



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza  
urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de  
Bahía Blanca

Agustina Mosegui



*Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Agustina Mosegui, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Dra. Verónica Walker.*

<b>Índice</b>	
<b>Resumen</b> .....	<b>4</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo 1 “Una revisión al campo educativo”</b> .....	<b>9</b>
1.1 Mandatos fundacionales, funciones sociales y transformaciones del nivel medio en Argentina.....	9
1.2 La experiencia escolar en la mira: Jóvenes, escuelas y pobreza.....	13
<b>Capítulo 2 “Hacia la comprensión de experiencias y sentidos de jóvenes en contextos de pobreza y desigualdad”</b> .....	<b>17</b>
<b>Capítulo 3 “Decisiones metodológicas”</b> .....	<b>22</b>
<b>Capítulo 4 “La juventud es más que una palabra: relatos y vivencias en contextos de pobreza urbana”</b> .....	<b>26</b>
4.1 Joaquín .....	26
4.2 Camila.....	29
4.3 Marcos.....	31
4.4 Juana .....	32
<b>Capítulo 5 “Re-pensar las historias de los/as jóvenes”</b> .....	<b>35</b>
5.1 Nos excluyen del sistema, nos rechazan, pero tenemos nuestro barrio. ....	35
5.2 Criminalización de la pobreza: jóvenes en conflicto con la ley.....	38
5.3 El ingreso al mundo adulto: trabajar, ser padre/madre. ....	40
5.4 Relaciones “con” la escuela .....	42
5.5 Relaciones “en” la escuela .....	45
5.6 Enviñon como espacio educativo no escolar .....	47
<b>Capítulo 6 “Reflexiones Finales”</b> .....	<b>52</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>55</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>61</b>

## **Resumen**

En el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la enseñanza media en Argentina se vuelve derecho y obligación universal, traducándose en una igualdad formal en lo que al acceso a la escolarización respecta. Dicha normativa condujo a que jóvenes de contextos históricamente excluidos accedan ahora a la escuela secundaria aunque con enormes dificultades, quedando muchas veces inconclusas las trayectorias. La supuesta igualdad en la oferta educativa entró en contradicción con la masificación de la institución escolar y el reconocimiento de puntos de partida desiguales.

Bajo estos supuestos es que la presente tesina tiene como propósito comprender las experiencias escolares en contextos de pobreza urbana desde la voz de jóvenes del barrio Stella Maris de la ciudad de Bahía Blanca.

En este punto, el enfoque biográfico se mostró como el más adecuado al abrir un horizonte interpretativo en pos de describir las trayectorias de los/as jóvenes, asumiendo que la historia de vida siempre se inserta en un momento socio histórico determinado.

## **Agradecimientos**

A mi familia por el apoyo, la comprensión y el amor incondicional.

A mis amigas y amigos por la escucha, el aliento y el acompañamiento constante.

A mis profesoras/es y compañeras de carrera por los conocimientos, intercambios y experiencias compartidas.

A mi directora de tesina Verónica Walker, por los consejos, el compromiso y la dedicación hacia este proceso de investigación que me hizo crecer personal y académicamente.

A cada integrante del equipo técnico y a los/as jóvenes del Programa Envi3n Stella Maris, por la predisposici3n, apertura y calidez con la que me recibieron en cada encuentro. Sin ellos esta investigaci3n no hubiese sido posible.

A cada uno/a de ustedes, le agradezco de todo coraz3n por formar parte de esta etapa que hoy se cierra pero reabre nuevos desaf3os y experiencias.

## Introducción

En las últimas décadas el sistema educativo argentino sufrió transformaciones que modificaron por completo su matriz de funcionamiento. En la escuela secundaria la mutación más evidente se relaciona con su apertura y masificación. La Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en el año 2006, postuló la obligatoriedad del nivel medio hasta su finalización.

La existencia del marco normativo legal, sin embargo, no asegura que todos/as los/as jóvenes logren permanecer y finalizar el nivel secundario. Esta situación provoca una exclusión incluyente al recrearse, como plantea Gentili (2009), nuevos mecanismos de exclusión educativa en el marco de dinámicas de inclusión institucional que acaban resultando insuficientes para revertir los procesos de marginación y negación de derechos. El acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para permanecer genera, lo que este autor denomina, una universalización sin derechos. En América Latina a partir de un informe elevado por UNICEF<sup>1</sup> en el año 2019 se demostró que 2,8 millones de jóvenes abandonan la escuela secundaria inferior, mientras que 7,6 millones lo hacen en secundaria superior.

En esta misma línea, datos estadísticos<sup>2</sup> sobre educación secundaria revelan que en Argentina, en el sector público de gestión estatal, en el período 2017-2018, la tasa de promoción efectiva<sup>3</sup> registra un 75,70%. A su vez expone que la tasa de abandono<sup>4</sup> es de 10,8% mientras que la de repitencia<sup>5</sup> es de 13,7% y la de sobreedad<sup>6</sup> de 39,7%.

En el caso de nuestro país, autoras como Jacinto (2005) y Corica (2010) consideran que la desvinculación de los/as jóvenes con respecto al sistema educativo, se asocia mayormente al ingreso a temprana edad en el mercado de trabajo informal.

---

<sup>1</sup> Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/unicef-y-oei-se-alian-para-fortalecer-los-sistemas-educativos-de-ALC>

<sup>2</sup> Dirección de Información y Estadística Educativa. Disponible en: <http://data.educacion.gob.ar/reporte-indicadores.php>

<sup>3</sup> Tasa de promoción efectiva: Es el porcentaje de alumnos/as matriculados/as en un año de estudio de un nivel y/o modalidad de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos/as nuevos en el año lectivo siguiente.

<sup>4</sup> Tasa de abandono: Expresa el porcentaje de alumnos/as que abandonan un año de estudio durante el ciclo lectivo.

<sup>5</sup> Tasa de repitencia: Es el porcentaje de alumnos/as que se matriculan en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente.

<sup>6</sup> Tasa de Sobreedad: Porcentaje de alumnos/as con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.

Con respecto a la provincia de Buenos Aires, datos estadísticos<sup>7</sup> sobre el nivel medio revelan que en el período 2017-2018, en el sector público de gestión estatal, la tasa de promoción efectiva registra un 86,4%, mientras que la tasa de abandono es de 3,72%, la de repitencia es de 9,72% y la de sobreedad es de 25,0%.

En cuanto a la ciudad de Bahía Blanca, el relevamiento anual<sup>8</sup> del año 2018 informa que la tasa de promoción efectiva en el nivel secundario, en el sector público de gestión estatal, es de 73,20%. A su vez expone que la tasa de abandono es de 1,30 %, mientras que la tasa de repitencia es de 17,20%.

El barrio Stella Maris ubicado en la zona este de la ciudad, se caracteriza por tener una alta proporción de población en situación de vulnerabilidad, con problemas habitacionales, ingresos insuficientes y condiciones de trabajo precarias. Con respecto a la situación educativa de los/as jóvenes del barrio, encuestas realizadas en el año 2016<sup>9</sup> señalaron que el 11.6% de los/as adolescentes entre 12 y 18 años no asistían a la escuela secundaria en ese momento. A esta situación le atribuyen principalmente la necesidad de trabajar, la falta de interés o simplemente que lo consideran irrelevante. Así mismo un porcentaje alarmante, fue la tasa de repitencia que registró al 41.7% de los/as jóvenes de dicha edad.

Como parte de la construcción del problema de investigación que aquí se propone, a mediados del año 2018 se produjeron los primeros acercamientos a la sede del Programa Envión<sup>10</sup>, ubicado en el barrio Stella Maris en la ciudad de Bahía Blanca. Allí se realizaron las primeras entrevistas exploratorias que dieron cuenta de trayectorias escolares discontinuas y heterogéneas. El análisis de las mismas permitió visibilizar que de aquellos/as jóvenes que abandonaron la escuela, algunos/as ya habían retomado sus estudios secundarios, mientras que otros/as, por diferentes motivos, aún no lo habían hecho. A partir de esto surgieron como preguntas de investigación: ¿Qué sentidos atribuyen a la escuela los/as jóvenes del barrio Stella Maris de la ciudad de Bahía Blanca? ¿Qué motivos atribuyen a las discontinuidades en las trayectorias escolares?

En función de lo planteado, el objetivo general de la investigación es comprender las experiencias escolares en contextos de pobreza urbana desde la voz de jóvenes del barrio Stella

---

<sup>7</sup> Dirección de Información y Estadística Educativa. Disponible en: <http://data.educacion.gob.ar/reporte-indicadores.php>

<sup>8</sup> Dirección de Información y Estadística Educativa – DIIE

<sup>9</sup> Estudio realizado por investigadores de la UNS, UPSO y UTN en el marco del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) "Diseño de estrategias para mejorar las oportunidades educativas de la población vulnerable de Bahía Blanca a través de la ONG Red de Voluntarios" (CIN- CONICET).

<sup>10</sup> Envión es un programa de responsabilidad social compartida destinado a jóvenes de 12 a 21 años de edad que viven en situación de vulnerabilidad social.

Maris de la ciudad de Bahía Blanca. En tanto que los específicos son, por un lado, comprender los sentidos que los/as jóvenes otorgan a la escuela y, por otro lado, identificar los motivos que los/as jóvenes atribuyen a las discontinuidades en las trayectorias escolares.

Se parte de entender que estos sentidos y trayectorias se construyen en un contexto de desigualdad y fragmentación social y territorial (Grinberg, 2008). En este escenario, como plantean Langer y Machado (2013), lo único estable y seguro para los/as jóvenes es la incertidumbre. La ausencia de caminos claros hacia el futuro, en una sociedad que los excluye y condena, hace visible la necesidad de gritar y denunciar las injusticias que padecen todos los días. Como sostiene Reguillo (2012), los/as jóvenes son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblegar el destino y sugerir posibilidades de futuro.

En esta línea, la comprensión de la experiencia permite tender puentes entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales como la polarización, la fragmentación y la desigualdad que son expresiones sociales de los diversos procesos de acumulación de desventajas (Kessler, 2014; Saraví, 2009).

La tesina se estructura en seis capítulos. En el primero se abordan las transformaciones que sufrió el nivel medio y su impacto en la experiencia escolar de los/as jóvenes desde una perspectiva histórica. En el segundo se expone el marco teórico que habilita una serie de categorías analíticas que ayudan a pensar el problema de investigación. En el capítulo siguiente se expresan las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo el estudio. En el cuarto se describen los relatos de jóvenes, con sus significaciones, sentimientos y expresiones. En el quinto se desarrollan los principales hallazgos con respecto a las historias de vida de los/as jóvenes. Y en el sexto se explicitan una serie de reflexiones y nuevos núcleos de interés para profundizar en indagaciones futuras en vistas de lograr una mirada más compleja y profunda.

## Capítulo 1

### “Una revisión al campo educativo”

Uno de los puntos de partida de la presente investigación es que ninguna experiencia acontece en el vacío sino que, muy por el contrario, se construye en diálogo con procesos más amplios y con condiciones estructurales de existencia. Desde esta visión, es necesario considerar la incidencia del devenir histórico en el nivel medio y las transformaciones sociales para comprender las experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana.

En este capítulo, se presentan algunos hitos históricos en el desarrollo del nivel medio en nuestro país, que dan cuenta de las relaciones Estado, educación y sociedad y luego se focaliza en la tríada jóvenes, escuelas y pobreza.

#### **1.1 Mandatos fundacionales, funciones sociales y transformaciones del nivel medio en Argentina.**

Para entender la configuración actual del sistema educativo argentino se debe remontar a los orígenes del mismo. En relación con la educación secundaria es inevitable indagar el momento y las condiciones de surgimiento, así como las modificaciones en su estructura y funciones desplegadas en más de un siglo de vida.

El nacimiento del sistema educativo argentino estuvo relacionado con la necesidad del Estado de llevar a cabo un proyecto civilizador de unificación de la nación. Durante la presidencia de Mitre, época de organización constitucional del país, la política educativa tuvo siempre una clara tendencia a la centralización y a la elitización de la dirección del sistema. Bajo este ideal, la escuela primaria fue pensada, aunque con fuertes contradicciones, desde una matriz igualitaria con la pretensión de lograr una cobertura que alcanzara a grandes sectores de la población. A diferencia de esto, la escuela secundaria estuvo asociada a una “educación para pocos” (Tenti Fanfani, 2002), reservada sólo para sectores minoritarios de la población, puesto que su principal función se vinculaba con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad.

El nacimiento de los Colegios Nacionales hacia 1863 refleja esta funcionalidad de la educación secundaria relacionada con el objetivo de formar a los futuros dirigentes del Estado. En este período de la historia argentina las Escuelas Normales no eran consideradas aún parte

del sistema de formación del nivel medio, propiciando una disociación entre los colegios “preparatorios” y la formación de los maestros para el nivel primario (Southwell, 2011). Esta separación se mantuvo incluso durante buena parte del siglo XX, no sólo en cuanto a su finalidad, sino también en referencia a los diferentes sectores sociales a los que reclutaban.

Las primeras transformaciones importantes en esta matriz histórica comienzan a hacerse visibles al promediar el siglo XX. En el marco del gobierno peronista, se promovió la expansión de los sistemas educativos dando lugar a la aparición de una rama de educación técnica, dirigida a los hijos de los trabajadores, y a la novedad de la masividad del nivel (Southwell, 2011). De este modo, la preparación para el mundo del trabajo se convierte en una nueva función que la escuela media asumirá en las décadas siguientes. Estas características adquiridas hacia mediados de siglo pasado permitieron que se acentuaran las aspiraciones de movilidad social mediante la educación formal.

Hacia mediados de la década del '70 el modelo societal integrado y articulado por la acción política del Estado comenzó a deshacerse con el proceso de globalización acelerada de las últimas décadas del siglo pasado. El Estado perdió la centralidad en la organización de la sociedad, y ganó terreno el mercado como regulador de las relaciones sociales.

La reformulación del rol del Estado con relación a la economía y la sociedad, trajo como correlato la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades. En el plano educativo esto significó que desde el período de la última dictadura militar, la perspectiva universalista sobre la educación argentina comenzara su retirada, lo cual contribuyó al crecimiento de la diferenciación institucional. Durante los años '80 las políticas educativas marcaron poblaciones en situaciones específicas que debían ser atendidas, profundizando así las brechas y haciendo evidente circuitos educativos diferenciados a los que accedían distintos sectores sociales.

Los años '90 marcan un nuevo punto de inflexión en la historia de la educación media argentina. La Ley Federal de Educación N°24.195, sancionada en 1993, permitió el rediseño de la estructura del sistema educativo extendiendo el nivel primario de 7 a 9 años y reduciendo la educación secundaria al Polimodal de 3 años.

Otro de los cambios significativos con relación a la escuela media en este período se asocia a la descentralización administrativa de las instituciones (Bracchi y González, 2003), proceso vinculado con la sanción, en el año 1992, de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.049. A partir de la misma se transfirieron a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires las escuelas de nivel medio que dependían del Ministerio de Educación Nacional.

En lo que refiere al crecimiento del nivel secundario, Tenti Fanfani (2007) sostiene que la década del '90 se caracterizó por la confluencia de dos fenómenos contradictorios: el empobrecimiento y la exclusión de la población, junto con la masificación de la escolarización, sobre todo en la adolescencia. Las dificultades para completar los años de escolarización quedan evidenciados en los altos niveles de deserción (Southwell, 2011).

Los primeros años del siglo XXI marcan una nueva tendencia en el desarrollo del sistema educativo argentino. Específicamente en lo que se refiere a la educación media, la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en el año 2006, postuló la desaparición del Polimodal y estableció un cambio en la estructura de niveles reponiendo la unidad de la escuela secundaria y disponiendo la obligatoriedad hasta su finalización. Bajo la idea de que la universalización es un componente fundamental del proceso de construcción de una nación justa, solidaria e inclusiva (Tedesco, 2008), no sólo se reivindica la obligatoriedad del nivel medio, sino que otras medidas acompañan además esta tendencia en los últimos años. El desarrollo de programas de reingreso a la escuela, la proliferación de diferentes tipos de becas para estudiantes secundarios y el surgimiento de la Asignación Universal por Hijo, acompañan la iniciativa de la inclusión masiva de los/as jóvenes en la escuela secundaria. Como se planteó anteriormente, la masificación de la escolarización no implicó la reducción de las desigualdades sino todo lo contrario.

Según datos de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) en 2016, a 10 años de sancionada la Ley de Educación Nacional N°26.206, solo un 60% de los/as estudiantes de primer año del nivel secundario en Argentina llega al último año en el tiempo esperado. A su vez, demuestran que en el año 2018 la tasa de sobreedad es de 41,6%, mientras que la tasa de repitencia es de 15,2%.

En el comienzo de la secundaria suele ser mayor el porcentaje de hombres que mujeres (51,5% y 48,5% respectivamente) aunque en el último año esta situación se revierte (45,4% y 54,6%). En todo el país, en las aulas de quinto o sexto año, de acuerdo al sistema de cada provincia, hay 40 mil mujeres más que hombres.

En los sectores más empobrecidos sólo 4 de cada 10 estudiantes llegan al último año de la educación secundaria. En el sector público de gestión estatal, a medida que las condiciones socioeconómicas se complejizan, disminuye el porcentaje de alumnos/as de primer año que llegan al último en el tiempo teórico.

A pesar de la ampliación del acceso a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, los datos cuantitativos indican altos niveles de repitencia y abandono escolar en el nivel secundario. Como fue mencionado en la introducción, los avances en la

garantía del derecho a la educación fueron acompañados, como plantea Gentili (2009), por una expansión condicionada a procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas.

En este sentido los conceptos de segmentación, fragmentación y segregación implican no solo enfocar la descripción en algún aspecto de la relación entre sistema educativo y diferenciación social, sino que también apuestan a identificar la génesis de las desigualdades en diferentes procesos internos al sistema educativo (Bottinelli, 2017).

En la década de 1980, el concepto de segmentación iluminó la constitución de circuitos diferenciados en la oferta para diferentes fines y grupos sociales. Braslavksy (1985) analizó el proceso de pasaje del nivel primario al secundario para subrayar cómo el segmento del sistema del que egresan los/as estudiantes, condiciona la inscripción y acceso a la escuela secundaria. Esta autora caracterizó al sistema educativo argentino del período como desarticulado y subsidiarizado, al fortalecer la legitimación de las posiciones efectivamente alcanzadas como socialmente justas, ofreciendo la apariencia de un sistema educativo justo.

En los años noventa, el proceso de descentralización en un contexto de ajuste, crisis fiscal y metamorfosis de las funciones del Estado llevó a tematizar el proceso de fragmentación del sistema educativo. Tiramonti (2004) señaló que se produce un salto desde el segmento, al interior del cual existe continuidad, al de fragmentación en donde cada escuela comienza a desenvolverse como una isla sin referencia a un todo. La idea misma de sistema entra en crisis y deja en soledad a instituciones escolares que toman como referencia central a su contexto territorial inmediato y al grupo social que la transita. La expresión “escuelas pobres para pobres” podría ser un emergente de estas situaciones de instituciones escolares “para” cada grupo social o territorio particular en el que se hacen fuertes las estrategias de los hogares y los capitales que las familias puedan desenvolver.

En la década de 2000, y en el marco de la recomposición económica y estatal luego de la crisis de 2001-2002, el concepto de segregación viene a tematizar la creciente separación y aislamiento de los grupos sociales en sectores, áreas e instituciones del sistema. La segregación social escolar es uno de los fenómenos más significativos de la desigualdad educativa y se define por la concentración de alumnos/as de determinado nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas y sectores del sistema educativo, lo que genera que cada espacio escolar sea homogéneo internamente en términos sociales, y diferente, en su composición social promedio, a otros. El clivaje público-privado es el eje de una de las segregaciones sociales más tematizadas al intensificarse en los últimos años la asociación entre, escuelas públicas y

sectores populares por un lado, y escuelas privadas y sectores medios y altos, por otro lado (Bottinelli, 2017).

En este contexto es significativo, como plantea Terigi (2007), atender sistémicamente la problemática de los recorridos escolares de los/as jóvenes en el nivel secundario. Si bien se reconoce el sujeto pedagógico heterogéneo, los desarrollos didácticos continúan siendo inflexibles, basándose en el supuesto de la trayectoria teórica. Esta autora propone una distinción entre las trayectorias escolares teóricas, es decir, aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema; y las trayectorias escolares reales que se refieren a los recorridos que efectivamente realizan los/as jóvenes, a los modos variables y contingentes en que transitan su educación.

En la misma línea de trabajo Briscioli (2017) introduce la problemática de cómo las condiciones de escolarización inciden en las trayectorias escolares reales de los/as jóvenes y se constituyen como obstáculo para la pretendida universalización.

Desde esta perspectiva, resulta necesario remarcar la importancia de tener en cuenta los orígenes y la historia del nivel secundario para visibilizar el papel de la escuela en relación con la reproducción de las desigualdades sociales y educativas (Tenti Fanfani, 2003).

Las complejas transformaciones permiten comprender el impacto que ocasiona la dimensión histórica en la experiencia escolar de los/as jóvenes, específicamente de aquellos/as que viven en contextos de pobreza urbana. En el siguiente apartado se hará hincapié, en las tríadas jóvenes, escuelas y pobreza partiendo de la amplia y prolífica producción académica generada en los últimos años.

## **1.2 La experiencia escolar en la mira: Jóvenes, escuelas y pobreza.**

En nuestro país, Duschatzky (1999) se ha preguntado por la experiencia de los actores escolares, desde una perspectiva simbólica de la institución. Este punto de partida implica detenerse sobre los procesos culturales en los cuales se asocian ciertos significados a ciertos significantes. A partir de esta base, la autora realiza dos aclaraciones teóricas interesantes. Por un lado, que esa postura la lleva a hablar de escuelas en plural, en tanto es creada por las significaciones construidas por sus actores, con las variantes que los distintos grupos sociales le otorguen según las subjetivaciones que hagan en sus particulares condiciones de existencia. Y aquí la segunda consideración, según la cual, los procesos de simbolización no son ni pura repetición ni pura novedad, y eso hace que al buscar comprender la significación y

simbolización, sea necesario también reconocer las experiencias previas que están funcionando de base.

Otros estudios (Fogolino, Falconi y Molina, 2008; Llinas, 2008) coinciden en que la experiencia escolar se relaciona con un mandato familiar que apunta a quebrar las trayectorias prefiguradas por el origen social. Este suceso se encuentra asociado al hecho de querer superar a los padres y a la posibilidad de conseguir un trabajo digno en un futuro próximo. La escuela, para los/as jóvenes de sectores populares, se presenta como la institución proveedora de derechos, aludiendo a la posibilidad que genera de despegarse del origen social.

Para los/as jóvenes quebrar las trayectorias prefiguradas por el origen social supone, según Fogolino, Falconi y Molina (2008), un trabajo de construcción de una doble diferencia que gravita fuertemente en sus procesos de subjetivación y que pesa en sus tránsitos por la escuela. Por un lado, deben construir una diferencia respecto a la generación de sus padres y madres y por otro lado, y al mismo tiempo, deben hacerlo al interior del propio grupo generacional. En muchos casos, se trata de los/as únicos/as en ingresar al secundario, en relación con sus hermanos/as, primos/as y amigos/as del barrio. En este sentido, ir a la escuela es una marca de distinción que, nuevamente, implica satisfacción y goce a la vez que los coloca frente a situaciones afectivas dilemáticas, generando un sentimiento de culpa.

Investigaciones como la de Redondo (2004), destacan que la escuela sigue siendo una oportunidad histórica para aquellos sectores que buscan la movilidad social. En este sentido, la institución escolar aparece como aquel lugar que con sacrificio y esfuerzo se debe asistir, depositando en ella la posibilidad de “algo mejor”, de un porvenir diferente de la realidad cotidiana. Esta autora sostiene la necesidad de pensarla de manera contextualizada, esto es, atendiendo su emplazamiento geográfico, para poder recuperar cómo las trayectorias de vida y familiares median constantemente las representaciones y las demandas que se depositan y se satisfacen, o no, en la escuela.

La educación de jóvenes de sectores vulnerados, según Jacinto (2012), se ve afectada por problemáticas particulares de su contexto, asociadas a cuestiones de subsistencia y a necesidades básicas insatisfechas. En relación con ello, Kaplan (2006) sostiene que las condiciones materiales con las que estos sujetos “cargan” se fusionan además con sus subjetividades (representaciones, expectativas y sentimientos), y las estrategias de cómo dimensionan su experiencia escolar. De esta manera, continúa la autora, se rompe con el precepto de que la escolarización está prefijada por los elementos objetivos del contexto del alumno/a dado que es el/la mismo/a joven quien va adquiriendo herramientas que le permitirán

torcer los límites preestablecidos, e ir más allá de lo que se espera de él/ella según sus condicionantes.

En contextos de pobreza, la institución escolar sigue teniendo centralidad en la vida de los/as jóvenes. Langer y Machado (2013) postulan que el sentido que le otorgan los/as adolescentes puede leerse en las prácticas de resistencia contra el fracaso y en las luchas por estar y permanecer en la escuela. Para estos investigadores, los/as estudiantes no apuestan a la desinstitucionalización, sino, por el contrario, a su permanencia y lo evidencian en muchas de sus prácticas disidentes.

Otras investigaciones (Dabenigno y comp, 2009; Dussel, Brito y Núñez, 2007), señalan que los/as estudiantes continúan valorando esta credencial educativa. En el marco de un mercado de trabajo cada vez más exigente con altos niveles de desempleo, el título es visto como una llave para algunos/as jóvenes. A pesar de esto, tienen manifiesta conciencia de su devaluación. La finalización del secundario es considerada como un piso básico, porque habilita a conseguir empleos pero de aquellos que no gozan de un alto prestigio social ni son bien pagos.

Autoras como Zattara y Skoumal (2008) se preguntan sobre los sentidos otorgados a la escuela desde una perspectiva de género. En tanto entienden que las significaciones van asociadas a los roles y expectativas que hay sobre hombres y mujeres, mandatos que esta institución contribuye a reproducir. En este estudio concluyen que los hombres se incorporan al mundo laboral mientras que las mujeres se vinculan a las actividades domésticas reduciendo cada vez más su participación en la institución escolar. Esta situación se agudiza en los sectores sociales más bajos donde la escuela pierde su lugar de actividad central en la juventud.

Por su parte Tenti Fanfani (2007) plantea que la escuela conserva el valor de ser un paso previo y necesario a los estudios superiores, aunque en muchos casos es el último escalón educativo al que se accede y se aspira. Esto porque, tal como marca el autor, en contextos de desigualdad social como los actuales, la escolarización es en sí misma una experiencia insostenible para muchos/as jóvenes. En esta nueva escuela masiva y atravesada por la desigualdad se desdibuja el sentido inicial de modo que el significado de la experiencia no aparece como evidente. Para qué ir a la escuela es una pregunta pertinente, que la mayoría de jóvenes se hacen a diario.

Autores como Tuñón (2008), destacan que el pasaje por la escuela amplía la posibilidad de pensar un proyecto futuro. El mismo observa que aquellos/as jóvenes que terminan tienen una mayor propensión a tener una autoevaluación positiva y a proyectar más allá de la inmediatez del día a día. En la actualidad, según Grinberg, Dafuncho y Machado (2012),

donde la crisis, el cambio y la incertidumbre se vuelven norma, pensar en torno al futuro no resulta algo sencillo. En una sociedad donde las certezas parecen escasear, donde lo único aparentemente estable es la inestabilidad, pensar en un mañana resulta complicado. Sin embargo los/as jóvenes, especialmente quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana, ven a la escuela como un espacio que les permitirá pensar, soñar y tener un futuro mejor.

Kaplan (2005) considera que la imagen que los/as jóvenes reciben de sí mismos/as en la escuela hace a su autoestima social. Es interesante el análisis desarrollado por esta autora porque encuentra que en las clasificaciones y juicios se da una naturalización entre pobreza y déficit de aprendizaje que hace presente el riesgo de tomar las desigualdades sociales como diversidad escolar. Además, esta asociación se traduce en dinámicas, expectativas y enseñanzas desiguales por parte de los/as docentes según en qué escuela trabajen. Esto no es un dato menor en tanto, esos discursos que aparecen como inocentes generan una conciencia del propio límite que acaba apareciendo como un destino inevitable.

Para los/as jóvenes que viven en contextos de pobreza se vuelve central hacerse visibles y entrever situaciones de su vida que muchas veces permanecen escondidas. Grinberg y Langer (2013) consideran que aquellos sujetos sostienen sus ganas de ir a la escuela, de luchar por entrar, de que les presten atención y de que los/as registren. No se trata sólo de conseguir estar, sino de que reconozcan sus presencias. Allí es donde los/as jóvenes encuentran algo más, en donde se vuelve significativo el poder terminar. Los sujetos producen prácticas en donde hay esperanza de vida, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido, que involucra, también, la creación de estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos.

En este sentido se trata de pensar a los actores y a sus experiencias y trayectorias en tanto que sujetos históricos en coyunturas particulares. Bajo estos supuestos es que en el siguiente capítulo se piensa a los/as jóvenes atravesados/as por constricciones estructurales de existencia lo que ayuda a comprender las diversas realidades sociales y educativas.

## Capítulo 2

### **“Hacia la comprensión de experiencias y sentidos de jóvenes en contextos de pobreza y desigualdad”**

Para caracterizar las sociedades contemporáneas y examinar los efectos sobre la construcción de las subjetividades, en particular de los/as jóvenes que transitan la escuela media, Kaplan (2009) recurre a tres metáforas. La primera de ellas, la corrosión del carácter, alude a cómo se construyen las subjetividades en el nuevo capitalismo y cómo los cambios que adopta el mundo del trabajo, han producido una huella en el carácter de los sujetos (Sennett, 2000). En la actualidad cada vez más niños/as y jóvenes pertenecen a generaciones en las que el trabajo no representa un ordenador de la vida social. En el nuevo capitalismo el empleo ha traído consecuencias personales en la construcción del carácter y en la constitución de nuestra identidad. Los/as alumnos/as, hoy en día, están atravesados por estas nuevas transformaciones en las configuraciones socio familiares que los condicionan (hogares sin trabajo, con trabajo precario, hogares asistidos por planes asistenciales) y en la representación que pueden hacerse del futuro. En la actualidad no se puede proyectar una imagen sobre el porvenir y esto ha corroído el carácter. En este escenario el desafío de la escuela media es que los/as alumnos/as puedan imaginar un mundo distinto, ampliando el horizonte simbólico de lo posible.

La segunda metáfora, las cárceles de la miseria, alude a las transformaciones ocurridas en los años ochenta y noventa donde se produce un pasaje del Estado Benefactor que protege a los sectores más necesitados, a un Estado penal que utiliza políticas represivas para paliar el aumento del delito. Hoy en día la categoría de pobre comienza a vincularse con palabras como peligroso, sospechoso y vago, entre otras. Esto genera fuertes consecuencias sobre las acciones que el Estado dirige hacia estos sectores, creando a su vez un sentido común condenatorio. De esta manera se desarrollan políticas de control, represión y vigilancia para los más desfavorecidos de la sociedad. Bajo este supuesto es que se produce la criminalización de la pobreza, en la que los integrantes de los sectores sociales más desposeídos, en especial los/as jóvenes, se convierten en principales sospechosos y culpables.

La tercera metáfora, la miseria del mundo, apunta a las sociedades de los noventa que acarrear consecuencias sobre los sujetos sociales, presentes en la actualidad. El neoliberalismo ha generado la creciente destrucción de la civilización y la exclusión de un amplio sector de la población de los derechos a la educación, la salud y el trabajo, entre otros aspectos. La tragedia

social en la década de los noventa, según Bourdieu (1999), se mantiene y es eficiente gracias a la complicidad de los propios dominados, esto es por la violencia simbólica que es invisible para sus propias víctimas y ejercida desde los individuos. En la escuela esta noción aparece vinculada a la de arbitrariedad cultural, según la cual las instituciones transmiten una serie de contenidos culturales dominantes, en detrimento de otros contenidos de orden dominado. Los “excluidos” de la sociedad neoliberal se enfrentan como pueden al individualismo de la modernidad. Estos sujetos que han sido arrojados al sistema se ven desamparados, son actores sociales que dejan de serlo por ubicarse fuera de los circuitos de trabajo. Surge así una nueva categoría social cuyos componentes son víctimas sociales en vez de actores sociales. El concepto de habitus es clave porque permite interpretar de qué modo las estructuras sociales se graban o inscriben progresivamente en nuestra mente y en nuestro cuerpo, de tal manera que cada individuo muestra una serie de disposiciones o tendencias a pensar, actuar, sentir, en estrecha vinculación con las condiciones objetivas y las determinaciones de la existencia social.

Estas tres metáforas se encuadran en contextos estructurales de profundización de las desigualdades. La desigualdad constituye un fenómeno relacional que lleva a preguntarnos por el conjunto de la sociedad y no sólo por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos.

En este sentido se entiende que la desigualdad no es un concepto unívoco o unidimensional, sino un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad. Las expresiones de la desigualdad como sostiene Kaplan (2019) remiten, entonces, tanto a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas.

Los conceptos de pobreza y desigualdad son políticos y se encuentran en íntima relación. Bajo este supuesto pensamos que la desigualdad es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades, es el origen del debilitamiento del lazo social y una de las causas principales de la pobreza.

Situar la pobreza implica reconocer coordenadas de tiempo y espacio y, como sostiene Lo Vuolo (1999) requiere asumir que una persona no “es” pobre sino que “vive” en situación de pobreza. Este planteo busca superar las miradas de la pobreza como entidad ontológica, es decir, como la atribución de ciertas características a “los pobres” que los diferencian del resto de la sociedad. Bayón (2015) advierte sobre los riesgos de transformar condiciones sociológicas en rasgos psicológicos a través de la estigmatización de los sujetos y afirma que desde esa visión los pobres son considerados “culpables” de su propia situación, de no hacer lo “necesario” por y para sí mismos, producto de una “cultura de la pobreza” y de situaciones

anómicas que se transmiten intergeneracionalmente. Siguiendo a esta autora, resulta necesario enfatizar en la dimensión social o las causas estructurales de la pobreza, lo cual remite a una idea global de la sociedad en la que se destaca la posición desfavorable de ciertos sectores y la obligación de los poderes públicos de garantizar justicia social.

Las personas que sufren la pobreza, y con ella sufren también la exclusión y la vulnerabilidad social, deben ser puestas en el centro de los derechos humanos y de las políticas públicas reconociéndolas como sujetos de derecho.

La opción por este enfoque relacional y multidimensional de la desigualdad y la pobreza nos permite, a su vez, colocar una noción de juventud que pueda ser comprendida en el marco de esta perspectiva. Saraví (2009) propone pensar una doble definición del concepto: como transición y como experiencia. Por un lado, entonces, implicaría comprenderla como la transición hacia la vida adulta, con un carácter procesual y dinámico de esta etapa. Pero, por otro lado, implica que las etapas sucesivas del curso de vida y su periodización no son universales, sino que muestran gran heterogeneidad inter e intra societales. Al ser resultado de procesos de institucionalización que asocian roles a edades cronológicas, un análisis sobre los/as jóvenes debe considerar los modos en que esos procesos son vividos. Si tal como se desprende de lo dicho, la juventud es ese período que se da entre la infancia y la adultez, siguiendo a González (2014), podemos observar que se da por sentada la posibilidad de postergar, por ejemplo, responsabilidades ligadas a la obtención de ingresos a partir del trabajo. De modo que solo serían jóvenes de sectores medios y altos, los que logran hacer uso de esa moratoria social (Margulis, 2005), mientras que las clases populares no tendrían juventud debido a la temprana toma de responsabilidades ligadas al mundo adulto. De allí que autores como Margulis y Urresti (1996) propongan articular lo juvenil con lo cotidiano, con el fin de captar la heterogeneidad desde las diversas realidades en las que se desenvuelven los/as jóvenes. Reguillo (2010) señala que la condición juvenil en la actualidad debe de ser entendida como un conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los/as jóvenes.

Complementando lo anterior, diversos autores exponen la necesidad de hablar de “juventudes” en lugar de utilizar el término “juventud” debido a que es un colectivo social heterogéneo, que varía de acuerdo a la historia y el contexto (Duarte, 2000; Bracchi y Seoane, 2010).

La juventud entonces es la experiencia de un proceso histórico que se traduce en un fenómeno de carácter biográfico o individual. La noción de experiencia ha sido eje de discusión

en los últimos años y abarca debates que si bien pueden rastrearse hacia la antigüedad encuentra en la época moderna un momento clave en la discusión. En el presente diversos autores recuperan el concepto y lo incorporan a sus estudios en el ámbito educativo (Dubet y Martuccelli, 1998; Duschasky, 1999; Kesller, 2002; Redondo, 2004).

En este estudio el foco estará puesto en los/as jóvenes y en sus experiencias, lo que ayudará a comprender aquello que les pasa y los afecta en lo propio. De esta manera se pretende hacer énfasis en sus historias, en aquello que vivieron, sintieron, los sucesos que dejaron marcas en su paso por la escuela, como así también aquellos motivos, hechos y circunstancias que generan las discontinuidades en los procesos de escolarización.

La experiencia, siguiendo a Larrosa (1996), es aquello que nos atraviesa y deja huella, el modo en que le atribuimos un sentido a lo vivido, donde la cultura juega un papel central como mediadora. Se encuentra estrechamente vinculada al sentido. Es siempre una relación, particular y personal, asociada al contexto escolar pero también a la historia del sujeto, a sus expectativas, sus experiencias previas, cómo se vive a sí mismo, cómo percibe sus capacidades y cómo se relaciona con el mundo.

Hablar de experiencia, como plantea Crego (2018), supone partir de la subjetividad pero no como mera individualidad sino a sabiendas de que allí se traduce algo de lo general. En tanto socialmente construida se encuentra entreverada con procesos de exclusión y desigualdad más generales. Este punto de partida implica que la noción de experiencia está conformada por una dimensión individual, privada, y otra articulada con el todo social.

Para Dewey (1967) un aspecto importante de este término es su carácter transformador, no solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal, en la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de las conexiones entre pasado y futuro. Dentro del concepto de experiencia, este autor considera también un elemento de incertidumbre, tratando de alejar la idea de control y racionalidad.

En este sentido es que en toda experiencia de finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación. Desde esta perspectiva y para el caso del campo educativo, Dubet y Martuccelli (1998) proponen el concepto de experiencia escolar que refiere a la manera en que los actores se representan y construyen este sistema. Esta construcción se da sobre, y hace a, la base de los sentidos atribuidos a la educación, el paso por la institución, los contenidos, así como las relaciones que allí se establecen.

Hecho este encuadre, la experiencia escolar tal como la venimos definiendo involucra una dimensión personal, individual y a su vez una dimensión compartida donde se incluyen las

relaciones que se tejen al interior de la escuela, pero también en los límites entre la escuela y más allá de sus muros, aquello que los actores llaman afuera y contiene otras lógicas y códigos.

En esta perspectiva relacional que pone en diálogo las construcciones subjetivas de los/as jóvenes y sus condiciones de vida, se ponen en juego las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social: las estructuras sociales externas, que refieren a campos de posiciones sociales históricamente constituidos y las estructuras sociales internalizadas que constituyen sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social. Siguiendo a Bourdieu (2000) los sujetos ocupan una posición en el espacio social y desde allí construyen disposiciones, formas de ver el mundo, y tomas de posición, es decir llevan adelante prácticas que permiten conservar o transformar las relaciones de fuerza que sustentan las distancias sociales en el espacio y la desigualdad social. La perspectiva estructural constructivista permite superar y a su vez conciliar falsas dicotomías en el estudio de los fenómenos sociales, en la medida en que se considera tanto la estructura como la acción de las prácticas sociales de los agentes, a partir del estudio de sus condiciones objetivas y subjetivas de existencia. En función de ello asumimos que las experiencias portan la doble existencia de lo social y que buscar comprenderlas en su singularidad es un modo de entender también las dimensiones históricas, culturales y sociales.

En este punto, el enfoque biográfico, que será desarrollado en el capítulo siguiente, se mostró como el más adecuado para poder comprender los cursos de vida de los/as jóvenes. La perspectiva biográfica, en tanto aproximación teórico-metodológica permite entender distintos problemas de la realidad social a partir de la reconstrucción y análisis de historias de vida que expresan la articulación de los condicionamientos objetivos con las representaciones, decisiones y acciones subjetivas.

## Capítulo 3

### “Decisiones metodológicas”

La presente tesina se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa, suponiendo que si bien hubo cuestiones que se definieron de antemano, muchas otras fueron resueltas en el transcurso de la investigación. Este posicionamiento permite reconocer la no linealidad y el carácter recursivo que, aunque en distintos grados, siempre se da en la relación diseño-práctica de la investigación (Polanyi, 1966).

Como estrategia metodológica particular, se optó por el enfoque biográfico interesado principalmente por las voces de los sujetos y por cómo expresan sus propias vivencias (Rivas Flores, 2012). El mismo se orienta a comprender procesos sociales a partir del modo en que estos se articulan, en el tiempo y el espacio, en las biografías personales. En este sentido, se parte de la idea de un sujeto que es hacedor de su experiencia, en el marco de prácticas culturales específicas, así como de procesos sociales, económicos y políticos a nivel macro y meso que constituyen el marco, y muchas veces condicionamiento, de la acción.

La biografía como fuente para comprender los fenómenos sociales conlleva un recorte necesario de la historia de vida cuando la construimos como objeto de investigación. Este enfoque nos abre un horizonte interpretativo en pos de describir y comprender las trayectorias sociales de los/as jóvenes, sus visiones e interpretaciones retrospectivas asumiendo que la historia de vida siempre se inserta en un momento socio histórico determinado que la condiciona y le da posibilidades de desarrollarse (Muñoz, 1992).

La investigación fue llevada a cabo con jóvenes que asisten al Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envión” ubicado en el barrio Stella Maris en la ciudad de Bahía Blanca. La selección de este espacio se debe a que es un programa de política pública de inclusión social destinada a adolescentes y jóvenes de 12 a 21 años en situación de vulnerabilidad social. Su objetivo es fortalecer los vínculos con la educación, la salud y el mundo del trabajo, generando mecanismos que permitan que los/as jóvenes desarrollen nuevas modalidades de relación con el medio social y se superen los condicionamientos socio-familiares de origen.

En lo que atañe a lo educativo, el programa tiene como propósito favorecer la terminalidad de los estudios obligatorios a través de actividades formativas (apoyo escolar,

búsqueda de vacantes, articulación con las escuelas, alfabetización, otras), y se presenta como un complemento de los componentes recreativo, artístico, deportivo, sanitario y laboral.

Durante el trabajo de campo, iniciado en octubre del año 2018, se decidió implementar como técnica de recolección de datos la observación participante que implica, tal como lo plantea Guber (2001), la presencia del investigador en los hechos de la vida cotidiana. En este sentido se participó de distintas actividades recreativas que permitieron establecer vínculos y acceder a información significativa.

En estas instancias se optó por la reconstrucción a posteriori, lo cual consiste en registrar por escrito lo ocurrido una vez que el investigador ya se ha retirado del campo. Si bien esta modalidad tiene algunas dificultades que atañen principalmente a la memoria, se consideró como el más apropiado en tanto permite una participación más abierta y distendida por parte del investigador.

Además de la observación participante como fuente de información se utilizó la entrevista semi-estructurada. La misma, que ha sido también llamada entrevista en profundidad (Ruíz Olabuénaga, 2012), se sustenta en una guía de preguntas confeccionada por el investigador en función de sus supuestos teóricos previos y en sus preconcepciones en relación con la historia de vida del actor social. Su realización consiste en un diálogo abierto, con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es incitar al entrevistado a proporcionar respuestas claras, que sean cronológicamente precisas (aspecto esencial del enfoque biográfico, teniendo en cuenta la relevancia de la dimensión temporal), y en las que se explicita de forma amplia las referencias a terceras personas, ambientes, y lugares en donde transcurren los diversos acontecimientos (Muñoz, 1992). En el marco de una entrevista biográfica, quien narra despliega una reflexión especial sobre su propia vida. Se entiende que para comprender por qué las personas actúan de tal manera, para entender el sentido que dan a sus actos y la forma que tienen de ver el mundo, la vía más adecuada es la entrevista.

Al programa asisten diariamente alrededor de 40 jóvenes, de los cuales se entrevistó a 7 de entre 17 y 24 años de edad. Las entrevistas fueron realizadas en sitios que se encontraban momentáneamente deshabitados, ya sea la dirección, el patio o espacios donde realizan actividades de diversa índole. Si bien todas las historias resultaron movilizadoras, dada la metodología de investigación, se seleccionaron cuatro en función de criterios relacionados con el abandono escolar a temprana edad por razones laborales, discontinuidades en las trayectorias escolares, el embarazo adolescente, el deseo de estudiar una carrera a futuro, entre otras cuestiones. En este estudio los nombres de los/as jóvenes entrevistados/as fueron modificados

con el fin de preservar su identidad. Al igual que con las instituciones escolares, se hace referencia a escuelas de barrio o céntricas para no mencionar las ubicaciones reales.

Además para enriquecer el estudio se realizaron entrevistas a los actores que conforman el equipo técnico ya sea la coordinadora, el trabajador social, la operadora barrial y la maestra de apoyo escolar. La información obtenida permitió profundizar los conocimientos sobre el programa y las historias de los/as jóvenes, posicionándonos desde otra perspectiva.

Cabe mencionar que la entrevista es una técnica flexible en donde las respuestas significan nuevas preguntas y donde el guión previamente establecido funciona como una guía nunca rígida. En este sentido el entrevistador tiene un rol activo de escucha y asombro para tomar los intereses y prioridades que los entrevistados hacen emerger en la conversación.

En este tipo de entrevistas ambos interlocutores pueden negociar los espacios para explorar según qué asuntos, y ayudarse mutuamente a profundizar en las asociaciones de significados entre varias vivencias y fragmentos de experiencia. Para favorecer las narraciones, el investigador debe ceder parte del control de la entrevista. Pese a que haya asuntos que deseamos abordar, la entrevista narrativa debe permitir que el interlocutor dirija las preguntas y los asuntos siguiendo sus propios caminos. Las cualidades más significativas de esta modalidad de entrevista son la conexión permanente con la experiencia, y la naturaleza relacional y colaborativa del pensar acerca de ella.

Bajo esta perspectiva, es necesario crear un espacio para la palabra, para el diálogo, que no es sólo para contar una historia sino para hacer una historia. Un contexto conversacional que suceda en el seno de una relación de investigación cuidada y atendida, y que se mueve impulsada por un vínculo de confianza que permita sostener el diálogo (Molina, 2010). Fruto del conversar surgen narraciones de lo vivido; un pensar en compañía que no es una crónica de sucesos o una expresión de la inmediatez de sí, sino un medio para hablar del mundo y al mundo a partir de sí.

La biografía no existe entonces por sí sola, sino a partir de su construcción como relato (Ricoeur, 1995). La fase de análisis y escritura involucra un proceso de deconstrucción de la reconstrucción, centrado fundamentalmente en el trabajo interpretativo del investigador. Bajo este supuesto en algunas situaciones una sola entrevista bastó para reconstruir la historia de vida del joven, mientras que en otros casos fue necesario, para esclarecer hitos importantes, generar dos o tres encuentros con el entrevistado. De este modo, la elaboración del texto biográfico y, específicamente, la fase de transcripción no debe concebirse como un ejercicio automático de traducción de la realidad, sino a partir de una actitud reflexiva sobre su contexto de producción (Bourdieu y Wacquant, 2005). De esta forma, el relato que se obtiene como

resultado de las sucesivas entrevistas es un producto contingente fuertemente condicionado por la relación que se establezca durante la entrevista, por el ámbito en donde tiene lugar el encuentro, por las características personales del investigador, entre otros (Güelman y Borda, 2014). Bourdieu (2013), sostiene que transcribir una entrevista es, necesariamente, reescribir. Se debe restituir todo lo perdido en el paso de la oralidad a la escritura, tomando en cuenta los fenómenos paralingüísticos para incluirlos en el texto narrativo construido (Schütze, 2010); es decir, la pronunciación, la entonación, el ritmo, el lenguaje de los gestos, la postura corporal, etc.

Este momento puede ser pensado como el tiempo de la deconstrucción propiamente dicha. En esta instancia, el investigador se ocupa de desmembrar el relato reescrito y recreado en la etapa de transcripción, interpretándolo a la luz de sus preocupaciones. El proceso de deconstrucción supone así la fragmentación del relato en secuencias de eventos y nodos temáticos, que implican una reorganización por parte del investigador de la operación reflexiva realizada por el entrevistado en la narración de sus experiencias de vida. En esta última etapa del proceso analítico se define la manera en que la experiencia de vida es representada y condensada en una forma textual. En efecto, esa escritura, que produce descripciones sobre la vida de aquellos sobre quienes se escribe, supone un asunto de montaje, de presentación, de puntos de vistas, que son controlados por el intérprete. En este sentido es que en los relatos se optó por ser lo más genuino y fiel posible a lo que son las percepciones y sensibilidades de los/as jóvenes.

Las historias que los sujetos cuentan sobre sí mismos son reveladoras de cómo los individuos dan sentido a sus experiencias, evidenciando los modos en que las estructuras distribuyen poder y desventaja. A continuación, se presentan los relatos de los/as jóvenes tratando de discernir, los segmentos relevantes de la estructura social y de la cultura que están en juego en cada caso. Para ello es necesario movernos continuamente entre el mundo de la vida individual y la configuración social que lo produce y es reproducida por éste, entre la historia y la biografía.

## Capítulo 4

### **“La juventud es más que una palabra: relatos y vivencias en contextos de pobreza urbana”**

Las narrativas constituyen una herramienta de profunda riqueza analítica porque contribuyen a entender las experiencias, los significados y las dinámicas de jóvenes en contextos de pobreza. Entender el pasado ayuda a interpretar el presente y los marcos en que se sustentan las expectativas futuras. En este sentido establecen la forma por excelencia de describir el tiempo vivido de una manera reflexiva y selectiva a la par que reflejan las concepciones prevalecientes sobre las “vidas posibles” en contextos culturales particulares (Khotari y Hulme, 2004; Lamont y Small, 2008).

#### **4.1 Joaquín.**

El primer encuentro con Joaquín de 22 años se llevó a cabo en un espacio de Envión donde suelen guardar materiales. Con mate de por medio, en una charla amena, comenzó a compartir con apertura y calidez su experiencia y trayectoria escolar. A sus 3 años inició el jardín en un establecimiento ubicado a pocas cuadras de Stella Maris, siguiendo sus estudios en una escuela primaria y luego en dos secundarias emplazadas en un barrio contiguo al que vive.

Durante sus años de secundaria se caracterizó como el “chico bullying”, al sostener conductas inadecuadas con sus compañeros/as, producto de haberse juntado con el pibe equivocado. Para él la escuela secundaria era un mundo diferente al de la primaria, donde había salido con honores por tener uno de los mejores promedios. Desde su perspectiva, los años de secundaria son claves al ser el período de transición de la niñez a la adolescencia, etapa en la cual asumís otro tipo de responsabilidades.

A Joaquín siempre le gustó la escuela, considera que le resulta fácil siendo sus materias favoritas matemática e inglés. En el transcurso de la primaria, recordó que su madre lo ayudaba a resolver las tareas aunque a medida que fue creciendo dejó de hacerlas. En los años de secundaria solía llevarse materias no porque le costara sino porque, según él, era una persona muy vaga. Este hecho lo condujo a repetir primero, segundo y tercer año del nivel secundario.

En cuanto a los vínculos institucionales sostiene que la relación con los/as docentes, en general, fue buena aunque hizo hincapié en dos episodios desafortunados. Uno implica a un

profesor de primer año, que en sus clases, solía sentarlo atrás del todo apartando a los/as alumnos/as que se encontraban al costado y delante de él. Esta decisión condujo a que Joaquín no tenga contacto con sus compañeros/as de curso, ocasionándole un sentimiento de bronca e impotencia. Lo que más lamentó es que ante esta situación ningún directivo intervino, siendo su madre quien tenga que acercarse a dialogar con el docente para entender por qué sostenía ese tipo de conductas con su hijo. Además de este suceso, recordó otro que involucra a una profesora y a su novia de ese momento. El enfrentamiento se generó ya que la misma solía realizarle a su pareja, comentarios despectivos sobre su persona. A Joaquín le dolió que aquella docente hablara sin conocerlo, que lo juzgue sin saber cómo era él de la escuela para afuera. A pesar de estas dos situaciones, recuerda también momentos muy significativos que involucran a docentes y directivos de distintas instituciones escolares. Hizo hincapié, por ejemplo, en una directora de la secundaria que se acercó hasta su hogar para incentivarlo a retomar sus estudios, aunque él ya había decidido cambiarse de escuela porque había estado muchos años allí y sentía que estaba estancado.

A Joaquín le gustaba ser el respetado de la escuela, incluso los compañeros no hacían nada porque sabían que él se enfrentaba con quien se le interponga. Si bien mencionó que estas conductas inapropiadas se vinculaban con la “edad del pavo”, la realidad es que estaba atravesando un momento muy difícil a nivel personal. A los 12 años la ausencia de su padre, que al cabo de un tiempo regresó, lo revolucionó por completo. Esta situación impactó en su estado emocional y también en la economía del hogar ya que al provenir de una familia muy numerosa, no le quedó otra opción que salir a trabajar.

En tercer año abandonó la escuela, según él, por vago. Al cabo de un tiempo decidió anotarse nuevamente en la misma secundaria, pero en el turno vespertino. Sin embargo no logró la continuidad porque para ese entonces ya se encontraba trabajando y no le daba el cuerpo para realizar ambas actividades. Todos los días se levantaba a las 5.00 am para tomarse el colectivo que pasaba a las 6.00 am. A las 18.00 pm salía de trabajar, llegando a su casa a las 19.00 pm y entrando a la escuela 19.30 pm hasta las 23.00 pm. Luego se accidentó y estuvo un año parado, entonces decidió anotarse nuevamente en el secundario pero terminó dejando.

El año pasado retomó cuarto año en un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) ubicado a unas cuadras del centro de la ciudad. Decidió empezar allí porque daba clases el trabajador social de Enviñon y además porque creía necesario cambiar de ambiente ya que en la escuela anterior conocía a todo el mundo. Su experiencia fue positiva, comentó que iba a la orientación de sociales y tenía materias que no conocía, entre ellas metodología. El trato con los/as profesores/as y preceptores/as era muy bueno ya que consideraba que era un ámbito más

liberal, a diferencia de la escuela tradicional. En el CENS era el nuevo y según él eso lo ayudó a centrarse en el estudio. Cursaba tres veces por semana, lunes y miércoles de 19.00 pm a 22.00 pm y jueves de 19.00 pm a 22.30 pm. Dada la distancia entre su casa y el CENS se manejaba en moto para ir y volver. En julio del año pasado decidió abandonar el CENS por cuestiones personales. En ese momento sus pensamientos solo se enfocaron en resolver aquello que le estaba tocando atravesar.

Actualmente se describe como una persona normal. Ya no es el “chico bullying”. Ya no hace chistes y considera que de chico fue muy gil de lo cual se arrepiente.

Su objetivo es terminar el secundario para demostrarle a su madre que puede más. Comentó que su mamá siempre le recalco que era el más capaz de su casa, aunque en una situación dada le dijo que la había decepcionado. En ese momento él recordó agachar la cabeza y simplemente irse.

Joaquín considera que la escuela es necesaria para que la sociedad no se estanque. Cree que te abre la mente y el paso para muchas situaciones. Además supone que es fundamental finalizar el secundario para el día de mañana poder estudiar una carrera. Afirmó que el estar involucrado en el ámbito social despertó su interés por estudiar psicología. Si bien ese deseo se encuentra latente considera que le es imposible cumplir una meta, ya sea a corto o largo plazo. Al preguntarle por algún aspecto que cambiaría de la escuela sostuvo que le gustaría que haya más libertad de expresión para los pibes, más iniciativa, para que no sea solo ir, estudiar, que te vaya bien y listo.

La familia de Joaquín está conformada por su padre, su madre y sus 4 hermanos. Su hermano más grande finalizó sus estudios superiores, mientras que su hermana se encuentra cursando una carrera relacionada al ámbito educativo. Con el que es mayor a él no tiene mucho trato, es con quien sostuvo un inconveniente en el pasado, que llevó a que se enfrenten y que su padre decidiera echar a ambos de la casa. Su hermano menor no terminó el secundario, pero hizo cursos en un Centro de Formación Profesional por lo que actualmente se encuentra trabajando con su padre en un taller mecánico. Cuando lo echan de su casa Joaquín se va a vivir un tiempo a lo de una amiga a otro barrio.

En este momento se encuentra trabajando de lunes a viernes de cadete para un joven que arregla celulares y duerme en lo de su novia, ya que en su casa son muchos.

A Envió comenzó a participar desde sus inicios, tenía 11 años y salió becado al ser partícipe de una familia numerosa. Recordó que con la primera beca se compró un par de zapatillas. En la actualidad es tutor y cobra un rédito mensual. Cree que llegó a ocupar ese rol por amor y dedicación. Se encuentra muy agradecido con el programa y sus actores,

considerando que lo salvaron de muchas cosas y que además su pre adultez fue formada allí. A su vez sostiene que recibió la contención que no le brindaron en su hogar. Aclaró que de chico era muy “barrilete” y que se crió en un barrio muy áspero, en donde salía a jugar a la plaza a las 17.00 pm y solían haber enfrentamientos. Además es un espacio en el que aprendió mucho y está dispuesto a seguir aprendiendo. Considera que su rol es el de retar a todos al ser un intermediario entre los/as jóvenes y los/as profesionales. Creen que por ser del barrio podés tener otro acercamiento con los/as chicos/as pero la realidad, según él, es que no te dan mucha bola. A pesar de ello tuvo sus altibajos y hubo momentos en los que quiso abandonar porque le tiraron actividades abajo por no tener el peso que tienen los/as del equipo técnico.

Joaquín es un joven que considera que su vida está llena de frustraciones económicas, familiares y emocionales. Si bien sostiene que hay momentos lindos, como la unión de su familia y venir a Enviñon todos los días, piensa que lo malo siempre termina opacando los momentos de felicidad.

#### **4.2 Camila.**

Enviñon es un lugar muy concurrido por los/as jóvenes del barrio, cada rincón suele estar ocupado por chicos/as que realizan actividades de diversa índole. La primera entrevista con Camila se llevó a cabo en el espacio donde se reúne el equipo técnico. En primera instancia comentó que tiene 21 años de edad y que actualmente se encuentra viviendo en un barrio cercano a Stella Maris.

Camila comenzó su etapa pre escolar en el mismo jardín que Joaquín y luego su primaria y secundaria transcurrió en instituciones educativas cercanas al barrio. A sus 13 años tuvo que dejar la escuela porque sufrió un accidente en moto. Comentó que la idea inicial, para mantener la continuidad pedagógica, era que tenga maestras a domicilio aunque debido a las demoras e inconvenientes estuvo un año sin tener contacto con la escuela. Al año siguiente tenía que seguir con el reposo entonces tuvo maestras de apoyo escolar, aunque no fueron de gran ayuda ya que a la hora de retomar sus estudios se le complicó porque no era lo mismo lo que le enseñaban a ella sola en su casa a lo que veían en la institución educativa, por ende terminó dejando a mitad de año. Luego retomó al próximo año pero volvió a dejar, según ella, porque le agarró la vagancia. A los 16 años quedó embarazada por lo que ese año no fue a la escuela.

La escuela le resultaba fácil, lo que se le complicaba era la movilidad porque tenía que ir en colectivo y no tenía dinero para el pasaje. A Camila le gustaba ir a la secundaria porque

no era como la de su barrio, en donde siempre había peleas y enfrentamientos entre grupos de pares.

Recuerda que de chica recibía ayuda en su hogar para hacer los deberes, especialmente de su mamá. De más grande si tenía inconvenientes para realizar las tareas, venía a Envi3n a apoyo escolar y le agarraba la mano ense3uida. Cont3 que en las materias que m3s le gustaban, matem3tica e ingl3s, lleg3 a tener un 10 y un 9 respectivamente, mientras que en las otras sol3a tener calificaciones de 7 u 8. Camila comenz3 el a3o entusiasmada por finalizar los estudios secundarios a trav3s del plan FinEs, pero por una sucesi3n de hechos el plan no prosper3.

Con los/as docentes y directivos los v3nculos fueron buenos, a diferencia de las relaciones con sus compa3eros/as. Coment3 que tuvo un enfrentamiento con un joven que la hab3a tomado de punto y siempre manten3a conductas inapropiadas hacia ella. Si bien en un momento dej3 pasar estos episodios, un d3a cansada del maltrato que recib3a a diario, decidi3 enfrentarlo y desde ese entonces su compa3ero no volvi3 a molestarla. Tambi3n recuerda un enfrentamiento con una compa3era que le sacaba 3tiles de la cartuchera sin su permiso. Si bien sab3a qui3n hab3a sido porque sus amigas le hab3an comentado, nunca la hab3a visto con sus propios ojos. Hasta que un d3a al ver la situaci3n decidi3 acercarse para plantearle que a la salida quer3a conversar. Si bien su intenci3n fue solo esa, la joven reaccion3 por lo que se desencaden3 una pelea. Menciona que estos hechos sucedieron alrededor de los 15 a3os. A pesar de que en ambas situaciones los/as docentes estaban al tanto, nunca hicieron nada para impedir que esto ocurriera. Dado que los padres de los/as j3venes decidieron ir a quejarse, a ella le elevaron un acta aunque nunca fue suspendida de la escuela.

Recuerda que en la secundaria hab3a un taller de folclore que le gustaba porque se re3an entre todos/as cuando no les sal3an los pasos. Lo que no le agradaba era que sol3a haber muchos enfrentamientos en la escuela cercana a su barrio. Seg3n ella, como eran chicos/as de barrio se peleaban mucho tanto dentro como fuera de la instituci3n escolar. Mencion3 que en el 3ltimo a3o dos chicas se pelearon, arrojando una de la escalera a la otra. Si bien los/as docentes retaban a los/as j3venes y en el momento se calmaban, con el correr del tiempo la situaci3n comenz3 a empeorar cada vez m3s.

Abandon3 los estudios en cuarto a3o porque no ten3a ganas de seguir. Cuando pas3 de grado y deb3a arrancar decidi3 no hacerlo. Si bien ya ten3a a su hijo, eso no fue un impedimento ya que el padre del ni3o ayudaba a cuidarlo.

Trabaj3 en un programa de primera infancia hasta los primeros meses del 2019 que consist3a en entrevistar a 30 familias por mes. Consigu3 el trabajo por medio de Envi3n pero en un momento se le complic3 porque no logr3 llegar al n3mero de entrevistas indicado. Las

mismas se desarrollaban en hogares que tenían chicos/as entre 0 a 4 años y también se visitaban mujeres embarazadas, informándoles sobre seguridad alimentaria, entre otros aspectos. Se llevaban a cabo en el barrio 9 de noviembre, Cabré Moré, Amadusi, Villa Cerrito y San Jorge.

Su intención es volver a la escuela a través del plan FinEs, aunque aún no tenía decidido si iba a cursar en el barrio Stella Maris o en 9 de noviembre. Le gustaría terminar porque sólo le quedan dos años, además porque quisiera estudiar una carrera aunque no tiene muy en claro cuál. En su momento le llamaba la atención maestra de inicial pero, entre risas, me comentó que cuando tuvo a su hijo se le fue un poco la paciencia. La primera palabra que se le vino a la mente cuando le pedí que describiera la escuela fue futuro.

A Envión comenzó a participar por una amiga, hace mucho tiempo. Considera que fue un programa que la ayudó a soltarse, ya que era muy callada. Actualmente es tutora y siempre concurre con la compañía de su hijo.

#### **4.3 Marcos.**

Al igual que con Camila la conversación con Marcos de 17 años, se llevó a cabo en la dirección de Envión. A primera vista se trataba de un joven muy tímido, de pocas palabras, aunque eso no fue un impedimento a la hora de realizar la entrevista.

En la etapa preescolar asistió al mismo jardín que Joaquín y Camila, y luego su primaria y secundaria transcurrió en escuelas cercanas al barrio Stella Maris. Su experiencia en las instituciones escolares fue buena, por lo menos al principio. Le gustaba asistir y estudiar, aunque con el tiempo esas ganas comenzaron a desaparecer al no encontrarle sentido. Esta situación lo condujo a abandonar en segundo año cuando se encontraba cursando en el turno vespertino.

La escuela le parecía fácil, no prestaba mucha atención pero si lo hacía resolvía todo. Las materias que más le gustaban eran ciudadanía e inglés. En su paso por la primaria recuerda que recibía ayuda de sus hermanos mayores para realizar la tarea.

Con los/as docentes y directivos se llevaba bien, aunque si le contestaban mal él también lo hacía. Esto lo llevó a recordar un inconveniente que tuvo con un directivo en la escuela secundaria. El motivo fue una pelea que se desencadenó en el turno que él no tenía que estar. Debido a esta situación el director decidió suspender a todos los jóvenes involucrados. Con respecto a los vínculos con sus compañeros/as en general fueron buenos, si se cruzan se saludan pero no mantienen una relación de amistad.

Para él era lo mismo ir o no a la escuela, había días que se ponía las pilas y otros que no. Lo que no le gustaba era permanecer encerrado, que no te permitan circular con libertad. Dejó la escuela en segundo año, dos veces. La primera decidió abandonar porque le iba mal y la segunda porque tenía inconvenientes con unos pibes entonces para no agravar la situación no fue más.

En un día cotidiano lo que hace es venir a Envi3n y laburar. Suele cortar el pasto con un amigo, trabajar de albañil o acompañar en los viajes a su padre que trabaja de camionero. Tambi3n pasa gran parte de su tiempo en la casa de su novia que vive a muy pocas cuadras de la suya. Ella pas3 a segundo a3o del secundario y suele insistirle con que retome la escuela.

Marcos es el menor de 4 hermanos. Vive en el barrio Stella Maris con su padre y su hermana que se encuentra finalizando el secundario. Sus padres est3n separados por lo que su madre vive con su otra hermana en otro hogar. Tambi3n coment3 que tiene otra hermana, de la cual no di3 muchos detalles solo que hab3a terminado el secundario.

Ten3a pensado retomar la escuela a principios del 2019 pero al arrancar el a3o mal, con problemas personales, la decisi3n cambi3. Prefer3a esperar a cumplir 18 a3os y poder anotarse en la secundaria que le queda cerca del barrio o arrancar en la salita de fomento donde se dicta el Plan FinEs. Sus padres siempre le recalcan la importancia que tiene terminar la escuela, m3s que nada su madre, ya que para cualquier trabajo te piden el secundario completo. Para 3l la escuela es una ayuda, ya que te sirve para todo. De chico so3aba con ser mec3nico aunque actualmente se le cruz3 que estar3a bueno hacer un curso de peluquer3a.

A Envi3n comenz3 a participar a los 10 a3os. Su vecino lo invit3 y seg3n 3l se hizo querer, raz3n por la cual asiste todos los d3as. Lo que m3s le gusta es la buena onda que tienen todos, y que nunca tuvo un problema. Seg3n 3l, Envi3n es algo lindo.

#### **4.4 Juana.**

El d3a que se llev3 a cabo la entrevista con Juana de 22 a3os, Envi3n se encontraba colapsado en todos sus espacios por lo tanto propuso realizar la entrevista afuera. Su recorrido escolar es muy amplio ya que sus a3os de primaria y secundaria transcurrieron en varias escuelas cercanas al barrio. A los 17 a3os qued3 embarazada por lo que tuvo que abandonar sus estudios, ya que no le permit3an asistir con la ni3a al colegio. Su intenci3n era anotarse en el turno vespertino en la escuela media donde van la mayor3a de los/as j3venes del barrio, pero en ese momento tampoco le permitieron asistir con su hija, entonces decidi3 perder un a3o para poder anotarse el siguiente en el plan FinEs. Durante su niñez sol3a cambiarse con frecuencia

de escuela porque su madre, que era soltera, llevaba a ella y a sus 7 hermanos a instituciones escolares que quedaran cerca del trabajo para luego poder retirarlos.

De niña solía gustarle la escuela al pensar que era un espacio para jugar, no le interesaba mucho aprender. Según ella cuando uno va creciendo comienza a entender la importancia que tiene el asistir todos los días. Había materias que le gustaban más que otras, pero creía que dependía mucho de los/as profesores/as.

Juana repitió un año y quedó en el mismo grado que su hermano. Recuerda que un día estaba explicándole la tarea a un compañero para que no lo reten y la profesora le ordenó que deje de hablar, pero como no lo hizo llamó a la directora. En ese momento vino la directora al aula y enfrente de todos le comentó que iba a llamar a su madre y a ella le generó tanta vergüenza que agarró sus pertenencias y se retiró del aula.

Juana es una joven que mantiene muy firmes sus convicciones. En la escuela, por ejemplo, le molestaba mucho el tema de la vestimenta. Había chicas que no tenían ni ropa para ponerse y las mismas compañeras las miraban mal. Ella sostenía que no somos todos iguales y que hay jóvenes que tienen más recursos que otros/as. Recuerda que una compañera se sentía incómoda porque una docente siempre la retaba por traer calzas, entonces un día decidió romper unas que tenía en su ropero y llevarlas a la escuela, para que vean cómo se siente la otra persona cuando es vista de manera despectiva. Su bronca se genera al pensar que los demás sienten que la chica es siempre la que provoca. Al contar estas situaciones brotaba su impotencia, se notaba que le importaba el/la otro/a, que le dolían las injusticias. En ese momento recordó otra situación similar que le sucedió a su hermana menor en la escuela primaria. La misma se encontraba llorando porque la profesora de gimnasia le había hecho poner el guardapolvo porque decía que con su vestimenta estaba provocando a sus compañeros. En ese momento Juana decidió sacarle el guardapolvo a su hermana y guardarlo en la mochila, ateniéndose a las consecuencias que ello generaría. Convencida de sus principios, enfrentó a la docente y luego a la preceptora y directora. Consideraba muy injusta la diferencia que se establecía entre los hombres y las mujeres, al permitirles a ellos ir vestidos como quisieran.

Con respecto a sus compañeros/as solía tener mejor relación con los hombres que con las mujeres, según contó por la discriminación que ellas generaban. Juana a diferencia de sus compañeras, se acercaba a las personas que dejaban de lado para que se sientan acompañadas/os.

De la escuela suele guardar recuerdos lindos, como la huerta que se encontraba en el patio. Lo que no le gustaba era la falta de respeto de los/as profesores/as hacia los/as alumnos/as

aunque considera que con el tiempo fueron cambiando y se fue sintiendo más cómoda, más en su lugar.

Durante el secundario solía salir con su hermano aunque siempre iban de la escuela a la casa, porque en ese momento se habían mudado de barrio y no conocían mucho.

Sin preguntar sobre su entorno familiar comentó que su madre estaba muy orgullosa de sus hijos, ya que todos se encontraban finalizando sus estudios. Cree que cuando sos joven la escuela te cuesta más porque te la tomas de otra manera, más cuando sos un pibe de barrio. Ya cuando arrancás la secundaria cambiás, porque según ella empezás a ocupar otro rol.

Retomó los estudios porque quiere demostrarles a su mamá y a sus hermanos que, a pesar de haber sido madre, se puede. Para ella la escuela es el futuro de uno, ya que actualmente te piden el secundario completo para cualquier puesto de trabajo.

En el año 2019 Juana se encontraba trabajando en primera infancia, y finalizando el secundario a través del plan FinEs. A la escuela solo iba los jueves y los viernes a la noche. Generalmente salía a las 18.00 pm de Enviñón, dejaba a la nena con su mamá o con el padre, que también se encuentra terminando el secundario a través del plan FinEs, y se dirigía a estudiar.

En un futuro sueña con ser maestra de inicial. Así que por lo pronto realiza cursos, se capacita como líder de Enviñón y ayuda en un merendero para chicos. Trabaja continuamente con niños porque considera que le va a servir el día de mañana para sus estudios superiores.

A Enviñón comenzó a asistir a los 15 años cuando su mamá la anotó para que arrancara junto a sus hermanos. Recuerda que el primer día había un montón de chicos/as y le daba vergüenza entrar aunque una chica los invitó a pasar. Hace dos años que cumple su rol de tutora y suele opinar cuando algo le parece justo o injusto. Considera que es importante pensar cómo son los/as jóvenes ahora y también que es fundamental generar confianza en el otro/a. Cree que Enviñón es uno propio, que es una segunda casa. Sostiene que fue un espacio que le permitió soltarse y conocer otros/as jóvenes, otras realidades peores a la de uno, que te ayudan a cambiar como persona.

En las últimas visitas a Enviñón, el equipo técnico dio a conocer que actualmente Juana no está participando del programa porque se encuentra en reposo al estar embarazada de su segundo hijo. También mencionaron que el año pasado logró terminar sus estudios secundarios, cumpliendo así con uno de los objetivos que tanto anhelaba.

## Capítulo 5

### “Re-pensar las historias de los/as jóvenes”

Los relatos expuestos con anterioridad invitan a comprender, como plantea Crego (2018), las experiencias en su dimensión subjetiva, individual y a su vez compartida, social de modo que su riqueza analítica reside en el potencial para articular las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales. A continuación serán expuestos los principales hallazgos que aluden a los vínculos, vivencias y sentimientos que los/as jóvenes sostienen y construyen en espacios que forman parte de su cotidianidad ya sea el barrio, la escuela y los programas sociales.

#### **5.1 Nos excluyen del sistema, nos rechazan, pero tenemos nuestro barrio.**

El concepto de barrio suele ser fluido y ambiguo, susceptible de diferentes definiciones de acuerdo con las dimensiones que se pretenden resaltar. En este estudio se da cuenta de la inscripción territorial de los sectores populares siendo el espacio social y físico donde la pobreza se vive y experimenta cotidianamente.

En términos generales, el barrio puede ser entendido como contexto (Forrest, 2004). Desde esta perspectiva se resaltan los efectos del área de residencia en aspectos tales como la accesibilidad y la calidad de los servicios, la infraestructura urbana y las oportunidades laborales.

El barrio Stella Maris se encuentra ubicado al este de la ciudad de Bahía Blanca, a unos cinco kilómetros del centro. La Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda (SSTUV) de la Provincia de Buenos Aires provee datos que lo clasifican como un asentamiento precario que nació en el año 1980, cuya superficie abarca 24 has. En relación con los servicios públicos, el barrio cuenta con red cloacal, recolección de residuos y servicio de agua potable parcial. Con respecto a los transportes públicos el servicio es muy limitado, al ingresar solo una línea de colectivo. Algo similar ocurre con los taxis que no acceden, ni toman viajes por esa zona al considerarla “peligrosa”.

En el barrio viven alrededor de 1607 personas, siendo 649 menores de 18 años. En los hogares, como mencionan los/as jóvenes entrevistados/as, suelen vivir familias numerosas compuestas por 4 personas o más. En este caso Juana comentó que durante su infancia y adolescencia vivió con sus 7 hermanos y su madre soltera, mientras que Joaquín expuso que su

familia está compuesta por sus padres y sus 4 hermanos, en tanto Marcos explicó que es el menor de 4 hermanos.

Gran parte de los habitantes más jóvenes de Stella Maris que fueron armando nuevos hogares, lo hicieron en barrios cercanos como 9 de Noviembre y Cabré Moré, sin mejoras en sus condiciones de vida, al presentar características de vivienda y acceso a servicios aún más precarios.

En la esfera del trabajo, un relevamiento llevado a cabo en el año 2016<sup>11</sup> permitió detectar problemas no sólo relacionados con el desempleo y la inestabilidad laboral frecuentes entre la población activa, sino también que el tipo de ocupaciones en las que logran insertarse los habitantes de estos barrios suelen ser de baja calificación, vinculados con el sector informal y sin garantizar los más elementales derechos laborales. Esto repercute en la calidad de vida de los/as trabajadores/as, siendo particularmente preocupante la falta de cobertura en salud, que en muchos casos les impide acceder a una atención sanitaria adecuada. Dicha situación fue denunciada en un proyecto de Jóvenes y Memoria<sup>12</sup>, presentado en el año 2019, donde los participantes anunciaban que el hospital los/as rechaza y excluye por no tener obra social, dándoles un turno con dos meses de demora.

Con respecto a la situación de los/as niños/as y adolescentes un estudio realizado por Formichella y Krüger (2019), señala que el 38% habita un hogar cuyo jefe tiene un trabajo inestable. De esta manera, los/as jóvenes pueden verse empujados a ingresar al mercado laboral a temprana edad para colaborar con el sustento del hogar. “Cuando tenía 12 años y recién había entrado al secundario mi viejo se fue de mi casa. Tuve que salir a trabajar a esa edad para llevar comida a mi hogar” relata Joaquín.

En el ámbito del trabajo se observan marcadas diferencias de género ya que en general, las mujeres ocupadas se dedican al trabajo en casas particulares, como la madre de Juana, y los hombres a actividades más ligadas a la construcción. “Varios empiezan con la construcción, limpiando terrenos, haciendo zanjas. Algunos porque los padres hacen eso entonces desde chicos arrancan a ayudarlos. Y las chicas suelen trabajar en limpieza o cuidando niños” (coordinadora). En el caso de los/as jóvenes expresan que en general, por ser de barrio y no

---

<sup>11</sup> Estudio realizado por investigadores de la UNS, UPSO y UTN en el marco del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) "Diseño de estrategias para mejorar las oportunidades educativas de la población vulnerable de Bahía Blanca a través de la ONG Red de Voluntarios" (CIN- CONICET).

<sup>12</sup> El programa Jóvenes y Memoria, coordinado por la Comisión por la Memoria desde el año 2002, está dirigido a escuelas y organizaciones sociales de la provincia de Buenos Aires. Es una experiencia educativa que impulsa proyectos de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia.

Proyecto “La junta” Envió Stella Maris y 9 de Noviembre, año 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=B9gK7NsimcA>

tener el secundario completo, consiguen changas o trabajos muy precarizados, como Marcos que se dedica en sus tiempos libres a cortar el pasto junto con un compañero.

Las condiciones estructurales que atraviesan la vida de estos jóvenes generan una segmentación tanto material como simbólica. Sobre este punto hizo referencia la coordinadora de Envión al expresar que:

“Hay barreras reales y simbólicas del barrio que son difíciles de atravesar para conectar con otras instituciones. Los hemos llevado al teatro municipal, donde nunca habían ido y no entienden que pueden entrar. Lugares que transitamos todos y no fueron oportunidades para ellos”.

Bajo estos supuestos, Bourdieu (1999) conceptualiza el espacio social como el conjunto de campos en el que los agentes se encuentran ubicados en distintas posiciones y el espacio físico como sustrato objetivo del primero. En suma, la relación entre ambos es uno de los componentes del proceso de reproducción social. En la misma línea, Harvey (2008) sostiene que la urbanización siempre ha sido, por lo tanto, un fenómeno de clase.

El hecho de ir a un supermercado y que los dueños manden a un guardia de seguridad para que los vigile o el ir caminando hacia el centro y que los pare la policía reiteradas veces, son algunos de los episodios que estos jóvenes viven a diario por ser pibes de barrio. La elevación de los umbrales de tolerancia a las desigualdades y la imagen negativa hacia sus habitantes designados como “gente peligrosa”, “sospechosos”, “marginales”, son algunos de los procesos que alimentan la estigmatización.

Con respecto a la esfera educativa los/as jóvenes sostienen una distinción entre las escuelas de barrio y las céntricas. “En las escuelas que iba acá en el barrio siempre había peleas, los chicos se peleaban afuera de la escuela. En cambio la otra era re distinta” (Camila), “Cuesta porque cuando sos joven la escuela te la tomas de otra manera, mas cuando sos de barrio, te copás con la gente de barrio” (Juana). Dubet y Martucelli (1998), sostienen que la escuela secundaria del barrio pone en acción un doble juego en dicha relación, ya que, por un lado, es estigmatizada, pero a la vez estigmatiza al barrio. La decisión de asistir a una escuela céntrica se establece como una suerte de escapatoria que resulta determinante en la trayectoria escolar de los/as jóvenes, al presentarse como garantía de calidad y futuro.

A pesar del rezago social generado principalmente por la mirada negativa hacia el barrio, los/as jóvenes lo valoran y sostienen un sentido de pertenencia. “Nos excluyen del sistema, nos rechazan, pero tenemos nuestro barrio, nuestra esquina, los lazos de amistad con el vecino donde encontramos nuestro sentido de pertenencia” “Nos vamos a la esquina del barrio, la usamos como punto de encuentro. Con largas charlas y carcajadas, con los pibes de

la esquina siempre soñamos un futuro mejor” (Jóvenes Stella Maris, proyecto Jóvenes y Memoria 2019). Desde esta perspectiva la identidad social barrial, es entendida, según Gravano (2013) como ideología, en el sentido amplio del término, o imaginario social, en un sentido más restringido; es decir, compuesto por las imágenes o significados construidos socialmente y por ende compartidos en parte por un conjunto social en condiciones históricas determinadas.

## **5.2 Criminalización de la pobreza: jóvenes en conflicto con la ley.**

La violencia asociada a los/as jóvenes debe ser entendida en un contexto de desigualdad y fragmentación social, que genera tensiones y contradicciones en los procesos de búsqueda de sentido a su existencia social. Con esto no sólo se hace referencia a la violencia “material”, sino también a la violencia “simbólica” que se observa a través de diversas formas de discriminación del “ser joven”. En nuestro país la imagen estigmatizada se condensa en figuras estéticas como la de los “pibes chorros” (Kessler, 2004; Míguez, 2004).

A través de dichas figuras se asocia semánticamente pobreza, delito y violencia. Este vínculo forma parte de una mirada social de desconfianza hacia los/as jóvenes que los/as vuelve de antemano amenazantes. Sin embargo, este etiquetamiento no se asigna por igual a todos, sino fundamentalmente a aquellos que forman parte de los sectores subalternos cuyas conductas y expresiones entran en conflicto con el orden establecido, desbordando los modelos de juventud legitimados por este. Se trata de “... un mecanismo de dominación que establece una doxa penalizante [...] que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre” (Kaplan, 2011, p. 97).

La mirada estigmatizada sobre los/as jóvenes no sólo despierta sensaciones y emociones en quienes interactúan con ellos, sino también tiene un impacto en la propia subjetividad. La emoción suele nutrirse de “algo”, que también puede ser “alguien”, se trata muchas veces de un cuerpo hecho objeto. Bajo este supuesto se necesita configurar una sensibilidad que encuentre en un determinado tipo de rostro la fuente de sentimientos de amenaza y desconfianza que despierten la emoción de miedo. Como sostiene Kaplan (2011), en dicha emoción “... se entremezcla la sensación de desprotección y peligro con cierta construcción de sujetos que se activan como agentes de dicha peligrosidad” (p. 47). En este trabajo sostenemos que los/as jóvenes, a partir de la imagen construida socialmente, portan los rostros que operan como “causa” y como “efecto” de la incorporación de esos temores. Esto significa “... una rostricidad de la negación y posibilidad de la identidad desde el par exclusión-inclusión” (Scribano, 2007 p. 10). Con respecto a este tema uno de los jóvenes expresa que

años atrás lo culparon de delinquir simplemente por el parecido con el delincuente. Mencionó que en aquel momento vivía cerca del lugar del hecho, por lo que era un cliente recurrente. También comentó que el allanamiento dio negativo y que las cámaras no fueron utilizadas pero que allí se nota bien que no era él. Así mismo hizo hincapié en que no cuenta con ningún antecedente legal.

Los/as jóvenes en conflicto con la justicia son estigmatizados/as, en reiteradas ocasiones, por los medios de comunicación, invisibilizando las circunstancias de carencias (afectivas y materiales), la ineficacia de las instituciones, las omisiones de cuidado y situaciones de abandono que sufren previo a tomar contacto con las agencias de control.

Los medios de comunicación suelen fomentar el temor y la estigmatización hacia los/as jóvenes de sectores populares y la violencia que se vive entre los barrios marginales es, como afirma Auyero y Berti (2013), una experiencia negada. Quienes hablan públicamente de inseguridad, quienes hablan del sufrimiento de violencia son las clases medias altas de la sociedad, sin embargo, son los sectores empobrecidos los que más sufren la victimización, la viven a diario aunque para ellos se vuelve algo indecible, son objetos de un proceso de silenciamiento porque ellos son construidos como los victimarios. En este sentido bajo el Programa Jóvenes y Memoria los/as participantes de Enviñon desarrollaron, en el año 2016, un proyecto denominado “Entre el orgullo y la condena”<sup>13</sup> donde denuncian cómo los medios de comunicación atentan contra el barrio y su gente. En el mismo expresan frases como: “Me molesta que digan que en el barrio son todos chorros”, “Me molesta que digan que son todos unos negros de mierda”. Así mismo recrean un noticiero “Donde el negro te corre por la sangre” donde parodian los robos y los “peligros” que viven a diario los vecinos de Stella Maris.

La mirada estigmatizada hacia estos jóvenes se percibe generalmente mediante la violencia policial. Si bien no fue mencionado por ellos, al consultar con los integrantes del equipo técnico surgieron cuestiones aberrantes, como el etiquetamiento por la pertenencia a un barrio o simplemente por la apariencia.

Estos jóvenes viven tan perseguidos y controlados como en contextos de encierro. Son tratados al margen de sus derechos como niños/as o adolescentes. Su apariencia vinculada al estereotipo de delincuente, descalifica y desacredita su palabra. No se los escucha y se invisibiliza la violencia ejercida sobre ellos. En este sentido la coordinadora de Enviñon sostiene

---

<sup>13</sup> Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=za9EJp\\_6cuI&t=805s](https://www.youtube.com/watch?v=za9EJp_6cuI&t=805s)

que aquel que está en conflicto con la ley sufre más marginalidad y deficiencias y es de quien más hay que ocuparse:

“Hemos tenido casos que terminaron muy mal, en ninguno fue un final feliz. Cuando es en la justicia de menores es más fácil porque hay un contacto, hay un objetivo común, que haya medidas preparatorias, que haya una escuela o un Envi3n que los ataje. Cuando caen en la justicia de mayores es un agujero negro, ah3 los perdiste. Nosotros hemos ido al penal, pedido proyecto, hecho informes y denuncias y no pod3s. Caen en la c3rcel y chau. Ese pibe cuando sale no es el mismo. Hay casos de chicos que han estado encerrados y si, laburan se re ponen las pilas pero todo les cuesta m3s”

“En lo que es jur3dico venimos pidiendo una capacitaci3n sobre alfabetizaci3n jur3dica hace bastante, sobre todo en lo que tiene que ver con lo penal. Porque nosotros no tenemos idea y muchos de los chicos tienen causas, y se hablan vocabularios que nosotros no sabemos y si no ten3s contacto con alguna fiscal3a quedas en la nada. Haces agua porque no sabes qu3 hacer. Creo que es necesario siempre capacitarse, aunque sea para refrescar los conocimientos, para ver las actualizaciones que hay con respecto a los/as j3venes” (operadora barrial)

Cabe destacar que en algunos casos han experimentado desde su primera infancia falta de recursos econ3micos y afectivos, desprotecci3n por parte de la familia, las organizaciones del estado y la sociedad en general. Se los invisibiliza, excepto cuando se trata de atribuirles caracter3sticas negativas, en fin, han sufrido violencia en todas sus expresiones. Como se plantea desde la coordinaci3n del Envi3n, “la c3rcel est3 llena de j3venes de 18 a 24 a3os”.

En este sentido, resulta importante generar espacios de posibilidad y di3logo que permitan visibilizar y problematizar estas situaciones como modo de contrarrestar las miradas individualizantes que responsabilizan a los sujetos consider3ndolos movidos por cierta “esencia” abstra3da de las constricciones sociales de existencia. Pensamos que la escuela es uno de los espacios en los cuales se puede revalorizar a los/as j3venes. Para ello, debemos confiar en los/as estudiantes, trabajar sobre los problemas y desaf3os a los que se enfrenta la instituci3n escolar entendiendo sus posibilidades pero tambi3n sus limitaciones en un contexto signado por profundas desigualdades sociales.

### **5.3 El ingreso al mundo adulto: trabajar, ser padre/madre.**

Durante la mayor parte del siglo XX, la integraci3n social de los/as j3venes se canaliz3 mediante las instituciones educativas y las ligadas al mundo productivo. El pasaje a la adultez se caracteriz3 como la salida del hogar de origen y la asunci3n de responsabilidades laborales y de reproducci3n familiar. En este proceso, el ingreso al mundo del trabajo ha sido considerado

durante mucho tiempo como un momento vital para la construcción de la identidad social de los individuos, y una de las instancias biográficas que muestran privilegiadamente los mecanismos de reproducción y/o cambio social presentes en una determinada sociedad (Galland, 1984).

Entre los/as jóvenes entrevistados/as se visibiliza una inserción temprana al mundo adulto quedando expuesto que postergar responsabilidades solo es posible para aquellos jóvenes provenientes de sectores medios y altos. En este sentido Llomovate (1986) ya hace tiempo señalaba que generalmente en los sectores bajos, como menciona Joaquín, ingresan entre los 12 y 13 años al mundo laboral e incluso en edades aún inferiores.

La incorporación de los/as jóvenes en el mundo del trabajo constituye una estrategia frecuente para los hogares en contextos de pobreza, que necesitan aumentar sus ingresos. Los/as jóvenes que acceden al sector formal de la economía, lo hacen en trabajos precarios, eventuales, donde es mayor la explotación que el aprendizaje, con salarios menores a los de convenio y caracterizados por el incumplimiento de normas legales.

Para los/as jóvenes entre 14 y 17 años que viven en contextos de pobreza resulta difícil conciliar el trabajo con la asistencia regular a la enseñanza media. En algunas historias se registra una amplia gama de situaciones, desde el bajo rendimiento educativo hasta el abandono del circuito escolar dada la extensión horaria que tienen las jornadas laborales. En estos jóvenes es frecuente la tendencia a abandonar el ciclo de escolarización media para convertirse en trabajadores secundarios o reemplazar con sus ingresos al jefe de familia que ha quedado desocupado y proclive a no poder reinsertarse, o en algunos casos al padre ausente.

“Dejé la escuela en noveno grado y empecé a trabajar en una empresa (...) Ese año me anoté a la noche, en la nocturna, pero no me dio el cuerpo. Yo me levantaba a las 5.00 am y a las 6.00 am salía a tomarme el colectivo. A las 18.00 pm salía de laburar, a las 19.00 pm llegaba a mi casa y 19.30 pm entraba a la escuela, hasta las 11.00 pm. Aguanté cuatro meses” (Joaquín).

Al parecer, mientras el temprano abandono escolar masculino representa una transición hacia el mercado de trabajo (quizá, el inicio de una trayectoria laboral precaria), en el caso de las jóvenes puede significar el inicio de las tareas de cuidado como actividad principal. “A los 16 años quedé embarazada y a los 17 años lo tuve. Hice hasta cuarto año y me queda quinto y sexto” (Camila) “A los 17 años quedé embarazada. Después ya no podía ir con mi nena porque era bebé” (Juana).

Es interesante señalar que quienes no asistían a la escuela en el momento del embarazo relatan sus deseos de reinsertión escolar como producto de la maternidad o la paternidad. En

estos casos, estos eventos son motivantes para la reinserción al sistema educativo y no para su abandono como suele ser señalado en las perspectivas tradicionales. “Muchos son madres y padres entonces empiezan a ver que es necesario terminar el secundario para ayudar a sus hijos” (coordinadora).

En contextos de exclusión social, como el de los/as entrevistados/as, la maternidad y paternidad adolescente, según Czerniuk (2014), también podría ser percibida como gratificante y como un proyecto de vida. Con respecto a ello la coordinadora comentó:

“Para ellos es un proyecto de vida, deseado, buscado, querido. Lo esperan con entusiasmo, con amor y alegría pese a que las condiciones no son las más adecuadas. Nosotros tratamos de hablarlo, que no sea el único proyecto posible. Cuando no ven la escuela o el trabajo, la familia es un proyecto para ellos”

D’Alessandre (2016) propone hacer foco en la forma en que la presencia de niños/as pequeños/as en la unidad doméstica altera la asignación y distribución de responsabilidades en su interior. Es importante resaltar que las elevadas cargas de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado que asumen las mujeres, en gran medida como consecuencia de una desigual distribución de las mismas al interior de los hogares, constituye un freno a su participación laboral. En el informe Panorama social de América Latina<sup>14</sup> (CEPAL, 2009), se reconoce que el modo en que actualmente las sociedades organizan el cuidado de sus miembros es una fuente de desigualdad social y de género, e incluso de reproducción de la pobreza.

En este apartado se trata de aclarar que si bien no existe una relación directa y lineal entre trabajo y abandono escolar, muchos jóvenes quedan envueltos en un dilema: dejan de estudiar para buscar trabajo y al intentarlo se dan cuenta de que sin estudio no lo consiguen, por lo que vuelven a la escuela, pero tampoco logran reinsertarse porque habían empezado a trabajar. Las lógicas, formatos y tiempos escolares parecen entrar en tensión ante situaciones ligadas a las necesidades familiares y a la inestabilidad del mundo del trabajo. Ante estas situaciones es que aparecen nuevos formatos escolares, con otras lógicas y tiempos.

#### **5.4 Relaciones “con” la escuela.**

Como ha sido mencionado a lo largo de la tesina, el formato escolar tradicional entra en tensión con la experiencia de vida de los/as jóvenes que se insertan tempranamente en el mundo adulto. De esta manera se presenta como desafío para la escuela acompañar las

---

<sup>14</sup> Disponible en: <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/tareas-de-cuidado.pdf>

experiencias de jóvenes atravesados por las demandas del ámbito familiar y la inestabilidad del mundo del trabajo.

Las complejas experiencias de vida llevan muchas veces, como menciona la coordinadora de Envi3n, a que los/as j3venes abandonen temporalmente sus estudios secundarios.

“Creo que es multicausal. Tiene que ver con la valoraci3n que se tiene en la casa de la escuela, con las mismas escuelas a las que asisten, con el fracaso, el no poder superar ciertas materias. Todas las mamás y papás insisten con que los hijos vayan a la escuela, pero hay pocas herramientas para acompañarlos, para sostenerlos. Muchas veces la escuela les puede ofrecer apoyo, no solo con las materias, sino en otros sentidos sociales, pero cuando eso comienza a resquebrajarse y los padres se agotan de que no quieran ir a la escuela, de que falten o repitan, empiezan a trabajar, a hacer changuitas y a tener su dinero”

En cuanto a los/as j3venes, sostienen que dentro de los distintos causales, motivos o determinantes del abandono escolar, se encuentra la inasistencia y el desinterés relacionado a no prestar atenci3n en clase, lo que denota un v3nculo débil con la escolarizaci3n.

En relaci3n con esto, un informe elaborado por Unicef (2012) enfatiza que aquellos/as j3venes que se encuentran fuera del sistema educativo deben ser visibilizados como sujetos de derecho, y que por lo tanto, necesitan acceder a alternativas de reingreso de calidad y sostenibles en el tiempo. Atendiendo dicha problemática se implement3, en el a3o 2008, como modelo alternativo de escolarizaci3n el Plan FinEs que contempla las condiciones personales de j3venes y adultos que por distintos motivos abandonaron el secundario. A trav3s de las entrevistas se mostr3 que es una oferta educativa que los/as j3venes tienen presente a la hora de retomar sus estudios.

El Plan FinEs es una pol3tica educativa que ha sido pensada para el reingreso, la retenci3n y la finalizaci3n de los estudios secundarios y supone estrategias que contribuyen a superar el modelo excluyente de ense3anza media. Jacinto (2010) destaca que se trata de un formato flexible y paralelo a la educaci3n regular o tradicional, orientada a promover la finalizaci3n del secundario bajo modalidades que hagan posible la educaci3n a lo largo de toda la vida. Siguiendo esta l3nea, Terigi (2014) resalta que los cambios que implican algunos Modelos Alternativos de Escolarizaci3n (MAE) en el modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional, así como tambi3n, las modificaciones en el r3gimen acad3mico orientados al trabajo escolar, representan una importante contribuci3n en pos del reingreso y la retenci3n.

El formato del Plan FinEs se caracteriza por algunas particularidades que estructuran su modalidad: carácter presencial con un 75% de asistencia obligatoria, asistencia a clase tres veces por semana, aprobación de cinco materias cuatrimestrales durante tres años y posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino según la demanda de los/as estudiantes. A su vez, las sedes del Plan FinEs se encuentran ancladas territorialmente de manera descentralizada, en barrios periféricos donde históricamente el alcance de la escuela pública fue insuficiente. Esto es logrado a partir de convenios con distintos actores políticos, sociales y culturales, que tienen inserción territorial y que logran gestionar diariamente dichos espacios educativos. En el caso de los/as jóvenes cuentan con uno en la sociedad de fomento y otro en el barrio 9 de Noviembre. Como menciona la coordinadora de Enviñón “Es posible porque les queda cerca, van entre amigos/as, toman mate y los/as profesores/as tienen otra disposición”.

El lugar del FinEs en relación con la dimensión de la desigualdad educativa es controvertido. Encontramos que se forman nuevos espacios educativos para incluir a los/as jóvenes que fueron excluidos/as de otras escuelas, experiencias que generan movimientos en la concepción de sujeto pedagógico, en las posibilidades de acceso al sistema educativo y en el alcance territorial del mismo. En este sentido, los aportes de Kantor (2008) llaman la atención con respecto a la efectiva incidencia de las políticas en la desigual oferta educativa: destinatarios que transitan por circuitos diferenciados en cuanto a oportunidades y a menudo también en cuanto a calidad, poniendo de manifiesto la distancia existente entre la inserción como derecho y la inserción como política social, entre ciudadanos y beneficiarios.

Ahora bien, la acumulación de desventajas no está signada solamente por el acceso negado a ciertas instituciones sino que en ocasiones se deriva de la inclusión a establecimientos especialmente diseñados para las poblaciones vulnerables (Roberts, 2007). Si bien para los/as jóvenes entrevistados/as el Plan FinEs se presenta como oportunidad para finalizar los estudios secundarios y obtener el título para conseguir un mejor empleo, no puede dejar de mencionarse que la existencia de estas propuestas materializa la segmentación del sistema educativo en circuitos diferenciados. Es preciso explorar el peso del espacio residencial como factor de vulnerabilidad educativa, reconociendo que las sedes se emplazan en barrios como Stella Maris, donde la escuela ha tenido un alcance insuficiente. Aquí debemos preguntarnos, si acaso el Plan FinEs no profundiza un sistema educativo segmentado, en el cual las distintas clases sociales transitan recorridos educativos diferenciales. Como plantea Kessler (2002) la educación aún está lejos de ser igualitaria, todavía tenemos escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos.

Más allá de las discontinuidades en el mundo educativo, persisten significaciones positivas en los relatos de los/as jóvenes con respecto al Plan FinEs. La posibilidad de movilizar esa credencial en pos de alcanzar un buen trabajo y con ello mejorar sus condiciones de vida se presenta como producto de esta nueva situación y posición en las que se encuentran. Así mismo es recurrente mencionar que el deseo de terminar la escuela se asocia a un sentimiento de autorrealización y al hecho de demostrarles a sus familiares que lograron cumplir con su objetivo a pesar de las adversidades.

Algunos/as jóvenes sostienen que la escuela es necesaria para el día de mañana poder estudiar una carrera, como psicología en el caso de Joaquín o maestra de inicial en el caso de Camila y Juana. Sin embargo, experiencias anteriores, mencionadas por el equipo técnico, dejan entrever que los que intentaron estudiar en la universidad, no lograron la continuidad pedagógica ya que a veces vienen de secundarios flojos para, por ejemplo, rendir los cursos de ingreso. Por ello suelen optar por carreras más cortas o por cursos que les acrediten una salida laboral rápida. “Algunos en nivel terciario por ejemplo en magisterio o policía. Para ellos es una salida fácil, un curso corto que les da la posibilidad de ascenso social, trabajo en blanco. Lo que quieren estudiar en general si preguntas es enfermería, trabajo social, policía o maestra” (coordinadora).

En este apartado se trató de mostrar cómo los/as jóvenes se siguen arriesgando a imaginar y soñar con el futuro como una de las formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día. A pesar del desencanto que pesa sobre los/as jóvenes en contextos de pobreza urbana, los dispositivos escolares siguen cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos, quizás, como plantean Langer y Machado (2013), en clave de escape y refugio y, también, como apuesta para seguir estudiando, para poder trabajar, para formarse como ciudadano y para poder defender sus propios derechos.

### **5.5 Relaciones “en” la escuela.**

La experiencia, como ha quedado definida, es siempre una construcción relacional, desarrollada por sujetos individuales atravesados por distintas lógicas de acción. De tal manera la aparición en el relato de los/as jóvenes, de los vínculos establecidos con compañeros/as y docentes no es un dato menor.

Con respecto a los/as docentes y directivos los/as jóvenes remarcan que en general los vínculos fueron buenos aunque en algunos casos se toparon con profesores con los cuales sostuvieron diferencias.

“Tuve un profesor en séptimo grado que me trataba muy mal. Nos sentábamos en la escuela y a mí me decía bueno vos sentate allá atrás y sacaba a los del banco de adelante y los del costado. Me dejaba solo. No me dejaba hablar, no me dejaba levantarme, no me dejaba hacer nada. Hasta que un día me levanté y le dije, tenés un problema vamos y lo arreglamos afuera. Yo llegué a llorar de la impotencia que tenía” (Joaquín).

Los/as jóvenes reclaman respeto de quienes tienen la obligación de educarlos, mencionando varias actitudes que perciben como faltas de atención como por ejemplo: hablar mal, insultar y maltratar.

La estructura emotiva que construyen los/as estudiantes en la experiencia escolar está atravesada por sentimientos de vergüenza que deviene de quedar en evidencia ante los otros/as. La sensación de exposición da lugar a una autopercepción negativa en tanto se supone que no se cubren las expectativas anticipadas. La vergüenza emerge al contrastar al individuo que consideramos ser con aquello esperable de nosotros en una configuración histórica particular y en un contexto de interacción singular (García y Peón, 2013). Como relata Juana en un episodio de su experiencia escolar:

“Le estaba explicando una tarea a un compañero, para que no lo reten, y el profesor me dice, dejate de hablar y yo le dije usted también está hablando y me dice dejate de hablar porque en mi clase se hace lo que yo digo (...) y me dice bueno ahora voy a llamar a la directora porque vos sos muy de contestar. Me trajo la directora y me dijo vamos a llamar a tu mamá, enfrente de todos y a mí me agarró una vergüenza”

Con los/as compañeros/as sostuvieron relaciones muy similares, en general se llevaban bien aunque no llegaron a entablar un vínculo de amistad. Pese a ello en los relatos se dieron a conocer algunos enfrentamientos con los grupos de pares a lo largo de las trayectorias escolares. En este sentido en el espacio escolar la convivencia de grupos heterogéneos que se ven obligados a compartir largas jornadas en compañía (o bajo una sensación de soledad) traen aparejadas conflictividades latentes (Kaplan y Sulca 2019).

Los/as jóvenes relatan diversas historias donde emergen peleas entre compañeros/as que son resueltas a través de sanciones y suspensiones. En las narrativas no aparece el diálogo como modo de solución de los conflictos por parte de los adultos, sino por el contrario, el castigo y la poca promoción de la reflexión:

“Me peleé con una chica, pero no en la escuela. Y después con un chico también me peleé en la plaza (...) pasaba y me pegaba un cachetazo y yo me dejaba pegar. Hasta que un día salí de la escuela y pasó corriendo y me pegó un cachetazo y lo salí a correr, me sacó (...) yo le decía a la

profesora y ella lo retaba en el momento nada más, pero después seguía haciendo lo mismo” (Camila)

“Una vuelta sola tuve un problema, con un director. Porque había pasado una pelea y yo estaba en el turno que no tenía que estar. Yo iba al turno tarde y la pelea pasó en el turno mañana. Y nos suspendió a todos” (Marcos)

Como puede observarse en el cotidiano escolar se entablan conflictos que involucran búsqueda de respeto a través de insultos, burlas y bromas humillantes.

Los relatos de los/as jóvenes y los estudios sobre el tema nos ayudan a comprender cómo la búsqueda de respeto se configura en un intento de reivindicación frente al sentimiento de inferioridad social que se hace presente en sociedades altamente fragmentadas y desiguales como las nuestras.

Varias investigaciones dan cuenta de que la necesidad de reconocimiento surge como una problemática nuclear de la violencia en la escuela. La búsqueda de sentirse validado socialmente, ya sea bajo la forma de ser amado o temido, sería una de las modalidades más frecuentes en que se manifiesta esta necesidad, especialmente bajo el imperativo de imponer respeto a través de la violencia o la amenaza.

La pertenencia o exclusión a los grupos, las clasificaciones, las burlas o cargadas dirigidas hacia algún compañero/a, constituyen prácticas que implican también una búsqueda constante de autoafirmación y valía. Interpretamos que los/as jóvenes definen las prácticas de respeto a partir del grado de simetría o asimetría que predomina en el vínculo. Como sostiene Joaquín “Era respetado en la escuela. Porque me agarraba a las piñas con cualquiera, no me importaba nada. Entonces llegó un punto en el que los pibes no hacían nada. Yo fui re bardero mal”.

En síntesis, en el aspecto relacional la escuela no constituye en los relatos de los/as jóvenes un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con los/as compañeros/as y docentes, más bien, se trata de relaciones signadas por la indiferencia, la tensión y el estigma. Cabe destacar que las experiencias escolares de estos jóvenes son discontinuas y transcurren en varias escuelas por lo que resulta difícil entablar lazos de amistad con sus compañeros/as. Por eso sus grupos de pares son más bien del barrio en donde se está todos los días, en donde transcurre la vida cotidiana.

## **5.6 Envi3n como espacio educativo no escolar.**

Como fue mencionado con anterioridad, Envi3n es un programa de inclusi3n social destinada a adolescentes y j3venes de 12 a 21 a3os en situaci3n de vulnerabilidad. Institucionalmente se presenta como una pol3tica p3blica que se inscribe en el marco del paradigma de protecci3n de derechos de adolescentes y j3venes. Bajo este supuesto surge con un enfoque multidimensional planteando en su objetivo general cuatro ejes de intervenci3n, que responden a cuatro derechos centrales: la educaci3n, la salud, la recreaci3n y el trabajo.

El eje de educaci3n tiene como principal objetivo mejorar la inserci3n en el sistema educativo, a fin de impulsar la terminalidad de los estudios. Esto se promueve a trav3s de diversas acciones coordinadas por un responsable pedag3gico ya sea apoyo escolar, articulaci3n con las escuelas del barrio y b3squeda de vacantes, entre otros aspectos. Como expresa la maestra de apoyo escolar “Para m3 en febrero fue fundamental que todos est3n inscriptos, hice entrevistas individuales y salvo dos que estaban con changas y no quer3an volver a la escuela, todos los dem3s s3. Obviamente son muchos, pero por lo menos tener un seguimiento por trimestre”.

En cuanto a lo recreativo, se dictan distintos talleres desde zumba, guitarra, educaci3n f3sica hasta un taller de radio con un programa conducido por los/as j3venes. Despu3s como proyectos con otras instituciones esta arqueolog3a en cruce que es de la Universidad Nacional del Sur y el Programa J3venes y Memoria.

En Envi3n trabajan a diario psic3logos/as, operadores/as barriales, orientadores/as pedag3gicos/as, coordinadores/as generales y trabajadores/as sociales. A su vez se encuentran los/as profesores/as de oficio y talleristas que suelen rotar constantemente dada la precariedad en las condiciones salariales y de contrataci3n. Con respecto a este hecho la maestra de apoyo escolar sostuvo:

“Si, nos pagan dos mangos, es un sueldo por debajo del nivel de pobreza. Yo creo que la mayor3a de la gente que trabaja ac3 lo hace porque le gusta estar en estos espacios, no por lo econ3mico. Y la mayor3a tenemos otro trabajo, sino no lo sosten3s. Hay un mont3n de recambio de gente que se va, porque le ofrecen algo mejor”

Bajo este contexto resulta significativo mencionar las condiciones precarias en las que funciona Envi3n debido al abandono del Estado que hace que cada a3o deban reclamar al municipio la continuidad de las actividades y las mejoras en las condiciones de trabajo, entre otros aspectos. En este sentido es necesario remarcar el trabajo a pulm3n que realizan d3a a d3a los/as trabajadores/as sosteniendo un compromiso 3tico, social y pol3tico hacia los/as j3venes como hacia el barrio en general para mantener en pie el programa y sus actividades.

“El Envi3n ya vivi3 el toda una transformaci3n en la juventud, no es lo mismo el joven que venía cuando arranc3 Envi3n al que viene hoy. Entonces tenemos que estar preparados para eso, si uno no trabaja desde una postura 3tica, polítca y te3rica no tiene sentido. Venimos acá porque queremos trabajar desde ese lugar” (operadora barrial).

En el programa eligen cada 10 jóvenes a un tutor/a que suele tener un perfil de liderazgo o referencia en el barrio. El/la mismo/a tiene el rol de mediar entre el equipo técnico y los participantes, recibiendo un rédito económico por mes.

“El rol del tutor/a es entrar a los chicos desde un lado que el profesional no puede. Porque al ser del barrio creen que tenemos otro tipo de acercamiento. Pero la realidad es que no te dan mucha bola” (Joaquín).

Con relación a los/as beneficiarios/as del programa se puede visualizar, a través de sus discursos, que perciben su participación en Envi3n como una red de contenci3n. En este espacio se generan lazos y vínculos que le dan sentido a sus prácticas cotidianas dentro y fuera del mismo. De esta manera, la mayoría de los/as niños/as y adolescentes que asisten a los talleres aseveran que les agrada participar porque generan amistades y comparten tiempo de esparcimientos juntos. “A mi Envi3n me salv3 de un mont3n de cosas. El apoyo y contenci3n que no tuve en casa, lo tuve acá por parte de gente que estuvo antes o la que est3 ahora” “Que Envi3n ya es de uno propio, nosotros somos Envi3n” son algunas de las expresiones de los/as jóvenes con respecto a este espacio.

Como participantes del programa los/as jóvenes reciben una ayuda mensual, en dinero, que en principio deberían utilizar para financiar sus estudios formales. Sin embargo, la mayoría usa estos fondos como parte de las estrategias personales y/o familiares de subsistencia económica.

“La beca que se obtenía tenía el objetivo de palear una necesidad insatisfecha y como Envi3n surge con el objetivo de la cuesti3n educativa fue pensada para el colectivo, los útiles escolares, algo que tuviera que ver con la escuela pero nadie lo controlaba (...) Con los años fue quedándose muy atrás y es muy poca plata. Pero bueno a ellos les sirve para comprarse algo que quieren, a veces la mamá les da la plata entera o se las administra” (coordinadora).

En cada encuentro los/as jóvenes son protagonistas que interactúan y reflexionan sobre las distintas formas de participaci3n social, enfrentando las transformaciones y problemáticas sociales y culturales. Es a partir de estos espacios que logran autonomía de pensamiento y acto, al tiempo que se reconoce en ellos un rol social valorado, como ciudadanos y actores estratégicos del desarrollo. “SÍ me gusta mucho participar, opinar, si algo me parece justo o

injusto” (Juana) “Sí, siempre les digo a los chicos que me gustó venir porque yo era re callada, re seria. Acá como que me solté más” (Camila).

La base del dispositivo institucional del Envi3n tiene que ver con la confianza que se construye entre las distintas figuras del programa, lideradas por el equipo t3cnico y los/as j3venes. A partir del v3nculo cotidiano y cercano con profesionales, docentes y talleristas, la sede se convierte en un espacio de pertenencia para los/as j3venes. Cabe destacar que los/as integrantes del equipo t3cnico son referentes para estos 3ltimos, a los que pueden acudir frente a problemas familiares o barriales, y recibir orientaci3n, consejo y ayuda.

“Trabajamos mucho para que los talleres tengan sentido, son puntos de excusa para que vengan. Que en esos espacios colectivos tambi3n podamos ocuparnos de problem3ticas personales y familiares. Ya sea para realizar los documentos o acompa1arlos a turnos en los m3dicos” (Coordinadora).

Nos encontramos con sujetos que librados a su propia suerte, como plantean Grinberg y Langer (2013) procuran que alguien los atienda, esa b3squeda es mostrarse, es mostrar lo escondido, mostrar que existen, mostrar sus condiciones de vida. Nos encontramos con la potencia de vida, de quienes insisten, no quieren quedar fuera y quieren atenci3n, ser escuchados/as. Como menciona la coordinadora de Envi3n:

“Primero es la mirada hacia ellos, mirarlos y tenerlos en cuenta. El estar todo el tiempo es una de las causas m3s importantes. Despu3s que el espacio sea tan libre, que todo sea posible, siempre lo que quieren hacer se puede, que traigan amigos. Que puedan manejarse como quieren, con ciertas reglas pero que puedan apropiarse. Siempre que preguntamos por el Envi3n ellos dicen es mi familia, mi casa. Mirar y acompa1ar es fundamental”.

Una de las mayores potencias del programa fue su desarrollo necesariamente territorial, haciendo su despliegue y cobrando vida en el espacio social. En primer t3rmino busca una fuerte inserci3n barrial, que es construida a trav3s de acciones espec3ficas en la comunidad y de la participaci3n del equipo t3cnico en distintas instancias de trabajo barrial. En este sentido la identidad territorial no es ni algo est3tico, ni homog3neo, sino que se nos presenta, siguiendo a M3rquez (2008), como un proceso en el cual se construyen, destruyen y reconstruyen constantemente sentidos y representaciones.

Es en el territorio donde Envi3n y sus actores despliegan mecanismos de construcci3n de una identidad com3n, lo cual no necesariamente supone homogeneizar la diversidad o anular las diferencias. En estos espacios se vuelve posible potenciar lo m3ltiple y lo diverso sin que esto suponga la reproducci3n de la desigualdad. En este sentido el programa es capaz de

expresar y contener la diversidad que caracteriza a la juventud, transformándola en potencia colectiva.

## Capítulo 6

### Reflexiones Finales

A través de esta tesina se buscó comprender las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana, focalizando en los sentidos que otorgan a la escuela y los motivos que atribuyen a las discontinuidades en sus trayectorias escolares.

Bajo este propósito, el análisis de los relatos permitió visibilizar seis aspectos transversales en las historias de vida de los/as jóvenes entrevistados/as.

En primer lugar se hizo hincapié en el barrio, como espacio de pertenencia donde se construyen lazos sociales muy fuertes que afianzan el sentimiento de identidad. Cabe mencionar que en dicho contexto prima la falta de accesibilidad a servicios básicos y la vulneración de derechos como la salud, la vivienda, el trabajo y la educación. Sobre este último aspecto, se señaló que las instituciones de los distintos niveles educativos obligatorios se encuentran emplazadas fuera de Stella Maris, lo que dificulta el acceso a las escuelas dadas las condiciones de vida de las familias.

En segundo lugar, se evidencia el estigma, discriminación y rechazo que recae sobre los/as jóvenes por pertenecer al barrio, lo que genera un sentimiento de desconfianza y un fuerte impacto en la propia subjetividad.

En tercer lugar, los relatos dejan entrever que los/as jóvenes se vieron obligados/as a abandonar temporalmente el nivel medio, en el caso de los hombres por la imperiosa necesidad de trabajar y en el caso de las mujeres por las demandas del ámbito familiar.

En este sentido, las historias de vida en contextos de pobreza esclarecen, en cuarto lugar, las tensiones que se producen entre el formato escolar tradicional y la inmersión temprana de los/as jóvenes en el mundo adulto. Es ante estas situaciones que aparece como recurrente optar por modelos alternativos de escolarización como el Plan FinEs que contempla las particularidades y experiencias de los sujetos en su vida cotidiana en los barrios, con un formato que es flexible en su metodología semi-presencial, en sus tiempos y espacios.

A pesar de las adversidades, la finalización de los estudios secundarios se presenta, en quinto lugar, como oportunidad para mejorar las condiciones sociales y materiales de existencia. Que realicen el intento tantas veces nos invita a explorar los sentidos tradicionales que se ponen en juego, generalmente asociados a la idea de conseguir un mejor empleo o ser

un paso previo para acceder a los estudios superiores. De esta manera queda evidenciado que la institución escolar se asocia fuertemente con la proyección y preocupación por el futuro.

Por último, se visibiliza la participación activa de los/as jóvenes en Envi3n como espacio que los impulsa a crecer, compartir y construir lazos sociales de amistad. En este programa los/as jóvenes, tratados/as como sujetos de derecho, afianzan su identidad, cuestionando y problematizando la realidad social.

Estos hallazgos nos invitan a pensar que, en este momento particular de la historia, son los/as jóvenes quienes, siguiendo a Grinberg, Dafuncho y Machado (2012), comienzan a pensar (se), hablar, relatar (nos) sus imágenes del futuro en relación con sus esperanzas y desencantos. En el trabajo de investigación, nos encontramos con sujetos que nos hablan de ellos, de sus familias, de sus grupos de pares y de sus vínculos con las diferentes figuras de las instituciones educativas. Hablan de cambios, deseos, sueños y temores. Señalan la angustia que produce encontrarse reiteradamente con caminos sin salidas y con las miradas negativas de los otros. Nos relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, darle sentido a lo que se enseña en la escuela y encontrar un equilibrio entre la esfera económica y educativa.

Se trata entonces de posicionar a los/as jóvenes en tanto sujetos históricos en coyunturas particulares. Pensar relacionamente a las constricciones objetivas y a las estrategias subjetivas representa un primer paso para romper con las visiones que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas.

Algo que ha quedado claro en esta investigación es que los/as jóvenes parecen tener historias que están esperando ser contadas. Esto se reconoce al interpretar los diálogos y la disponibilidad que mostraron desde el inicio de la investigación, conversando acerca de sí mismos con un grado de apertura inesperado.

La evidencia de la complejidad que se busca retratar, aporta y renueva el desafío de seguir pensando: ¿Qué estrategias de intervención se pueden pensar para promover trayectorias escolares significativas para los/as jóvenes? ¿Qué alcances y límites encontrarían estas estrategias de intervención?

Resulta imperioso destacar que la escuela forma parte de un contexto particular en el que predomina la fragmentación social y territorial. La institución escolar, siguiendo a Grinberg (2008) no puede ser analizada por fuera de este escenario, por el contrario, solo puede pensarse inmersa en él, no solo por su carácter de institución social, sino también porque los sujetos que la componen forman parte del mismo contexto, entendido como entorno físico, social, situacional y condicionante.

Como se dijo, las desigualdades sociales que se traducen en desigualdades educativas son multidimensionales y exigen no sólo de políticas educativas que acompañen las trayectorias de los/as jóvenes sino de políticas sociales que garanticen mejores condiciones de vida. En contextos de pobreza la pérdida de lazos familiares y la deserción escolar erosiona el entramado vincular de los/as jóvenes, reduciendo las oportunidades futuras, educativas y laborales, así como las posibilidades de construcción de un proyecto personal. En este trabajo se cree necesario desnaturalizar y problematizar la imagen de desconfianza que se viene construyendo desde hace años, podríamos decir históricamente, sobre los/as jóvenes. No sólo debemos refutar los estigmas que recaen sobre sus cuerpos, sino también desentrañar la trama social y emocional sobre la cual se sustentan los discursos que los acusan y descalifican.

## Referencias Bibliográficas

- Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos aires: Editorial Katz.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la Educación en la Argentina. *Revista y Sociedad* 37, Facultad de Ciencias Sociales UBA, p. 95 a 111.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. España: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). La práctica de la sociología reflexiva. (Seminario de París). En Bourdieu, P. y Wacquant, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva* (301-358). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: GEL- FLACSO.
- Briscioli, B. (2017). “Aportes de la perspectiva de las trayectorias escolares para pensar las desigualdades educativas”. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica: Investigación en educación (INIE).
- Corica, A. (2010). *Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf)
- Crego, M. (2018). Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>
- Czerniuk R. (2014). *Identidad, temporalidad y representaciones de futuro en jóvenes madres de contextos de marginalización urbana*. IV Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina; del 4 al 6 de diciembre de 2014. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas Y Sociales. Villa Mercedes: Red de Investigadores en Juventudes de Argentina.
- D'Alessandre, V. (2016). *Enredados. Nuevo pacto de inclusión en torno al nivel medio y producción social de cuidado*. Tesis de maestría. FLACSO

- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein J, Y., Larripa, S. y Otero, P. (2009). *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dewey, J (1967). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dubet, F y Martuccelli, D (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Percepciones de docentes y alumnos sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2008) “Una aproximación a la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. En: Cuadernos de Educación, Año VI, N° 6, Córdoba.
- Formichella, M. M. y Krüger, N. (2019) “Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina”. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 14(1): 89-118. doi: 10.14198/OBETS2019.14.1.03.
- Gallart, M (2000). “El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino”. En Gallart, M. (coord.). *Formación, pobreza y exclusión* (241-302). Montevideo, Cinterfor.
- García, S. y Peón, J. (2013). La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno. En Kaplan, C (Direc.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (103-145). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49, 19-47.
- González, F. M. (2014). Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013) [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>
- Gravano, A (2013). *Antropología de lo urbano*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Machado, M. (2012). “*Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento*”. En IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina, Bs. As.
- Grinberg, S., y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Del IICE*, (34), 29-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n34.1441>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Güelman, M; Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: Los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (1). En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6236/pr.6236.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6236/pr.6236.pdf)
- Jacinto, C. (2010). “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias” En Jacinto, C (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Teseo: Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2012). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En Ibarrola, M (coord.) *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kaplan (2009). Destinos escolares en sociedad miserables. En Tiramonti G. y Montes N. (2009) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-FLACSO. Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2005). “Desigualdad, fracaso, exclusión ¿cuestión de genes o de oportunidades?”. En Kaplan C. y Llomovatte S. (coord) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc. Buenos Aires
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.
- Kaplan, C. (2011) Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa N°35*, FLACSO, 95-103.
- Kaplan, C. (2019) Relaciones entre desigualdad y estructura emocional: aportes desde la sociología de la educación. *Trayectorias, experiencias, cultura y cotidianidad escolar*. Simposio llevado

a cabo en el II Congreso internacional de educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social, Tandil, Argentina.

- Kaplan, C. y Sulca, E. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces De La Educación*, 64-73. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/212>
- Kessler, G (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina, 2003-2013. Fondo de Cultura Económica (ISBN 978-987-719-016-8)
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires. Argentina: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kothari, U, y Hulme, D (2004). *Narratives, Stories and Tales: Understanding Poverty Dynamics through Life Histories*. University of Manchester, Manchester: Economic and Social Research Council (esrc)-Global Poverty Research Group and Institute.
- Lamont, M y Small, M (2008). "How Culture Matters: Enriching our Understandings of Poverty". En *The Colors of Poverty: Why Racial and Ethnic Disparities Persist*, coordinado por Ann Chih Lin.
- Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En *Revista Polifonías*. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488, p. 69-96.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Llinás, Paola (2008). *Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*. Tesis de Mestría, FLACSO.
- Llomovate, S. (1986) *Adolescentes trabajadores: su vida, escuela y trabajo*. FLACSO, Buenos Aires.
- Lo Vuolo, R., Barbeito, A, Pautassi, L y Rodríguez, C (1999): "*La Pobreza...de la política contra la pobreza*", Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Margulis, M. (2005). *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblios.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis (editor) *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblios.
- Márquez, F. (2008) "*Historias e identidades barriales del Gran Santiago: 1950- 2000*" Ponencia presentada en el "IX Congreso Argentino de Antropología Social", Misiones.
- Molina, D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica*. Historia de vida del MRP del País Valencià -Gonçal Anaya-. Valencia: Universidad de Valencia.

- Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos metodológicos N° 5. Madrid. CIS.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2010). “La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares”, en Reguillo, Rossana (Coord.) *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P (1995). *Tiempo y narración*. “Configuración del tiempo en el relato histórico”. Vol. I, Madrid, Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. (2012). «*La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro*». En II Congreso internacional sobre aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida, organizado por la Universidad Jaume I de Castellón.
- Ruíz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la Investigación Social*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) México.
- Schütze, F. (2010). *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa*. En W. Weller y N. Pfaff, (Org.). *Metodología da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 210-222.
- Scribano A. (2007) «La Sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones». En Scribano (Comp.) *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. CEA-UNC, Jorge Sarmiento Editor. p 118-142.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- Southwell, M. (2011). *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media*. Praxis educativa, 6 (1), 67-78. En Memoria Académica Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf)
- Tedesco, J (2008). *La Educación en el horizonte 2020*. Documento Básico Educación y justicia: el sentido de la educación. Madrid: Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E (2002). “Socialización” en Altamirano, Carlos. 2002. *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Buenos Aires.

- Tenti Fanfani, E (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A, Blanco, R y Hernández, L. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica (71-91)*. Madrid, España: OEI - Fundación MAPFRE.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Argentina: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina (2011). "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", *Educ. Soc.* 32(116), 857-875.
- Tuñón, I. (2008). "Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales". En Salvia, A. (comp) *Jóvenes promesas, trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Unicef (2012). *Adolescentes y secundaria: Finalización de estudios y vuelta a la escuela*. General Sarmiento: UNICEF - UNGS.
- Zattara, S y Skoumal G. (2008). *Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media*. En Morgade, G. alonso,G.(comp)(2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1: Guiones de entrevistas**

### **Guión de entrevista**

#### **Jóvenes**

- Breve presentación: nombre y edad.
- ¿A qué escuela/s asistía/s?
- ¿Qué recordás? ¿Cómo fue esa experiencia en el jardín y la escuela? Hacer hincapié en:  
Relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.  
Relación con docentes, directivos, pares y familiares.
- ¿Qué te gustaba de la escuela y qué no?
- ¿En qué año dejaste la escuela? ¿Por qué?
- ¿Me contarías cómo es un día cotidiano en tu vida?
- ¿Volverías a la escuela?
- Si tendrías que describir a la escuela en una palabra ¿Qué dirías?
- ¿Hace cuánto participás del Programa Envión?
- Si tuvieses que describir a Envión en una palabra o frase ¿Qué dirías?

## **Guión de entrevista**

### **Equipo técnico**

- Breve presentación: nombre y edad.
- ¿Cuál es tu rol en Envión?
- ¿Cuántos años hace que trabajas aquí?
- ¿Qué actividades, talleres se dictan?
- ¿Cuáles son los objetivos de Envión?
- ¿Cuántos jóvenes asisten al programa? ¿Qué edades tienen?
- Con respecto a la situación educativa de los jóvenes ¿Poseen datos acerca de la cantidad de jóvenes que no están escolarizados en el barrio Stella Maris?
- Desde tu experiencia ¿Cuáles son las causas por las cuales los jóvenes abandonan la escuela?
- Desde el programa ¿Cómo intervienen para que aquellos jóvenes retomen la escuela?