comunes, por tanto, no son exclusivos de los jóvenes primera generación.

Sobre estos agrupamientos es posible indicar que todos los sentidos formulados en ellos son significativos para estos jóvenes. No obstante, fue necesario precisar e intro-

ducir matices. De este modo, en lo singular se observa que los sentidos agrupados tienen una fuerte impronta recostada en el vínculo familiar, en la medida que son los primeros en llegar y el carácter inédito se relaciona a esta esfera. A su vez, en los sentidos intermitentes, se identifica que los sentidos agrupados se vinculan a la esfera del aprendizaje. Aspecto ya explicitado en capítulos anteriores que afecta los jóvenes que comparten la vulneración de su derecho a la educación, sin tener que ser primera generación. Lo mismo acontece con otros jóvenes que han atravesado experiencias vitales con el estigma que puede producirse por pertenecer a determinados barrios.

Por último, en referencia a los “sentidos compartidos”, se evidencian que los gestos mínimos que son compatibles entre distintos jóvenes de diversas familias. A su vez, la vivencia abrupta por el cambio de formatos escolar al liceal es general, y en el vínculo con pares, ser primera generación no tiene incidencia. A su vez, en esta agrupación se indica que los gestos familiares también son comunes a la primera generación, quebrando el imaginario de abandono sobre las familias de algunos jóvenes, identificando que los apoyos cotidianos que tienen relación con el afecto son un punto común.

Para la elaboración de esta clasificación y elaboración del gradientes se utilizaron diversos aporte en base a datos (ENAJ, 2013; INEEd, 2017); a investigaciones (Espíndola, 2007; Llinás, 2009; Aristimuño, 2011; Ventós, 2015; Dibot, 2015, Ruiz Barbot, 2015) y aportes teóricos sobre la educación media (Tiramonti, 2009; Ziegler, 2009; Viscardi, 2013; Mancebo y Filardo, 2013).

Matriz resultados II:

Experiencia liceal de los jóvenes primera generación			
Categorías de análisis	Sentidos COMPARTIDOS	Sentidos INTERMITENTES	Sentidos SINGULARES
Experiencia contrasentido (pasaje escuela-liceo).	-NOVEDAD -DESINCRONIZADO	-INASEQUIBLE	-INAUGURAL
Experiencia otros: docentes.	-MULTIPLICIDAD	-POLIVALENCIA -RECONOCIMIENTOS	
Experiencia otros: pares.	-COMPLICIDAD -DISCREPANCIAS		
Experiencia de saber.	-APRENDER	-SELECCIÓN	-ENTRADASALIDA
Futuro bien.		-INSTRUMENTAL -SEGMENTADO	-AMBIVALENCIA
Familias constructoras.	-GESTOS	-DISPONIBILIDAD	HEREDAR/DESHEREDAR
Contrarrestar al barrio.		--DISTINTO -CONTRASTE	-DISTANCIAS

III. Posteriormente, en un tercer nivel de resultados, se presentan los “sentidos por itinerarios educativos”. Se toma como insumo el cuadro metodológico referido a los tipos de itinerarios: con continuidad o discontinuidad en el liceo (pero que se encuentran estudiando en otras propuestas de educación media). En esta sección se presentan los resultados, agrupados según los sentidos que los jóvenes formulan en dos subgrupos: “sentidos diferenciales” y “sentidos unívocos”, en relación a sus recorridos

educativos.

De este modo, los sentidos unívocos son aquellos que los jóvenes primera generación establecen y comparten sin estar diferenciados según el tipo de itinerario recorrido. Dentro de este grupo se identifica: el sentido de *novedad inaugural, desincronizado, multiplicidad, polivalencia, reconocimientos, selección, complicidad, discrepancias, gestos, disponibilidad, ambivalencias*.

Por otro lado, al diferenciar por itinerarios, se distribuyen algunos sentidos que son más significativos según el recorrido, así se identifica que en los “itinerarios con continuidad educativa liceal” se agrupa el sentido de: *contraste, distinto, heredar/desheredar y distancias*. Mientras que en los itinerarios con discontinuidad liceal, tienen más presencia los sentidos de: *entradasalida, segmentos y lo inasequible*.

Frente a estos resultados es posible establecer que los jóvenes componen mayormente los sentidos en común. Es decir, el tipo de itinerario no afectaría los sentidos que los jóvenes producen sobre la experiencia liceal, que vivieron o que están transitando. Sin embargo, en algunos relatos sí hay coincidencias que se agruparon por el itinerario recorrido. Para el caso de los jóvenes que continúan en los liceos, los sentidos diferenciales indican: a las distancias, simbólicas y geográficas; haciendo en referencia a los contraste experimentados: los jóvenes aluden a la experiencia de estudiar fuera de sus barrios, explicitando una posición crítica sobre el contexto y sus desigualdades. Por otro lado, en alusión a los jóvenes con itinerarios con discontinuidad, los sentidos que están más expuestos son: los que se formulan en relación al futuro laboral y al aprendizaje, en la medida de que sus posibilidades de continuar siendo estudiantes liceales fueron revocadas.

Los resultados expresados tienen su lógica en el entendido que los sentidos que se formulan se encuentran imbricados con las experiencias y sus biografías educativas.

Matriz analítica III.

Tipo de itinerario	Sentidos DIFERENCIALES	Sentidos UNÍVOCOS
I. Itinerarios c/ Continuidad Educativa Liceal	-CONTRASTE -DISTINTO -DISTANCIAS -HEREDAR/DESHEREDAR	-NOVEDAD -INAUGURAL -DESINCRONIZADO -MULTIPLICIDAD -POLIVALENCIA
II. Itinerarios c/ Discontinuidad Educativa Liceal (continuidad en UTU o programas de inclusión educativa)	-ENTRADASALIDA -SEGMENTADO -INASEQUIBLE	-RECONOCIMIENTOS -COMPLICIDAD -DISCREPANCIAS -SELECCIÓN -GESTOS -DISPONIBILIDAD -AMBIVALENCIAS

VII.I CONCLUSIONES

Simplemente, no puedo pensar por otros,
ni para los otros, ni sin los otros.

Freire, 1972

Se presentan aquí las conclusiones de la investigación. Para ello se establece un orden, una recopilación que expone afirmaciones y discusiones sobre la temática. Este trabajo se inició abordando el proceso histórico de la educación media en Uruguay en comparación con el escenario actual del sistema educativo. Sobre ello es posible afirmar que el mandato de selección que dio origen al liceo aún se mantiene y contrasta con la propuesta de universalización que se propone para este siglo. En este sentido, pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las generaciones que llegan, implica realizar un esfuerzo de invención y realizar una opción política (Núñez, 2003). El uso de nuevos términos es un avance conceptual, que no equivale a la construcción de itinerarios educativos para todos. Las nuevas formas de decir quedan sin efecto, si no se apela a la distribución originaria de las desigualdades, si está se mantiene inalterada e invisible.

Sobre las generación de sentidos y los sentidos de las generaciones.

A primera vista la reflexión en torno a ser primera generación es una discusión sobre una categoría social, en tanto no surge como un aspecto relevante para los jóvenes. Al momento de preguntar, era un aspecto no pensado aún, sin resonancias. Hasta ese mo-

mento parecía un constructo para comprender a otros, en el que los jóvenes no se identificaban. Sin embargo al escuchar, analizar y evocar sus historias, lo generacional se trasluce y aparece como “relevo”, “conflicto” o “giro generacional”. En sus narraciones se expresa la importancia del otro que se encuentra disponible para la transmisión del legado, indicando que el adulto es significativo en su ausencia o presencia. Los jóvenes recuperan los diálogos sobre lo educativo, describen los momentos de crisis y la necesidad de empuje. Sus relatos no son exclusivos del ámbito familiar, sino que recuperan también a docentes y adscriptos con quienes inscriben subjetividad en la escena liceal.

En la historia han existido diversas primeras generaciones, pero en este contexto fue necesario abrir la pregunta sobre *esta* generación que interpela las condiciones sociales que se están ofreciendo, en tanto algunos arriban al liceo pero “no se pegan”, sin que ello signifique que se desvinculen de la educación media. De modo paradójico, es posible afirmar que los jóvenes primera generación tienen interés por aprender, lo cual revisita un sentido inicial que los impulsa a ir al liceo para saber más. Por tanto el liceo tiene sentido para estos jóvenes, aspecto que coincide con los resultados de Llinás (2009) y Ruiz Barbot (2015) sobre el valor de lo educativo en los jóvenes en la actualidad.

Que el liceo no es válido para ellos, es muy distinto a creer que para ellos no tiene valor. Esta afirmación es posible porque los jóvenes transmiten un afán de futuro, ingresan con curiosidad, inquietos. No obstante, a medida que estas expectativas no son reflejadas desde la institución, se enfrentan a un contrasentido. Ese ímpetu inicial se despliega en una variedad de itinerarios a medida que transcurre la experiencia: en ciertos jóvenes se mantiene, en algunos se erosiona, y en otros se desvanece. En las experiencias de los jóvenes y sus vicisitudes es posible identificar la distinción entre la inscripción simbólica y la administrativa, que el liceo realiza para algunos u otros estudiantes.

La llegada y sus derroteros no es igual para todos. En algunos jóvenes la vivencia liceal es aprehensible, logran comprender e identificar vocaciones durante sus itinerarios educativos. Continúan en los liceos y son críticos al expresar las distancias y reconocer los contrastes que experimentan al estudiar fuera de sus barrios. En otros jóvenes es posible identificar el desacople como una parte clave del problema que configura una subjetividad en deuda: aunque conozcan y reconozcan el oficio de ser estudiantes, ellos perciben que en el liceo no hay lugar.

Los jóvenes también son categóricos al expresar que cuando no se entiende no se aprende, saben que eso los deja afuera y reivindican el sentido pedagógico de la experiencia liceal. No obstante, en este marco internalizan la responsabilidad del fracaso que se ensambla con otras voces: se “desvincularon”, “dejaron”, “desertaron”... La culpa está privatizada en el sujeto y se encuentran desdibujadas las responsabilidades institucionales y las educativas (Dubet, 1996; Frigerio, 2002, Martinis 2006). El escenario liceal se ha transformado y requiere acompañarlo con cambios, por tanto la discusión sobre las responsabilidades es inevitable.

En este sentido es posible afirmar que la experiencia liceal trasciende al liceo, es una declaración simple y obvia, pero es sustancial. Contradice el enfoque que reduce el liceo a lo curricular y lo distancia de lo social, y pierde todos los sentidos que los jóvenes en esta investigación recuperan. Ellos componen una variedad de sentidos sobre su experiencia liceal, que son constitutivos y refieren al vínculo con el aprendizaje, los docentes, los pares; y suman otros: sus familias, el futuro y también el barrio.

Es posible afirmar que los sentidos formulados por los jóvenes en torno a ser los “primeros en llegar” coinciden con los resultados hallados por Dubet (1996) y Falconi (2009). En tanto los relatos exponen las ambivalencias del heredar/desheredar y las contradiccio-

nes que emergen cuando no se alcanza a cubrir las expectativas de sus familias. Las narrativas analizadas describen escenas que van del orgullo al desencanto, en tanto los estudiantes experimentan la ambivalencia familiar. En este marco, sus recorridos educativos tienen efectos subjetivos, que van de la “negación” a la “superación”, en las distancias que establece respecto a sus lugares de pertenencia; saben de la distinción y por dónde se expresan las diferencias.

En el contexto de la investigación se identifica particularmente el saber-hacer que algunas familias despliegan frente a los desconocimiento académicos; los jóvenes subrayan la disponibilidad para dar respuesta por ellas mismas o a través de otras figuras o acciones “mediadoras”. En este sentido se explicitan a partir de escenas cotidianas las variadas formas de apoyar que se despliegan. Las familias primera generación desarrollan operaciones subjetivantes. Se diferencian de las visiones que señalan que las familias han perdido fuerza para estructurar las personalidad (Tenti Fanfani, 2008) y no se advierten los “modos desubjetivantes” de habitar los vínculos familiares, que se han identificado en otros contextos de mayor vulneración de derechos (Duschatzky, 2002). A través de los relatos y la recuperación de la memoria se identifican gestos que van dejando huellas en estos jóvenes primera generación, que les permiten continuar estudiando. No es la cara institucional de las familias, es la cara interior, que se ve en la detención en los diálogos íntimos que algunas familias practican y que impugnan el imaginario de que no apoyan a sus hijos, a sus nietos. Escenas que a veces no se ven o que en el liceo se desconocen, y sin embargo son cotidianas.

La voz de los estudiantes afirma las coincidencias entre los datos, las teorías y sus narrativas y ofrece nuevas perspectivas a un fenómeno que tiene diversos ángulos, en la intersección entre lo social, lo familiar y el sujeto. Específicamente, en los jóvenes primera generación, que se encuentran con lo “distinto” en el ámbito liceal, es posible identificar una posición que va del comparar al mantener, del mediar al cambiar; y en dicha posición se re significa o se sostiene lo heredado; pero lo sustancial en esta descripción es el proceso. Es que hay un movimiento en el sujeto. En esta investigación en particular se desplegaron algunas narrativas que cuentan sobre los umbrales, de la capacidad de los sujetos de producir historias que conducen a los cambios. Los jóvenes dan señales de sus requerimientos y la importancia de los otros para llevarlos a cabo. Los recorridos de los jóvenes nos advierten y dan certeza que el porvenir se compone entre generaciones, con la disponibilidad de *lo social* y la tenacidad de las biografías inéditas.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acosta, F. (2011). Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria, IPE UNESCO Buenos Aires. Mimeo Digital.

Aguerre, T. F., González, Á. R., Acevedo, F., Alonso, C., Anfitti, V., Baráibar, A., & Pereira, F. (2014) EL TRÁNSITO ENTRE CICLOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE URUGUAY.

Aguiar, S. (2009.). *Acercamientos a la segregación urbana en Montevideo*. Tesis de doctorado. Universidad de la Republica (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología

ANEP (2005) *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones.-1992-2004*”, Montevideo. ANEP.

Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de Educación Superior, ANUIS, (México)*, 87, 7 – 16

Aristimuño, A., Bentancur, L., & Musselli, S. (2011). ¿ Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo.

Barcena, Fernando y MELICH, Joan-Caries. 2000. *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 11, 2: 59-81.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85.

Blummer, H. (1969) *El interaccionismo simbólico perspectiva y método*. Barcelona. Hora.

Beck, U. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós, 1994.

Becker, H. (1971) *Los extraños. Sociología de la desviación*. Bs.As. Tiempo contemporáneo.

Bertaux, D., y Wiame, I. B. (1994). El patrimonio y su linaje: transmisiones y movilidad social en cinco generaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6(18), 27-56.

Bordoli, E. (2007). El lugar del saber y de lo político en la formación docente. *Políticas Educativas*, 1(1).

Bourdieu, P – Passeron, J.C (1964) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Bs. As. Siglo XXI.

Byung-Chul Han (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona. Herder.

Casal, J. Quesada, M (2006). Paper N° 79, Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociologíade la juventud desde la perspectiva de la transición. Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona.

Cardozo, Santiago (2016), *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014, INEEd- Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET) Montevideo*

Camarano, A; Leitao e Mello J. y otros. (2004), *Caminhos para a vida adulta: as multiplas trajetorias dos jóvenes brasileiros Última Década N°21, CIDPA Valparaiso,*

Casal, J. (1996) *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. Barcelona. *Revista española de investigaciones sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 75.

Casal, J. Quesada, M (2006). Paper N° 79, Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Universidad Autónoma de Barcelona.

Castel, R. “La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?”. 2004 ed Manantial. Bs As.

Castillo, Jorge y Gustavo Cabezas (2010): «Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa». *Revista Calidad en la Educación* N°32.

Contreras D, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3).

Corea, C - Lewkowicz, I (2010). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.

De Armas, G. y Retamoso, A. (2010) *La Universalización de la Educación Media* Montevideo.UNICEF.

De gaulejec “ La neurosis de clase “.V ()...

Delio, L. (2004) Algunos aspectos de las políticas educativas durante el ciclo batllista. *Cuadernos de Historia de las Ideas*. N° 6, Montevideo. Fundación de Cultura Universitaria

_____ (2009) Algunos aportes de Vaz Ferreira en el desarrollo de los estudios normales *Cuadernos de Historia de las Ideas*. N° 10, Montevideo. Fundación de Cultura Universitaria.

_____ (2011). *Anales del Instituto de Profesores “Artigas” Segunda época*. Tomo V . Algunas reformas de planes de estudio de enseñanza secundaria durante el período 1908–1935, Pág. 71_90, Montevideo. ANEP. CFE.

Denzin, M. y Lincoln, Y. (1994) *Handbook of qualitative research*. California. Sage.

Dibot, G. (2015.). *Tendencia no es destino : jóvenes en programas de inclusión de educación media en Uruguay*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas*, 31, 67-100.

_____ (2011) “Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.3, p. 599 - 612, set./dez..

_____ (2011) “Escuelas y violencias, desplegando una relación problemática” *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°6 p231-248.

Du Bois-Reymond, M., & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), 11-29.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2001). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones No. 159.922. 8). Paidós,.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Documento Básico del VII Foro*.

Dyrell, J. (2007) A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da da socialização juvenil.*Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponívelem <<http://www.cedes.un>

Espíndola, F. (2007) Representaciones sociales de los jóvenes desde los espacios de laexclusión social. De ser joven y vivir en Casavalle sin estudiar ni trabajar. Montevideo,UdelaR, F C S, Departamento de Sociología, Tesis de Maestría en Sociología.

_____ (2006) ¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas? Los jóvenes y el liceo. *Revista de Ciencias Sociales-Departamento de Sociología* - Año XIX / N° 23. Montevideo.

Fernández, T. (2010) *Enfoques para explicar la desafiliación*, Montevideo. CSIC- UDELAR.

Filardo, Verónica (2005). *Hacia la resignificación de 'Casavalle, Montevideo, Uruguay.'* Documentos de proyectos Santiago de Chile, CEPAL.

_____ (2010) *Transiciones a la adultez y educación en Cuadernos del UNFPA, Serie Divulgación, Fondo de Población de las Naciones Unidas Uruguay, Año 4, Nº 5, Montevideo, Trilce*

Falconi, Octavio, Foglino, A.M., y Lopez Molina, E. (2008) *Una aproximación a la construcción dela experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condicionesde pobreza en Córdoba* Artículo publicado en *Cuadernos de Educación. FFYH. UNC. Año VINº6, julio 2008. pp. 227- 243* Publicación del Area de Educación del Centro deInvestigaciones "María Saleme de Burnichón" FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959)]

_____ (2009) *El desafío de incorporar a los que recién llegan. Experiencia escolar ysubjetividad en adolescentes y jóvenes en situación de pobreza Dossier "Escuela secundaria"Revista Hoy la Universidad Nº2. ""Reflexiones sobre la escuela media". pp. 11-13.Universidad Nacional de Córdoba. (ISSN: 1667-6289)*

Filgueira, F.; Kaztman, R y Rodríguez, F. (2005) *Las claves generacionales de la integración yexclusión social: adolescencia y juventud en Uruguay y Chile en los albores del siglo XXI.Prisma 21 Revista semestral de Ciencias Humanas UCUDAL.*

Flick. U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.*

Freire, P. (1972). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Tierra Nueva. Montevideo.*

Greco, B. Flick. U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.*

Folgar, L.,-Romano, A. (2007). *Discursos, traducciones y construcción de identidades.VII RAM-UFRGS GT,25. Folgar Ruétalo, L. F.(2008) Usos y abusos de la diferencia cultural.Artículo de esta edición en la web, 18.*

IPE-UNESCO (2011). *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la EducaciónSecundaria, en mimeo. (2004). Los pibes y la ley. ponencia presentada en la Jornada.*

Giroux, H. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros.Praxis Educativa (Arg), 17(1 y 2).*

Goffman, I. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada. Bs.As.Amorrtou.*

INEEd (2017) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd.Montevideo.*

IPE-UNESCO (2011). *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria, en mimeo.*

Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. (pp.469-494)Barcelona: Paidós.*

Karsz, Saúl. "La exclusión: bordeando sus fronteras" coordinador. 2004 Ed. Gedisa Barcelona.

Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE- UNESCO, 2002.*

Krauskopf, D. (2004). *Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria.*

Larrosa. J. (2006) *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport, ISSN 1138-3194, Nº 19, 2006, págs. 87-112*

Lombardo, C (2004) "Hacia la resignificación de Casavalle, Montevideo, Uruguay;.lineamientos físico – territoriales." CEPAL, Santiago de Chile, Documentos de proyectos.

Luhmann, Niklas. Observaciones de la modernidad "La descripción del futuro" Paidós, 1997.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. *Adolescencia y juventud en América Latina*, 41-56.

Martínez-Salgado C. [Sampling in qualitative research. Basic principles and some controversies]. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2012;17(3):613-9. Spanish.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". *Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas, Buenos Aires: CEM-del estante*, 13-32.

_____ (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Ediciones Universitarias.

Martinis, P., Míguez, M. N., Viscardi, N., y Cristóforo, A. (Coords.) (2017). Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión. Montevideo: UdelaR: CSIC.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI.

Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientacióneducativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 116-125.

Monteiro, L (2010) Aproximaciones a las trayectorias diferenciales de género en la educación:una mirada desde las políticas inclusivas. "Trabajo presentado en las IX Jornadas deInvestigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de setiembrede 2010".

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs asistir'. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2003, num. 33, p. 17-35.

Núñez, V. (2007, Abril). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*.

Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. *Una escuela para los adolescentes*, 11-78.

Ranciere, J. El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual,

Ruiz Barbot, M y otros (2014) Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal, respecto a la educación. Informe Final junio. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

_____ (2014) Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios. Informe Final octubre. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)- Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

_____ (2015) Ruiz Barbot en "Sentido y genealogías de la experiencia educativa de adolescentes y jóvenes".

Sautu R., Boniolo P., Dalle P. y Elbert R. (2005) Manual de metodología. Construcción del marcoteórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: ColecciónCampus Virtual, CLACSO.

Skliar, C. (2018) La futilidad de la Explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista. *Revista Educación y Pedagogía*, [S.l.], n. 36, p. 69-82, may 2009. ISSN 0121-7593. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5962>>. Fecha de acceso: 17 jan.

_____ (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.Barcelona: Paidós.

Tarrab, M. (2001). Un lazo social inédito. *Virtualia: Revista digital de la Escuela de la orientación lacaniana*, 2, 2-14

Tenti Fanfani, E. T. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociología de La educación*. Siglo veintiuno editores.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticaeducativa. Proyecto Hemisférico de OEA Elaboración de Políticas y Estrategias para laPrevención del Fracaso Escolar. Bs. As. OEA.

Tiramonti, G., & Fuentes, S. (2012). La educación media en la agencia de investigación nacional. Southwell, M.(comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario/Buenos Aires, FLACSO/Homo Sapiens, 231-286.

Ventós Coll, M. (2015.). *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? :sentidos que se atribuyen a los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)*. Tesis de maestría. UR. FP.

Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Bs. As. Manantial.

_____ (2010) *Las dos caras de un gueto: Ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo Veintiuno Argentina

Wainerman, C. (1997). "Introducción: acerca de la formación de investigadores en cienciassociales". Wainerman C. y R. Sautú (comp.) *La trastienda de la investigación*. Bs.As.Belgrano.

Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica enlas investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art.30. Disponibleen: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1099/2419>

Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo. Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*.

Ziegler, S. (2009). Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. Tiramonti, G. y Montes, N.(comp)(2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial, Buenos Aires.

Zurdo, M. (2015.). *Desencuentro de las instituciones educativas de enseñanza media con las nuevas poblaciones de adolescentes que ingresan al sistema educativo medio en Uruguay*. Monografía. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

V.III Materiales complementarios

V.II.I PAUTA ENTREVISTA

Primera generación EMB.

Esquema de entrevista.

Mi nombre es Paulo. Me encuentro realizando una investigación para la Facultad de Psicología de la UDELAR. Estoy buscando comprender y aprender sobre las experiencias educativas de los jóvenes. Te solicito tu colaboración porque queremos escuchar a los jóvenes de tu edad, queremos escuchar qué tienen para decirnos y me interesa saber cómo fueron o son tus experiencias en el Liceo.

Consigna gráfica Trayecto Liceal.

- I. Antes de comenzar a conversar te voy a solicitar que en una hoja construyas tu recorrido educativo en el Liceo, situándote desde tu ingreso hasta hoy. En el recorrido educativo puedes incluir las cosas que te enseñaron y aprendiste en tu casa-tu familia. Así como por la educación no formal: clubes deportivos, talleres (música, plástica, danza, etc.) o con otros jóvenes, en centros comunitario o en actividades religiosas, entre otras. Y fueron importantes para tu recorrido liceal.
- II. Podes dibujar una línea de tiempo u otras formas: como dibujos, frases o palabras que te gustaría mostrar, utilizando distintos colores, poniendo aquellas situaciones, hechos, momentos, acontecimientos que viviste y son importantes en las distintas etapas de tu recorrido educativo. Además de esos hechos de tu trayecto educativo y personal, te pedimos que incluyas lo que estaba sucediendo a nivel social y recuerdes.
- III. Te voy a pedir que me cuentes qué fue lo que construiste...

*En relación a cada hecho o acontecimiento, se preguntará qué pasaba, qué le llamó la atención, quiénes estaban, qué hacía o hacían, qué pensaba, para qué le sirvió, qué aspectos relevantes destacaría como aporte a su recorrido educativo.

Preguntas a ir profundizando en la entrevista.

➤ **Experiencias de aprendizajes previas a la educación media.**

1. Dirías que algunos de los hechos o acontecimientos vividos en tu casa, en la escuela, en la *educación no formal* o con amigos/as han influido en tu experiencia liceal
2. ¿Qué aprendizajes fueron importantes para entrar al liceo?
3. ¿Quisiste ir al liceo? ¿Por qué?

➤ **Sentidos de la experiencia liceal.**

*Ahora vamos a conversar sobre algunas cosas que te han pasado en el liceo.

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia en el liceo? ¿Qué te pasó? ¿Qué situaciones, momentos, hechos han sido importantes para ti?

*Acontecimientos en la clase, a nivel personal, familiar, con amigos, con profesores u otros eventos que para ti sean importantes.

1. ¿Te parece que aprendiste o aprendes algo en el liceo? Contame esas cosas que aprendiste, ¿Qué te llamó la atención? ¿Quiénes estaban? ¿Qué hacían? ¿Qué pasaba? ¿Qué pensaban? ¿Qué pasaba en las clases?

*Si dice que no aprendió “nada”...indagar qué le pasó, qué quiere decir con nada, etc..

2. ¿Qué fue o es lo que más te interesó y lo que menos (fácil-difícil)? Si pudieras cambiar cosas del liceo o la UTU, ¿qué cosas cambiarías? (En relación a las clases, los temas que se tratan, las formas que se dan, a lo que puedes hacer y no puedes hacer, a las reglas y sanciones, las materias, los escritos, etc...)

3. ¿Qué significa para vos ser estudiante? Te sentís estudiante o no?

*Otros jóvenes, nos han dicho que el liceo no tiene en cuenta las cosas que viven los gurises/as como vos, todos los días. ¿A vos te pasa lo mismo? ¿Qué cosas sentís que no son tenidas en cuenta? ¿Cuáles sí son tenidas en cuenta?

4. ¿Por qué te interesa continuar estudiando en el Liceo? / ¿Por qué no te interesó continuar estudiando en el Liceo?

➤ **Proyecto parental.**

1. ¿Cómo está conformada tu familia?

2. ¿Qué piensa tu familia sobre el liceo? Qué ideas te transmitieron?

3. ¿Qué te han dicho sobre tu ingreso al liceo? ¿Te sentís apoyado (o no) por tu familia para ir al Liceo?

4. En referencia a lo educativo, que piensas qué quiere tu familia para vos? ¿Por qué piensas que quieren (o no) que vayas al liceo?

5. ¿Lo que aprendes en el liceo es distinto de lo que aprendes en tu familia?

▪ **Ser los primeros en la familia**

1. ¿Tú eres el/la primero/a en ir al liceo dentro de tu familia?

2. ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre tus intereses y los de tu familia para ir al liceo?

3. ¿Sabés hasta que año estudiaron? ¿Por qué piensas que ellos no fueron al liceo, y quieren que vos si vayas?

4. ¿Qué significado tiene para vos alcanzar un nivel mayor de estudio que tu familia?

➤ **Grupo de pares**

1. ¿Tus compañeros de la escuela van al Liceo? ¿Tenes amigos del barrio que vayan al Liceo o no? *Otros, nos han dicho que en la puerta del liceo la pasaban mejor, antes o después de las clases, charlando con los compañeros, hablando con otros gurises del barrio. ¿Vos qué pensas de eso?
2. Te hiciste nuevos amigos/as en el liceo? ¿Por qué te parece que hiciste nuevos amigos/as? ¿Te juntas con ellos? ¿Para qué se juntan?
3. Qué has aprendido de tus amigos/as.

***Para ir finalizando, te voy a pedir que me cuentes un anécdota o historia que recuerdes del liceo...**

***¿Hay algo más que quieras contar?...**

Luego se hace una hoja de observación y descripción de la situación de entrevista y de la relación investigador-investigado así como de gestos, expresiones, comentarios, actitudes corporales, cambios frente a determinados temas, silencios, negación a hablar sobre determinado tema, etc...del sujeto investigado, impresiones e interpretaciones del investigador/a enmarcadas en el problema que se está investigando y los conceptos que abarcan dicha investigación así como errores de quien investiga y el cuidado del otro (sujeto investigado) por parte del investigador.

**Ficha de registro
Primera generación EMB**

N°	
Fecha de entrevista	
Centro juvenil Barrio	
SEXO	
EDAD	
GRADO LICEAL EN EL QUE SE ENCUENTRA/ AÑO EN EL QUE SE DESVINCULO	
REPETICIÓN ESCOLAR	
¿Tiempo dedicado a los estudios?	
¿Cuántas horas dedicas a otras tareas: trabajo, ocio, tareas del hogar, etc.?	
Nivel educativo alcanzado por sus familiares (incompleta/completo)	Madre Padre Otro referente
A nivel familiar ¿conoces a alguien en tú familiar que asistió al liceo?	Si no Quién?
Observaciones significativas	