

La escuela secundaria en los recorridos biográficos de jóvenes urbanos escolarizados: evaluaciones, referencias ideales, soportes y proyecciones al porvenir

The secondary school in youth urban scholar's biographical paths: evaluations, ideal references, supports and prospective projections

Florencia D'Aloisio*

Resumen

Presentamos un recorte de una tesis doctoral finalizada sobre los sentidos que adquiere la secundaria para jóvenes de Córdoba (Argentina) en desiguales condiciones de vida y escolaridad. En clave biográfica, analizamos cómo dichos sentidos se inscriben en particulares trayectorias familiares y en una trayectoria virtual de cara al porvenir que los jóvenes anticipan. Mostraremos cómo la permanencia y continuidad en la secundaria se nutre de referencias ideales y de prácticas relacionales afectivas que operan como sostenes de las escolaridades juveniles.

Palabras clave: escuela secundaria, sentidos juveniles, aproximación biográfica, sostenes, proyecciones

Abstract

In this article we present part of a finished doctoral thesis above the meanings that secondary school has for young people in Cordoba (Argentina) who inhabit unequal living conditions and educational access. In a biographical approach, we analyze how these meanings are inscribed in particular family trajectories and in a virtual trajectory toward the future that they anticipate. Likewise, we will show how permanence and continuity in the secondary school is nourished by ideal references and affective relational practices that operate supporting youth's schooling.

Keywords: Secondary school, youth senses, biographical approach, supports, projections

* Licenciada en Psicología y Doctora en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios (NEPSICO), Facultad de Psicología, UNC. Contacto: florenciadaloisio@gmail.com

Introducción

Este artículo se deriva de una tesis doctoral finalizada en la que reconstruimos los sentidos de la escuela secundaria desde la perspectiva de jóvenes escolarizados de la ciudad de Córdoba, Argentina¹.

En nuestra investigación retomamos una preocupación epocal por comprender la relación de los jóvenes con la escuela, lo que valoran y esperan de su tránsito por este nivel educativo, sus vivencias y experiencias. De ello da cuenta la existencia de una agenda regional de debates, reformas educativas, discursos sociomediáticos e investigaciones.

Esta problemática se inscribe en un contexto de ampliación del derecho educativo para las poblaciones juveniles. Al igual que en otros países latinoamericanos², en el 2006 Argentina declaró obligatoria la educación secundaria (Ley Nacional de Educación N° 26.206), sumándose a una “obligatoriedad social” preexistente (Tenti Fanfani, 2007)³. En este escenario de doble obligatoriedad, el formato y funcionamiento de la escuela secundaria es fuertemente cuestionado, sus funciones siguen definidas en continuidad con significados consolidados a lo largo de su historia (formación propedéutica, instrumental y política) y aumenta sostenidamente la incorporación de “nuevos” jóvenes para quienes no fue originalmente destinada.

Numerosos estudios latinoamericanos se abocaron a analizar la problemática del sentido de la escuela secundaria desde la mirada juvenil (Guerra Ramírez, 2000; Guerrero Salinas, 2000; Andrade Glória, 2003; Ghiardo Soto & Dávila León, 2005; Dos Santos, Nascimento & Menezes, 2012; Guerra Ramírez & Guerrero Salinas, 2012; Tapia García, 2012; Weiss, 2012a; Molina Chávez, 2014). En Argentina, diversas investigaciones focalizaron en experiencias y sentidos educativos de estudiantes pertenecientes a grupos sociales específicos, denominados “populares”, “empobrecidos”, “excluidos” (Duschatzky & Corea, 2002; Foglino, Falconi & López Molina, 2009; Meo & Dabenigno, 2010) o bien de sectores favorecidos, de élites (Del Cueto, 2007; Tiramonti, 2006 y 2007; Ziegler, 2007). Otros estudios trabajaron con muestras

¹ Tesis “¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad” presentada por la autora en marzo de 2015 para optar por el título de Doctora en Estudios Sociales de América Latina del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. La investigación fue realizada con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Resolución D N° 29/08 y N° 320/11.

² Perú (2003), Uruguay (2006), Venezuela (2009), Brasil (2009), Paraguay (2010), Bolivia (2010), Honduras (2012) y México (2012).

³ Tenti Fanfani (2007) explica que la obligatoriedad legal de la educación secundaria la convierte en el nuevo equivalente funcional de la escuela primaria: finalizar los estudios secundarios aparece como el nuevo piso de la obligatoriedad “social”, capital básico que garantiza a quienes lo poseen mayores probabilidades de insertarse con éxito en el mercado del trabajo, participar como ciudadano activo en la vida pública y construir una subjetividad relativamente autónoma.

poblacionales más extensas y heterogéneas geográfica, socioeconómica e institucionalmente (Kessler, 2002; Dussel, Brito & Núñez, 2007; Llinás, 2009).

Bajo la pretensión de no recortar a los sujetos por un rol (alumnos) y una función (aprendizaje) y concibiendo a los sujetos en su *doble condición* de jóvenes y estudiantes, un supuesto cada vez más considerado en las investigaciones educativas (Weiss, 2012a), abordamos la problemática tomando elementos de ambos tipos de estudios.

Enfoque de investigación y estrategias metodológicas.

Trabajamos desde un enfoque de indagación e interpretación psicosocio-hermenéutico que nos permitió pensar la problemática del sentido juvenil sobre la escuela secundaria en clave sociohistórica (Gadamer, 1992; Thompson, 1993), situada, dialógica (Bajtín, 1990; Ricoeur, 1999) e interdiscursivamente (Verón, 1993). Desde este enfoque, en tanto quehacer reinterpretativo, nos orientamos a reconstruir el sentido de los discursos juveniles en su situación micro y macro social de enunciación, atendiendo al carácter relacional, posicional y conflictivo de los mismos y ligando relacionalmente subjetividad personal, objetividad social e intersubjetividad (Alonso, 2013).

Seleccionamos como *recorte poblacional* a jóvenes escolarizados asistentes a dos instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, una de gestión pública y otra privada, que estuvieran culminando el Ciclo Orientado (5° año y luego 6° año). Buscamos analizar los sentidos educativos juveniles en función de sus particulares condiciones de producción y comprender comparativamente sentidos ligados a condiciones desiguales de vida y escolarización⁴ (ver tabla 1).

⁴ Las condiciones sociofamiliares de vida y escolaridad fueron reconstruidas considerando las características generales de las escuelas (perfil, proyecto educativo, costo de la matrícula) y de la población educativa (trayectorias escolares de los jóvenes, condiciones residenciales, ocupación y nivel educativo de los progenitores, realización de trabajo juvenil). Estos datos fueron obtenidos por medio de informantes claves (preceptores de curso y secretarios), documentos y registros institucionales, hojas de datos personales y familiares que llenó cada joven participante de los grupos de discusión.

Tabla 1. Condiciones vitales y escolares de producción de sentido**Caso A Caso B**

(13 jóvenes: 7 mujeres 6 varones) (17 jóvenes: 11 mujeres y 6 varones)

EDADES	ENTRE 17 Y 21 AÑOS.	ENTRE 16 Y 17 AÑOS.
Residencia	Barrio de la institución (4 jóvenes), asentamientos precarios (3) y barriadas cercanas (2), localidad alemana (2), barrio a 15 kms (2).	Centro de la ciudad y barrios residenciales aledaños al colegio (12), barrios residenciales entre 4 y 9 kms (5), localidades fuera de la capital (2).
Escuela	De gestión pública y gratuita, ubicada en la periferia de la ciudad. El nivel secundario tiene 450 estudiantes de sectores medios empobrecidos y asentamientos precarios. Funciona como “escuela recolectora” (Gallart, 2006) y de contención, recibe jóvenes expulsados y repitentes. Varios docentes con doble cargo en la escuela (superposición de funciones), elevado ausentismo. Apunta a la formación instrumental.	De gestión privada y arancelada, cercana al centro de la ciudad. Tiene 360 estudiantes de nivel secundario de sectores medios-altos Selecciona al alumnado, prioriza a familiares de alumnos y exalumnos. Funciona como espacio para “conservar las posiciones adquiridas” (Tiramonti, 2007). Docentes con formación universitaria, perfil académico y experiencias de agremiación política. Prioriza la formación propedéutica y político-ciudadana.
Trayectoria educativa	48% de sobreedad, 5 repitieron (tres de ellos en 2 o más oportunidades). Numerosas trayectorias escolares disonantes y superadoras de las parentales.	Edades escolares teóricamente esperadas, ninguno repitió. Trayectorias escolares ininterrumpidas consonantes y correlativas a las de sus progenitores.

Nivel educativo parental	Primario (50%), secundario (33,3%) y superior (16,6%)	Ambos estudios superiores (76,47%), uno con estudios secundarios completos y otro universitario (17,66% - 3 jóvenes), ambos con secundario completo (5,88% - 1 joven).
Trabajo progenitores	Trabajos precarios: empleo doméstico, albañilería, (43,47%). Trabajos en relación de dependencia (30,43%) y autónomos (26,08%).	Desempeño de profesiones universitarias en relación de dependencia (33,33%) o independiente (45,45%). Con nivel secundario en relación de dependencia (6,07%) y cuentapropistas (15,15%).
Trabajos juveniles	53,85% trabajan (7 jóvenes): 2 en actividades familiares (fábrica, gráfica, venta de comida), 3 en actividad aprendida en una práctica escolar (mozos), 1 en relación de dependencia (fast-food).	11,76% jóvenes: disc-jockey (varón) y emprendimiento de indumentaria (mujer)

Siguiendo una lógica comparativa, la información fue construida desde una estrategia de indagación múltiple implementada de forma análoga en ambos casos en estudio que fue diseñándose y ajustándose en virtud del análisis concomitante al trabajo de campo. Asumiendo que los jóvenes⁵ tienen capacidad para reflexionar sobre sus experiencias personales e intersubjetivas y expresarlas discursivamente, reconstruimos sus sentidos escolares por medio de discursos generados en diversas actividades de indagación (escritas, observacionales, discusiones grupales, entrevistas profundas) que nos permitiera atender a la polifonía característica de los signos (Bajtín, 1990) en un proceso de focalización progresiva orientado a construir diferentes registros de las voces juveniles.

El esfuerzo analítico estuvo orientado a comprender las construcciones de sentidos educativos juveniles a partir de la articulación de elementos estructurales (relativos a sus condiciones de vida y escolarización), aspectos intersubjetivos (experiencias y discursos de referentes significativos) y de la dimensión biográfica presente y porvenir.

El análisis de los datos construidos en dicha investigación nos permitió indicar que jóvenes situados en condiciones desiguales de vida y escolarización comprenden a la secundaria como *espacio-tiempo* de “experiencias y aprendizajes” (construcción de conocimientos, sociabilidad), “preparación para futuros desempeños” (laboral, propedéutico), “formación

⁵ Sin desconocer las implicancias del sexismo lingüístico, para facilitar la lectura de este análisis utilizaremos “jóvenes” al referirnos en plural a los sujetos con los que trabajamos.

personal” (“ser alguien digno” o “exitoso”) y “ciudadanización” (“instancia des-ignorante” o “ciudadanía participativa”)⁶.

Compartimos en esta ocasión el análisis de los sentidos juveniles sobre la escuela secundaria en clave biográfica. Desde las narrativas biográficas de cuatro jóvenes de sectores populares y sectores medios-altos, analizamos cómo los sentidos que construyen sobre la escuela secundaria se inscriben en particulares trayectorias socioeducativas y laborales familiares y en una trayectoria biográfica virtual de cara al porvenir que los jóvenes anticipan. Asimismo, mostramos cómo la permanencia y continuidad en la secundaria se nutre de referencias ideales y de prácticas relacionales afectivas (familiares y escolares) que operan como sostenes de los procesos de escolarización juvenil.

Una mirada a los sentidos juveniles sobre la secundaria en clave biográfica

Con el fin de añadir nuevos elementos a la comprensión de las significaciones juveniles al interior de cada caso en estudio, en la etapa final del trabajo de campo buscamos reconstruir, mediante entrevistas abiertas individuales (Alonso, 1994), cómo miran algunos jóvenes su escolaridad en tensión con el mundo familiar, institucional y social, en un momento biográfico particular como lo es la culminación de los estudios secundarios. Mediante las entrevistas, en tanto procesos narrativos, invitamos a los jóvenes a compartir momentos significativos de su historia familiar y escolar, las expectativas socioeducativas parentales, las propias resignificaciones sobre su escolaridad y las proyecciones o expectativas a futuro (educativas, laborales, familiares) al momento de finalizar los estudios de nivel medio. Buscamos propiciar que los sujetos construyeran narraciones en las que enlazaran su vida presente en el horizonte del pasado vivido y el futuro anticipado (Guerra Ramírez, 2008). Trabajamos con un guion común de entrevista estructurado en torno a una dimensión temporal (pasado-presente-futuro), una relativa a la biografía personal y otra ligada a la trayectoria socioeducativa familiar.

Qué sentidos adquiere la escuela secundaria en la construcción de “recorridos” biográficos juveniles particulares, fue nuestro interrogante directriz en las entrevistas individuales. Tomamos aquí la metáfora de “recorrido” o “camino” con la que Weiss (2012b) caracteriza las biografías juveniles contemporáneas, cuya construcción resulta de la peculiar imbricación de aspectos socialmente dados o por darse en determinado momento histórico y la agencia de los sujetos que, dotados diferencialmente de recursos, optan por diferentes alternativas en la experiencia de “recorrer” sus vidas.

⁶ Estas líneas analíticas fueron profundizadas en Autora (2015 y 2017).

Preguntarnos por la significatividad biográfica de la secundaria para los jóvenes remite a las formas contemporáneas que asume la articulación sujeto-sociedad, por cuanto finalizar la secundaria puede considerarse un momento de transición biográfica, en que la inserción al mundo social y laboral están en juego⁷.

A continuación, compartimos la mirada sobre la escuela secundaria desde los recorridos biográficos de Sonia y Marcos, jóvenes del caso A, Camila y Delfina, del caso B⁸.

“Yo me siento feliz de haber llegado hasta acá”. Egresar, entre la maternidad y el trabajo

Sonia está terminando la secundaria a pesar de ser una candidata ideal para engrosar las listas de abandono escolar: tiene 20 años, repitió en dos ocasiones, trabaja, es mamá de una bebé de 8 meses y sus modos de expresión lingüística distan de aquellos avalados por la mirada escolar para una joven, estudiante y madre.

Cuando finalizó 5° año, embarazada de cinco meses, y especialmente luego de tener a su bebé, Sonia quiso dejar la escuela, “estaba cansada” y “faltaba seguido”. Pero su madre, que dejó de trabajar como empleada doméstica para abocarse al cuidado de su nieta Azul, la instó a continuar asistiendo para no echar a perder “todo el esfuerzo que había hecho para terminarlo”.

La llegada de Azul a su vida no fue fácil. “Estuve todos los 9 meses sola”, dice Sonia que, al quedar embarazada, tuvo dudas respecto a qué hacer, “si tenerlo, no tenerlo”. Pero la postura del padre de su hija, que “no quería tenerla y desapareció”, la ayudó a decidir continuar con el embarazo y hacerse cargo sola de ella. De su familia, la única respuesta que le importaba era la de su madre de quien, si bien sabía podía esperar acompañamiento, aún la sorprende su inicial comprensión: “yo me esperaba otra cosa (...) como toda madre, que me empezara a gritar, a decir *“sos una pelotuda”*⁹...”.

Unos días antes de la entrevista, en un espacio de devolución grupal del análisis que habíamos construido, contó ante sus compañeros que le recalca a su madre “*yo soy un orgullo tuyo*”: será la primera de su familia¹⁰ que completará este nivel educativo, porque sus padres

⁷ Aunque, compelidos por condiciones desfavorables de vida, trabajar haya sido una experiencia correlativa a sus escolaridades para varios de los y las jóvenes participantes pertenecientes a sectores populares, también se expresó en este momento biográfico una expectativa de poder orientar su búsqueda hacia trabajos no precarizados haciendo valer las credenciales educativas alcanzadas.

⁸ En los siguientes recorridos biográfico-escolares, utilizaremos comillas simples cuando parafraseemos el discurso de los jóvenes o el que recuperan de referentes significativos y reservamos las comillas para extractos textuales de los mismos.

⁹ Expresión coloquial argentina utilizada para adjetivar a alguien que se comporta ingenuamente o con falta de inteligencia.

¹⁰ Compuesta por madre (ama de casa), padre (transportista) y tres hermanos varones (de 25, 24 y 17 años); viven todos juntos en un barrio cercano al de la escuela.

hicieron sólo la primaria y sus hermanos mayores abandonaron la secundaria. Que egrese es también una apuesta de sus padres, que no sólo reacomodaron algunas pautas de organización familiar para que ella continúe en la escuela, sino que es el único pedido concreto que le realizan, para que “no termine como ellos”: “Ellos lo único que quieren es que termine el secundario” y que lo termine bien, que tenga el certificado, “*porque ¿de qué sirvió todo si por dos o tres materias no vas a terminar?*”¹¹. Para ella, la experiencia parental ofició también reforzando la permanencia escolar porque “cuando pensás en el mañana, ahí decís *‘no quiero trabajar limpiando casas... entonces me quedo en el colegio’*...”.

Además de cuidar a su hija, Sonia trabaja los fines de semana como moza en un salón de fiestas. Empezó en 5° año, tras hacer un curso de mozos ofrecido como práctica laboral por su escuela, dejó en los últimos meses de embarazo y retomó un mes después del nacimiento de su hija. Si bien pueden elegir cuántas noches trabajar, generalmente se trata de jornadas mayores a 12 horas y, en la época de fiestas de fin de curso lectivo, esta actividad se superpone a la escolar ya que deben ir de jueves a domingo. Al llegar a su casa, descansa menos de 4 horas porque debe ocuparse de su hija que queda al cuidado de sus abuelos cuando ella va a trabajar.

La contención encontrada en su escuela ha sido otro bastión para continuar sus estudios. Luego de repetir primer año y “perder banco” en otra institución, esta escuela le permitió ingresar promediando el 2° año, que debió recurrir tras repetir nuevamente. Apoyo y comprensión fueron claves también durante su embarazo y puerperio, principalmente, de parte de la directora, figura en la que siempre encontró escucha y atención a sus dificultades: “Nosotras viste que siempre vamos y hablamos con ella. Y no hablamos cosas del colegio, hablamos cosas nuestras”. Lo mismo de parte de la psicóloga del gabinete escolar, quien solicitó a los profesores que la ayuden en este momento vital.

Sonia contrapone este acompañamiento al trato que dice haber recibido de algunos docentes que desacreditaban sus comportamientos y modos de expresión argumentando que no se ajustaban a la postura e imagen materna que debía adoptar: “por ahí venían y me decían *‘esa boca sujetátela ahora que vas a ser madre’* (...) *‘con esa boca vas a criar a tu hija?’*”. La indicación de tener que devenir más responsable, madura y educada por el hecho de convertirse en madre es un aspecto que resalta con molestia del discurso de muchos de sus docentes, porque siente que eso desconoce que ‘sí le cambió la vida tener un hijo’ y que ella ‘sí se siente responsable’. Señalamientos que, a lo largo del secundario y profundizados durante su embarazo, motivaron “choques” frecuentes con la mayoría de sus educadores: “Que me digan *‘tenés que estudiar’*”, esas cosas sí, decímelas, no tengo problema y no te voy a decir nada. Pero no me

¹¹ Medio año después de nuestra entrevista, vimos a Sonia tramitando el certificado analítico en la escuela, con su hija en brazos, tras rendir las últimas materias previas que le quedaban.

gusta que me digan lo que yo tengo que hacer con mis cosas (...) Agarraba y les decía “no se preocupe, usted preocúpese por cuidar a los suyos que yo voy a cuidar a mi hija”...”

A pesar de haberse sentido descalificada en sus modos de expresión por algunos docentes, revisando su paso por la secundaria, dice haberse sentido cómoda en general en esta escuela, tanto en relación a la propuesta formativa, a la que ‘no le encontró defectos’, como en la relación con sus compañeros como con otros educadores en quienes encontraba respeto y tolerancia a su forma de ser.

Tras repetir en dos oportunidades y al verse complicada su asistencia escolar luego de tener a su hija, Sonia está a seis semanas y cuatro materias de finalizar la secundaria. “Feliz” es la palabra que elige al ser invitada a pensar qué le genera estar viviendo este momento: “Porque, ¿cuánto falta para terminar? ¡Nada! (...) en algún momento lo iba a tener que terminar (...) Si yo pasaba una semana sin ir al colegio es como que me faltaba algo, ¿entendés? Entonces, yo pensaba, “si lo dejo, ¿qué voy a hacer?”...”. El hecho de haberse escolarizado es lo primero que indica le gustaría transmitirle de su vida a su hija, a quien también instaría a terminar la escuela: “Le diría que vaya al colegio, que lo termine (...) que yo fui al secundario, que me quedaba de año, que no estudiaba... y que la única que se cagaba¹² era yo. Porque al final tenía 20 años y todavía estaba en el colegio”. Al hablar de lo que imagina o quiere para su futuro expresa que ‘no le gusta planificar sino vivir al día’ y ‘que en su momento se verá’. Sin embargo, independizarse de su familia de origen aparece como una necesidad que en algún momento siente será ineludible (“va a llegar un momento que voy a tener que hacer mi vida”) y lo expresa también como un deseo de independencia tanto material (tener un lugar propio donde vivir con su hija) como afectiva, pues “ahora hay una persona que depende de mí, ¿entendés?”.

“Si no te exigen no aprendés”. El aspirante a cadete militar que esperaba una formación más estricta

Con un pie fuera de la escuela pública a la que asiste desde 1° año y con miras a ingresar a la Fuerza Aérea (F.A.), Marcos se pregunta “si no aprendés, ¿para qué viniste al colegio?”, un interrogante que sintetiza su crítica al nivel académico y las exigencias escolares. Aspectos que, para este joven de 17 años proveniente de una familia ligada a la vida militar¹³ y en virtud de la carrera que proyecta realizar, son centrales en la educación escolar que esperaba recibir: “Nunca me gustó la enseñanza del colegio. Como que es muy baja, digamos. Será raro, pero siempre quise que me exijan más (...) Es como que no te enseñan, te enseñan lo justo y necesario. Y no te exigen. Entonces, si no te exigen no aprendés”. Asimismo, Marcos desearía que

¹² Expresión argentina que, en este caso, significa perjudicarse.

¹³ Es el hijo menor de una familia de seis integrantes, vive en un barrio cercano a la escuela con su madre, ama de casa, y su padre, militar retirado.

se enfatizara la formación de aspectos personales de los estudiantes, como el respeto hacia los adultos, desde el inicio mismo de la secundaria ya que “si no se empieza desde ahí, después ya son indomables”.

Mirando retrospectivamente su escolaridad, cuenta que siempre la ‘pasó bien’ tanto en la escuela como con sus compañeros y que algunos docentes lo “tenían como ejemplo” de cumplimiento y comportamiento, lo que lo “favorecía porque recibía más ayuda”. Llevarse materias desde 3° año es la única dificultad que identifica y, si bien la primera vez que tuvo que estudiar para un coloquio se ‘arrepintió’, cree que ‘ahora le sirve’ como entrenamiento para preparar el ingreso a la F. A. Como también dentro de su familia tiene “buen concepto”, sus padres dejaban su escolaridad ‘en sus manos’, respaldando su capacidad para resolverlo: “Yo toda mi vida fui correcto, siempre hice caso (...) Me tenían confianza y sabían que las podía sacar”. Su escolaridad estuvo apuntalada por consejos parentales que Marcos ‘siempre escucha y trata de poner en práctica’ pues entiende que lo hacen ‘para su bien’ y para que ‘evite repetir sus experiencias’: “Mi papá siempre me dijo que jamás abandone el colegio (...) que es muy útil y ellos lo vivieron en carne propia¹⁴ (...) Yo prefiero que mis papás me aconsejen y me digan algo antes que echarme un moco¹⁵”.

Marcos habla con orgullo de su padre al que describe como un “hombre muy fuerte” que “tuvo una vida muy dura”: “Él fue el que formó la familia, digamos, moralmente. Siempre nos dio todo, nos dio consejos. Además que él era el que trabajaba para alimentar la familia (...) siempre fue así, luchador. Yo lo veo como un ejemplo a seguir para mí”, expresa visiblemente emocionado al erigirlo como su modelo de vida y vertebrador de todo el grupo familiar. También destaca de él su capacidad de adaptación, esfuerzo y voluntad puesto que “Construyó su vida (...) Todo lo que se propone lo logra”. La fuerza de voluntad es un rasgo muy estimado por Marcos y sobre el cual espera modelar su vida; su ausencia, una marca de fragilidad, como lo describe en su madre, quien para él “es más débil en ese sentido” y si “no le sale algo, se traba, se pone terca y no lo intenta más, lo deja ahí”.

Su anhelo de ser cadete de la F.A. se fue construyendo al conocer, por su padre, el estilo de vida que supone la carrera militar, la estricta formación personal que brinda y la imagen distintiva que sus miembros proyectan: “la vida de cadete es respetable, como más valorable, se distingue de los demás, te enseñan a ser educado. Es lo que voy tratando, siempre”¹⁶. “Ser educado”, formarse “como un señorcito”, características para él deficitarias de su escolaridad

¹⁴ Su madre cursó hasta 6° grado de primaria y “se arrepiente de no haber terminado el colegio”, su padre terminó 3° año del secundario cuando éste no era obligatorio completo y sus hermanas (de 35, 30 y 26 años), que viven con sus respectivas familias, finalizaron el secundario y una de ellas realizó estudios universitarios.

¹⁵ Expresión común entre jóvenes cordobeses que significa cometer errores, equivocarse.

¹⁶ En nuestro encuentro de entrevista, Marcos rehusó tutearme a pesar de mi sugerencia y en muchas ocasiones me pidió disculpas por las palabras que enunciaba.

pero inculcadas por su familia, junto a la alta demanda de resistencia y rendimiento físico sustentan su expectativa de ingresar a la Escuela Militar de Aviación (E.A.M). Desde principios de su último año escolar, dedica sábados completos y algunas tardes de la semana a prepararse para rendir este ingreso en una academia privada, donde se percató que está aprendiendo contenidos “debería haber tenido en la escuela” pero que no le dieron. Y a pesar que le “ayudó a entender temas y aprobar materias de 6° año”, cree que buscar apoyo extraescolar “para aprender lo que no aprendiste en el colegio es medio tonto”. La preparación propedéutica le permitió advertir la fragmentación de las experiencias educativas propias de un sistema educativo fuertemente segmentado en calidad: “ahora veo el gran abismo que hay entre un colegio público y uno privado, que es diferente”. Su expectativa de ingresar a la F.A. se refuerza también por su deseo de “cumplir” con su padre que “Desde el primer día que le dije me apoyó, me buscó y me paga la academia [que] sale mucho por mes. Yo... espero no defraudarlo”¹⁷.

A futuro se imagina egresado de la E.A.M y trabajando en los destinos que le sean asignados, pero también asentado en un lugar, formando pareja y su propia familia. Pensándose como padre, Marcos se describe imitando al suyo, acompañando a sus hijos con consejos, límites y, de ser necesarios, “retos para que aprendan”: “Más que todo, a mis hijos, les enseñaría a respetar y a ser obedientes, porque a la persona que es obediente siempre le va a ir bien en la vida”. Especialmente, desearía que sus hijos tengan la voluntad que admira de su padre, “que se propongan hacer algo y que lo hagan, que no se den por vencidos tan rápido”. Asimismo, le gustaría acompañarlos y ayudarlos en su escolaridad, recordándoles el valor que el estudio tiene para sus vidas y para la estima familiar: “Les diría que no sean tontos y que la hagan. Y que si se pone duro que pregunten, que yo lo pasé a eso y los podría aconsejar (...) Les pediría que terminen el colegio, que es necesario. Obvio que no los voy a obligar. Si ellos no quieren, bueno... pero si es así me decepcionarían mucho”. La práctica del catolicismo, una herencia de su madre que “es muy religiosa”, constituye otro aspecto que le gustaría transmitir a sus hijos: “introducirlos en ese pensamiento también, de tener fe, de que crean en algo”. La fe es para Marcos otro norte en la vida y, si bien se describe como alguien al que no le “convence mucho la religión” ni ir a la iglesia, considera que “tendría que volver a confiar en algo (...) porque si uno no cree en algo como que ya empieza a perder sentido a algunas cosas, y eso es lo que me pasó a mí. (...) Más que todo, creo en mí...creo que soy responsable, que si yo digo lo voy a hacer, lo hago, no lo dejo por la mitad. Me tengo confianza”.

“¡Estoy harta del colegio!”. La estudiante de sociología que ansía terminar el secundario

¹⁷ Dice que sus padres “siempre quisieron que terminara el colegio y siguiera estudiando, en algo, pero que haga algo, que no me quede tirado en un sillón viendo tele, que no esté al vicio”.

Egresar de su colegio privado es, para Delfina, un “legado” de su madre fallecida quien, tras separarse de su padre, decidió mudarse de un departamento céntrico a un barrio, eligiendo “dónde comprar la casa en base a dónde estaba el colegio”. Confiesa que odió a su madre por tener que dejar su escuela primaria y sus compañeros, pero ahora lo considera uno de los momentos más significativos de su vida porque marcó un giro entre “quien hubiera sido” y “quien llegó a ser”: “Veo ahora la gente de 6° año del * [ex colegio] que sería mi año y creo que yo hubiera adoptado un perfil totalmente distinto al que tengo hoy por hoy, tiene que ver mucho con el cole y con la gente que te relacionás ahí”, indica reconociendo que la sociabilidad estudiantil constituye uno de los fundamentos de las elecciones educativas familiares; elección que, en su caso, fue combinada con una estrategia residencial. “Hoy soy como soy, el perfil que tomé, por mi vieja” dice al hablar de sí misma y avalar esa decisión de su madre, quien “tenía que ver bastante” con su escolaridad, seguía a diario sus tareas escolares y participaba en instancias institucionales donde fueran convocadas las familias. Su padre, en cambio, deja que se “arregle sola” con los requerimientos escolares, en una postura que ella connota como de confianza y fomento a su autonomía.

La muerte de su madre, ocurrida cuando ella tenía 15 años, es otro de los momentos biográficos más significativos para Delfina, no sólo por el dolor que le trajo aparejado, sino porque modificó completamente su vida, al punto de pensar que “no sería lo que soy ahora”. Entonces debió mudarse con su abuela y su padre, “un tipo muy complejo y con el que nunca me llevé bien”, que “estaba bastante borrado y de repente le cayó una hija de 15 años”. Siente que eso le abrió un marco de libertades sin las cuales “muchas cosas hoy no serían igual probablemente”. Consciente de las responsabilidades y riesgos que conlleva manejarse “tan libremente” a esa edad, cree que “podría haber terminado en cualquiera en su momento, pasé a hacer lo que quise, como quise, donde quise”, pero que no lo hizo porque su madre le “había puesto límites súper coherentes” que ella había incorporado porque “tenían sentido”. “Tener libertad absoluta” es una consecuencia de la pérdida de su mamá que valora: “Estoy segura que hubiera preferido que no pasara, pero sin embargo es como que también le veo la parte buena”.

Los horarios “maratónicos” atraviesan la descripción de su cotidianeidad que carece de un “día típico”. Durante la semana, la mitad del día lo pasa en la escuela y vuelve a su casa a altas horas de la noche, después de hacer alguna actividad que le gusta¹⁸ o de juntarse con amigos: “Pero siempre a las corridas, duermo muy poco en la época de clase, prefiero eso”. Viernes y sábados los reparte entre su novio, estudiante universitario, y salidas con compañeros o amigos, el domingo lo destina a estudiar.

Terminar la escuela no es algo que haya ocupado su imaginación a lo largo de su escolarización, como sí lo fue qué carrera estudiar, preocupación que la acompaña “desde chica”.

¹⁸ Clases de danza, curso de fotografía, salidas a ver teatro, cine o recitales variados.

Como rindió el ingreso anticipado a la carrera de sociología, ya es estudiante universitaria antes de egresar del secundario. “Lo hice durante el año para poder hacer uno o dos ahora tranquila” dice Delfina que, además, planea hacer el ingreso a Historia y Letras. Cree que convertirse en profesional coincide con lo que sus padres desearon para ella, aunque en la decisión sobre qué estudiar no hayan tenido peso. Sus elecciones se alejan de las carreras “más tradicionales” que prefiere su padre, ingeniero civil, pero para ella, en ésta como en otras decisiones, él “no pincha ni corta”. En cambio, siente que su madre “estaría chocha que yo estudie algo de esto”.

“¡Estoy harta del colegio!”, dijo al acordar nuestra entrevista y hoy, en un momento en que la mayoría de sus compañeros “no quieren irse”, ella ansía terminar el secundario: “Estoy chocha! No me vuelvo a levantar a las 6 de la mañana, no me vuelvo a poner uniforme, no vuelvo a ver gente que no tengo ganas de ver, estudio lo que tengo ganas”. Reconoce que su entusiasmo por cerrar esta “etapa cumplida que estuvo bien en su momento” se relacionan con la posibilidad de transitar un mundo en común con su novio: “Yo empecé a salir con este chico en marzo, y sí, empecé a notar la diferencia de edad que a él siempre le jodió muchísimo (...) Para mí también tiene que ver con eso, con decir “*bueno, ya está, no voy más al cole*”... Más allá de la diferencia de edades, es como el cambio de etapas”.

Asegura no tener temores respecto al futuro, salvo a “desilusionarse” de la vida universitaria a la que le tiene “muchas fichas puestas”, pero sabe que “probablemente eso pase” porque tiene “súper idealizada la vida de la facu”. Al pensar en esta transición, considera que su colegio les provee “una muy buena base para la universidad”, los forma “como una persona que pueda leer, entender, ser crítica... y se nota la diferencia con otros coles”. Pero tiene críticas puntuales ya que, al prepararse para rendir, se encontró con contenidos que integraban el programa de estudios pero que no habían sido desarrollados.

De acá a unos años se ve a sí misma profesional, tensionada entre la inserción laboral y la necesidad de continuar formándose, aquí o en el exterior, para ampliar sus posibilidades de desarrollo profesional, un mandato paterno que ha incorporado: “Mi papá en realidad cree que debería hacer un postgrado cuando termine, porque hoy en día la formación que antes equivalía al grado ahora necesitás hacer algo más, con un grado estás jodida para entrar en un montón de cosas”. La solvencia económica que le posibilite el ejercicio profesional “es algo que le da bastante miedo”, pero intenta no preocuparse “demasiado por eso” y no hacerse eco de una expectativa “contradictoria” de su padre que “quiere que haga un postgrado pero a la vez supone que no voy a poder vivir ni trabajar de lo que voy a estudiar”.

Formar una familia es otro aspecto sobre el porvenir que ha comenzado a ver como posibilidad, aunque “Hasta hace un tiempo decía “*no, ni a palos! Desde ningún punto de vista*”. Imaginándose madre, se ve a sí misma “poniendo más límites” que los que recibió de su padre porque, evaluando su experiencia, no “está bueno que una chica de 15 años tenga libertad

absoluta (...) Yo incluso creo que en algunas cosas sí quemé etapas, en el sentido de que hoy por hoy me manejo como quiero, sola, no aparezco (...). Lo re disfruto, pero no sé si para mis hijos querría eso, preferiría que fueran más acordes a lo que hace la mayoría de la gente de su edad". Asimismo, cree que, al igual que su madre, estaría "bastante metida" en la escolaridad de sus hijos, aconsejándoles aprovechar el secundario que "se pasa rápido y es súper disfrutable", "saber qué hacen en la escuela y ayudarlos" y "ver quiénes son sus amigos", es decir, monitoreando tanto sus desempeños académicos como su sociabilidad.

"Un desafío. A mí el colegio me dejó eso". Aprendizajes e intensidades de una vida juvenil estudiantil

"Terminar este ciclo es raro" e "intenso", explica Camila sobre este momento que "veía re lejos, pero pasó rápido" y que le genera "mucho felicidad junta y a la vez tristeza, nostalgia (...). Los momentos que paso con la gente que estoy en el colegio se viven como si fuese el último".

Intensa es también la vida cotidiana de esta joven de 17 años que generalmente anda "volando de acá para allá": "Te levantás muy temprano y es hasta lo último del día leyendo algo y estás re cansado. Es muy desgastante, pero no podés dejar de hacerlo porque es una obligación, capaz que al día siguiente tenés una prueba y tenés que estudiar sin ganas". La valoración del fin del secundario incluye, también, sentimientos ambivalentes respecto a aspectos que "sufre" del mismo, como la rutina que "no le gusta pero siente que va a extrañar porque es su segundo hogar". Es que Camila creció acostumbrándose a este nivel de exigencias escolares, pues asiste desde primer grado de primaria a este colegio del que resalta no sólo lo "académico" ("es un buen cole para aprender y formarte"), sino también experiencias que les permiten acercarse a "situaciones reales que se viven afuera del cole", algunas ajenas a las que ellos vivencian: "El que quiere interesarse y comprometerse para ver esas cosas están las posibilidades, yo aprendí mucho de eso"¹⁹.

De su escolaridad le gusta también "la unión que hay entre todos" y la intensidad de los vínculos con su grupo de compañeros "porque se conocen de años". No obstante, una de las dificultades que identifica en su escolaridad son las tensiones entre compañeros desde que "empezamos a relacionarnos con otra gente y empezaron a salir los gustos nuevos (...) escuchar otro tipo de música, pensar distinto". La aceptación de estas diferencias que venían a romper esa imagen idílica del curso como un todo unido y homogéneo, no fue fácil de afrontar y muchos "querían que vuelva a ser lo mismo que antes". Pero para ella, "era un cambio que tenía que pasar, son cosas que te van formando" y siente que fue el paso del tiempo, el

¹⁹ Destaca la realización de actividades solidarias, como "ir a un jardín a donar comida, ropa, juguetes", identificando las "poblaciones que necesitan ayuda" a través de padres que trabajan en organizaciones o jóvenes integrantes de centros de estudiantes de otras escuelas que conocieron en actividades gremiales inter-escolares.

“madurar”, lo que posibilitó que ahora puedan “verlo, asimilarlo y asumirlo más fácil, más tranquilo”.

Cuenta que “le gusta meterse en proyectos que llevan un compromiso bastante fuerte”, como el Centro de estudiantes (C.E.) que concibe como un espacio fundamental de aprendizaje y construcción de la experiencia escolar. Cree que ellos, que ya se están yendo del colegio, deben “dejarle el lugar a otros”, “buscar el interés de los más chicos” y transmitirles que “el centro es un espacio más para hacerte escuchar”, en “donde corren las necesidades de los estudiantes”²⁰. Además de esta construcción política hacia el interior de la escuela, menciona que tuvieron reuniones con otros jóvenes para ayudarlos a construir sus propios espacios de agremiación escolar. “Nosotros estructuralmente estamos bien formados, viene hace mucho funcionando el centro, sabemos (...) era para transmitirles de qué se trata”.

Salvo llevarse en una ocasión dos materias, no tuvo otras dificultades en su escolaridad y valora especialmente la formación curricular de los últimos dos años del Ciclo Orientado, cuando las diferentes asignaturas “se conectan en un punto, entonces le encontrás todo un sentido y está buenísimo. Hasta para estudiarlo es muchísimo mejor, porque te dan ganas de ver y aprender cosas nuevas, textos...”. También destaca que el vínculo con la mayoría de los profesores es “bastante bueno” y, si bien señala que la mayoría siempre les llevan “alguna propuesta nueva para hacer”, advierte una diferencia en la enseñanza que les brindan quienes también se desempeñan como docentes universitarios, porque tienen con sus estudiantes “otro tipo de relación”, dan “otro tipo de clases” y les hacen conocer “textos que son muy buenos” que verán luego “en algunas carreras universitarias”.

Al interior de su familia, ha recibido un acompañamiento parental diferente al de su hermano que necesitó más ayuda porque “no le dio tanta importancia al cole, no lo sintió tanto (...) Cuando mi mamá estaba estudiando con él, yo estaba haciendo la primaria prácticamente sola (...) Nunca fue “*ponéte a estudiar*”, no”. Dice que sus padres “están orgullosos” de cómo lleva su escolaridad, valoran su autonomía e interés por involucrarse en todo lo nuevo que el colegio puede brindarle. A su papá, que cree que terminó la secundaria pero “no tuvo la oportunidad de seguir estudiando”²¹, ‘le interesa más *ella en la escuela*’: “Él siempre me dice que le gusta que yo estudie, que me meta en esas cosas como los proyectos que sirven para aprender muchísimo. Está orgulloso porque nunca se me va algo para hacer, siempre trato de aprovechar lo que me da el cole”. Su madre, que estudió Óptica, compara su experiencia estudiantil con la de su hija, enfatizando que entonces “era mucho más exigente, no había tantos espacios para que uno se comunicara, era más ir a estudiar, ir a aprender”. Sin embargo, para Camila a su escolaridad “exigencias no le faltan”, tanto horarias como académicas, porque “todo lo que

²⁰ Por eso, en su mirada, también le incumbe al C.E. gestionar ante las autoridades institucionales recursos materiales que mejoren el estar en la escuela (como comprar un microondas extra para el comedor del colegio).

²¹ Hoy está empleado como herrero, anteriormente fue taxista y chofer de colectivo, “hizo de todo”, explica.

te dan para hacer, leer, estudiar” implica “un ritmo que desgasta mucho” y atenta contra “las ganas de hacer lo otro que te gusta”²².

Sabe que seguirá estudiando al terminar la escuela, “algo relacionado con lo social y seguro empezar a trabajar”. Y aunque no ha decidido aún qué carrera hará, tiene en claro que quiere “salir del secundario y hacer un cambio total. Quiero cerrar esta etapa y empezar a abrir una nueva”. Dentro de unos años se ve a sí misma trabajando, “transmitiendo conocimientos, que es lo que me gusta. Me veo al frente de muchas personas y yo explicando, ayudando a que aprendan algo nuevo”. En esta proyección, cree que hacer la secundaria en este colegio le habrá dejado “el desafío a lo nuevo”, tanto en relación a “los textos que va a tener la carrera que estudie”, como a “saber cómo interactuar con otras personas, es una herramienta que me va a servir muchísimo”. Enfatiza que sus profesores, con quienes han tenido “una relación muy grande”, le transmiten no sólo conocimientos, sino “entusiasmo”, “te cuentan ciertas cosas que por ahí te dan ganas de hacerlo”.

En esto de aventurarse a los desafíos de su vida futura, Camila se sabe respaldada por sus padres, que aunque les parece “triste” que ella crezca y “quedarse sin su hijita”, la apoyan en todo: “Siempre me dijeron que me imaginaban siendo muy independiente, que me veían perseverando”. Respaldo que, en términos educativos, se figura brindándole también a los hijos que proyecta tener: “Creo que los apoyaría mucho. Les diría que lo aprovechen en todo sentido. Que vivan intensamente cada momento que pasa. En cualquier momento de sus vidas, pero en este momento más (...) les daría el espacio para que me cuenten lo que sea, sea algún tipo de problema, alguna inquietud que tenga... Ayudarlos, colaborar en lo que sea”.

La secundaria en las biografías juveniles: evaluaciones, ideales y soportes

Tras habernos detenido en la significatividad biográfica de la escuela secundaria para estos cuatro jóvenes, analizaremos a continuación algunos aspectos que, en un momento de transición como lo es la finalización de este nivel educativo, identificamos como transversales en los singulares recorridos juveniles reconstruidos.

²² Como matear en la semana o juntadas “tranquilas” los fines de semana con amigos del barrio que van o egresaron del mismo colegio. Disfruta caminar sola, cocinar (vendí tortas en el colegio para el viaje de egresados) y tocar el piano, aunque “ahora con el cole no tengo mucho tiempo”.

Una evaluación retrospectiva y crítica de la escolaridad secundaria

En las narrativas biográficas advertimos que al momento de finalizar la secundaria, estos jóvenes construyen evaluaciones más “realistas” sobre sus experiencias escolares que aquellas miradas extendidamente positivas y valoradas socialmente construidas en las etapas previas de indagación, tanto en actividades individuales como grupales.

En virtud de sus respectivos proyectos propedéuticos, Marcos y Delfina, escolarizados en condiciones muy disímiles entre sí, critican la formación recibida en la secundaria, sea en términos de aspectos curriculares, de exigencias escolares o ambos. En su preparación para ingresar a la carrera militar, Marcos experimenta que su formación secundaria es una desventaja y Delfina, que ya atravesó la experiencia de ingresar a la universidad, si bien valora que su colegio les provee una buena base epistemológica y metodológica para desempeñarse adecuadamente en los estudios superiores, cree que no cumplimentaron todo lo que el proyecto curricular promete.

En la mirada de Camila, la formación recibida a lo largo de estos años en su colegio le permitirá, en lo que sea que elija seguir estudiando, saber trabajar con conocimientos académicos propios de la formación universitaria así como participar de la vida institucional y vincularse con otros sujetos.

Sonia, la única que criticaba las valoraciones positivas sobre la secundaria que sus compañeros compartían en los grupos de discusión, egresando de ella tiene una mirada con más reproches hacia su propio vínculo con la escuela: “a mi hija le diría (...) que no estudiaba... y que la única que se cagaba²³ era yo”. Además, ahora connota a la secundaria como una herramienta esencial para evitar a futuro determinadas experiencias que observa entre referentes cercanos, como el trabajo doméstico que hasta hace meses realizaba su madre. No obstante, sigue sosteniendo su descontento con la postura docente que la insta a modificar sus modos característicos de expresión y a adoptar otros que, desde la mirada escolar, se consideran acordes a su condición de joven mujer y madre.

Las experiencias parentales como referencias ideales en las anticipaciones del porvenir

En tanto futuro que se hace presente, las expectativas suponen anticipaciones del porvenir sustentadas y delimitadas por experiencias pasadas y presentes, tanto personales como ajenas (Koselleck, 1993). Como ejemplo a evitar o modelo a seguir, las experiencias educativas y laborales de sus progenitores ingresan como elemento significativo en la evaluación que estos jóvenes realizan de sus experiencias educativas y, especialmente, de sus proyecciones a futuro.

²³ Modismo argentino polisémico, en este caso refiere a perjudicarse.

El arrepentimiento de la madre Marcos por no terminar la primaria y continuar estudiando es uno de los fundamentos que él señala para finalizar la secundaria. La carrera militar de su padre, que “construyó su propia vida”, un ejemplo de esfuerzo, sacrificio y voluntad que Marcos espera repetir al convertirse en cadete de la Fuerza Aérea y devenir, así, un ser “educado”, “distinguido” y “respetable”.

Luego de estar varias veces en riesgo de abandonar la escuela (al repetir, quedar embarazada y tener a su hija), Sonia será la primera dentro de su familia en terminar el secundario. Sus padres, que sólo realizaron estudios primarios, se erigen como ejemplo a evitar al pedirle tanto a ella como a sus hermanos que no abandonen el colegio “para no terminar como ellos”.

Delfina proviene de una familia de varias generaciones de profesionales (padres y abuelos) y ella, que rindió anticipadamente el ingreso a sociología, ya está encaminada a convertirse en una. Desoyendo la expectativa paterna de seguir una carrera tradicional, sus elecciones responden a su “perfil de siempre”, ligado a las ciencias sociales. Desafío que su madre fallecida no hubiera reprobado, porque constreñida por sus propios padres, ella misma tuvo que seguir una carrera (abogacía) que no era la elegida (filosofía). Y, aunque para Delfina su padre no incide en sus decisiones (“no pincha ni corta”), adelanta que realizará estudios de postgrado, siguiendo su advertencia sobre la devaluación de los títulos de grado.

Soportes afectivos para seguir en la escuela y proyectarse a futuro

En los recorridos biográficos presentados, pueden identificarse vínculos afectivos que funcionan como sostenes de las experiencias escolares juveniles y de sus proyectos al porvenir, principalmente figuras adultas, parentales o educativas. Todos los entrevistados ponderan positivamente el acompañamiento parental a la escolarización de sus hijos. Esto se vislumbra tanto en lo que rescatan de sus propias experiencias vividas como en lo que, en un juego de proyección hipotética, se imaginan ofreciendo a sus futuros hijos.

En su propuesta de una sociología de la individuación, Martuccelli (2007) introduce la noción de “soporte” para aludir a aquellos elementos (materiales, simbólicos, afectivos) que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a su mundo existencial. Diversas actividades, objetos, vínculos o consumos culturales pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que soporta las experiencias vitales específicas. Los soportes pueden ser movilizados consciente y activamente por el sujeto o bien presentarse de forma no consciente, como efecto de su entramado social y existencial (Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013).

Revisando las narraciones juveniles a la luz de esta noción, podemos identificar figuras adultas que operaron sosteniendo la escolaridad de los jóvenes, con mayor o menor conciencia por parte de ellos.

La madre de Sonia, que dejó su trabajo e ingresos para cuidar a su nieta, fue un sustento esencial para que ella pueda terminar la escuela. También la sostuvieron algunos vínculos significativos con adultos de esta escuela que la albergó cuando otras la “expulsaron”: la directora y la psicóloga que la acompañaron, con contención y acciones específicas, durante toda su escolaridad y especialmente durante su embarazo y puerperio.

Di Leo (2009) plantea que, con un carácter dinámico y menor recurrencia que entre congéneres, la emergencia de relaciones de confianza con directivos y docentes, basadas en una disposición hacia la escucha y el vínculo intersubjetivo, es significada por los jóvenes “como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela” (p. 79). Podemos pensar, retomando el caso de Sonia, que la profundización de las acciones de escucha y comprensión por parte de estos adultos para ella significativos, ayudaron a matizar su mirada crítica sobre la institución y a modificar su vínculo con la escuela. En su permanencia en la secundaria fueron claves las intervenciones de educadores que asumieron posturas de comprensión “no culpabilizadoras” (Nóbile & Arroyo, 2015) de la maternidad en jóvenes escolarizadas, como hemos podido identificar en otras situaciones en su institución educativa.

La escolaridad de Marcos fue sostenida por sus padres, que confían en su manejo autónomo y responsable de las exigencias escolares y lo respaldan -económica y subjetivamente- en su proyecto de ingresar a la F.A. De modo especial, aparecen en su narración dos organizadores de sentido biográfico que funcionan como pilares fundamentales de la confianza que deposita en su voluntad para concretar lo que se proponga en la vida. Por una parte, su padre, al que erige como ejemplo de esfuerzo y férrea voluntad, modelo en el que proyectarse como hombre, como cadete militar y como padre de familia. Por otra parte, la fe o creencia en sí mismo y en algo más allá de la propia voluntad, que tiene raíz en la religión católica que profesa su madre.

La madre de Delfina, que eligió a qué colegio enviarla, modificando desde allí su contexto de sociabilidad y construcción identitaria. Además, se involucró en la educación de su hija, acompañándola en sus tareas y actividades escolares o bajo la forma de límites y consejos contruidos con sentido que para esta joven continúan sosteniendo su escolaridad y proyectos a futuro.

Para Camila, su madre y su padre apuntalan tanto su escolaridad, caracterizada por un “aprovechamiento intenso” de distintas experiencias a su alcance (académicas, políticas y de sociabilidad), como su porvenir, fomentándola a perseverar en sus proyectos y a ser indepen-

diente en su vida futura. También fueron sostenes significativos varios de sus docentes con quienes construyó un vínculo “muy fuerte” y de quienes se lleva el “desafío” y las “ganas” de emprender nuevos proyectos.

Fuera de las figuras de los padres o educadores, aunque en menor orden, aparecen otros vínculos afectivos que sostienen a estos jóvenes en la escuela o en sus proyectos a futuro. Como el noviazgo de Delfina, por el que ansía terminar el secundario y comenzar a transitar un mundo en común con su pareja, el de la vida universitaria. O las relaciones de compañerismo y amistad, pilares del bienestar que Camila sintió en su escolaridad, mientras que Sonia encuentra en su hija, una “persona que ahora depende” de ella, el fundamento central de su anhelo por independizarse de su familia de origen.

Comentarios finales

El análisis de estas narrativas biográficas nos revela que la continuidad y la permanencia en la escuela secundaria se nutre de referencias ideales y de prácticas relacionales afectivas (familiares y escolares), presentes y anticipadas, que operan como sostenes de procesos de escolarización situados en condiciones juveniles muy diversas.

Mientras que en otro tramo de la escolaridad de estos jóvenes identificamos la incidencia de diversos referentes significativos, nos interesa destacar que, en este momento de transición biográfica, adquieren predominio las prácticas y discursos adultos a la hora de evaluar sus experiencias escolares y la relación de éstas con sus proyecciones a futuro. En los recorridos biográficos presentados, identificamos diversas formas de presencia de figuras adultas (parentales principalmente y también docentes) que se expresan como expectativas educativas vehiculizadas en los discursos juveniles así como mediante prácticas puntuales de acompañamiento y sostén de sus procesos escolares. Esto nos permite, por una parte, alejarnos de la visión homogénea que predomina desde la lógica escolar sobre el escaso acompañamiento familiar a los procesos escolares juveniles. Y, por otra parte, disentir con los discursos sociomediáticos que postulan la presencia de brechas intergeneracionales insalvables o, directamente, la ausencia de figuras adultas que acompañen las experiencias escolares juveniles.

Nos interesa recalcar, por último, que en los singulares recorridos entre el mundo familiar, el mundo escolar y el mundo social, estos jóvenes parecen construir sus proyecciones biográficas no solo en relación a sus experiencias vividas (escolares, familiares, laborales), sino también en referencia a expectativas de lo que esperan vivir, como la familia que anhelan constituir, sus posibles inserciones laborales y nuevos estudios que proyectan realizar.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, L. E. (1994) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (edit.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (225-240). Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Alonso, L. E. (2013). “La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología”. *Arbor*, 189 (761): a035, pp. 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3003>.
- Andrade-Glória, D. M. (2003). A “escola dos que passam sem saber”: A prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, 22, pp. 61-76.
- Bajtin, M. M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI.
- D’Aloisio, F. (2017). “Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 101-115.
- D’Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: Dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX (67), pp. 1131-1155.
- Del Cueto, C. M. (2007). *Los únicos privilegiados: Estrategias educativas de familias residentes en countries y en barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros, UNGS.
- Di Leo, P. (2009) Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, N° 31, pp. 67-100.
- Di Leo, P. F.; Camarotti, A.C.; Güelman, M. Y Touris, M. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145.
- Dos Santos, R. M., Nascimento, M. A. y Menezes, J. de A. (2012). “Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 289-300.

- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Fogolino, A. M., Falconi, O. y López-Molina, E. (2009). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, VI (6), pp. 227-243.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gallart, N. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ghiardo-Soto, F. y Dávila-León, O. (2008). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década*, 13 (23), pp. 33-76.
- Guerra-Ramírez, M. I. (2000) ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 243-272.
- Guerra-Ramírez, M. I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico (Tesis de Doctorado)*. México: DIE-CINVESTAV.
- Guerra-Ramírez, M. I. & Guerrero-Salinas, M.E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*, (33-62). México, D. F.: Anuies.
- Guerrero-Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 205-242.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: Percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 32, pp. 95-104.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Meo, A. & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5), pp. 1-13.
- Molina-Chávez, W. M. (2014). Configuración de sentidos y subjetividades sobre los procesos de escolarización secundaria desde la experiencia de estudiantes de liceos públicos municipales en Chile. En F. Saforcada & H. F. Ospina (comps.) *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia*, (247-303). Buenos Aires: CLACSO.
- Nobile, M. & Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, vol. 8 (3), pp. 409-424.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Tapia-García, G. (2012). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato (63-95)*. México, D. F.: Anuies.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, D. F.: UAM-X.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de las desigualdades educativas: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial
- Tiramonti, G. (2006) Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, Vol. 11, Núm. 29, pp. 367-380.

- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Weiss, E. (2012a) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV (135), pp. 134-148.
- Weiss, E. (2012b). *Jóvenes y bachillerato*. México, D. F.: Anuies.
- Ziegler, S. (2007). La escolarización de las élites: Un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (comp.), *La trama de las desigualdades educativas: Mutaciones recientes en la escuela media (73-99)*. Buenos Aires: Manantial.