



VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Mesa: *Repensar la escuela. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad*

Título: *Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia*

Autores:

Mg. Claudia Bracchi- FHyCE- FBE- UNLP
Esp. María Inés Gabbai – FHyCE- UNLP
Mg. Causa Matías- FHyCE-UNLP

cbracchi@gmail.com
inesgabbai@yahoo.com.ar
causamd@hotmail.com

ABSTRACT

Esta ponencia tiene como objetivo comunicar los resultados de un estudio en el que se analizó la trayectoria social y educativa de un grupo de estudiantes secundarios de distintas ciudades de nuestro país¹.

Realizar estudios de trayectoria requiere analizar las posiciones que los sujetos ocupan en el espacio social, es decir centrar el interés en las posiciones que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. Por tanto, para indagar las trayectorias de los estudiantes es necesario analizar las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen la condición estudiantil. Así, para analizar las trayectorias de los estudiantes es necesario explicitar que no es posible su análisis independientemente del contexto sociohistórico, cultural e institucional en las que estas se desarrollan.

¹ Este estudio se enmarca en el Proyecto PICT 0-17339 “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones” FONC y T- AGENC y T, SECyT- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología dirigido por la Dra. Carina Kaplan cuyo objetivo general es indagar sobre los sentidos y significaciones acerca de la violencia en la sociedad en general y en la escuela en particular.



En este sentido, la ponencia se estructura de la siguiente manera. En un primer momento se describirán los principales cambios que atraviesan a la Escuela Secundaria a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.606 y la Ley de Educación Provincial 13.688, poniendo especial énfasis en la oportunidad histórica que representa la obligatoriedad del nivel. En segundo lugar se hará mención al contexto social en que los estudiantes secundarios desarrollan sus trayectorias sociales y educativas a fin de distanciarnos de aquellos posicionamientos deterministas y reduccionistas y avanzar en la comprensión de los itinerarios educativos en vinculación con los contextos específicos de producción de los mismos

Por último nos centraremos en el análisis de las trayectorias sociales y educativas de los estudiantes secundarios poniendo en diálogo los recorridos educativos con las percepciones que los estudiantes tienen sobre la escuela secundaria y **con dimensiones de la violencia.**

Palabras claves: Trayectorias-Escuelas Secundarias-Dimensiones de la violencia



La educación secundaria y el desafío de la obligatoriedad

La configuración desigual de las oportunidades educativas: la escuela secundaria para “unos pocos”

Desde la consolidación del orden moderno, la Educación Secundaria se encontraba organizada en diferentes modalidades; algunas formaban para el acceso a la universidad; otras, en cambio, para el ingreso a los tradicionales sectores de la economía de finales del siglo XIX y primera mitad del XX. Como señalara Braslavsky (2001), en la base de esta pirámide se encontraban un gran número de obreros que “no necesitaban” ir mas allá de la escuela primaria, donde podrían aprender a leer y a escribir. En la secundaria se formaban los mandos medios en números menores; la elite y los dirigentes del nivel más alto se formaban en la Universidad (cúspide de la pirámide que refleja la trayectoria escolar). De esta manera, la educación secundaria tenía un doble objetivo: seleccionar a quienes ingresarían a la universidad e impartir determinados conocimientos para quienes se insertarían en el sistema productivo, justificando las diferencias en las trayectorias sociales y educativas en términos de talentos o inteligencia.

Para el caso Argentino, el nivel secundario nació formalmente abierto a todos y todas (universalidad), sin restricciones “visibles” para el ingreso y permanencia (Braslavsky, 1986; Tiramonti; 2000, etc). Sin embargo, numerosas investigaciones desarrolladas fuertemente en Francia, pero que marcaron el camino a diferentes estudios en nuestro país, en el campo de la Sociología de la Educación² mostraron cómo determinadas características, prácticas, contenidos, jerarquía de saberes, rasgos organizativos etc., propios de la configuración de la educación del nivel, han producido la exclusión de la mayoría de los sujetos que podrían haber accedido a ella, convirtiéndolo en una instancia elitista a la que accedían unos pocos.

Resulta importante mencionar estas consideraciones dado que la promesa actual de cambio de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires se realiza en un momento histórico donde prevalecen, por un lado, grandes deudas sociales en cuanto a garantizar el derecho a la educación y por el otro, la ideología que disocia las condiciones sociales de la construcción de las trayectorias escolares.

² Para profundizar sobre esta temática se sugiere la lectura de VARELA, J. “Sociología de la educación. Algunos modelos críticos”, en Román Reyes (Dir.): *Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales*, Universidad Complutense de Madrid, en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm, consultado en junio de 2010.



Los años 90: una educación media “flexible”

Diferentes estudios señalan que la enseñanza y la formación impartida por el nivel secundario han atravesado, y continúan haciéndolo, una crisis de identidad.

Reservada para los “Herederos” (Tenti 2009), es decir para los hijos de los sectores dominantes, el nivel secundario era definido, hasta hace algunas décadas como *la etapa educacional entre la primaria y la educación superior*. “La educación secundaria desempeñaba un papel esencial en cuanto a la consolidación de los conocimientos y las competencias adquiridas en la educación básica (...)” (Muller, D; Ringer, F; Simon, B. 1992). El modelo económico político neoliberal, cuya consolidación a nivel mundial tuvo su momento culminante en la década de los ‘90, promovió un profundo cambio cultural en nuestras sociedades e impactó fuertemente en el sistema educativo. En este modelo,

(...) el individuo pasa a ser central y definido por su propia performance; está menos vinculado a la suerte de actores colectivos, orientado al mercado, al cálculo costo-beneficio y dentro de una lógica de ganadores y perdedores. Esta lógica individualista fue paulatinamente permeando las concepciones y modos de actuar de los diferentes actores sociales³.

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/03) que consolidaba una nueva organización para el Sistema Educativo Nacional⁴. Lejos de realizar un exhaustivo análisis de la misma, podemos sostener que dicha Ley proponía que la educación secundaria (educación media en términos de dicha Ley) debía adaptarse a un sistema flexible capaz de contemplar y preparar a los estudiantes para la continuidad de “cualquier tipo” de estudios y para la incorporación a un mercado laboral que requería rápidas y flexibles adaptaciones. Como señala Tiramonti (2004)

(...) Son los criterios de mercado los que dirigen y rigen la nueva gestión educativa, generando, por otro lado, la construcción de nuevas subjetividades y procesos de desarrollo

³ García Delgado, 1994, p. 214.

⁴ En rasgos generales, dicha Ley planteaba rediseñar la estructura del sistema educativo extendiendo la educación primaria de 7 a 9 años, produciendo no solo un recorte en los dos primeros años de escolaridad del antiguo nivel secundario sino incorporando estos años a la escolaridad primaria (primarización de dos años del nivel secundario). La educación secundaria quedaba reducida a solo tres años, bajo la denominación de “Enseñanza Media” o “Polimodal”. Otro de los puntos clave de la reforma estuvo ligado a los procesos de descentralización administrativa de los establecimientos, sin acompañamiento financiero a las provincias. Esta descentralización dio como resultado que el Ministerio de Educación de la Nación fuera un “ministerio sin escuelas”. Por último, cabe destacar que esta normativa venía acompañada por una batería de políticas focalizadas (Plan Social Educativo, Becas de Retención, entre otros) tendientes a mejorar la equidad de aquellos sectores menos favorecidos.



de las competitividades, las capacidades de adaptación y a la construcción de identidades “ganadoras”⁵.

Con el correr de las décadas, el nivel medio proclamado por esta Ley Federal de Educación atravesó una nueva crisis de identidad (Gallart, Ibarrolla, 1994). Fue receptor de múltiples críticas, entre ellas, que no podía cumplir con las tres promesas tradicionales que competían en ese entonces: el acceso al mercado de trabajo en condiciones dignas, la posibilidad de continuar los estudios superiores y la participación ciudadana plena (Filmus, 2001). Justamente, uno de los efectos educativos más importantes como consecuencia de la crisis de los años 90 es el impacto en las trayectorias educativas y sociales de los sujetos, especialmente de los adolescentes y jóvenes.

Los procesos de exclusión y fragmentación social rompieron con la posibilidad de establecer narraciones sociales estables y duraderas, con la representación del progreso que sostenía que se podía planificar a largo plazo y con la posibilidad de pensar a la escolarización y a la escuela como una vía segura de asenso social. Siguiendo a Kaplan (2006)⁶

(...) Así, la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes (es decir: se era estudiante o se era trabajador; se estaba en la escuela o se estaba fuera de ella trabajando), devino en mutua imbricación en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes. Éstos hoy son estudiantes y trabajadores o desempleados; siendo esta mutua imbricación, que afecta a muchos estudiantes, marcadamente diferente según sea el origen social de pertenencia. El modo en que era interpretada la condición estudiantil, al menos en el plano de las representaciones simbólicas, se ve alterada.

El año 2006: la obligatoriedad del Nivel secundario como punto de inflexión⁷

El año 2006 marca un antes y un después en lo referente a las leyes educativas, se sancionan la Ley Educación Nacional (Ley N° 26.206) y la Ley de Educación Provincial Ley (N° 13.688). Dichas Leyes definen a este nivel educativo como el último nivel de escolarización obligatorio para toda la población.

(...) El nivel de educación secundaria es obligatorio, de 6 años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una o más instituciones de carácter común y otra orientada, de carácter diversificada, que responde a diferentes áreas de conocimiento, del

⁵ P.34

⁶ P.30

⁷ Parte de estos desarrollos teóricos fueron elaborados por el equipo de la Dirección de Educación Secundaria.



mundo social y del mundo del trabajo. Es el nivel destinado a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria⁸.

Ante la necesidad de reconfigurar el Sistema Educativo para hacer frente a los desafíos del reciente iniciado siglo XIX, se propone un cambio en la estructura del nivel que no solo es definido como obligatorio, sino estructurado en 6 años de escolarización. Pero más allá del nuevo formato, estructura o diseño, se trata de un nuevo proyecto político, cultural e ideológico que parte de la premisa de que todos los adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a estudiar.

Cuando se piensa en la escuela secundaria como nivel integrado, la imagen remite a la búsqueda de restitución de un modelo escolar que se fundó vinculado con la inclusión de unos pocos. La propuesta elaborada desde la provincia de Buenos Aires, busca romper con esta mirada y sostiene la imposibilidad de pensar en una escuela que no tenga en cuenta las trayectorias que por ella realizan sujetos cuyos comportamientos se alejan de los patrones canonizados de adolescencia y juventud.

Las líneas de trabajo⁹ que se elaboraron, implementan y desarrollan en ese sentido, tienen como eje conductor la obligatoriedad del nivel y su “real” universalización¹⁰ lo cual, pone en cuestión el origen selectivo del mismo y permite avanzar en acciones tendientes a garantizar el derecho social de educación.

Cabe destacar que la propuesta implica nueva concepción pedagógica de los sujetos destinatarios. En este sentido parten del reconocimiento de la condición juvenil y de las prácticas que los jóvenes realizan. Este reconocimiento tracciona a aquellas miradas hegemónicas presentes, aun en el espacio escolar, que asignan a las juventudes una marca negativa y que sostienen que los estudiantes de hoy “ya no son los estudiantes de antes” porque no se ajustan a un “modelo de alumno único y esperable”.

“Si bien hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía afuera y alejada de la cultura escolar hoy resulta insostenible separar ambos universos culturales” sostiene Tenti Fanfani,

⁸ “Ley de Educación Provincial”. En: *Anales de la Educación Común (2007)*. Año 3. N°7 p. 48.

⁹ Los informes correspondientes a las acciones y a las líneas político institucionales del nivel están disponibles en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm>, junio 2010.

¹⁰ Cabe destacar que los aspectos tenidos en cuenta para la elaboración de la propuesta de trabajo fueron los siguientes: las trayectorias educativas de los estudiantes; los derechos laborales de los docentes y las historias institucionales. Los cambios propuestos son los siguientes:

- Nuevo Diseño Organizativo que permita “ordenar” la complejidad del nivel.
- Nuevos Diseños Curriculares que pongan en diálogo la cultura escolar con las culturas juveniles.
- Políticas de Inclusión y formatos escolares diferentes que tiendan a acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes secundarios.
- Políticas de articulación tendientes a la formación de “todos” los adolescentes y jóvenes para continuar con sus estudios e incorporarse al mundo del trabajo (articulación entre niveles –primario y superior- y con el sistema productivo)
- Formación, Capacitación y Actualización Docente.
- Gobierno democrático de la Escuela Secundaria con fin de que los estudiantes puedan participar también en la toma de decisiones y en la elaboración de las normas que hacen a la convivencia escolar. Dentro de este línea de propone la conformación de Centros de Estudiantes todas las Escuelas Secundarias y la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia –AIC- con la participación de toda la comunidad educativa.

(2009:58) que entiende que todo cambio propuesto para este nivel del sistema educativo debe contemplar el trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones. Este debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender.

Por último, quisiéramos señalar que pensar en una escuela secundaria para todos e implementar acciones que tiendan a ello es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente, tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad para poder cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización. En este sentido, otro de los desafíos que supone implementar una escuela secundaria obligatoria remite a la posibilidad de generar *formatos escolares diferentes*¹¹, entendiendo por ellos las modificaciones de algunos de los rasgos centrales de la forma escolar tradicional que hoy ya está en crisis. En este sentido, sostenemos que los formatos escolares nos dicen “algo” sobre las posibilidades e imposibilidades de la educación secundaria, nos revelan sus dificultades y a su vez, permiten generar condiciones para que otras trayectorias sean posibles.

Trayectorias escolares: transformaciones sociales y el impacto sobre la subjetividad

Diferentes estudios realizados durante los últimos años, tanto a nivel internacional (Castel; 2004, Bourdieu; 1999, Wacquant; 2000, Bauman; 2002, Dubet; 2004) como nacional, (Svampa; 2004; Kessler; 2004, Rigal; 2004, Tiramonti; 2003, 2004, 2008, Perazza; 2008) analizan la nueva configuración de las sociedades europeas y latinoamericanas a partir de la implementación de las políticas neoliberales. Algunos de ellos se refieren a cómo las transformaciones ocurridas en las últimas décadas posibilitaron la crisis de las metáforas del desarrollo progresivo de lo personal, lo familiar y lo sociocultural; minando las bases de un mundo controlable, predecible y transparente.

Si bien sostenemos la idea de que desde hace algunos años algunas tendencias han comenzado a revertirse¹², sabemos que las políticas neoliberales han dejado huellas que se

¹¹ Una propuesta de formato escolar debe partir de la adecuación de las tareas de enseñanza a las características y necesidades de la comunidad, sus culturas, sus particularidades. En este sentido el currículum debe ser una herramienta que permita promover las decisiones de enseñanza que requiera el contexto.

¹²E. Agis, C. Cañete, D. Panigo (2010) a partir del cambio de administración en el año 2003 se inicia un nuevo modelo macroeconómico, pasando del régimen de acumulación financiera al régimen de acumulación productiva con inclusión social. Algunos de los datos que dan cuenta de esto es el sostenimiento de altas tasas de crecimiento de la producción: 7,1% anual entre 2003 y 2009, y la recuperación del mercado de trabajo. El promedio anual medio del empleo urbano total fue de 2,6% entre 2003 y 2009, y el trabajo no registrado disminuyó un -27% desde mediados de 2003 y 2009.

Este hecho se ha cristalizado en el crecimiento de la producción industrial desde noviembre de 2002. La industria ha aumentado en el año 2006 su producción en niveles similares a los que presentó en 2005, cuando subió 7,7% a lo largo del año. Siguiendo los indicadores económicos presentados por el Ministerio de Economía de la Nación en octubre de



hasta nuestros días. En este sentido, resulta importante pensar como la implementación del paquete ideológico neoliberal interpeló a la escuela en particular y al sistema educativo en general, dejando marcas en los niños, jóvenes y familias de los sectores más vulnerables, quienes sufrieron y sufren aún hoy, los efectos de este proceso de reconfiguración societal.

Posicionándonos las perspectivas críticas de la sociología de la educación sostenemos, parafraseando a Tenti Fanfani que las condiciones de vida de la exclusión tienen un importante impacto en el proceso de construcción de la subjetividad de las personas, especialmente de los adolescentes y jóvenes. Para muchos de estos, principalmente los que pertenecen a los sectores más vulnerables y postergados, “se ha roto el lazo entre el presente y el futuro”.

En este sentido sostenemos la importancia de estudiar las *trayectorias educativas*¹³ de los *jóvenes* para poder entender las diversas formas de atravesar la experiencia escolar, en muchos casos, estableciendo recorridos no lineales. La comprensión de estos itinerarios requiere poner en relación los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales puestas en juego, teniendo en cuenta la capacidad estratégica y los espacios de autonomía relativa que tienen los estudiantes al producir sus propias trayectorias escolares (Kaplan, 2008).

Ahora bien, en el estudio de las trayectorias se considera necesario señalar que, como se mencionara anteriormente, el contexto opera condicionando tanto los recorridos como las prácticas. Así, las trayectorias sociales y educativas no pueden ser comprendidas sin referenciar la temporalidad en que las mismas se desarrollan.

2006, la producción industrial acumula un 59% de crecimiento desde el primer trimestre del año 2002, lo que implica una tasa anual del 10,3%. La industria textil y la metalmecánica, son las que registran la mayor recuperación desde la salida de la crisis.

La información precedente guarda una fuerte relación con el empleo y el crecimiento de puestos de trabajos. En el tercer trimestre del año 2006, la desocupación descendió al 10,2 %. Desde el gobierno se informó que en el último año se han creado 325.000 puestos de trabajo. Las pequeñas y medianas empresas jugaron un rol importante en la generación de puestos de trabajos. Durante el año 2005, la ocupación de las PyMEs industriales se incrementó en un 10,3%, crecimiento similar al del promedio de la industria, lo que demuestra la alta capacidad de las PyMEs industriales en la generación de empleo. Una gran proporción de PyMEs industriales demandan operarios no calificados y técnicos especializados, y no tantos graduados universitarios. Frente a este hecho, el Ministerio Nacional impulsó la revalorización de la educación técnica en el país a través de la nueva Ley de Educación Técnico-Profesional para solucionar el problema de la falta de capacidades en el mercado laboral.

¹³ Nos referimos a la categoría de trayectoria desde los aportes de Pierre Bourdieu. Investigaciones referidas a los jóvenes como las realizadas por distintos investigadores latinoamericanos entre ellos, Rossana Reguillo (2005) quien señala que los años 80 marcaron decididamente la opción juvenil por las formas de agrupamiento a través de los cuales encontraban respuestas que iban en contra de sus aspiraciones con las condiciones objetivas y reales, que los alejaban cada vez más de las trayectorias estables y estabilizadas del proyecto moderno para la producción social. Las nuevas trayectorias de los jóvenes y los nuevos agrupamientos se van construyendo en alternativas de socialización y pertenencia, de contención y construcción de la experiencia. Centrar la atención en esta construcción se considera relevante en este trabajo.



De esta manera sostenemos que los estudios sobre las trayectorias escolares deben realizarse desde un enfoque sociocultural, el cual supone que en el análisis de las trayectorias educativas es necesario romper con los posicionamientos deterministas reduccionistas y avanzar en la comprensión de los itinerarios educativos realizados por los estudiantes, haciendo énfasis en los contextos específicos de producción de los mismos¹⁴.

(...) Las trayectorias educativas son el conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que al analizar la trayectoria educativa de los jóvenes, estaremos observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo, implica referirnos a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles. (Bracchi, Gabbai; 2009)

Este enfoque nos aleja de aquellos que refieren a los recorridos educativos como exitosos o fracasados, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas y que signan a los estudiantes con marcas “negativas”, culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan.

Es interesante recurrir a Dubet y Martucelli (1998) cuando explicitan la categoría de experiencia, más precisamente experiencia escolar. Dichos autores sostienen que:

Las experiencias escolares se construyen en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se constituyen a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte en autores de su educación (p.14).

Si bien la literatura educativa, en varias oportunidades, señaló que los estudiantes necesitan una experiencia educativa común, en la actualidad es necesario explicitar que la experiencia escolar de los estudiantes es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos. En este sentido, más que hablar de *la experiencia educativa* de los estudiantes, en realidad

¹⁴ Ver Kaplan, C. (2008): *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires. Colihue

estamos en presencia de *distintas experiencias* educativas no lineales ni homogéneas sino caracterizadas por la heterogeneidad¹⁵. Podríamos afirmarnos, entonces, sobre la noción de *experiencias educativas en plural*.

Por último, quisiéramos destacar la importancia de realizar estudios sobre los jóvenes. Creemos que durante los últimos años estos han sido destinatarios de discursos discriminatorios y estigmatizantes que los señalan como el centro de conflictividad social. Si bien históricamente se construyeron formas de nombrar a los jóvenes, las clasificaciones actuales que los presentan como rebeldes, apáticos, conflictivos, peligrosos y hasta criminales cobra especial fuerza en el marco social en el que este discurso se utiliza, dado que es en la década del 90 cuando los fenómenos asociados a la violencia comienzan a irrumpir en ámbitos educativos. Lejos de adentrarnos en el debate sobre las violencias en las escuelas¹⁶, resulta importante detenernos en estos tipos de discursos dado que es el que cobra especial importancia en las últimas décadas donde los adolescentes y jóvenes, y más recientemente los niños, particularmente de los sectores vulnerables, se constituyen en objeto de discursos estigmatizantes y difamatorios que los posicionan como el centro de conflictividad social, insistiendo en la necesidad del encierro y la mano dura. Así, la criminalización de la infancia y la juventud es un tipo de discurso que a la escuela le toca enfrentar, confrontar, resistir. (Kaplan, 2006).

Conociendo a los estudiantes de la investigación

El grupo de jóvenes que formaron parte de la investigación estuvo compuesto por 663 estudiantes, 41.80% varones y 58.20% mujeres, que al momento de la encuesta realizada entre los meses de agosto-noviembre del año 2006 se encontraban cursando los últimos años de la escuela secundaria. Sus edades oscilaban entre los 16 y 32 años.

Las escuelas seleccionadas en el proyecto, se encuentran ubicadas en ciudades de distintos puntos del país: ciudad de La Plata, Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Salta y la ciudad de Río Gallegos.

¹⁵ En este sentido, podemos decir que las experiencias educativas de los estudiantes secundarios estarán marcadas, como señala Kessler (2002), por la clase de referencia.

¹⁶ Para profundizar sobre la temática se recomienda la lectura de las siguientes obras: KAPLAN, C. (2005) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, y KAPLAN, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Ambas producciones fueron elaboradas en el marco de los siguientes proyectos de investigación:

-Proyecto PICT 04-17339: Concursado y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Período 2004-2008. Desarrollado entre Enero de 2004 y Julio de 2008. Directora Dra. Carina Kaplan. Co director Dr. José Antonio Castorina.

-Proyecto UBACyT F014/0: Concursado en la categoría de grupos consolidados y financiado en el marco de la Programación Científica UBACyT, Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Período 2008-2010. Directora Dra. Carina Kaplan.



En cada lugar se trabajó con cuatro escuelas secundarias públicas a las que asiste población escolar con predominancia de sectores socioeconómicos medios (51,3%) y sectores socioeconómicos bajos (48,7%).

Relevamos información sobre la asistencia por parte del Estado tanto a los estudiantes como a sus hogares. Si bien este tema será analizado en profundidad posteriormente, es importante señalar que del total de estudiantes de la muestra, el 54,1% posee algún tipo de asistencia social ya sea a través de becas escolares, asistencia a comedores o bien siendo que su familia es beneficiaria de un plan de ayuda social.

Asimismo, del total de los estudiantes, el 43,7% vive en el mismo barrio donde se encuentra la escuela, mientras que el 13,1% reside en la zona céntrica de cada lugar, en un barrio distinto al de su escuela y, por último, el 42,1% habita en una zona no céntrica y en un barrio distinto al de la escuela. Esta información se considera relevante ya que al indagar sobre sus percepciones acerca de las situaciones y sentimientos de seguridad e inseguridad, las respuestas fueron referidas tanto al ámbito escolar como al barrio en el que están ubicadas las distintas escuelas. Al respecto, un porcentaje importante de los estudiantes (55,2%) de las diferentes ciudades tomadas para este estudio debe viajar para llegar a sus respectivas escuelas ya que habitan en otros barrios.

Un hallazgo de la investigación es que el 49,6% de los jóvenes ha tenido una trayectoria escolar interrumpida. Esto implica que abandonaron la escolaridad en algún momento, o han cambiado de escuela, o han repetido una o más veces algún año a lo largo de su historia escolar. El índice de trayectoria interrumpida, en el caso de esta muestra, es alimentado principalmente por la repitencia, dado que al abandono es relativamente más bajo.

Complementa esta información, el examen con respecto a la situación de trabajo de los jóvenes encuestados, ya que se considera que lo laboral es un factor condicionante y muchas veces determinante de la continuidad de la escolarización. La combinatoria de estudio y trabajo tiene incidencia en el tipo de trayectoria escolar. Al momento del relevamiento el 17,3% de los estudiantes de la muestra trabajaba y el 27,9% no se encontraba haciendo un trabajo pero sí lo había hecho con anterioridad. El 37% no trabajaba y nunca había buscado trabajo y el 7,2% no trabajaba pero expresó que buscó trabajo y no lo encontró.

El relevamiento realizado¹⁷ también exploró la situación de trabajo de los convivientes del hogar y para ello, indagó en primer lugar, quiénes eran los integrantes del grupo familiar que aportaban económicamente a su mantenimiento. En segundo, se consultó acerca de quién era el principal sostén económico de la familia y cuál era su actividad laboral.

¹⁷ Ver el cuestionario en el Anexo de este libro.



Aludir a la situación de trabajo de la familia de los estudiantes, requiere dar cuenta brevemente de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas en el mundo del trabajo. Como ya señalamos, la crisis del trabajo trajo aumento de la desocupación y precarización laboral, siendo estos los aspectos salientes de la cuestión social contemporánea en el país; signada por la emergencia de la pobreza y el desempleo masivos junto con el resquebrajamiento de las identidades personales o subjetivas de importantes sectores de la población (Palomino, 2005).

La incorporación de estudiantes provenientes de sectores populares a la enseñanza de nivel medio, si bien se expandió constantemente durante el siglo XX, muchas veces no estuvo acompañada de procesos de permanencia.

La marca fundacional de la escuela secundaria como enseñanza más sistemática en nuestro país, surge en el marco de la organización del Estado Nacional como una educación para una elite que formaba tanto a los cuadros medios del sistema como a quienes ejercerían funciones dirigentes. La escuela secundaria tuvo un sello selectivo de origen y se convirtió entonces en la antesala para ingresar a la universidad.

Un análisis de las trayectorias sociales y escolares con relación a los sentidos acerca de las violencias

A continuación, nos centraremos en la valoración que los estudiantes expresan con respecto a la escuela y a las percepciones vinculadas a algunas dimensiones de las violencias.

En primer lugar, observamos que casi la mitad de los estudiantes manifestó que la escuela: “orienta al alumno para la vida” (Ver Cuadro 1. Anexos). A ello se puede añadir que casi un 30% valora a dicha institución en lo que concierne a la esfera de la formación para la ciudadanía. Asimismo, tres de cada diez de los jóvenes interrogados resaltó la capacidad de la escuela para estimular la inteligencia.

En el caso de los jóvenes que van a las escuelas de sectores medios, el porcentaje más alto se registra en la categoría prepara para la universidad, mientras que los jóvenes que asisten a escuelas de sectores socioeconómicos bajos manifestaron en mayor medida que prepara para el trabajo.

Esta situación ha sido abordada por Pierre Bourdieu (1967) en su trabajo sobre *La Estructura de la cultura*, donde el sociólogo francés señala como *estudiantes y la cultura* donde el sociólogo francés señala como, aun sin que los jóvenes lo



consideren de modo consciente, estas variaciones tan fuertes en las percepciones cotidianas se vinculan al origen social. Podríamos pensar que los estudiantes de sectores populares valoran en mayor medida la preparación para el trabajo dados sus condicionamientos sociales y que perciben más acotadamente el universo de posibilidades de continuidad de estudios superiores. Para el caso francés que él aborda, se observa que en sectores medios y altos, se configura una imagen de los estudios superiores como algo del orden de lo normal, o lo posible, mientras que en sectores bajos se configuran dichos estudios como futuro imposible y, por tanto, se inclinan por otras opciones, entre las cuales se encuentra la inserción en el mundo del trabajo.

Un integrante de clase alta, con más de una posibilidad sobre dos de concurrir a la facultad y que siente a su alrededor, e incluso en su familia, que los estudios superiores son un destino banal y cotidiano, no puede tener la misma experiencia del futuro educativo que el hijo de un obrero que, al tener menos de dos posibilidades sobre cien de acceder a la universidad, solo conoce a los estudios y a los estudiantes a través de personas o medios interpósitos (Bourdieu, 1967:19).

Los estudiantes valoran la institución escolar y confían en ella, la revalorizan y la exponen como el espacio de aprendizaje y –podríamos sostener– como un espacio de posibilidad. En este marco, también es interesante relacionar la trayectoria escolar y social de los estudiantes con los sueños y expectativas de futuro relevadas en la investigación.

La principal expectativa de los estudiantes es tener “una profesión/título universitario” y “conseguir un buen trabajo”. En relación a esta última, vemos una diferencia significativa en el porcentaje de respuestas según se trate de alumnos con trayectoria escolar interrumpida o no interrumpida: mientras que quienes han visto su trayectoria escolar interrumpida tienen como uno de sus principales anhelos la obtención de un empleo (44,7%), aquellos que no han visto interrumpida su trayectoria lo tienen entre sus principales anhelos, pero en menor proporción (30,8%). El acceso a la universidad es un sueño compartido tanto por los jóvenes de sectores de nivel socioeconómico medio como del bajo, y por los jóvenes con trayectorias interrumpidas y no interrumpidas.

Al indagar en la dimensión de la confianza, observamos que casi 7 de cada 10 estudiantes que asisten a las escuelas que atienden sectores predominantemente de bajos, confían en esta institución¹⁸.

¹⁸ Para un análisis en profundidad sobre la confianza, ver en este mismo libro: Cecilia Sebastián, “La confianza emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela” y Mutchinick, Agustina, “La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar”.



En una proporción algo menor, casi 6 de cada 10, se encuentran los alumnos pertenecientes a sectores medios.

Tal como la confianza, la civilidad se relaciona, entre otros tópicos, con la posibilidad de prever la conducta de los otros. Retomando algunos conceptos de Elías, podemos señalar que el mensaje civilizatorio clave es internalizar la no violencia, la no apropiación por medio de la brutalidad, la postergación del deseo, el autocontrol, el dominio de los impulsos, el mayor nivel de cálculo y previsión. Lo que caracteriza a una sociedad civilizada es la regulación de la violencia, la “dulcificación¹⁹ de las relaciones sociales”, esto es, la producción de un mayor equilibrio de poder.

Cuanto más valor y sentido tenga la escuela para los estudiantes, mayor autorregulación de las conductas. Mayor sentido, menor violencia. La confianza en la escuela, entonces, contribuye a esa autorregulación de las conductas; valorar la escuela aumenta la confianza en ella.

Por ello, es significativo recorrer las historias escolares de los diferentes grupos de estudiantes, ya que el 90% expresó que *jamás abandonó la escuela*. La trayectoria interrumpida está más relacionada con la *repitencia* que con el *abandono*.

Confianza, valoración y permanencia entran en juego cuando analizamos las concepciones y opiniones sobre la violencia ya que, seguramente, estar en la escuela y encontrar un sentido de construcción de proyecto de vida (“orientar al alumno”, “preparar para la universidad”) permiten confiar en esa institución, posibilitando la autorregulación y por lo tanto, las condiciones para estar y convivir con los otros.

Además, resulta interesante señalar en relación a las violencias y la confianza, la perspectiva de los estudiantes en lo que concierne a las formas de superación de las violencias. Cuando se consultó a los jóvenes cómo se afronta la violencia en la sociedad (Ver Cuadro 2.Anexos), tanto los estudiantes que asisten a escuelas que atienden poblaciones predominantemente de sectores socioeconómicos medios como bajos, explicitaron que la educación es el principal camino para combatir a la violencia (67,6% y 60,4% respectivamente). Así como coincidieron en esta visión, se diferenciaron en la siguiente opción en orden de importancia: mientras que los jóvenes de sectores socioeconómicos medios eligieron como segunda opción el “castigo a los corruptos”, los jóvenes de niveles socioeconómicos bajos optaron por la alternativa “dando un ejemplo a todos”.

Algunas reflexiones finales

¹⁹ Dulcificación significa mitigar las aspereza de algo. Mitigar es moderar, calmar, disminuir, búsqueda de equilibrio. Atenuar.



Desde el comienzo de este trabajo sostuvimos la concepción de trayectorias educativas como estructuraciones dinámicas, procesuales, no lineales ni homogéneas. A medida que fuimos avanzando en el análisis, pudimos observar recorridos heterogéneos por parte de los estudiantes que investigamos y la puesta en juego de diversas estrategias que dificultan o mejor dicho, imposibilitan inclinarse hacia caracterizaciones rígidas y taxativas.

En este sentido, los datos pueden dar cuenta de ello. Del grupo de estudiantes secundarios encuestados, muchos no realizaron itinerarios educativos en los tiempos previstos institucionalmente: se incorporaron al mercado de trabajo, se convirtieron en padres o madres durante el transcurso de la escolaridad y pasaron por situaciones de repitencia y abandono.

También se pudo apuntar cómo los jóvenes perciben a la escuela como una institución formadora para sus vidas y para la construcción de sus proyectos a futuro. Las respuestas *orienta para la vida, prepara para la universidad y prepara para el trabajo* dan cuenta de ello. Elaborar un proyecto y poder construir una idea de largo plazo, son algunos de los rasgos que comienzan a diferenciar a los jóvenes según el sector social, constituyéndose en una dificultad²⁰ para aquellos pertenecientes a los niveles socioeconómicos más pobres.

En definitiva, la valoración de los jóvenes encuestados hacia la escuela es predominantemente positiva. Consideramos que esto invita y nos habilita a pensar que las instituciones educativas pueden, y siguen teniendo sentido para los estudiantes, en tanto pareciera existir una disposición a concebir la escuela como un espacio en donde es factible construir sentidos, forjar existencias sociales y anclar imaginarios vinculados a opciones del orden de “otros posibles”. Para estos jóvenes, junto con las dificultades que afrontan en sus itinerarios y con experiencias educativas plurales, la escuela es necesaria pero su mirada sobre ella no se reviste de afirmación sino que es una mirada en términos de posibilidad: en la escuela ellos se encuentran con la posibilidad de estudiar, de trabajar, de orientarse para la vida.

²⁰ Según surge de otras investigaciones realizadas, centradas específicamente en jóvenes de sectores pobres.



Referencias Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1988): “Los tres estados del capital cultural”. Original en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30, Noviembre 1979, París.
- BOURDIEU, P. (1990a): “El racismo de la inteligencia”, en BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1990b) “La Juventud no es más que una palabra”, en BOURDIEU, P.: *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1981) : *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial LAIA.
- BOURDIEU, P. Y SAINT MARTÍN, M. (1998) “Las categorías del discurso profesoral”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P (2003) *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona, Anagrama
- BOURDIEU, P. (1998): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo veintiuno editores, Madrid, España.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, siglo XXI
- BRACCHI, C. (2006): “Los ‘recién llegados’ y el intento para convertirse en ‘herederos’. Un estudio socioeducativo de estudiantes universitarios”. Tesis de Maestría. FLACSO.
- BRACCHI, C. (2010): “La Educación secundaria y el desafío de la obligatoriedad”. Ponencia presentada en las *IV Jornada sobre el programa Asignación Universal por Hijo*. AAPS, REDAIC, AMIA y UNICEF.
- BRACCHI, C. y PAULOZZO, M. (COORD) (2008): “Marco general para la educación secundaria”. En: *Diseños curriculares para la Educación Secundaria*, DGCyE, ISBN 978-987-1266-22-7.
- BRACCHI, C. y GABBAI, I. (2009): “Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias”, en KAPLAN, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BRACCHI, C.; GABBAI, I.; VAZELLE, M.; QUIROGA, A. (2009) “Las trayectorias educativas de los jóvenes que integran los movimientos de trabajadores desocupados. En CHAVEZ, M (2009). *AAVV Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*, La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina (REIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (EdULP). ISBN: 978-950-34-0604-5
- BRASLAVSKY, C. (1985): *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C (1986), *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, C. Y OTROS (2001): *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana.
- CASTORINA Y KAPLAN (1995) *La clasificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica*. En *perspectivas Educativas*, Vol III, N°12. FLACSO, Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CHÁVEZ, M (2005). *La Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas emergentes en la Argentina Contemporánea*-En Revista *ULTIMA DÉCADA*, N°2, CIDEPA, VALLE PARÁISO, DICIEMBRE 2005, PP. 9-32.
- DA SILVA, T (1999). *Documentos de Identidade. Uma Introdução às teorias do currículo*. Autêntica, Belo Horizonte.
- DÁVILA LEÓN, O. y GHIARDO SOTO, F. (2005): “Trayectorias, Transiciones y Continuidades juveniles en Chile”, Lima.
- DUBET, F. (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en GIANFRANI, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IPE.
- DUBET, F. (2006): *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, Losada.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada



- DUSSEL, I. (2003): “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares” en *Anuario de la SAHE*, N. 4.
- ELIAS, N. (1993): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o Segregar. La enseñanza Secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Editorial Laia.
- FILMUS, D. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana.
- KAPLAN, C. V. (1997): “Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia”, en *Revista Propuesta Educativa*, V. 8 N° 16, Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2005): “Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?”, en KRICHESKY, M.: *Adolescentes e Inclusión Educativa*, Buenos Aires, Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.
- KAPLAN, C. V. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2007): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2008a): “Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elías”, en KAPLAN, C. V. (Coord): *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2008b): *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- KAPLAN, C. V. (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. y FERRERO, F. (2003): “La ‘Marca de Caín’ o el regreso de las explicaciones deterministas a los discursos escolares bajo la impronta de la ideología neoliberal”, *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. I, N° 1, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Gral. Pico, Diciembre 2003.
- KESSLER, G (2002): “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires”- IPE- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. V. (2005): “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”, en *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.
- MARGULIS, M. (ed.) (1996): *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Miranda, A; Otero, A. (2008). La posibilidad de un plan. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La Escuela Media en Debate*, Manantial, Buenos Aires.
- MONTES, N. y SENDON, M. A. (2006): “Trayectorias Educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 29. México. DF, COMIE.
- PERAZZA, R (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buena Aires. Aiqué.
- SENNETT, R. (1998): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, R. (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SVAMPA, M. (2005): *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del Neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
- TENTI FANFANI, E. (Comp.): *Una escuela para adolescentes*, Buenos Aires, UNICEF-LOSADA.
- TENTI FANFANI, E. (2003): “Civilización y Descivilización: Norbert Elías y Peter Bourdieu en los límites de la cuestión social contemporánea”. En revista *sociedad* N° 4. Buena Aires. Facultad de Ciencias Sociales. UBA
- TENTI FANFANI, E (1999). *Más allá de las amonestaciones*. Buenos Aires, Cuadernos de UNICEF 1999.
- TIRAMONTI, G (2003) *Estado, Educación y Sociedad civil: una relación cambiante. En educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. En tenti fanfani, E. (Comp.) UBA. IPE-Altamira. Fundación OSDE. Argentina.



- TIRAMONTI, G. (2004a): *La trama de la desigualdad. Mutaciones recientes de la escuela media.*, Buenos Aires, Manantial.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (2008): *La Escuela Media en Debate*, Buenos Aires, Manantial.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- URRESTI, M. (2000): “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Tenti Fanfani (comp.)Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones. Buena Aires. UNICEF/LOSADA.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- WACQUANT, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.



ANEXOS

Cuadro 1

¿Para qué sirve la escuela?, según nivel socioeconómico

¿Para qué dos cosas dirías que sirve principalmente la escuela?	Nivel socioeconómico predominante en la escuela		
	Niveles bajos	Niveles Medios	Total
Estimula la inteligencia	26,6%	35,9%	31,4%
Prepara para el trabajo	30,3%	18,8%	24,4%
Disciplina	7,1%	3,5%	5,3%
Orienta al alumno para la vida	49,2%	45,0%	47,1%
Prepara para la universidad	33,4%	36,5%	35,0%
Prepara para formar al ciudadano	28,5%	28,8%	28,7%
Para no andar en la calle	5,6%	5,3%	5,4%
Para aprender a relacionarse	10,2%	12,6%	11,5%
Para hacer amigos	3,7%	4,4%	4,4%
Ns/Nc	1,8%	1,1%	1,4%
Total	196,6% (n=323)	193,8% (n=340)	195,0% (n=563)

Cuadro 2



¿Cómo se combate la violencia en la sociedad?, según nivel socioeconómico

¿Cómo crees que se combate la violencia en la sociedad? <i>Dos opciones principales</i>	Nivel socioeconómico predominante en la escuela		
	Niveles bajos	Niveles medios	Total
Dando trabajo a todos	46,4%	35,0%	40,6%
Dando más educación a todos	60,4%	67,6%	64,1%
Castigando a los corruptos	43,7%	48,5%	46,2%
Abriendo más cárceles	11,1%	9,1%	10,1%
Otras	2,2%	4,1%	3,2%
Ns/Nc	9,6%	9,4%	9,5%
Total	173,4% (n=323)	173,8% (n=340)	173,6% (n=663)

