

Autora: Lucía Angélica Arias

Título: Sostenerse en la escuela: ser jóvenes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Una aproximación a partir de relatos biográficos

Tesis de Maestría

Carrera: Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial

Directora: Florencia D'Aloisio

Codirector: Horacio Luis Paulín



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Septiembre 2022

**SOSTENERSE EN LA ESCUELA:
SER JÓVENES Y ESTUDIANTES EN
CONDICIONES DE VULNERABILIDAD**

**UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE
RELATOS BIOGRÁFICOS**

**Maestría en Intervención e
Investigación Psicosocial - UNC**

Tesista: Lucía Angélica Arias

Directora: Dra. Florencia D'Aloisio

Co-Director: Dr. Horacio Paulín

Córdoba 2020

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Psicología
Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial



*Sostenerse en la escuela: ser jóvenes y estudiantes
en condiciones de vulnerabilidad.*

Una aproximación a partir de relatos biográficos

Tesis para optar por el Título de Magister en Intervención e Investigación Psicosocial

Lic. Lucía Angélica Arias

DNI: 33.437.303

Directora: Dra. Florencia D'Aloisio

Co-director: Dr. Horacio Luis Paulín

- Córdoba 2020 -

Autora: Lic. Lucía Angélica Arias

Directora: Dra. Florencia D'Aloisio

Co-director: Dr. Horacio Luis Paulín

“Sostenerse en la escuela: ser jóvenes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Una aproximación a partir de relatos biográficos”

Tesis para optar por el Título de Magister en Intervención e Investigación Psicosocial,
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En la presente investigación abordamos las juventudes en el ámbito educativo. Específicamente nos propusimos indagar cómo gestionan los sujetos su doble condición de jóvenes y estudiantes en configuraciones diversas de vulnerabilidad. Entendiendo a su vez, que existe un entramado de condiciones y prácticas de cuidado que funcionan como *soportes* (Martuccelli, 2007 y 2010) de estas biografías.

Para ello, trabajamos con jóvenes de sectores populares que asistían a una escuela secundaria pública de un barrio socio-segregado de la ciudad de Córdoba. Como técnica de construcción de datos utilizamos los *relatos de vida desde un enfoque biográfico* (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013; Leclerc-Olive, 2009), invitando a participar a cinco estudiantes mujeres y varones de 15 a 19 años de edad que cursaban el Ciclo Orientado, mediante un *muestreo intencional* (Neiman y Quaranta, 2007). A su vez, realizamos entrevistas semi-estructuradas con educadores, observaciones participantes y análisis de documentos institucionales. Para

el análisis de datos recurrimos al método de la *Teoría Fundamentada* propuesta por Glaser y Strauss (1967).

A partir del análisis de los datos recabados y en conjunción con las categorías teóricas previas y emergentes, en esta investigación pudimos arribar a las siguientes conclusiones:

- Las específicas condiciones de vulnerabilidad y la distancia entre la cultura socio-familiar y la cultura escolar, impactan significativamente en las trayectorias escolares juveniles.

- Dichas configuraciones logran contrarrestarse con la presencia de soportes materiales, vinculares y simbólicos (Martuccelli, 2007 y 2010) que sostienen las biografías juveniles. En este sentido, la familia y referentes pares y adultos de la escuela fueron actores claves, ejerciendo diversas prácticas de reconocimiento afectivo y jurídico-moral (Honneth, 2011).

- A los y las jóvenes atravesados por una mayor precariedad socio-estructural, les resulta más dificultoso conciliar sus condiciones socio-juveniles con la experiencia escolar, conllevando una tensión entre ambas experiencias y ciertas intermitencias en la escolaridad.

- Más allá de estas tensiones y distancias, la educación secundaria sigue estando en el horizonte de jóvenes y familias de sectores populares, constituyéndose en el eslabón necesario para sus proyecciones a futuro.

- La técnica de relatos de vida desde el enfoque biográfico generó efectos subjetivos significativos en algunos jóvenes, poniendo en cuestión la tradicional escisión que suele generarse entre la investigación y la intervención.

Agradecimientos

A Florencia y Horacio, por su acompañamiento cercano y sostenido en este proceso de investigación que construimos juntos.

A Valentina, gran compañera en esta profesión y mucho más, quien fue muy importante para el desarrollo de este trabajo.

A jóvenes y educadores de la escuela, por abrirme sus puertas y compartirme parte de sus vidas.

A mis compañerxs del equipo de investigación, con quienes transitamos y aprendemos juntos en este oficio de investigar.

A docentes y compañerxs de la MIIPS, con quienes compartimos reflexiones e interrogantes que dieron origen a este trabajo.

A mi familia, sostén fundamental de mis proyectos y mi profesión.

A mis amigxs de siempre, de la Facu, las Futbolas, por “estar” y compartir momentos de disfrute y complicidad.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo 1. Construcción del problema de investigación.....	13
1.1. Fundamentación y justificación del tema de investigación.....	13
1.2. Planteo del problema y preguntas de investigación.....	14
1.3. Objetivos general y específicos.....	15
1.4. Acerca de la estrategia metodológica.....	15
1.5. Los devenires del proceso de investigación.....	20
Capítulo 2. Perspectivas teóricas de partida.....	24
2.1. Pensar la desigualdad social a partir del concepto de vulnerabilidad.....	24
2.2. Las subjetividades juveniles en las condiciones socioeducativas actuales.....	27
2.2.1. Encuentros y desencuentros entre la condición juvenil y escolar. Recorridos teóricos e investigativos.....	30
2.2.2. Cuando los desencuentros se imponen. Experiencias de desafiliación institucional.....	35
2.2.3. Las trayectorias biográfico-escolares como perspectiva de análisis.....	39
2.3. La institución escolar: transformaciones, crisis y desafíos.....	42
2.3.1. Políticas educativas: luces y sombras de su implementación en las escuelas.....	46
2.4. Cómo sostenerse en la escuela y en el mundo: prácticas de reconocimiento y soportes juveniles.....	49
2.4.1. La noción de cuidado para pensar las prácticas educativas.....	52
Capítulo 3. Aproximaciones a lo barrial, recorridos por lo escolar.....	56
3.1. Acerca del barrio y sus alrededores.....	56
3.1.1. Lo barrial en clave identitaria.....	60
3.2. Recorriendo la escuela secundaria.....	64
3.2.1. Organización y dinámica institucional.....	65
3.2.2. La población estudiantil desde la mirada adulta.....	72
3.2.3. ¿Una cultura escolar inclusiva? Acerca de proyectos y acciones institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares.....	77
3.2.4. Acerca de la relación escuela, familia y comunidad.....	85
Capítulo 4. Acerca de los y las jóvenes. Narrativas biográficas y trayectorias escolares.....	92
4.1. Cintia.....	94
4.2. Rocío.....	96
4.3. Braian.....	97
4.4. Gonzalo.....	100
4.5. Nahuel.....	103
4.6. Trayectorias biográfico-escolares: acontecimientos significativos, giros de la	

existencia y uso de la temporalidad en las narrativas juveniles..... 104

Capítulo 5. Articulaciones y tensiones entre las condiciones socio-juveniles y las trayectorias escolares..... 113

5.1. Trayectorias escolares en articulación con la condición juvenil.....114

5.1.1. Escuela como espacio propicio para el despliegue de lo juvenil..... 116

5.1.2. Escuela como espacio de sociabilidad, afectos y aprendizajes..... 119

5.1.3. *“Ellos siempre me motivaron a que yo siguiera...”*. La educación secundaria como mandato socio-familiar y reapropiación subjetiva..... 125

5.2. Trayectorias escolares en tensión con la condición juvenil..... 128

5.2.1. Experiencias biográficas signadas por la vulnerabilidad..... 128

5.2.2. *“No todos tenemos las mismas realidades y posibilidades”*. Miradas y sentires juveniles en torno a la doble condición de jóvenes y estudiantes..... 139

5.3. Sentidos compartidos y ambivalentes en relación a la escuela y el porvenir..... 143

Capítulo 6. Configuraciones de vulnerabilidad y de cuidado en las trayectorias biográficas y escolares..... 150

6.1. La familia como soporte: “presencias” y “ausencias” en las trayectorias biográfico-escolares..... 151

6.2. La escuela como espacio de cuidado, vínculos significativos y reconocimiento socio-juvenil..... 159

6.2.1. Prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso..... 160

6.2.2. Prácticas de reconocimiento jurídico-moral..... 165

6.3. Acerca de trabajar, *“cirujear”* y robar como prácticas de subsistencia..... 175

6.4. Sociabilidad juvenil y prácticas barriales como soportes ambivalentes..... 179

6.5. Las expectativas a futuro como soporte..... 182

Reflexiones finales..... 186

Condiciones socio-juveniles y trayectorias escolares..... 187

Acerca de los sostenes de las trayectorias biográfico-escolares..... 188

De la subjetivación frente a las desigualdades..... 189

Efectos subjetivos de la técnica de relatos biográficos..... 191

Recuperando las preguntas iniciales para un cierre..... 197

Referencias bibliográficas..... 201

Anexo..... 221

1. Registro de observación de la dinámica escolar..... 221

2. Entrevista a Sofía (preceptora)..... 222

3. Relato Biográfico de Cintia..... 235

4. Relato Biográfico de Rocío..... 244

5. Relato Biográfico de Gonzalo..... 248

6. Relato Biográfico de Nahuel..... 262

7. Relato Biográfico de Braian..... 267

Abreviaturas

AEC: Acuerdos Escolares de Convivencia

CAJ: Centro de Actividades Juveniles

CB: Ciclo básico

CEC: Consejo Escolar de Convivencia

CECOPAL: Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal

CO: Ciclo orientado

ESI: Educación Sexual Integral

IPEM: Instituto Provincial de Enseñanza Media

PAICor: Programa de asistencia integral de Córdoba

PIT: Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años y Formación Laboral

SPIyCE: Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa.

TM: turno mañana

TT: turno tarde

INTRODUCCIÓN

La presente tesis de maestría es el resultado de un proceso investigativo que tuvo lugar entre 2017 y 2019. Sin embargo, el problema y las preguntas que orientaron este trabajo se construyeron previamente en la imbricación de, al menos, tres dimensiones que hacen a mi rol profesional¹.

La inquietud por indagar sobre la doble condición de jóvenes y estudiantes en contextos de vulnerabilidad surge de mi desempeño desde hace 6 años como coordinadora de curso² en escuelas secundarias públicas. Desde este rol, observo situaciones que evidencian un desencuentro entre los y las jóvenes y la escuela, una tensión permanente entre las normas institucionales y los diversos modos de ser joven, como así también entre los conocimientos que se transmiten y los intereses juveniles.

A su vez, acompañé a jóvenes en situaciones de precariedad socio-económica, consumo problemático de drogas, embarazos y maternidades, jóvenes judicializados, escaso acompañamiento y cuidado por parte de la familia, conllevando en algunos casos experiencias de violencia y abandono. Las trayectorias escolares de gran parte de estos/as estudiantes se caracterizaban por la intermitencia, repitencia, ausentismo, relaciones conflictivas con sus pares, adultos y normas institucionales y, en algunos casos, resultaron desafiliados de la institución.

Aquí visualizamos el entrecruzamiento de las condiciones estructurales, institucionales y subjetivas (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018; Terigi, 2019) que se ponen en juego en el sostenimiento de la escolaridad. En algunos casos, las estrategias institucionales no fueron suficientes o pertinentes para sostener estas trayectorias

¹ En los siguientes párrafos recurrimos al tiempo verbal en singular para hacer referencia al recorrido profesional e investigativo de la tesista.

² Este cargo se creó hace 10 años en el sistema educativo provincial y su función es acompañar y fortalecer la trayectoria escolar de los y las estudiantes (Resolución N° 1613 “Coordinadores de curso”, Ministerio de Educación, 2009).

escolares. En otras ocasiones, se logró intervenir y acompañar de otro modo, y sumado a los soportes vinculares y el agenciamiento subjetivo, se mantuvieron afiliados a la institución. Estas experiencias me interrogaron acerca del rol de la escuela frente a las diversas condiciones socio-juveniles y de qué manera los sujetos lograban conciliar su ser joven con la experiencia escolar.

Por otro lado, las diferentes instancias del cursado de la maestría me brindaron nuevas lecturas teóricas y analíticas para pensar estas problemáticas psicosociales. Sumado a los diálogos y reflexiones colectivas con compañeros y docentes, que me interpelaban e invitaban a seguir profundizando dichos interrogantes. Puntualmente, me permitió incorporar la dimensión de agenciamientos y soportes (Martuccelli, 2007 y 2010) que se ponían en juego en el sostenimiento de la escolaridad, mitigando en parte, aquellas condiciones de vulnerabilidad.

Una tercera dimensión, tiene que ver con mi participación en un equipo de investigación de la Facultad de Psicología, integrando distintos proyectos de investigación. Uno de ellos se propuso realizar un acercamiento biográfico a las apuestas que realizan jóvenes de sectores populares por incluirse y sostenerse en la escuela secundaria y la incidencia de estas experiencias en sus recorridos biográficos, la apropiación y ejercicio de derechos y la construcción de proyecciones al porvenir³. El proyecto actual, se interesa por indagar las experiencias juveniles en diferentes espacios institucionales u organizacionales y en qué medida favorecen prácticas de reconocimiento y colaboran en el ejercicio de derechos juveniles⁴.

³ Proyecto “La escuela secundaria en el devenir y porvenir biográfico de jóvenes de sectores populares. Soportes y experiencias de reconocimiento y subjetivación”. SECyT, UNC. 2016-2017. Directora: Dra. Florencia D’Aloisio.

⁴ Proyecto “Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba”. Proyecto de investigación Consolidar. SECyT, UNC. 2018-2021. Director: Dr. Horacio Luis Paulín.

De estos atravesamientos, se desprende el **objetivo general** de esta investigación, referido a comprender cómo gestionan los sujetos su doble condición de jóvenes y estudiantes, inmersos en configuraciones diversas de vulnerabilidad.

Esta problemática se inscribe en un contexto de obligatoriedad de la educación secundaria, a la cual asistimos desde hace más de una década. Esta obligatoriedad social y legal (Tenti Fanfani, 2007) conlleva una ampliación y masificación de la matrícula escolar, ya que numerosos jóvenes que anteriormente estaban excluidos del sistema educativo ingresan e intentan sostenerse afiliados a la escuela. Aquí cobra relevancia el papel de las instituciones y los educadores, en tanto ejecutores de una serie de políticas, programas y proyectos socio-educativos que intentan efectivizar esta normativa legal.

En cuanto al **abordaje metodológico**, nos posicionamos desde el *paradigma interpretativo-cualitativo* (Vasilachis, 2007) en tanto nos interesa recuperar las experiencias de los sujetos y las significaciones que construyen en torno a las mismas y el fenómeno a estudiar. Como técnicas de construcción de datos utilizamos los *relatos de vida desde un enfoque biográfico* (Di Leo et al., 2013; Leclerc-Olive, 2009) para trabajar con los y las jóvenes. A su vez, recurrimos a la observación participante, conversaciones informales, entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos.

Analizamos la información construida desde los fundamentos centrales de la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967) que permite la reconstrucción de significados y experiencias a partir de un interjuego entre los datos y las perspectivas teóricas de partida, favoreciendo la construcción de categorías analíticas y la elaboración de análisis comparativos de procesos y contextos.

La tesis está organizada en seis capítulos, las reflexiones finales y el anexo. En el **primer capítulo** nos proponemos profundizar acerca de la construcción del problema

de investigación y fundamentar su inscripción en el campo psicosocial. A su vez, detallar las preguntas y objetivos que orientaron el proyecto, la perspectiva metodológica utilizada y los devenires de este proceso investigativo, incluyendo un acercamiento al trabajo de campo y a los participantes del estudio.

En el **segundo capítulo** recorreremos las perspectivas teóricas de partida, sirviéndonos de diferentes antecedentes teóricos e investigativos desde los cuales nos posicionamos para abordar la problemática. Principalmente, daremos cuenta qué entendemos por vulnerabilidad, subjetividades juveniles, soportes y presentar las discusiones vigentes en torno a los encuentros y desencuentros entre lo juvenil y lo escolar. Entendiendo que se trata de categorías analíticas que luego dialogarán con los datos empíricos, dando lugar a nuevas lecturas y conceptualizaciones.

En el **tercer capítulo** realizamos una descripción analítica del campo, caracterizando el escenario socio-barrial, las significaciones que le atribuyen los participantes y cómo interviene lo barrial en la construcción identitaria de los sujetos. Luego presentamos la escuela secundaria, inmersa en este contexto barrial, su dinámica y cultura institucional, los proyectos y líneas de acción que despliega, los actores que la integran y avanzamos en las miradas de educadores respecto a la población estudiantil y sus familias.

En el **cuarto capítulo** realizamos una presentación de los relatos biográficos, recuperando los elementos que brinda la técnica: auto-presentación, acontecimientos significativos, giros biográficos, uso de la temporalidad y líneas de vida. Esto nos permitió acercarnos a las trayectorias biográfico-escolares de cada joven, lo cual constituye uno de los objetivos específicos. Seguidamente avanzamos en lecturas transversales a los fines de identificar recurrencias y divergencias en los diferentes relatos, las cuales serán retomadas y profundizadas en los siguientes capítulos.

En el **quinto capítulo** nos proponemos analizar el entrecruzamiento entre las condiciones socio-juveniles y las trayectorias escolares, a partir de las perspectivas juveniles y adultas. En este sentido, analizaremos trayectorias escolares *en articulación con la condición juvenil* y otras *en tensión con las condiciones socio-juveniles*. Por último, exponemos algunos sentidos compartidos entre ambos grupos de jóvenes, respecto a la escuela y su implicancia en las proyecciones a futuro.

En el **sexto capítulo** reconstruimos las configuraciones de vulnerabilidad y de cuidado presentes en las trayectorias biográfico-escolares. Para ello, identificamos dicho entramado en los espacios de actuación que, de acuerdo a las narrativas de los y las jóvenes, resultaron significativos en sus vidas: la familia, la escuela, las prácticas de subsistencia y la sociabilidad juvenil y barrial. Por último, advertimos un soporte subjetivo atravesado principalmente por las expectativas a futuro que estos/as jóvenes lograron desplegar.

En las **reflexiones finales**, retomamos los ejes principales de cada capítulo, recuperando y sintetizando respuestas posibles a las preguntas de investigación iniciales. A su vez, desarrollamos un aspecto emergente del proceso investigativo ligado a los efectos subjetivos que, advertimos, tuvo el trabajo de co-construcción de relatos biográficos en algunos jóvenes que participaron del estudio.

Por último, en el **anexo** se incluyen los relatos biográficos, una entrevista a una educadora y un registro de observación. Entendiendo nuestro quehacer investigativo desde la doble hermenéutica, interpretamos campos pre-interpretados por los sujetos de la investigación (Thompson, 1993). Consideramos que poner a disposición dicho material puede habilitar nuevas interpretaciones por parte de los lectores de esta tesis.

PRIMER CAPÍTULO

Construcción del problema de investigación

1.1. Fundamentación y justificación del tema de investigación

Este proyecto se ubica en el campo de estudios psicosociales, intentando vislumbrar el entramado subjetivo y social que atraviesa a las escuelas, a los y las jóvenes, sus experiencias y las significaciones que construyen en torno a ellas. Buscamos aportar una mirada local y situada, indagando y analizando la experiencia juvenil y escolar de un grupo de jóvenes, insertos en un contexto socio-territorial e institucional particular.

Si bien la obligatoriedad de la educación secundaria implicó un avance en materia de derechos socioeducativos, resulta difícil lograr una verdadera inclusión y ofrecer una educación de calidad para todos y todas. Al interior de las escuelas se observan grandes dificultades: la tarea de enseñar se hace cada vez más difícil y no siempre se logra alojar la diversidad de condiciones juveniles, observándose numerosas trayectorias interrumpidas, conflictivas o inconclusas, mayormente en sectores populares (Dubet y Martuccelli, 1998; Falconi, 2011; Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti et al., 2007 y Ziegler y Nobile, 2014). Pero a su vez se implementan políticas educativas y prácticas institucionales que intentan contrarrestar estas dificultades y sostener las escolaridades, sumado a los agenciamientos y soportes subjetivos y familiares.

Frente a este panorama, es relevante indagar cómo vivencian algunos/as jóvenes estos atravesamientos socioeducativos y cómo gestionan su doble condición de jóvenes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Este trabajo de investigación nos permitió acercarnos a sus trayectorias biográfico-escolares y las significaciones que le atribuyen a las mismas. Por otro lado, pudimos conocer las estrategias, acciones y vínculos

institucionales que tanto estudiantes como educadores valoran como significativos. Como así también, dar cuenta de aquellos aspectos percibidos como debilidades o falencias, posibilitando lecturas que contribuyan a repensar y fortalecer los proyectos y prácticas institucionales que llevan a cabo.

1.2. Planteo del problema y preguntas de investigación

La problemática abordada se basó en comprender las singularidades que conlleva para jóvenes de contextos vulnerabilizados, gestionar su doble condición de jóvenes y estudiantes. Esta doble condición muchas veces se constituye en una tensión y las escuelas presentan dificultades para alojar a los sujetos como jóvenes, acentuándose cuando atraviesan configuraciones diversas de vulnerabilidad. Sin embargo, también se producen agenciamientos y soportes vinculares, que permiten el sostenimiento de la escolaridad. Por lo tanto, nos interesó comprender cómo son estos entrelazamientos en algunos/as jóvenes, insertos en un contexto social y escolar específico.

Los interrogantes que orientaron este proyecto de investigación son: ¿cómo se sostiene la escolaridad de los y las jóvenes en condiciones de vulnerabilidad desde la institución educativa, la familia y el propio sujeto? ¿Cómo significan los y las jóvenes las prácticas pedagógicas, vinculares y de acompañamiento que se llevan a cabo desde la institución? ¿Cómo perciben los educadores institucionales la condición juvenil y escolar? ¿Cómo gestionan los y las jóvenes sus biografías atravesadas por condiciones de vulnerabilidad? ¿Se articula el “ser joven” (sus intereses, prácticas, adscripciones estéticas, expresiones de singularidad) con la escuela? ¿De qué manera?

1.3. Objetivo general

Comprender desde una perspectiva biográfica cómo gestionan los sujetos su doble condición de jóvenes y estudiantes, atravesados por condiciones de vulnerabilidad.

Objetivos específicos

- Reconstruir, desde la perspectiva juvenil, las trayectorias biográficas y escolares de jóvenes de sectores populares que asisten a una escuela pública de la ciudad de Córdoba.
- Analizar qué articulaciones y tensiones se producen entre las condiciones socio-estructurales y biográficas de los jóvenes y sus trayectorias escolares.
- Identificar en las narrativas biográficas juveniles las configuraciones de vulnerabilidad y de cuidado que se expresan en su doble condición de jóvenes y estudiantes.
- Reconstruir y analizar las prácticas y discursos de educadores institucionales en relación a la condición juvenil-escolar y la inclusión socioeducativa.

1.4. Acerca de la estrategia metodológica

En esta investigación nos ubicamos desde una perspectiva de investigación cualitativa entendida como “relación social”, que abarca las dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas de toda investigación-intervención (Paulín y Rodigou Nocetti, 2013).

En este marco, nos inscribimos en el paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) a partir del cual se concibe la realidad y los sujetos como contruidos

socialmente, se indagan los procesos en su contexto natural y se recuperan las significaciones que los propios sujetos construyen de sus prácticas y experiencias. Además, se apunta a co-construir conocimiento en la interacción entre investigadores e investigados, reconociendo que el investigador no es neutral si no que está implicado desde sus deseos, sentimientos, experiencias, concepciones ideológicas y teóricas. Por último, se recurre a múltiples métodos y técnicas que permiten captar en profundidad las perspectivas de los participantes (Denzin y Lincoln, 2011; Wiesenfeld, 2000).

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública ubicada en un barrio-ciudad del suroeste de la ciudad de Córdoba. Las características de la institución se adaptan al problema y objetivos de investigación, ya que está situada en un barrio socio-segregado de la ciudad de Córdoba y gran parte de la población estudiantil que recibe está atravesada por condiciones de vulnerabilidad y desigualdad social.

Para convocar a los y las jóvenes a participar del estudio, se realizó un muestreo intencional (Neiman y Quaranta, 2007) seleccionando casos considerados relevantes al problema de investigación. A partir de los datos recabados en el diagnóstico institucional, invitamos a participar a cinco estudiantes mujeres y varones de acuerdo a los siguientes criterios: de 15 a 19 años de edad, que estuvieran cursando el Ciclo Orientado y presentaran diversas trayectorias escolares -continuas e interrumpidas-. Por otra parte, entrevistamos a cinco educadores que desempeñaran diferentes roles en la institución -director, coordinador de curso, preceptora y docentes-.

En cuanto a las técnicas de construcción de datos, la observación participante, la entrevista y el análisis de documentos se implementaron principalmente durante la inserción institucional -igualmente la observación y las conversaciones informales atravesaron todo el trabajo de campo-. Para indagar la perspectiva de los y las educadores se realizaron entrevistas semi-estructuradas y con los y las jóvenes se utilizó

la técnica de relatos de vida desde el enfoque biográfico, que constituyeron la fuente de datos principal.

- **Relatos de vida desde un enfoque biográfico:** esta técnica permite acceder a la perspectiva del propio sujeto, la manera en que significa su experiencia y cómo esta se articula con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan. Esto no implica caer en una mirada determinista, por el contrario, se concibe a los sujetos como activos y constructores de su experiencia, que pueden establecer significados diversos a condiciones de existencia similares (Saucedo Ramos, 2003).

En este sentido, no se pretende alcanzar la “veracidad” sino la *verosimilitud* de los relatos, en este caso, el modo en que los y las jóvenes eligen narrarse a sí mismos (Leclerc-Olive, 2009). Esto implica aceptar que los relatos presentarán un “carácter dinámico” con contradicciones e inconsistencias y que, como investigadores, producimos una doble interpretación: “interpretamos una producción del narrador, que a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida” (Cornejo et al., 2008, p.30).

Tomando la propuesta de Leclerc-Olive (2009), recuperada por Di Leo y Camarotti (2013), para la construcción de los relatos se realizaron entrevistas semi-estructuradas, guiadas por algunos ejes temáticos que orientaron las mismas. Se comenzó la primera entrevista con el interrogante “*Si tuvieras que decirme quién sos, ¿qué dirías?, ¿cómo te describirías?*”. Y, luego, se propuso como disparador “*Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios importantes en tu vida, ¿cuáles serían?*” (Di Leo et al., 2013).

De esta manera, se registraron en tarjetas los acontecimientos significativos elegidos por el/la entrevistado/a y en cada encuentro se le propuso que profundice en uno de ellos. En la siguiente reunión se llevaba transcripta la entrevista para que pudiera leerla y

modificarla si era necesario, ya sea eliminando o agregando algunos fragmentos. Finalmente, se presentó una propuesta de relato en primera persona, para que el/la joven lo leyera e interviniera si consideraba necesario, logrando así que fuera activo/a en la construcción y producción del mismo.

Esta técnica nos permitió conocer las trayectorias biográficas y escolares de estos jóvenes e identificar cómo aparecía la doble condición de jóvenes y estudiantes en sus narrativas. A su vez, acercarnos a la manera en que lograron articular sus condiciones socio-juveniles con la escuela, qué dificultades encontraron y con qué soportes contaron para ello. Fue interesante cómo la escuela aparecía singularmente en cada relato, en algunos casos con cierta centralidad y en otros de manera más difusa, dándonos pistas acerca del lugar que ocupaba la experiencia escolar en sus biografías.

- **Observación participante:** si bien este estudio no fue etnográfico, las herramientas y cualidades de este método resultan enriquecedoras y útiles a la hora de ingresar a un campo e interactuar con los sujetos que lo habitan. Tal como propone Ameigeiras (2007) se adoptó una “atención flotante”, una mirada flexible que no sea un mero “ver” sino un “mirar” interesado, involucrado con lo que acontece. Al observar también se interactúa y dialoga con los sujetos, se participa de los acontecimientos y actividades que se realizan. Puntualmente, se observó la dinámica institucional cotidiana -entradas y salidas, recreos, espacios comunes-, talleres de convivencia y conversaciones entre diferentes actores institucionales.

- **Análisis de documentos:** es importante conocer algunas reglamentaciones que hacen al funcionamiento institucional, sus objetivos y proyectos. En esta oportunidad, se accedió al Proyecto educativo institucional (PEI), los Acuerdos escolares de convivencia (AEC), el estatuto del Centro de Estudiantes, el Plan de trabajo de la coordinación de curso y datos estadísticos de deserción escolar y repitencia. Estos

documentos nos brindaron información relevante acerca de la historia institucional, sus objetivos, normas de convivencia, proyectos educativos y problemáticas identificadas por la institución. Los datos recabados fueron tensionados con la observación de las prácticas y la perspectiva de los sujetos acerca de lo que ocurre en el día a día.

- **Entrevista:** la entendemos como una conversación con los sujetos, más que como un interrogatorio⁵. Se concibe al entrevistado como un sujeto social, cuyo discurso está atravesado por su grupo social de referencia, pudiendo construir significados diferentes o críticos hacia dicho grupo. En el encuentro se produce un discurso que no preexiste al momento de la entrevista, sino que se construye allí y el entrevistador interviene en esa construcción (Alonso, 1995).

A lo largo del trabajo de campo, pero principalmente durante la inserción institucional, se realizaron entrevistas con diferentes actores -directivos, coordinadores de curso, gabinetista, preceptores, docentes y estudiantes-. Algunas fueron pautadas y otras espontáneas. Luego se llevaron a cabo cinco entrevistas semi-estructuradas con educadores, a partir de una guía orientadora con ejes temáticos y preguntas afines a los objetivos de investigación, con la flexibilidad suficiente para que pudiera emerger lo que el sujeto quisiera decir.

En cuanto al análisis de datos, se realizó en paralelo al trabajo de campo, ya que dio lugar a nuevas preguntas y categorías provisorias, estableciéndose un proceso dialéctico entre el relevamiento y el análisis. Trabajamos con los fundamentos centrales de la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), la cual nos permitió indagar los significados que los sujetos construyen, articulando los datos con las perspectivas teóricas de referencia. A partir del procedimiento de comparación

⁵ Recuperado del Curso “Investigación cualitativa en problemáticas psicosociales: fundamentos y decisiones”, de la Maestría en intervención e investigación psicosocial. Diciembre de 2014.

constante, se codificaron los datos y se construyeron categorías y subcategorías analíticas, estableciendo relaciones entre las mismas (Jones, Manzelli y Pecheny, 2004).

Los recaudos éticos que guiaron el proceso investigativo fueron: obtener consentimiento informado de los y las jóvenes para participar de los relatos biográficos, una vez explicitados los objetivos de la investigación; tener la autorización por escrito de los tutores para aquellos que eran menores de 18 años; mantener la confidencialidad de los datos y aclarar que se publicarán para fines académicos; dar a elegir si conservaban sus nombres o se modificaban -manteniendo el anonimato de la institución-; respetar si algún dato no quisieran que fuera registrado o publicado y dar la posibilidad de dejar de participar de la investigación si así lo quisieran.

Para finalizar, realizamos un ejercicio constante de vigilancia sobre nuestra *implicación* a la hora de intervenir/investigar (Schejter, 2005). Una implicación que tiene que ver con nuestra ideología, sentimientos, prejuicios, motivaciones, intereses, historia personal; en definitiva, con la propia subjetividad. Esta vigilancia conllevó, entre otras cosas, revisar nuestra vinculación con el campo, los sujetos y el fenómeno que se investigaba, intentando distanciarse de ellos, pero no tanto como para des-implicarse de aquello que se interviene/investiga.

1.5. Los devenires del proceso de investigación

El vínculo con la escuela existía previamente desde el equipo de investigación al cual pertenecemos. Una integrante del equipo trabaja en dicha institución y fue la referente institucional del proceso de investigación. En un comienzo, la referente nos presentó con el director, con quien pautamos una entrevista para presentarle el proyecto de investigación tentativo y acordar cuestiones organizativas del trabajo de campo.

En los días siguientes participamos de la dinámica institucional, accedimos a documentos institucionales, observamos diferentes instancias de la cotidianeidad escolar y dialogamos con sus actores. Llevamos a cabo entrevistas formales e informales con el director, vicedirectora, docentes, coordinadora de curso, gabinetista, preceptoras y estudiantes, con la finalidad de indagar las características de la institución y la mirada de los sujetos que la conforman. Se considera que este acercamiento permitió repensar el proyecto de investigación y delimitar el problema y los objetivos del mismo.

La referente institucional sugirió algunos/as jóvenes que podrían participar de los relatos biográficos, atendiendo a los objetivos de investigación previstos. En el 2017 realizamos las entrevistas y co-construimos los relatos biográficos con Cintia, Rocío y Nahuel. En el 2018, retomamos el vínculo con la escuela, disponiéndonos a entrevistar al menos a dos jóvenes más. El primer convocado fue Braian, quien se mostró interesado en participar pero fue dificultoso establecer los primeros encuentros ya que se ausentaba frecuentemente a clases. Mientras tanto, invitamos a participar a otros dos jóvenes varones, quienes luego de darles a conocer el proyecto de investigación, manifestaron que no estaban interesados en participar. Finalmente, la construcción del relato de Braian se pudo concluir adecuadamente y posteriormente se sumó Gonzalo, último joven participante.

Luego de esta etapa de construcción de los relatos juveniles, invitamos a participar a cinco educadores -director, coordinador de curso del turno tarde, preceptora del turno mañana y dos profesores- con quienes realizamos entrevistas semi-estructuradas. La decisión de entrevistar nuevamente al director fue a raíz de su protagonismo en el relato de Braian, resultando interesante indagar el posicionamiento de este educador en relación al vínculo con el estudiante.

Al mismo tiempo en que se desarrollaban los encuentros con jóvenes y adultos, se comenzó con el proceso de escritura analítica, primero categorizando los datos de acuerdo a los objetivos específicos y luego identificando categorías emergentes y otras afines a conceptualizaciones teóricas previas. Para la escritura de esta tesis, se optó por profundizar un objetivo específico en cada capítulo, salvo el de la perspectiva de educadores que se fue incorporando y entrelazando con los anteriores.

A continuación, presentamos una breve descripción de los educadores y estudiantes que participaron del proceso de investigación, tanto en la inserción institucional como en la etapa nodal de recolección y construcción de datos:

Tabla 1. Jóvenes participantes del estudio

Nombre	Edad	Escolaridad	Barrio	Familia	Trabajo
Cintia	18	Cursaba 6° año en el TM. Trayectoria escolar continua. Escolta de la bandera.	Barrio socio-segregado cercano al barrio-ciudad.	Vivía con su madre, padre, hermanos/as y sobrina. Durante su infancia vivió con su abuela.	Colaboraba en la atención del local de ropa de su hermana y anteriormente daba clases particulares a un niño.
Rocío	17	Cursaba 5° año en el TM. Trayectoria escolar continua.	Barrio-ciudad donde se encuentra la escuela.	Vivía con su padre, madre, hermana mayor e hija. Estaba en pareja con el padre de su hija.	Vendía empanadas y productos por catálogo.
Nahuel	15	Cursaba 4° año en el TT. Trayectoria escolar continua. Escolta de la bandera e integrante del Centro de estudiantes.	Barrio colindante con el barrio-ciudad, con cierta integración al entramado urbano.	Vivía con su mamá, abuela, tía y hermana menor. No tenía vínculo con su padre y familia paterna.	No referencia ninguna actividad laboral.
Braian	19	Cursaba 6° año en el TM. Trayectoria escolar	Barrio-ciudad donde se encuentra la escuela.	Vivía con su madre y hermanos/as; parte de su	Trabajaba en un hipódromo y en el campo con su padre. En su

		interrumpida (abandonos temporarios y repitencias).	Participaba en la ocupación de un terreno cercano a la escuela.	infancia también con sus abuelos maternos. Mantenía vínculo con su padre y sus hermanas por parte de él.	infancia participaba de la práctica familiar de <i>cirujeo</i> .
Gonzalo	19	Cursaba 6° año en el TM. Trayectoria escolar interrumpida (abandonos temporarios y repitencias).	Barrio-ciudad donde se encuentra la escuela. Participaba en la ocupación de un terreno cercano a la escuela.	Su mamá falleció cuando él tenía 5 años. Durante su infancia vivió con su tío y primos. Luego con su padre y hermanas mayores.	Era guardia de seguridad en un barrio privado. Trabajó desde los 13 años en verdulerías y talleres mecánicos.

Tabla 2. Educadores participantes del estudio

Nombre	Edad	Formación	Rol en la institución	Antigüedad en la institución
Carlos	56	Lic. en Filosofía y en Cs. de la Educación	Profesor de Psicología y Filosofía (5° y 6° año de ambos turnos) y Coordinador general del PIT.	6 años
Fernanda	54	Lic. en Psicología	Gabinetista	4 años
Gisela	31	Lic. en Recursos Humanos	Preceptora del TM	4 años
Gladys	50	Prof. en Biología	Vicedirectora	15 años
Lara	30	Lic. en Psicología	Coordinadora de curso del TM	5 años
Marcela	42	Prof. en Historia	Profesora de Historia de 2° y 5° año	13 años
Pedro	56	Prof. en Historia y Lic. en Cs. de la Educación	Director	14 años
Sofía	29	Lic. en Ciencias de la Comunicación	Preceptora del TM	8 años
Víctor	40	Prof. de Educación Física	Coordinador de curso del TT	8 años

SEGUNDO CAPÍTULO

Perspectivas teóricas de partida

2.1. Pensar la desigualdad a partir del concepto de vulnerabilidad

En esta sección buscaremos dar cuenta de la categoría de vulnerabilidad, recuperando algunos estudios y perspectivas teóricas que nos permiten pensar la presente investigación y los sujetos que participan en la misma.

Plaza, Díaz, Muro y Barrault (2013) explican que ciertos sujetos se encuentran “dentro” del sistema capitalista actual, bajo formas de inclusión excluyente. En el caso de los y las jóvenes de sectores populares, se encuentran desfavorecidos por este sistema, situación no casual sino producto de un proceso socio-histórico necesario para sostener dicho sistema socio-económico y beneficiar a un sector de la sociedad. Este proceso de “producción de la pobreza” se invisibiliza, responsabilizando a los propios sujetos e instalándose -social y subjetivamente- la representación de la pobreza y la desigualdad como algo inevitable e inherente al ser humano. Dicha representación se genera y sostiene a partir de estrategias discursivas de los sectores dominantes y las instituciones, que tienen gran impacto en las prácticas y en los sujetos (Murillo, 2007).

Para que estos dispositivos políticos y socio-económicos de desigualación sean efectivos, es necesario que “la discriminación de grupos e individuos, el reparto desigual del poder, de la riqueza y de los bienes simbólicos y eróticos parezca natural” (Fernández, 2011, p.11). Es decir, que se instituyan en el imaginario social, se creen discursos que lo habiliten y se cristalicen como verdad a nivel subjetivo, tanto en aquellos que se encuentran en una posición de poder, como en quienes están excluidos. Así, a las “relaciones de fuerzas” se le suman las “relaciones de sentido” que permiten

legitimar a nivel cultural, simbólico y subjetivo, la “autoridad del dominador” (Fernández, 2011).

Hablar de inequidades nos lleva a pensar en diferencias, “diferencias desigualadas” al decir de la autora. Diversos grupos -mujeres, negros, homosexuales, jóvenes, pobres- a lo largo de la historia han sido considerados “diferentes” en contraposición a un “nosotros” normal y aceptado. Esta operatoria se produce a partir de ciertos dispositivos de poder que determinan lo “bueno” y lo “malo”, lo “bello” y lo “feo”, lo “normal” y lo “anormal”. Lo diferente es igual a inferior, peligroso, enfermo; por eso hablamos de diferencias desigualadas, que a su vez implican injusticias, exclusión, discriminación y exterminios (Fernández, 2011).

En este complejo y heterogéneo campo de estudios sobre la desigualdad, el concepto de *vulnerabilidad social* es ampliamente utilizado y adquiere un carácter polisémico, ya que algunos autores lo comprenden en términos de situación y otros como proceso. Partiendo de la etimología de la palabra *vulnerable*, los campos jurídicos y bioéticos plantean que se refiere a una situación específica de fragilidad, en la cual un sujeto o sector de vulneración coloca a otro como vulnerable, a partir de una relación de poder (De Oliveira Figueiredo, Carranza Weihmüller, Vermelho y Bacigalupo Araya, 2017).

Por su parte, Delor y Hubert (2000) proponen hablar de *procesos de vulnerabilidad*, superando miradas estáticas y enfatizando en su carácter relacional. Para pensar el atravesamiento social e individual de dichos procesos, presentan una matriz heurística constituida por tres niveles de análisis: las trayectorias sociales de cada sujeto; los vínculos intersubjetivos -intersección entre dos o más trayectorias personales- y los contextos socio-institucionales, que atraviesan y constituyen tanto las trayectorias como los vínculos. Estas dimensiones forman parte de la construcción identitaria y sus características y articulaciones definirán el grado de vulnerabilidad que atravesase a los

sujetos. Al decir de Paulín, García Bastán, D'Aloisio y Carreras (2018), la mirada puesta en el proceso permite vislumbrar la vinculación entre lo socio-estructural y lo socio-simbólico de las biografías singulares.

En similar sentido, Fernández (2013) habla de *procesos de vulnerabilización social* para poner el acento en que no es algo dado y natural, sino que existen *estrategias biopolíticas* que vulneran a los sujetos, haciendo hincapié en las condiciones que producen vulnerabilización y no en el producto de las mismas -sujetos vulnerados-.

En el contexto cordobés, estos sectores vulnerados están signados por una tensión entre prácticas de exclusión y políticas nacionales de ampliación de derechos implementadas desde el 2005 aproximadamente⁶ (Paulín et al., 2018). Esta contradicción repercute y constituye diversas subjetividades juveniles (De Oliveira Figueiredo et al., 2017), delimitando formas heterogéneas y desiguales de experimentar el ser joven, la vinculación con instituciones y el acceso a ciertos espacios y consumos.

Por último, a la dimensión de proceso de vulneración hay que sumar la dimensión política que plantea Butler (2014 citada por De Oliveira Figueiredo et al., 2017) entendiendo que, a partir del reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad, surgen diversos movimientos y luchas colectivas con el objetivo de reclamar e intentar modificar dichas condiciones, dando cuenta de un posicionamiento activo de los sujetos. Para ello, la autora propone pensar la vulnerabilidad y la *resistencia* como parte de un mismo proceso.

⁶ Es importante aclarar que con el modelo político implementado en el período 2015-2019, bajo el gobierno de la coalición Cambiemos, dichas políticas nacionales se encontraron fragilizadas debido al cierre o desfinanciamiento de ciertos programas y ministerios.

Así, en esta investigación, al hablar de contextos vulnerabilizados⁷ nos referimos a sectores que vivencian situaciones cotidianas de desigualdad, violencias y privación de derechos. Están atravesados por una precarización en el plano económico, laboral, sanitario, educativo y habitacional. Se encuentran excluidos de ciertos espacios de la ciudad y bienes culturales comunes, a partir de fronteras reales y simbólicas⁸ (Valdés y Cargnelutti, 2014). En los y las jóvenes, esta vulnerabilización se materializa principalmente en las dificultades para acceder a la educación y el trabajo -incluyendo la permanencia y calidad de los mismos-, ser destinatarios de violencias por parte del sistema policial, estar expuestos a prácticas delictivas y de consumo problemático, ser objetos de discriminación y estigmatización social y mediática, entre otras. Estas condiciones se amalgaman con agenciamientos y procesos de resistencia individuales y colectivos, que intentan poner en cuestión y revertir el orden establecido.

2.2. Las subjetividades juveniles en las condiciones socioeducativas actuales

Consideramos relevante explicitar brevemente qué entendemos por *subjetividad*. En un trabajo anterior, tomábamos los aportes de Bleichmar y Pichón-Riviére, quienes la definían como un “producto histórico” y que emerge de las “tramas vinculares” (Arce Castello, Arias y Vacchieri, 2012). Estas primeras aproximaciones nos alejan de la idea de sujeto como algo individual, acabado y universal.

En la misma línea, resulta potente la articulación entre *modos de subjetivación* y *producción de subjetividad* que propone Fernández (2007), a partir del pensamiento foucaultiano. Con “modos de subjetivación”, Foucault hace referencia a aquellos dispositivos y estrategias de saber-poder -desarrollados en el apartado preliminar- que

⁷ Entendemos que estos contextos no son homogéneos, sino que dentro de esa denominación existen diversas condiciones, características, sujetos, trayectorias y vulnerabilidades.

⁸ Profundizaremos en el Capítulo 3 “Aproximaciones a lo barrial, recorridos por lo escolar”.

se instauran en diferentes momentos históricos y grupos sociales, y participan de la construcción subjetiva de los individuos.

No obstante, Foucault advierte que los sujetos no se constituyen solo desde dichas relaciones de poder, sino que siempre hay un *resto-exceso* -resistencias de las que hablábamos anteriormente- en donde se da lugar a la “producción de subjetividad” (Fernández, 2007). De esta manera, se pone el acento en la dimensión singular, situada y de proceso a la hora de pensar las subjetividades, superando miradas esencialistas y sustancialistas. La autora propone indagar esta producción subjetiva en acciones y situaciones concretas que ocurren en diversas instancias colectivas en las que trabajamos o formamos parte (Fernández, 2007).

Desde esta perspectiva es que nos interesa pensar las juventudes actuales. Para ello, recuperamos y adherimos al posicionamiento de varios autores acerca de la *construcción social de las juventudes* (Chaves, 2005; Margulis y Urresti, 1996 y 1998; Núñez y Litichever, 2015; Tenti Fanfani, 2000; Urresti, 2000). Al igual que cualquier etapa vital, la juventud no es un período homogéneo y con características estables a lo largo del tiempo, por lo tanto hay múltiples “maneras de ser joven” que se articulan singularmente en función de la edad, el género, la clase social, la generación, la pertenencia institucional, entre otros (Margulis y Urresti, 1996; Urresti, 2000).

Margulis y Urresti (1998) consideran que la concepción de juventud como una etapa de moratoria social, un tiempo de espera y disfrute para luego pasar a la adultez, es una prerrogativa de clase. A veces se asocian las condiciones juveniles, que son múltiples, con los signos juveniles, que es el estereotipo de juventud que el mercado y los medios de comunicación promueven. Pensando en el ámbito educativo, Núñez y Litichever (2015) también nos advierten que, si la sociedad construye modos de ser joven en un

determinado contexto sociohistórico, no es conveniente realizar comparaciones con los jóvenes de antes y, por ende, con la escuela de antes.

Estas salvedades ponen en evidencia la diversidad de concepciones y estereotipos que se han construido a lo largo del tiempo y siguen teniendo vigencia a la hora de pensar y trabajar con los y las jóvenes. Chaves (2005) indaga sobre las representaciones sociales que existen sobre la juventud a nivel nacional y latinoamericano y nos brinda un panorama de esta diversidad. Recupera la mirada de diferentes actores -padres, madres, educadores, jóvenes, políticas públicas y medios de comunicación- y las agrupa de acuerdo al tipo de concepción que deslizan sobre este grupo etario: jóvenes del futuro, incompletos, inseguros, peligrosos, desinteresados, rebeldes, improductivos, desviados, en transición, victimizados. La autora plantea que dichas representaciones corresponden a distintas “formaciones discursivas” que las fundamentan, a saber: naturalista, psicologista, sociologista, de pánico moral, culturalista y de patología social.

Finalmente, concluye que todas estas construcciones hegemónicas -y estratégicas para ciertos sectores dominantes- tienen en común la invisibilización del sujeto joven como activo y con capacidad de agencia. Ponen el acento en la carencia, la negación -lo que no tiene, lo que le falta, lo que no puede- constituyendo así una mirada estigmatizante y homogeneizadora que se aleja de la perspectiva de la construcción social de las juventudes (Chaves, 2005).

Teniendo en cuenta esta complejidad que atañe al campo de estudios sobre las juventudes, en lo que sigue profundizaremos acerca del vínculo que establecen los y las jóvenes con la escuela, anticipando junto con Urresti (2000) que se trata de un vínculo “ambiguo y complejo”. No solo por las disímiles condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, familiares que los y las constituyen, sino porque las escuelas también son diversas, en tanto están atravesadas por dichos condicionamientos.

2.2.1. Encuentros y desencuentros entre la condición juvenil y escolar. Recorridos teóricos e investigativos

A partir del interrogante “¿qué tipo de sujeto fabrica la escuela?”, Dubet y Martuccelli (1998) realizan un recorrido por sus transformaciones, tomando como hilo conductor la masificación y la consecuente fragmentación del sistema educativo, producto del ingreso de diversas poblaciones estudiantiles que antes estaban excluidas⁹. Frente a este panorama, proponen complejizar la mirada acerca de la escuela y los sujetos que la habitan, instaurando la idea de *experiencia escolar*¹⁰ para hacer referencia a la dimensión subjetiva del sistema educativo.

Esta dimensión tiene que ver con la manera en que los sujetos construyen y significan su “estar allí”, qué sentidos tiene la escolaridad en sus vidas y qué aspectos consideran significativos (Dubet y Martuccelli, 1998). Por lo tanto cada experiencia es singular, los sentidos que adquiere la escuela son diversos como lo son los y las jóvenes que la habitan. En el nivel secundario, esta experiencia escolar se complejiza: se produce una ruptura entre el ser alumno y el ser joven, formándose una subjetividad adolescente, un “sí mismo” no escolar, que se desarrolla al interior de la escuela. Así, los y las jóvenes demandan reciprocidad en el trato y respeto con adultos, cuestionan las normas escolares, la autoridad docente y el sentido de los estudios y construyen diversas estrategias escolares para sortear las dificultades (Dubet y Martuccelli, 1998).

Los autores consideran que esta tensión se acentúa en las escuelas de sectores vulnerados, ya que las distancias culturales con el barrio son más grandes. La escuela se

⁹ Los autores indagan en el contexto francés, pero algunos procesos coinciden con lo acontecido en nuestro país y las categorías que proponen sirven para pensarlos.

¹⁰ El concepto de *experiencia* excede al ámbito educativo y no es equivalente a los acontecimientos vividos por el sujeto, sino a los significados y sentidos que éste les atribuye. Además, las experiencias se construyen en el interjuego entre el sujeto y el contexto, por ende, son dinámicas y poseen un carácter de incertidumbre (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

siente invadida por los problemas sociales y atribuye a ellos la responsabilidad del fracaso escolar. Muchos de estos jóvenes construyen su identidad por fuera o en contra de la escuela, crean una capacidad de resistencia y rechazo hacia ella, sintiendo que viven en dos mundos diferentes (Dubet y Martuccelli, 1998).

Kessler (2007) nos aporta el concepto de *experiencia escolar de baja intensidad* que, si bien lo utiliza para caracterizar las escolaridades de jóvenes en conflicto con la ley, nos sirve para pensar este “desenganche” que suele producirse entre jóvenes y escuela y las escasas marcas que deja en sus vidas. Se trata de una relación débil pero a la vez tensa y conflictiva, que puede derivar en interrupción de las trayectorias o desafiliación escolar. No obstante, como veremos a continuación, esa “baja intensidad” no caracteriza a todas las esferas de la vida escolar ni es constitutiva de todas las experiencias escolares.

Advirtiendo estas complejidades, estudios latinoamericanos proponen investigar y comprender a los sujetos en su *doble condición de jóvenes y estudiantes* (D'Aloisio, 2015) superando la división entre líneas investigativas que miran solo al estudiante y los aspectos académicos, y aquellas que se centran en los jóvenes y sus características contraculturales (Weiss, 2009 y 2012).

En este sentido, Weiss señala que los y las jóvenes significan la escuela principalmente como un espacio de vida juvenil, lo cual suele competir con los requerimientos escolares, generando una tensión entre los intereses juveniles y dichas exigencias. Algunos/as se alejan de la escuela y experimentan otras prácticas y consumos -formar parte de “bandas”, consumir drogas, delinquir- pero una gran parte decide reincorporarse a la escolaridad, manifestando que dichas experiencias les sirvieron para madurar, reflexionar y hacerse más responsable (Weiss, 2012).

En la misma línea, Guerra Ramírez (2012) investigó con jóvenes de sectores populares de la ciudad de México y distinguió diversos vínculos que establecen con la escuela: a) finalizar el ciclo básico obligatorio, optando luego por matrimonio o trabajo; b) adhesión a la escuela, para obtener un estatus socialmente valorado, acceder a un mejor trabajo o continuar con un proyecto de vida deseado; c) adhesión pero luego relación conflictiva y ruptura con la escuela, ya que les cuesta sostener su escolaridad e identificarse con ella; d) rechazo hacia la escuela y el trabajo, optando por modos de vida juvenil al margen, transgrediendo la cultura dominante.

Este abanico de vinculaciones con la escuela, da cuenta que los y las jóvenes de hoy transitan por un vaivén de contingencias, especialmente los de sectores más vulnerados, desvaneciéndose el modelo lineal de las transiciones estatutarias hacia la adultez (Weiss, 2012). Es decir, las juventudes están atravesadas por una mayor incertidumbre, no se trata de una transición medianamente estable y homogénea hacia la vida adulta, como lo era en la modernidad, sino que el riesgo y la inseguridad son cotidianos en las condiciones juveniles actuales (Núñez y Litichever, 2015).

En el contexto local, Falconi (2004) también ahondó en la relación entre *cultura escolar* y *cultura juvenil*, partiendo de la idea de que la escuela intenta homogeneizar los modos de ser joven a partir de un ideal de alumno estándar y considera que las expresiones juveniles son negativas, por eso intenta neutralizarlas. Sin embargo, para los propios sujetos no hay una oposición natural entre sus experiencias juveniles y escolares, ya que ambas forman parte de su subjetividad. Quien produce esta oposición es la institución, lo cual suele generar una identidad contra escolar por parte de sus estudiantes.

En consonancia, Reyes Juárez (2009) se pregunta por los estudiantes desde su condición de jóvenes y cuál es el papel de la escuela en sus procesos identitarios. Plantea que en la escuela no solo se despliegan las expresiones juveniles, sino que se producen allí. Al

igual que Falconi (2004), no coincide con la idea de una oposición entre cultura juvenil y escolar, sino que existe un cruce o articulación de ambas, ya que se apropian singularmente del espacio institucional, desplegando sus prácticas y construyendo su identidad allí. De este modo, la escuela participa en la construcción del sujeto juvenil.

La vida cotidiana escolar y no escolar forman un continuo en el mundo intersubjetivo de los jóvenes: “los sujetos van incorporando nuevos elementos a sus acervos biográficos como producto de sus relaciones con los otros, elaborando nuevas y diversas adscripciones identitarias, algunas de las cuales serán efímeras u oscilantes” (Reyes Juárez, 2009, p.158). Así, el ser estudiantes y habitar la escuela secundaria forman parte de “su ser joven”.

Dayrell (2007) también advierte este entrecruzamiento entre las experiencias escolares y otras construidas en diversos escenarios de actuación: la familia, el barrio, el trabajo, las amistades, las relaciones sexo-afectivas, constituyendo así una determinada *condición juvenil*. Según el autor esta condición está atravesada por dos dimensiones: lo “histórico-generacional”, que tiene que ver con cómo la sociedad significa esta etapa vital en cierto momento socio-histórico; y lo “situacional”, en relación a cómo es vivida por cada joven de acuerdo a los atravesamientos sociales, culturales, geográficos, genéricos. En consonancia, Lahire (2006) lo conceptualiza como *socializaciones múltiples*, las cuales a veces entran en contradicción: como la experiencia de ser joven y estudiante, madre y joven, trabajador/a y estudiante.

Por su parte, Saucedo Ramos (2006) se interesó por indagar cómo los sujetos hacen uso de los recursos culturales de los que disponen y los ponen en juego para recrear su condición de jóvenes en la escuela. La autora plantea que los sujetos se desenvuelven de manera diferente de acuerdo a los espacios que habitan y de todos ellos obtienen recursos culturales -materiales y simbólicos- de los cuales se apropian de manera activa,

recreándolos, fusionándolos y haciéndolos parte de sus procesos identitarios y sus maneras de posicionarse en el mundo.

En el ámbito escolar, Saucedo Ramos (2006) observa diversas apropiaciones: frente a la homogeneidad que genera el uniforme, lo usan de tal manera que puedan expresar sus estilos juveniles o incorporan elementos en su vestimenta y mochilas; recrean las reglas escolares para utilizarlas en sus propios juegos y regular sus vínculos. Estas prácticas se amalgaman y otras veces entran en conflicto con las normas escolares y los adultos, en tanto la escuela genera “marcos de actuación y presencia” (p.419) en los cuales las diversas expresiones juveniles deben acomodarse. Podemos agregar que el despliegue de estas apropiaciones dependerá, en parte, de la cultura institucional propia de cada escuela, ya que algunas poseen “marcos” flexibles, resultando más receptivas que otras a dichas expresiones juveniles.

Resulta interesante el interrogante de Kantor (2008) “¿cómo y dónde tiene lugar lo joven en la escuela?”, planteando que muchas veces no se le genera un espacio “adentro”, pero se crean dispositivos¹¹ que rodean lo estrictamente escolar, en donde sí se da lugar a “lo joven”. Denomina dichos espacios como “afueradentro”, ya que pertenecen a la escuela pero al margen de las prácticas escolares y áulicas tradicionales. Así, se sigue manteniendo una escisión: adentro los jóvenes sólo como alumnos, afuera y afueradentro se habilita la expresión juvenil. La autora propone dejar de percibir a “lo joven” como extraño y amenazante y darles lugar en lo escolar, de lo contrario será difícil entablar la tarea pedagógica.

Más allá de estas tensiones y ambivalencias, la escuela sigue erigiéndose como un escenario propicio para el despliegue de “lo juvenil”, donde se construyen modos particulares de ser jóvenes, se establecen lazos e interacciones diversas (Guerrero

¹¹ Por ejemplo el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) y el Parlamento Juvenil del Mercosur.

Salinas, 2000) y se construyen subjetividades (Falconi, 2004). En este sentido, la escuela no ha perdido su legitimidad como espacio de encuentro y sociabilidad juvenil (D'Aloisio, 2018; Paulín y Tomasini, 2010).

A lo largo de este recorrido por diferentes antecedentes teóricos e investigativos, podemos observar que no existe un consenso acerca de cómo pensar lo juvenil y lo escolar. Algunos enfatizan en las tensiones y rupturas, mientras que otros hacen hincapié en los puntos de encuentro que poseen para los y las jóvenes, en tanto se trata de un espacio de sociabilidad y vida juvenil que ellos mismos van construyendo y apropiando. No obstante, en todos estos estudios subyace la noción de experiencia escolar como dimensión subjetiva de la escuela, destacando la diversidad de significados y vinculaciones que se establecen con la misma.

En la presente investigación, adherimos a la concepción de Weiss (2009 y 2012) y D'Aloisio (2015) acerca de pensar a los sujetos en su doble condición de jóvenes y estudiantes. Condiciones atravesadas por lo “histórico-generacional” y lo “situacional” (Dayrell, 2007) y en estrecha relación con otros ámbitos de actuación de sus vidas cotidianas (Lahire, 2006).

2.2.2. Cuando los desencuentros se imponen. Experiencias de desafiliación institucional

Otro gran grupo de investigaciones se centran en aquellas trayectorias escolares que no logran afiliarse a la lógica escolar, quedando excluidas del sistema educativo o permaneciendo en él de manera interrumpida o conflictiva.

Falconi (2011) considera que los y las jóvenes de sectores populares se enfrentan cotidianamente a experiencias cercanas de exclusión, abandono, obstáculos, ya sea

pasadas o contemporáneas. Esta situación les genera un dilema, entre el tener que “superar” a sus familiares y amigos y el sentimiento de que “abandonar la escuela también me puede pasar a mí” (p.34). Además, esta lejanía entre la cultura escolar y el entorno sociofamiliar genera mayores dificultades para sostener la escolaridad, ya que por lo general no poseen una figura de sostén para sortear las lógicas y exigencias propias del nivel secundario.

En México, Estrada Ruiz (2014) indagó los factores que intervienen en la deserción escolar y los efectos que produce en los y las jóvenes. Como factor principal señala la *desafiliación institucional*, lo cual refiere a las dificultades en adaptarse a las lógicas escolares y a las nuevas exigencias que implica el nivel secundario. El análisis sugiere que, quienes dejaron la escuela, no adquirieron las herramientas necesarias para ejercer el “oficio de estudiante” y ante ello no hubo una “respuesta institucional”, en el sentido de generar acciones o estrategias para paliar esta carencia.

A su vez, se identificaron dos efectos -podríamos decir contrapuestos- que genera la deserción escolar en la vida de los sujetos: por un lado se acentúa la vulnerabilidad laboral y subjetiva como parte de un proceso de “acumulación de desventajas” (Saraví, 2009 citado por Estrada Ruiz, 2014), es decir, se suma a un conjunto de condiciones de vulnerabilidad pre-existentes. Por otro lado, da lugar a una mayor reflexividad sobre sí mismos y sus vidas, en el sentido de preguntarse acerca del futuro y los aprendizajes que pueden adquirirse en otros espacios, como el laboral; reflexividad que al parecer no había sido posibilitada durante la escolaridad.

Tapia García, Pantoja Palacios y Fierro Evans (2010) abordaron la percepción que tienen estudiantes y agentes institucionales sobre el abandono escolar en el interior de México. Observaron que los directivos y docentes no reconocen una responsabilidad hacia el abandono, sino que lo atribuyen a cuestiones individuales y socio-familiares de

cada joven y, por ende, no diseñan las estrategias necesarias para abordar la problemática. Sin embargo, desde las voces de los y las estudiantes se percibe que la escuela “hace la diferencia”, manifestando que un trato afectivo, respetuoso y equitativo por parte de los docentes, hubiera favorecido la continuidad en la institución.

Ambas investigaciones (Estrada Ruiz, 2014 y Tapia García et al., 2010) conciben el abandono o deserción escolar como un proceso multidimensional y consideran que la escuela es un actor determinante en la permanencia o no de los y las jóvenes. En el presente trabajo adherimos a esta concepción, por ello optamos por comprender esta problemática en clave de *trayectorias escolares de afiliación o desafiliación* (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018), poniendo el acento en las implicancias socio-institucionales y no sólo subjetivas.

Como advertíamos anteriormente, las trayectorias escolares se entrecruzan con múltiples experiencias vitales y de socialización en las biografías juveniles. Algunas suelen entrar en tensión con las lógicas escolares, como la doble condición de ser estudiantes madres¹² y estudiantes trabajadores/as, conjunciones muy habituales en jóvenes de sectores vulnerabilizados.

Al respecto, Vázquez (2015) estudia la relación entre experiencias escolares y maternidad en el contexto bonaerense. Adhiere a la postura de que la maternidad puede acentuar las condiciones de vulnerabilidad, pero no necesariamente es la causante de la repetición o interrupción escolar, sino que éstas suelen ser corolario de condiciones sociales y de género ya existentes. La autora analiza, desde un enfoque biográfico, las experiencias escolares de estudiantes madres, tensionando con aquellos discursos que sostienen que ambas condiciones son excluyentes. Esta perspectiva “no considera esas

¹² Es importante advertir que en los trabajos investigativos y experiencias institucionales no emerge como problemática o tensión la doble condición de estudiantes padres, evidenciando la reproducción de una desigualdad de género que se produce en otros ámbitos socio-institucionales.

maternidades como desvíos de la adolescencia esperada, sino más bien como expresiones de injusticia que afectan particularmente a las mujeres jóvenes de los sectores sociales menos favorecidos” (Vázquez, 2015, p.30).

Si bien ambas condiciones pueden coexistir, se producen “intermitencias” y conflictos. En dicho estudio, las trayectorias escolares de estas jóvenes se caracterizaron por la reprobación, repitencia, abandono temporario, expulsiones y cambios de institución, dando cuenta de los recorridos singulares de estas biografías y de las dificultades que genera el formato escolar tradicional en condiciones vulnerables de vida (Vázquez, 2015). De hecho, ambas participantes de la investigación continuaron sus estudios en propuestas educativas alternativas¹³.

Otra condición juvenil que predomina en estos contextos, es aquella que vincula escolaridad y trabajo. Investigaciones nacionales y latinoamericanas coinciden en que el trabajo infanto-juvenil impacta en las trayectorias escolares. De quienes trabajan, algunos logran sostener la escolaridad con dificultades e intermitencias y otros terminan siendo excluidos por las instituciones. Además, dado que la vulnerabilización no se da en un solo plano, los trabajos a los que acceden son en condiciones de precarización: remuneraciones bajas, trabajo informal, explotación, entre otras (Barilá e Iuri, 2011; Navarrete, 2005; Pedraza Avella y Ribero Medina, 2006). Sumado a la precarización laboral, muchos trabajos domésticos realizados principalmente por niñas y jóvenes mujeres, no son visibilizados por las familias y la escuela (Barilá e Iuri, 2011).

En un estudio nacional, Barilá e Iuri (2011) realizaron relatos biográficos con niños/as y jóvenes de la “Comarca”¹⁴. Distinguieron dos valoraciones respecto a la experiencia de

¹³ Escuelas de Reingreso, Plan FinEs, Centro Educativo de Nivel secundario (CENS), Bachillerato Popular.

¹⁴ Zona compuesta por dos ciudades de dos provincias: Viedma de Río Negro y Carmen de Patagones de Buenos Aires. Están unidas por el mismo río y sus habitantes trabajan y viven indistintamente en un margen o el otro.

trabajar: unos/as la significaron como positiva, ya que lograron combinarla con la escolaridad y les permitió cierta autonomía; otros/as le asignaron una valoración negativa, en tanto implicó una interferencia con sus intereses y actividades infanto-juveniles. En el contexto mexicano, Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004) observaron que el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato no se veía afectado por su condición de trabajadores. Incluso, para algunos/as jóvenes, lejos de ser un obstáculo, aparecía como medio eficaz -en tanto recurso económico- para resistir la eliminación escolar y mantenerse escolarizados.

A modo de síntesis, en esta sección, profundizamos en obstáculos frecuentes para las escolaridades juveniles de sectores populares, haciendo hincapié en las condiciones sociales, institucionales y subjetivas que se ponen en juego. A su vez, visibilizamos que en contextos de vulnerabilidad social estos obstáculos se agudizan, ya que muchas veces las condiciones socio-familiares y juveniles “chocan” con las demandas y expectativas institucionales. A continuación, ahondaremos en esta mirada multidimensional, dando cuenta de la diversidad de itinerarios escolares y cómo la institución y los educadores son actores determinantes para que los y las jóvenes logren transitar de manera significativa por la escuela secundaria.

2.2.3. Las trayectorias biográfico-escolares como perspectiva de análisis

Diversos autores se han preocupado en pensar cómo denominar las escolaridades juveniles, intentando atender a su carácter complejo y heterogéneo. Weiss (2012) y su equipo, proponen la categoría de *recorridos escolares* y *sus virajes*, dando lugar a la noción de incertidumbre, cambios, obstáculos y agenciamiento del sujeto. Por su parte,

Dayrell (2007) habla de *trayectorias zigzagueantes*, ilustrando la no linealidad propia de las escolaridades de los y las jóvenes.

En el presente estudio, hemos optado por pensar las escolaridades en términos de *trayectorias escolares*, categoría que nos aporta Terigi (2008 y 2009) y que, a los fines de desnaturalizar ciertas disposiciones del régimen académico tradicional, las distingue entre trayectorias *teóricas* y *reales*. Las primeras aluden a aquellos itinerarios que responden a los tiempos y modos pautados por el sistema educativo, de acuerdo a sus tres rasgos característicos: “la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículo; la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2008, p.162).

Las trayectorias reales, también denominadas *trayectorias no encauzadas*, son las que efectivamente transitan la mayoría de los y las estudiantes, algunas más coincidentes que otras a las teóricas, y que expresan un conjunto de condiciones socioeducativas y subjetivas heterogéneas (Terigi, 2008 y 2009). Estas condiciones se materializan en diversos “puntos críticos” del sistema educativo, a saber: dificultades en la transición entre niveles -del primario al secundario principalmente-, relaciones de baja intensidad con la escuela, repitencias, sobreedad, ausentismos, abandonos temporarios, fragilidad en los aprendizajes, disminución de la tasa de egreso, entre otros (Terigi, 2008).

De esta manera, esta perspectiva nos permite resaltar al menos dos aspectos: al igual que Weiss (2012) y Dayrell (2007), destaca que las experiencias e itinerarios escolares son diversos y variables. Por otro lado, visibiliza que las dificultades encontradas en dichos itinerarios no tienen que ver con problemáticas de los sujetos sino con falencias propias del sistema educativo que deben ser atendidas (Terigi, 2009).

En un trabajo anterior (D’Aloisio, Arce Castillo y Arias, 2018) recuperábamos estos conceptos para dar cuenta de la diversidad de trayectorias encontradas en el corpus

narrativo de nuestra investigación. A los fines de resaltar las implicancias socio-institucionales, distinguíamos entre trayectorias escolares de *afiliación/inclusión* y de *desafiliación/exclusión* a la escuela secundaria. Dentro de este abanico, pudimos encontrar trayectorias *continuas*, similares a las teóricas; trayectorias *interrumpidas*, caracterizadas por la intermitencia, repitencias y abandonos temporarios; y trayectorias de *desafiliación*, tratándose de jóvenes que nunca habían ingresado al nivel secundario o hacía varios años que estaban fuera del mismo. Estos recorridos adquirirían inteligibilidad en función de específicas condiciones de cuidado y vulnerabilidad que caracterizaban a las biografías juveniles en el plano socio-territorial, institucional y subjetivo.

Consideramos que todas estas categorías no se reducen a un modo de nombrar, sino que constituyen una *perspectiva de análisis* (Terigi, 2019) en tanto nos permiten comprender los procesos educativos en forma situada y multidimensional. Además, ponen en cuestión la dicotomía que suele establecerse entre lecturas más deterministas, que enfatizan en los aspectos sociales y familiares que inciden en las trayectorias, o aquellas más individualistas que se centran en los atributos del sujeto -motivación, interés, sobreedad-. Así, entre las condiciones *estructurales* y *subjetivas*, introduce las *condiciones institucionales de la escolarización*, haciendo referencia a las características del sistema educativo y en qué medida convierten en factor de riesgo dichas condiciones sociales y biográficas de los sujetos (Terigi, 2019).

Por lo tanto, en este estudio, además de detenernos en las condiciones estructurales en las cuales se desenvuelven las biografías y en la manera en que los sujetos articulan sus condiciones juveniles y escolares, nos interesa analizar el papel de la escuela y los educadores en dicha articulación, en qué medida generan marcos de posibilidad para alojar y acompañar las trayectorias escolares reales de sus estudiantes. En este sentido,

al interrogante acerca de cómo gestionan su doble condición de jóvenes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, podemos agregar “insertos en una institución escolar con específicas lógicas y prácticas”.

A continuación, realizaremos un breve recorrido histórico, intentando definir qué entendemos por institución escolar, cómo fueron sus inicios, qué mutaciones tuvo y cuáles son sus desafíos actuales, de acuerdo a la complejidad y problemáticas que venimos desarrollando hasta ahora.

2.3. La institución escolar: transformaciones, crisis y desafíos

Manero Brito (1990) recupera los aportes de Castoriadis y Lourau, entre otros, para pensar el concepto de *institución*. En oposición a concepciones tradicionales que la describen como un sistema de reglas y normas más o menos estables, ellos ponen énfasis en visibilizar las distintas dimensiones que constituyen a toda institución, que tienen que ver con aspectos “instituidos” y también “instituyentes”. Estos últimos aluden a aquellas pequeñas y grandes transformaciones que generan los sujetos y que ponen en cuestión lo que viene siendo, lo establecido: esas producciones de subjetividad que son fundamentales para el sostenimiento de toda institución.

Asimismo, las instituciones educativas son “productos históricos” (Bozzolo, 2004) y, como tales, van transformándose a lo largo del tiempo. Para pensar la escuela secundaria hoy, es importante hacer un recorrido por su origen y las modificaciones que tuvo en estos últimos años. A los fines de este escrito, acotaremos esta historización al contexto nacional, entendiendo que de ningún modo puede aislarse de otros acontecimientos a nivel latinoamericano y mundial.

Numerosas investigaciones plantean que el sistema educativo argentino, particularmente la escuela secundaria, viene atravesando en las dos últimas décadas una “crisis de sentido” en varios aspectos (Paulín et al., 2010; Tenti Fanfani, 2007; Urresti, 2000). Recuperando a Foucault (citado por Bozzolo, 2004) podemos pensar que esta crisis tiene que ver con un cambio en la “urgencia social”, es decir, cambia la problemática que regulaba las prácticas, discursos y estrategias sociales de dicho momento socio-histórico. La autora lo plantea en términos de “alteraciones”: “si las instituciones se alteran es porque ciertas condiciones de producción subjetiva se han alterado, produciendo otras significaciones sociales que orientan las prácticas, o en ocasiones simplemente desapuntando las prácticas al entrar en crisis la significación que las sostenía” (Bozzolo, 2004, p.3).

Algunas de las significaciones que se fueron instalando en el imaginario social y que formaban parte de esta “crisis” es que la escuela ya no cumplía con la “promesa de ascenso social” que se le adjudicaba (Urresti, 2000), no era el único espacio de transmisión de saberes y valores, y los conocimientos que transmitía se encontraban alejados de la vida cotidiana de los y las jóvenes (Falconi, 2004; Tenti Fanfani, 2007).

En un comienzo, la escuela surgió para formar e instruir a los futuros dirigentes, es decir, a jóvenes varones de sectores sociales altos. Dicha finalidad fue mutando paulatinamente, pero esa marca de “selectividad” siguió existiendo, determinando el éxito escolar de algunos y el fracaso de otros, de acuerdo a ciertas exigencias y posibilidades de adaptación a la organización escolar (Tiramonti, 2011; Terigi, 2008 y Acosta, 2012 citados por Ziegler y Nobile, 2014).

A partir de los objetivos explicitados en el marco normativo vigente, la obligatoriedad de la escuela secundaria se convirtió en un eje central: primero el Ciclo Básico y luego, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, se agregó el

Ciclo Orientado. Tenti Fanfani (2007) explica que esta obligatoriedad legal previamente era social, en tanto el título secundario se había convertido en el piso mínimo necesario para ejercer una ciudadanía activa, lograr la inserción laboral y construir una subjetividad autónoma.

Estas transformaciones implicaron, entre otras cosas, que niños/as y jóvenes de distintos contextos sociales ingresaran al sistema educativo, diversificando las problemáticas, necesidades, maneras de aprender y socializarse de la población estudiantil (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti et al., 2007). Como así también, conllevando una complejización de la tarea docente y de las instituciones (Carranza, 2006).

Es decir, el acceso se democratizó y significó un avance en materia de derechos socio-educativos, pero todavía no se ha logrado garantizar una inclusión y permanencia de calidad, una apropiación de conocimientos significativos ni un egreso efectivo (Ziegler y Nobile, 2014). Tenti Fanfani (2007) denomina esta situación como paradójica, en tanto se genera una inclusión escolar pero con exclusión de conocimientos, configurándose un “círculo vicioso” de desigualdad y exclusión.

Como venimos argumentando, este proceso de masificación del alumnado afecta principalmente a los sectores vulnerados, ya que se encuentran más ajenos a las lógicas y culturas escolares, generando en muchos casos un tránsito escolar discontinuo, crítico y con mayores dificultades (Dubet y Martuccelli, 1998; Falconi, 2004; Terigi, 2008 y 2009; Weiss, 2012). Estas transformaciones implican una fragmentación del sistema educativo, en tanto los “nuevos alumnos” se incorporan a escuelas diferenciadas, estableciéndose separaciones de acuerdo al sector social de los destinatarios, constituyéndose el tipo de institución en un “rasgo desigualador” dentro de una política que intenta incluir a todos (Tiramonti, 2009 citada por Núñez y Litichever, 2015).

En ocasiones, cuando las particularidades de cada joven “chocan” con lo esperable desde la institución, se generan procesos de normalización y exclusión que establecen “una” manera de ser estudiante y estar en la escuela. Esto se observa en distintas prácticas: se desconocen las trayectorias singulares y reales, se intentan homogenizar los modos de aprender, persisten modos de enseñanza mayoritariamente tradicionales al igual que las normas de disciplinamiento, existe un desfase entre los contenidos curriculares y las demandas sociales, una marcada distancia entre la cultura juvenil y escolar y se habilitan pocos espacios para la participación juvenil (Dubet y Martuccelli, 1998; Falconi, 2004; Kessler, 2007; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2008).

Pero junto a estos rasgos tradicionales se amalgaman algunas innovaciones y avances. Por ejemplo, los cambios sociales en relación a la autoridad y los vínculos intergeneracionales, sumado a las reformas educativas, han impactado favorablemente en el ámbito escolar, sus prácticas y la relación docente-alumno, posibilitando situaciones y vínculos más democráticos y significativos (Paulín et al., 2016). Estas modificaciones no son significadas como favorables por todos los actores educativos: en algunos/as docentes generan miedos y resistencias, en tanto lo asocian con una pérdida de valores y respeto hacia los adultos.

Foucault nos advierte que en las relaciones de poder siempre hay márgenes de libertad, hay posibilidades de “agenciamientos” por parte de los sujetos -educadores y estudiantes-. Son esas “líneas de fuga” (Deleuze, 1990) que siempre existen en las instituciones y es importante no invisibilizarlas. De lo contrario, corremos el riesgo de pensar a los sujetos solo desde su condición de “sujetados”, desde las normas que los disciplinan, como si se acataran acríticamente y de forma pasiva, negando de este modo toda posibilidad de cambio.

Para finalizar, retomamos los aportes de Tenti Fanfani (2000) quien plantea que la escuela enfrenta un doble desafío que no está acompañado de transformaciones significativas en la propuesta y organización escolar: alojar jóvenes que antes estaban excluidos del sistema educativo y, a su vez, comprender que la juventud actual es diferente a la de antes. El autor propone que una “buena escuela” debe reconocer que no son solo alumnos, sino que participan de otras esferas sociales, así como apuntar a una mayor flexibilidad que permita respetar y responder a la diversidad de condiciones juveniles que recibe.

2.3.1. Políticas educativas: luces y sombras de su implementación en las escuelas

Nos parece importante detenernos en las transformaciones normativas que tuvieron lugar en nuestro país en relación a las infancias y juventudes y puntualmente en el ámbito educativo. Si retomamos las reflexiones de Terigi (2019) sobre la amplia incidencia de las condiciones institucionales en las trayectorias escolares, necesariamente debemos profundizar un poco más en qué consisten las políticas y programas que se han implementado en estos últimos años, para luego avanzar en lo que sucede en su efectivización en la cotidianeidad de las instituciones.

En el año 1994, Argentina adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y en el 2005 se sanciona la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. En estas normativas, se introduce un giro en las concepciones sobre la niñez y la adolescencia, pasando de ser considerados “objetos de tutela” a “sujetos de derechos”: se los reconoce como poseedores de un conjunto de derechos civiles, sociales, económicos, políticos, culturales y educativos que el Estado debe proveer y garantizar (Freytes Frey, 2018).

Durante los últimos gobiernos en Argentina (2003-2015) se implementaron diferentes leyes, programas y beneficios sociales que apuntaron a la promoción de derechos y a la inclusión socioeducativa de las infancias y juventudes (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). En el campo educativo se promulgaron un conjunto de leyes y se reformularon otras, en el marco de la mencionada Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que instauró una nueva perspectiva para la educación: más inclusiva, democrática y profesionalizante.

Aquellas más sobresalientes son: a) Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional (2005) que revaloriza la profesionalización técnica; b) Ley 26.150 (2006) que establece el derecho a recibir educación sexual integral de manera transversal y permanente, en todos los niveles tanto en escuelas de gestión estatal como privada; c) Ley 26.892 (2013) que especifica que el Ministerio de Educación junto al Consejo Federal de Educación deben acompañar a cada institución para que construya y/o revise su acuerdo escolar de convivencia y conformen un consejo escolar de convivencia; d) Ley 26.877 (2013) que plantea que las escuelas deben promover la conformación del Centro de Estudiantes y que todo joven tiene derecho a participar en la vida institucional y a asociarse en organizaciones varias.

Para dar cuerpo y concretar dichas normativas, se pusieron en marcha un abanico de planes y programas pedagógicos y socio-educativos. Entre ellos, los más destacados fueron: el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) para docentes, el Plan de Mejoras Institucionales (PMI), los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles (CAI y CAJ), el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, el Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), el Plan Conectar Igualdad, etc. A su vez, se crearon nuevos roles dentro de la educación tales

como coordinadores de curso, acompañantes pedagógicos, técnicos territoriales y docentes tutores.

Como se puede observar, es al interior de las instituciones educativas donde se ponen en juego gran parte de estas políticas, implicando procesos paulatinos y singulares que están atravesados, entre otras cuestiones, por la cultura institucional y el posicionamiento de los actores que la conforman. Así, existen escuelas que, en mayor o menor medida, construyen *culturas escolares inclusivas*, intentando concretizar dichas normativas y generando acciones tendientes a sostener la escolaridad de los y las jóvenes. Y otras que se caracterizan más bien por discursos, prácticas y omisiones que configuran *culturas escolares excluyentes*, en las cuales opera una mayor resistencia a las transformaciones que se proponen y se invisibiliza la diversidad de condiciones socio-juveniles (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018).

En definitiva, estos lineamientos políticos y educativos conformaron un “corpus normativo e institucional” que implicó la construcción de una perspectiva de derechos, poniendo en cuestión ciertas prácticas selectivas y excluyentes que se encontraban legitimadas y naturalizadas, y que aún siguen insistiendo (Galli, 2019).

En el marco de estos atravesamientos estructurales, institucionales y singulares, el desafío es conocer qué sucede en las instituciones concretas y cómo transitan su escolaridad los y las jóvenes cordobeses. Para ello, no solo es necesario comprender cómo se materializan las políticas educativas sino también qué otros sostenes se reconocen en las trayectorias biográfico-escolares juveniles.

2.4. Cómo sostenerse en la escuela y en el mundo: prácticas de reconocimiento y soportes juveniles

En contextos de obligatoriedad legal y social de la escuela secundaria, podemos entender que “estar escolarizados” constituye, al decir de Martuccelli (2010), una *prueba estructural* que todos los sujetos de determinada sociedad deben enfrentar (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). En este sentido, podemos presumir que jóvenes en condiciones de vulnerabilización como las ya descritas, afrontan esta prueba de manera desigual en relación a otros jóvenes cordobeses.

La forma de afrontarla será diversa también en función de la presencia o no de sujetos, vínculos, espacios y prácticas que oficien de soportes. Martuccelli (2007 y 2010) denomina *soportes* a aquellos elementos materiales, simbólicos y afectivos con los que contamos para hacer frente a estas pruebas existenciales y poder sostenernos en el mundo, ya que ningún individuo puede hacerlo completamente solo, sino que posee ciertos sostenes que le dan un “estado de suspensión social” (2007, p.42). Se trata de lazos sociales -familia, amistades, relaciones sexo-afectivas-, el trabajo, la escuela, actividades recreativas, consumos culturales, creencias religiosas, objetos. No son completamente conscientes, por lo cual no es posible controlarlos o poseerlos para siempre, especialmente cuando responden a vínculos interpersonales. Además, muchas veces los sujetos no los reconocen como sostenes de sus experiencias y, por ende, suelen identificarse discursos que enfatizan un su mérito personal.

El autor plantea que cada sujeto cuenta con soportes diferentes y a nivel social tienen distintos grados de legitimidad: algunos poseen una mayor aceptación social, y por lo tanto son más *invisibles* -el trabajo, la familia-, en cambio otros son más difíciles de asumir ya que se trata de soportes *estigmatizantes* que poseen gran visibilidad -como el consumo de drogas, prácticas delictivas, ayuda social-. También existen soportes

ambivalentes, por ejemplo aquellos vínculos familiares que son necesarios y sostienen, pero también generan situaciones de vulnerabilidad, violencia, abandono. Es decir, tanto las pruebas como los soportes se encuentran “desigualmente distribuidos”, variando en función del contexto socio-histórico y la posición social del sujeto, de acuerdo al género, edad y clase social (Martuccelli, 2007).

Otro concepto potente para pensar la problemática de las escolaridades juveniles es el de *reconocimiento* desarrollado por Honneth (2011) en el campo de la filosofía político-social, recuperando el pensamiento de Hegel y Mead. El autor considera que los sujetos y grupos vivencian situaciones de menosprecio y humillación en diferentes ámbitos de su vida y que, para contrarrestarlos, se establece una lucha intersubjetiva por el reconocimiento, como un modo de obtener justicia, respeto y dignidad.

Este interjuego entre reconocimiento y menosprecio se da en al menos tres esferas de la vida cotidiana: el *amor* que permite construir la autoconfianza y que puede ser peligrado por la violencia y el maltrato en sus diversas formas; el ejercicio de *derechos* como sujeto de una comunidad, lo cual repercute en el autorespeto y cuando se restringe genera exclusión social; y la *solidaridad*, que se materializa en la valoración de cada sujeto en su singularidad, fortaleciendo la autoestima y contrarrestando la discriminación y degradación (Honneth, 2011).

Recuperando a Di Leo y Camarotti (2015) podemos pensar que la ausencia o fragilidad de reconocimiento en cualquiera de estas esferas, afecta los procesos de subjetivación, de realización personal, sus vínculos y posibilidades, generando diversas situaciones de vulnerabilidad que “fragilizan sus vidas” (p.7). Pero, a su vez, advierten la presencia de soportes y prácticas que permiten a los sujetos sentirse reconocidos y respetados.

En nuestros abordajes, entendemos que el reconocimiento (Honneth, 2011) se materializa en acciones familiares e institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares en, al menos, dos dimensiones. Por un lado, prácticas ligadas al *reconocimiento afectivo*, habilitando vínculos significativos y espacios de escucha, dialogo y contención. Y por otro, prácticas de *reconocimiento jurídico-moral*, considerándolos sujetos de derechos e intentando garantizar la educación, la participación e incluso la alimentación¹⁵. Con estas prácticas se intenta atender a la diversidad de trayectorias y condiciones socio-juveniles, elaborando estrategias para responder a las problemáticas puntuales que pueden presentarse -estudiantes embarazadas y madres/padres, trabajo juvenil, cuidado de familiares, problemáticas de salud, situaciones de violencia- (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018).

A partir de una investigación local, Paulín (2014a) identifica diversas *posturas docentes* en el abordaje de conflictos en la sociabilidad y convivencia escolar. Podríamos pensar que las prácticas de reconocimiento arriba descritas, responden a posicionamientos docentes *corresponsables* y *subjetivantes*, desde los que se conciben a sus estudiantes como sujetos autónomos y con derechos, involucrándose desde una ética del cuidado en las problemáticas que los atraviesan. En contraposición, el autor reconoce la presencia de posturas *responsabilizadoras* y *normalizantes* cuyas intervenciones se caracterizan por la regulación y el control desde una mirada prejuiciosa, moralista y adultocéntrica. A su vez, advierte que existe un abanico de prácticas y discursos que oscilan entre ambos extremos, como así también, que pueden tratarse de acciones aisladas e individuales o corresponder a gestiones colectivas y afines al ideario institucional.

En definitiva, los y las jóvenes de sectores vulnerabilizados atraviesan múltiples experiencias de reconocimiento y menosprecio en sus diversos ámbitos de socialización.

¹⁵ Mediante el “Programa de Asistencia Integral de Córdoba” (PAICor) que brinda desayuno, almuerzo y merienda a estudiantes en instituciones educativas insertas en contextos de vulnerabilidad.

Puntualmente en el ámbito educativo cordobés, hemos observado que las trayectorias escolares se construyen en específicas tramas de cuidado y vulnerabilidad en las que se desenvuelven las biografías juveniles (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). En la presente investigación nos interesa indagar este entrecruzamiento en las biografías de algunos jóvenes: qué situaciones concretas de vulnerabilidad los atraviesan, qué soportes y prácticas de reconocimiento les permitieron transitar la escuela secundaria y cómo lograron articular sus condiciones socio-juveniles con su trayectoria escolar.

2.4.1. La noción de cuidado para pensar las prácticas educativas

Una de las formas en las que se puede materializar el reconocimiento es a través de *prácticas de cuidado* llevadas a cabo por los mismos jóvenes, construidas con otros pares y/o generadas por adultos e instituciones. Al conceptualizar el *cuidado*, Chardon (2013) lo define como un “sistema de prácticas” que se construye y transforma socio-históricamente, y se establece a partir de un vínculo tierno y empático con el otro.

Para pensar esta categoría, son interesantes los trabajos de Ayres (2009 y 2017), quien investiga en el campo de la salud colectiva en Brasil y propone una mirada diferente respecto a la tradición biomédica. Plantea que, en estos últimos años, se incorpora una dimensión ética y política en el campo de la salud, que intenta democratizar y humanizar la praxis científica, superando la “cosificación” del sujeto y las relaciones, como así también la visión individualista de las acciones humanas. A su vez, se pretende visibilizar las inequidades y violencias existentes y, por ende, a los sujetos afectados por dichas injusticias (Ayres, 2017).

En un trabajo anterior, Ayres (2009) recupera los aportes filosóficos de Heidegger para dar cuenta que el cuidado es constitutivo de la existencia humana -categoría ontológica-

y de Foucault retoma la noción de “cuidado de si” como una forma de vida, atributo y necesidad de todo ser humano desde los comienzos de la civilización occidental - categoría genealógica-.

Centrándonos en el trabajo profesional e institucional, Ayres (2009) propone pensar el cuidado como modo de interacción en nuestras prácticas, teniendo una mirada crítica acerca de cómo nos posicionamos frente a los sujetos, respetando sus propias necesidades, saberes cotidianos, intereses, proyectos de vida, contexto social, evitando anteponer nuestros conocimientos científicos a dicha singularidad. Destaca dos elementos presentes en esta concepción: la responsabilidad que uno asume por y hacia el otro y los procesos de reconstrucción identitaria que involucra tanto a los profesionales como a los sujetos de cuidado.

Es necesario construir espacios flexibles que habiliten el encuentro intersubjetivo, reconociendo al otro como sujeto. Espacios de diálogo, de escucha atenta y sensible, que se transformen en lugares de acogida, permitiendo la irrupción del otro en su máxima expresión, y de esa manera también emergerá la subjetividad del profesional, trascendiendo los métodos y saberes científicos (Ayres, 2009).

En la misma línea, Pinheiro (2007) piensa estas estrategias en clave de derechos: derecho a ser diferente, a ser reconocido y aceptado en su singularidad. Desde el campo jurídico, Pautassi (2013) también propone pensar el cuidado desde un enfoque de derechos, ubicando al Estado como principal responsable y garante del mismo.

Otro aspecto que recupera Ayres (2009) es la dimensión comunitaria e intersubjetiva que atraviesa a todo sujeto y sus problemáticas, planteando la importancia de dirigir nuestras prácticas a grupos o colectivos humanos en lugar de circunscribirlas sólo al

encuentro individual. Esto implicará a su vez, adoptar una perspectiva interdisciplinaria a la hora de intervenir.

En investigaciones locales, Di Leo, Güelman y Sustas (2018) encuentran instituciones y organizaciones que trabajan de este modo en las cuales los y las jóvenes vivencian experiencias de contención, escucha y reconocimiento de sus singularidades. Instituciones que brindan marcos referenciales para reflexionar sobre sí mismos, tomar decisiones y elegir lo que es importante para ellos y ellas. Pero también reconocen otros espacios que se posicionan desde una mirada moralizadora y adultocéntrica¹⁶ que, por un lado, entran en tensión con la pluralidad de condiciones y experiencias juveniles, y por otro, impiden abordar de manera significativa las problemáticas que los atraviesan. Esto es vivenciado de manera estigmatizante por los y las jóvenes, optando por aquellos lugares más “amigables” que los escuchan y ayudan de otra manera, permitiéndoles reflexionar y apropiarse de sus derechos.

Por ello, es importante generar acciones de cuidado que comprendan los saberes profesionales, pero también los saberes cotidianos de los propios sujetos. Además considerarlos como sujetos y no como meros objetos de intervención/investigación, reconociendo su papel activo en el despliegue de agencias y prácticas que llevan a cabo para “reparar y construir su mundo”, las cuales trascienden las instituciones y el mundo adulto y muchas veces se construyen entre pares y amigos, generando un “cuidado de sí” y un “cuidado del otro” (Di Leo et al., 2018, p.12).

Del recorrido desplegado en esta sección, podemos asumir que el cuidado constituye una categoría central para el abordaje biográfico de los modos en que los sujetos gestionan lo juvenil y escolar en condiciones concretas de existencia. Esta perspectiva ética del cuidado comprende diversas dimensiones: entenderla como un modo de

¹⁶ Se trata de matrices sociales que a veces adoptan los mismos jóvenes.

interacción que uno asume a la hora de intervenir y vincularnos con el otro, alojar la singularidad de ese otro en clave de derechos, reconociendo su papel activo y sus saberes previos y comprenderlo como parte de una comunidad situada socio-históricamente.

Enfocándonos en esta investigación, es importante preguntarnos acerca de las políticas, estrategias y prácticas que identifiquemos en el análisis institucional y en las narrativas de jóvenes y adultos con los que trabajamos. Nos proponemos indagar si dichas acciones intentan contrarrestar las condiciones de vulnerabilidad y menosprecio en las biografías de los sujetos, si se ubican desde una perspectiva de cuidado en términos subjetivantes; cómo se concibe a los y las jóvenes, qué lugar se les da en las prácticas e intervenciones y cómo se establecen los vínculos con ellos; y qué otros soportes y prácticas de cuidado por fuera de la institución escolar -vinculares, subjetivos, materiales- están presentes en las trayectorias biográficas y escolares de los sujetos.

TERCER CAPÍTULO

Aproximaciones a lo barrial, recorridos por lo escolar

En este capítulo nos interesa adentrarnos, en un primer momento, al entramado social al cual pertenece la escuela, intentando reconstruir su historia, sus condiciones de vida y las significaciones que adquiere para sus habitantes. Luego, presentaremos la institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación, describiendo su cotidianeidad escolar, sus modos de organización, las prácticas que se llevan a cabo y los sujetos que la integran, recuperando sus voces, los documentos institucionales y tensionando con lo observado y analizado durante el trabajo de campo.

3.1. Acerca del barrio y sus alrededores

La escuela está ubicada en un barrio-ciudad del sudoeste de la ciudad de Córdoba, que colinda con otros barrios, un asentamiento y un barrio privado que está separado por un muro. Al igual que otros sectores de la ciudad, está atravesado por procesos de *periferización urbana*, caracterizados por la *segregación* y la *fragmentación residencial* (Valdés y Cargnelutti, 2014). La primera hace referencia a la diferenciación espacial y social que existe con el resto de la ciudad, materializándose en un desigual acceso a bienes y servicios urbanos. La fragmentación alude a las fronteras reales y simbólicas que se establecen en al menos dos sentidos: manteniendo una continuidad espacial con el entramado urbano, pero con barreras simbólicas asociadas a la alteridad y la desigualdad social; o de forma discontinua a modo de “islas”, con fronteras físicas como alambrados y arcos en la entrada de los barrio-ciudad, o muros en los barrios cerrados o *countries*.

Estas caracterizaciones son fácilmente observables en esta zona urbana, ya que está configurada por fragmentos muy diferentes entre sí pero con cercanía espacial. El primer día de trabajo de campo, al adentrarnos al lugar en el colectivo urbano, fue llamativo el contraste que se generaba entre las casas del barrio más próximo al centro de la ciudad y las construcciones precarias que conformaban el asentamiento y otros barrios colindantes ubicados hacia la periferia (Registro de observación).

Estas diferenciaciones socio-espaciales se establecen también en la circulación, la cual es controlada y restringida para sus habitantes. De hecho la presencia de los servicios necesarios en los barrios ciudad -centro de salud, escuela, policía, locales comerciales- confirman las dificultades y lejanía para trasladarse a otros espacios de la ciudad y a la vez implican una decisión política de mantener apartados a dichos sujetos. Incluso se suma una política de seguridad que agudiza esta restricción a través de controles sistemáticos en las salidas de algunos barrios, detenciones arbitrarias y maltratos ejercidos por los agentes policiales. De esta manera se establecen “círculos de encierro que redefinen la relación cuerpos-desplazamiento-clase en Córdoba” (Boito y Michelazzo, 2014, p.46).

Los barrios-ciudad surgieron a partir de una política habitacional implementada entre el año 2003 y 2009 por el gobierno provincial, a partir del Programa “Mi Casa, mi vida”. El mismo fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y consistió en la construcción de aproximadamente 12 mil viviendas que conforman dichos barrios y otras destinadas a ampliar barrios ya existentes. El objetivo era erradicar las villas y asentamientos de la ciudad, por lo tanto se relocalizaron obligatoriamente a sus habitantes, siendo la Gendarmería la encargada de realizar el traslado en una fecha y a una vivienda determinada por el gobierno y con la posterior demolición del antiguo hogar. La mayoría de estos planes se encuentran por fuera del anillo de circunvalación,

lo que da cuenta de la periferización antes mencionada (Boito y Michelazzo, 2014; Boito, Giannone y Michelazzo, 2014).

El barrio ciudad en el que se encuentra la escuela, fue uno de los últimos en construirse. Se creó en el año 2006 con 312 viviendas donde se relocalizaron habitantes de distintos asentamientos y villas de la zona sur de la ciudad de Córdoba. Esto conllevó fuertes disputas con vecinos de la zona quienes reclamaban por la pérdida de capital económico de las tierras y la supuesta inseguridad asociada a los “sujetos de la villa”. Este conflicto implicó una demora en las obras, pero luego de una reunión entre representantes barriales y del gobierno provincial, se acordó continuar con la construcción de los hogares, un centro de salud, una comisaría, un polideportivo y una escuela, siendo una deuda hasta el día de hoy la capilla y dos comedores comunitarios (PEI, 2015).

Las familias que conforman el barrio son numerosas -600 aproximadamente-, muchas de ellas ensambladas y cohabitando bajo el mismo techo con hermanos, tíos, abuelos y nuevas familias que se arman al interior al nacer un nieto o nieta. Respecto a los niveles de escolarización de los adultos, la mayoría no ha finalizado el nivel primario y otros han ingresado al nivel secundario pero sin completarlo. Generalmente las personas adultas y muchos jóvenes realizan trabajos en condiciones de precarización: las mujeres se dedican al trabajo doméstico en sus hogares y fuera de él -a tiempo parcial o completo- y al cuidado de niños y ancianos; los varones son albañiles, “changarines”, carreros, mecánicos o emprendedores en pequeñas empresas. A su vez, son beneficiarios de diversos planes sociales y reciben colaboración de sus hijos/as que realizan sus propias “changas” o cuidan a sus hermanos menores (PEI, 2015).

Respecto a las instituciones y organizaciones que funcionan en el barrio, encontramos: la escuela secundaria en la que realizamos esta investigación, una comisaría, un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), una Sala Cuna, un Centro de Apoyo Escolar

dependiente del Movimiento Evita, un Centro Vecinal, una Cooperativa de Carreros y un Centro de Jubilados -donde funciona un comedor para adultos mayores-. Cuenta con algunos espacios verdes como la plaza y el “*campito*”, en donde hay una cancha de futbol que es frecuentemente utilizada, los días de semana por el Club All Boys y los fines de semana se realizan campeonatos de futbol inter e intrabarriales.

En los barrios colindantes se encuentra una Unidad Primaria de Atención a la Salud (UPAS), una escuela inicial y primaria, un jardín de infantes, una biblioteca popular, una iglesia evangelista, un club -en el que se practicaba rugby y hockey pero actualmente no está funcionando-, una Universidad Popular -que está comenzado a funcionar a través de dispositivos virtuales-, un Polideportivo Municipal y una sede de CECOPAL -Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal-¹⁷, donde funciona el Programa del Sol¹⁸ y una Casa Abierta de SeNAF¹⁹. Actualmente se está construyendo una sede de un profesorado de educación inicial y primaria.

Muchas de estas organizaciones e instituciones se nuclean en diversos espacios con el objetivo de definir las prioridades, acordar intervenciones y trabajar mancomunadamente ante la complejidad de problemáticas que atraviesa la zona: la Red Comunitaria Suroeste, el Consejo Barrial y el Consejo Comunitario de Niñez y Adolescencia que funciona en el CPC de la zona, desde el cual se acompaña la conformación del Consejo de Jóvenes.

¹⁷ Es una ONG cuyo objetivo principal es “*promover y acompañar la reconstrucción y/o consolidación de las formas organizativas de los sectores populares, en procura de satisfacer sus necesidades básicas y generar crecientes procesos autogestionarios*”. (Recuperado de <http://cecopal.org/web/>).

¹⁸ Es una Asociación Civil sin fines de lucro que trabaja en la prevención y asistencia del consumo problemático de drogas. En esta sede funciona un Espacio de escucha y un Taller de Arte con niños y jóvenes. (Recuperado de <https://www.programadelsol.com.ar/inicio.htm>).

¹⁹ Las Casas Abiertas son dispositivos territoriales de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Se instalan en organizaciones que ya vienen trabajando con la promoción y protección de derechos, brindando estrategias y promoviendo el fortalecimiento comunitario y familiar. (Recuperado de <https://senaf.cba.gov.ar/casas-abiertas>).

Este barrio-ciudad posee una particularidad: la escuela y varias de las instituciones mencionadas, se encuentran ubicadas antes del arco que da inicio al barrio. Al respecto, el director de la escuela recuerda un dialogo que tuvo con un padre sobre esta situación, quien le dijo: *“usted fíjese, el barrio está allá y el frente mira para allá...ustedes miran por la ventana lo que pasa en el barrio”*. Pedro (director) disintió con dicho comentario ya que manifiesta que tanto él como preceptores y coordinadores de curso sí conocen y transitan el barrio. Pero reconoció que gran parte del personal docente y administrativo no lo conoce y eso produce en algunos casos una falta de comprensión de las condiciones socio-económicas de los y las jóvenes que asisten a la escuela: *“el 90% del personal que trabaja acá no conoce el barrio, y los alumnos lo dicen (...) vienen de allá, dejan sus autos, y se vuelven para allá...”*. Marcela (profesora) da cuenta de este desconocimiento al preguntarle acerca de las actividades que realizan sus estudiantes fuera de la escuela: *“yo no vivo acá. No conozco tampoco el barrio. Yo vivo en la otra punta de Córdoba, o sea que no sé mucho qué clubes y qué hay, sé lo que escucho”*.

3.1.1. Lo barrial en clave identitaria

Reconstruyendo algunas significaciones que adquiere “lo barrial” (Gravano, 2008) para los/as participantes de la investigación, aparece la noción de vulnerabilidad en relación a las condiciones materiales y habitacionales, algunas situaciones familiares de abandono y violencia, ausencia o fragilidad en el funcionamiento de instituciones estatales como la policía y el sistema de salud, sensación de inseguridad generada por los robos, el consumo de drogas y las disputas barriales²⁰ que se generan habitualmente. Dichos sentidos se configuran a partir de las experiencias de quienes habitan allí pero

²⁰ Denominadas comúnmente por los y las jóvenes como “peleas”, “quilombazos”, “embrollazos”, “bardos” y se describen como enfrentamientos entre grupos de vecinos, que a veces corresponden a distintas familias, en los cuales se utiliza la violencia física y en algunos casos el uso de armas.

también de las miradas y discursos de agentes externos, que se internalizan aunque a veces no coincidan con las propias vivencias (Carreras y Paulín, 2015; García Bastán y Paulín, 2016).

La identidad barrial es una instancia relacional que se construye a partir de procesos de identificación -el “nosotros”- y de diferenciación -los “otros”-; pero esta última se produce también al interior del barrio, coexistiendo variables de homogeneidad y heterogeneidad (Duran, 2010). En la misma línea, García Bastán y Paulín (2016) también reconocen estos procesos de identificación y diferenciación hacia adentro y hacia afuera del barrio, en tanto la estigmatización también se genera entre habitantes de un mismo lugar. Por ejemplo, en este caso existe una tensión entre las significaciones que adquiere la presencia del muro que los separa del barrio privado: algunos lo viven como discriminatorio, mientras que otros lo naturalizan y justifican. Al debatirlo en la escuela, algunos estudiantes varones justificaban su existencia por los sucesos de inseguridad y violencia del propio barrio: *“yo no me siento discriminado por una pared”, “está bien por un lado, porque hay gente que hace daño”*. En cambio otras jóvenes expresaron su disconformidad: *“me molesta mucho el muro que está al frente de mi casa”*. Un docente del PIT²¹ realizó una intervención audiovisual sobre el muro y también se encontró con una extendida naturalización por parte de sus estudiantes; sin embargo, algunos vecinos se acercaban y gritaban que lo derribaran.

Otra tensión interna es la planteada por Gravano (2008) respecto a las “barritas juveniles”, las cuales suelen representar la heterogeneidad barrial, en tanto los adultos las colocan en el lugar de lo extraño, lo que contradice al barrio; elementos que funcionan como “motor interno de la identidad” barrial.

²¹ Programa de inclusión y terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años, que funciona en la misma institución durante el turno noche.

En una de las narrativas biográficas, Braian (19 años) expone una diferenciación del barrio en varios sentidos: lo describe como más tranquilo comparado con la villa donde vivió cuando era chico, en la cual ocurrían conflictos y peleas de manera constante; a su vez comenta que el asentamiento que están construyendo quieren que sea diferente al barrio-ciudad, evitando robos y peleas; y, por otro lado, su objetivo luego de terminar el secundario es poder “*cambiar de ámbito social*”, consiguiendo un buen trabajo que le permita mudarse y alejarse de las prácticas que ocurren cotidianamente -consumo de drogas, robos, peleas-.

Aquí encontramos un *mapeo subjetivo* (Reguillo, 2008) del barrio no solo en clave territorial sino también a partir de coordenadas temporales: Braian establece una diferencia “positiva” respecto al lugar de vida pasado -“la villa”- y una diferencia “negativa” en relación a un presente que se materializa en la construcción de un asentamiento que, anhelan, “sea mejor” y de un futuro lugar de vida, en el cual entran en juego las expectativas de movilidad que implica “salir del barrio”, no solo a nivel territorial sino también social y moral.

Por su parte, Gonzalo (19 años) relata que mudarse aquí formó parte de un cambio favorable en su vida, en tanto se alejó de las prácticas juveniles y disputas barriales que protagonizaba en el barrio anterior, se acercó más a su familia, retomó la escuela y comenzó a compartir actividades y encuentros con sus nuevos compañeros.

Las experiencias de estos jóvenes dan cuenta que la identidad barrial no es estática ni se circunscribe solo a lo territorial, en tanto se establece a partir de vivencias y expectativas propias y de otros (García Bastán y Paulín, 2016). A su vez, esta identidad se construye desde la alteridad, configurándose a partir de lo diferente y en oposición a algo, ya sea por adjudicación o negación de diversos valores, características y sentidos

(Gravano, 2008). Valores que se sustentan generalmente a partir de la desvalorización de otros sectores también socio-segregados (García Bastán y Paulín, 2016).

Otro aspecto a considerar, es que este anhelo por “salir” del barrio expresado por Braian a veces forma parte de un discurso, una posición que no coincide con la genuina relación que los jóvenes establecen allí, las experiencias vividas, los lazos familiares y sociales que se entretajan desde la infancia, brindando un estado de protección social (Carreras y Paulín, 2015).

Esta protección socio-barrial cobra especial sentido, teniendo en cuenta el sentimiento de menosprecio que suelen vivenciar estos jóvenes cuando transitan otros espacios por fuera del barrio. Como exponen García Bastán y Paulín (2016): “en este contexto fuertemente inequitativo los procesos de diferenciación social, inherentes a la construcción de identidades, parecen tornarse una vía para obtener reconocimiento o, al menos, evitar el sentimiento de menosprecio” (p.47).

Así, observamos cómo lo barrial constituye un elemento importante en la construcción identitaria de estos jóvenes, como así también establece los límites y posibilidades de vinculación con el “afuera” (D’Aloisio, Arce Castello y Paulín, 2015). En relación a ello, las significaciones trascienden las condiciones concretas de cada lugar, adquiriendo diversas connotaciones de acuerdo a las biografías y trayectorias sociales de cada sujeto: para Braian, el barrio representa un estilo de vida que quiere dejar atrás, mientras que para Gonzalo constituyó una oportunidad para *rescatarse*, en el sentido de “darse cuenta” y alejarse de prácticas consideradas negativas, poniendo en juego estrategias de auto-cuidado y la apelación a otros significativos que funcionaron como soportes de esta “reconfiguración identitaria” (García Bastán, Caparelli y Paulín, 2018).

3.2. Recorriendo la escuela secundaria

La escuela pertenece al descripto barrio-ciudad del suroeste de la localidad de Córdoba. Se creó en 1998 como Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) en un barrio vecino y en el 2009, a pedido de la comunidad, el gobierno construye el edificio donde funciona actualmente, más acorde a la cantidad de estudiantes que recibe (PEI, 2015).

En este traspaso se mantuvo el Bachiller Orientado en Economía y Administración en el turno mañana (TM) y se eligió la Especialidad de Informática como modalidad técnica en el turno tarde (TT). Luego se consideró que la Orientación Maestro Mayor de Obras era más pertinente para la comunidad²².

En el turno noche funciona el Programa de Inclusión y Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años y Formación Laboral (PIT) y el Programa de Formación Profesional que dicta cursos de oficios²³ (PEI, 2015). Desde el año 2010 posee un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) el cual dejó de funcionar en el 2017. Actualmente la escuela cuenta con una matrícula aproximada de 450 estudiantes, incluyendo al PIT.

El establecimiento está compuesto por 14 aulas, laboratorio de ciencias naturales, taller para la orientación técnica, salón de multimedia, biblioteca, sala de informática, sala de profesores, 8 oficinas, salón de usos múltiples (SUM), un espacio del Centro de Estudiantes, una cantina con fotocopiadora y un patio amplio (PEI, 2015). Esta diversidad de espacios es valorada positivamente por educadores y estudiantes: *“otra fortaleza es a nivel edilicio, más allá de que hay aulas sin puertas y hay un montón de cosas que mejorar, dentro de lo que son las escuelas públicas está bastante bien”*

(Lara, coordinadora de curso del TM); *“es una escuela linda, grande, dos pisos, tiene*

²² Actualmente esta organización se está modificando paulatinamente, traspasando el Ciclo Básico (CB) de ambas modalidades al TM, y el Ciclo Orientado (CO) al TT.

²³ Depende de la Secretaría de equidad y promoción del empleo de la Provincia y lo coordina el director de la escuela. En el año 2015 contaban con los cursos de Costura industrial y tapicería, Cuidador gerontológico, Informática, Electricidad y Construcción en seco (PEI, 2015). Actualmente solo dictan el curso de Costura.

biblioteca, no es tan grande pero lo que te haga falta está, tiene la sala de computadoras, tiene un taller, tiene cursos” (Braian, 19 años).

El edificio posee murales coloridos en su entrada y en el interior hay carteles y murales en pasillos y aulas, realizados por estudiantes en el marco del CAJ y festejos de la primavera. En el pasillo principal hay un poster sobre los Acuerdos Escolares de Convivencia, otro con información sobre las orientaciones que brinda la escuela y un afiche elaborado por estudiantes del PIT a raíz del aniversario del programa (Registro de observación).

3.2.1. Organización y dinámica institucional

Un aspecto destacado por algunos miembros de la institución es la cantidad de personal docente y administrativo que posee, en tanto está conformado por director, vicedirectora, secretario, prosecretario, dos coordinadores de curso -uno en cada turno-, gabinetista psicopedagógica -integrado por una licenciada en psicología-, nueve preceptores, ayudante técnico, bibliotecaria y cien docentes aproximadamente. Para la orientación técnica hay cinco maestros de enseñanza práctica (MEP), tres acompañantes pedagógicos y un consejero estudiantil. Además poseen cinco auxiliares de limpieza y personal del PAICor -Programa de asistencia integral de Córdoba- que brinda desayuno, almuerzo y merienda al 70% de la población estudiantil aproximadamente (PEI, 2015).

Al indagar acerca del perfil institucional y docente, Víctor (coordinador de curso del TT) manifiesta que hace aproximadamente dos años hubo un “*recambio generacional*” de educadores, lo que es favorable porque permite una mayor apertura y comprensión del contexto social de la escuela y su población estudiantil:

Quizás, es por ahí más fácil un profe que recién empieza -que nunca ha dado clases en otro lado, que no tiene experiencia- empezar acá y dar clases, que uno que a lo

mejor ya tiene mucha experiencia en otro lugar y viene y se encuentra con esta realidad (...) y quiere aplicar, por ahí, toda su experiencia y toda su sapiencia, pero en otro contexto totalmente diferente. (Entrevista)

En la escuela también funcionan una Cooperadora Escolar, el Consejo Escolar de Convivencia y el Centro de Estudiantes. Como agente externo se encuentra un guardia policial que se ubica diariamente en la entrada del establecimiento. Esto resultó llamativo, teniendo en cuenta la persecución y violencia policial que se ejerce habitualmente hacia jóvenes de estos sectores y entendiendo que dichos agentes no deben intervenir en el ámbito educativo. Sin embargo, al indagar sobre esta situación, Lara (coordinadora de curso del TM) explicó que era una condición demandada por la propia comunidad educativa:

Cuando se abrió la escuela la condición es que hubiera un policía, por seguridad para los chicos y los profes ya que el barrio es muy peligroso... en realidad tendría que estar afuera para ver cuando llegan o se van... pero en los problemas de la escuela no se mete (...) en un momento dejó de venir y los mismos chicos reclamaron. (Entrevista)

Respecto al numeroso plantel docente, Gladys (vicedirectora) expresa que a veces al haber “*demasiada gente*” se genera una superposición de roles, sumado a la falta de información y a las dificultades en la comunicación institucional. Esto último se encuentra reconocido como una debilidad en el PEI y fue mencionado por Lara (coordinadora de curso del TM), pero manifiesta que están trabajando para mejorarlo. Esto es ilustrado por Sofía (preceptora) al autodenominarse “*comodín*”, ya que no están establecidas claramente las funciones y se encarga de tareas que deberían hacer otros educadores, pero lo hace por “*los chicos*”, para que no se perjudiquen. En esta desorganización manifestada por algunos actores, se evidencia cierto desdibujamiento de roles y una sobrecarga en algunos de ellos. A su vez, algunos dieron cuenta de diferencias y conflictos entre el director y la vicedirectora, lo cual repercute en el clima institucional y genera malestar.

En cuanto a la cotidianeidad escolar, en las diferentes instancias del trabajo de campo se visualizó una dinámica flexible y tranquila, un clima de confianza en los y las estudiantes, buena relación de estos/as con preceptores/as, con quienes mantienen un trato cercano y amistoso. Se observa a la gabinetista y la coordinadora de curso trabajar en conjunto, al igual que con los y las preceptores.

Por momentos había grupos de estudiantes sin docentes a cargo y en el recreo podían permanecer en planta alta o adentro de las aulas; al toque de timbre usualmente demoraban en ingresar a las mismas. En el hall de entrada había un metegol y una mesa de ping-pong que eran utilizados frecuentemente. Las clases también se percibían tranquilas, en algunos casos se observaba una exposición por parte del docente y en otros, realizaban trabajos grupales y se observaba una mayor interacción entre estudiantes. En horarios de clase, solían transitar y permanecer jóvenes en los pasillos, en el SUM, en el patio, los cuales a veces tenían “hora libre” o estaban en contra-turno.

Los siguientes fragmentos de observación dan cuenta de estas dinámicas descriptas:

En un aula había un grupo de estudiantes ensayando una canción y nos invitan a escucharla. Al lado, había otro grupo realizando una división de dos aulas, lo cual asocio a que la orientación técnica es de maestro mayor de obras, por lo tanto manejaban herramientas y aparatos eléctricos. Me llama la atención que haya grupos solos, sin docentes a cargo. Y en el recreo los alumnos pueden quedarse en planta alta o adentro de las aulas.

En la entrada del establecimiento unas estudiantes escriben en la pared acerca de la especialidad “Maestro mayor de obras”, mientras que otros están cavando un pozo con un profesor. Se observa un involucramiento de los y las jóvenes en cuestiones que hacen a las condiciones edilicias y proyectos de la escuela.

En los recreos escuchan música con sus celulares, conversan, juegan a los golpes y empujones, juegan al metegol, etc. Algunos se insultan, pero como algo cotidiano entre ellos: *“la concha de la Silvana”* -expresión que generalmente alude a la madre de quien recibe el insulto-. Un joven le dice a otro: *“che vamos a fumar un porro allá atrás”* (risas).

Solo en una ocasión, presenciamos una situación conflictiva respecto a esta circulación de los y las jóvenes: una docente había autorizado que un grupo de estudiantes

practicara un deporte para la Semana del Estudiante. Esta decisión fue cuestionada por la vicedirectora, preguntándole si no tenían actividades para realizar en su materia, que *“la hora de clase es para estar en el aula”* y que el docente es responsable de lo que suceda durante la misma; finalmente regresaron al curso. Así, al interior de las escuelas, confluyen diversas miradas, prácticas y posicionamientos, que a veces entran en tensión con los lineamientos institucionales (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018).

Los y las jóvenes que asisten a esta institución, provienen del mismo barrio y de barrios aledaños, con similares características de periferización urbana a las antes descritas. Algunos de ellos participan de la ocupación de un terreno cercano a la escuela, donde están construyendo un asentamiento.

La matrícula aproximada es de 450 estudiantes: 250 asisten a la mañana, 150 por la tarde y 50 al PIT en el turno noche. En cuanto a este contraste numérico entre turno mañana y tarde, varios actores expresan que existen grandes diferencias entre un turno y otro. Por un lado, la mayoría del estudiantado elige el turno mañana por varias cuestiones: la orientación Economía y Administración implica un año menos de cursado y menor carga horaria que Maestro Mayor de Obras; por dinámicas de organización familiar; por actividades que realizan a la tarde -deporte federado y trabajo especialmente- y por la representación negativa que existe respecto al turno tarde.

Por otro lado, en el turno tarde se genera una notable deserción, debido a esta mayor carga horaria que implica la orientación técnica, resultándoles difícil a los y las estudiantes sostenerse escolarizados. Otro elemento, mencionado en el PEI y por algunos educadores, son las dificultades que presenta el equipo directivo para trabajar en conjunto, lo cual acentúa la desarticulación y diferencias entre un turno y otro.

En cuanto a las representaciones negativas que se construyen en relación al turno tarde y su población estudiantil, tienen que ver con ciertas “prácticas institucionales naturalizadas” que se generan y perpetúan al interior de las escuelas (Falavigna y D’Aloisio, 2008). Desde esta comunidad educativa en particular, se establecen características y atribuciones diferentes a uno y otro grupo juvenil, algunas de manera naturalizada y otras a modo de crítica: Gladys (vicedirectora) manifiesta que los y las estudiantes de la mañana están más acompañados y son aplicados, en cambio quienes asisten a la tarde poseen carencias afectivas, problemas de aprendizaje y de conducta.

Por su parte, Lara (coordinadora de curso del TM) alude a esta diferencia, pero responsabilizando a la institución:

La población misma por más que sea el mismo barrio, no es la misma a la tarde que a la mañana, hay como una especie de selección oculta digamos, y muchas veces como castigo, por tener mal comportamiento o repetir dos veces, se quieren volver a inscribir y (...) “bueno, la única posibilidad es a la tarde”. (Entrevista)

No obstante, Carlos (profesor de 6° año de ambos turnos) manifiesta que las capacidades y el nivel de aprendizaje son similares: *“el nivel de los chicos a la hora de trabajar es el mismo en los dos grupos”*.

Algunos educadores establecen otra diferenciación entre estudiantes del Ciclo Básico (CB) y el Ciclo Orientado (CO), manifestando que en los primeros años se observan mayores problemáticas familiares, de rendimiento escolar y conducta: *“en los cursos más chicos si se nota más... se ven reflejado más las problemáticas que tienen en la casa, la conducta o con las materias, porque te das cuenta que no estudian, que no tienen ganas de estudiar”* (Gisela, preceptora). Esta situación, explica, disminuye en los cursos más altos observándose una adaptación a la dinámica escolar y una mayor contención familiar: *“los grupos de 4°, 5° y 6° son muy buenos, excelentes, las familias los contienen”* (Gisela, preceptora).

Sobre estas diferencias entre ciclos, podemos pensar que se produjo una paulatina adquisición de herramientas necesarias para ejercer el “oficio de estudiante” secundario (Estrada Ruiz, 2014). Sofía, preceptora de 1° y 6° año, describe este proceso de adaptación tanto de los y las jóvenes como de sus familias y cómo repercute en su rol:

Primer año es otra cosa, son nenes, recién salen de la escuela primaria, todavía el secundario no lo entienden; para muchas familias es la primera vez que viene alguien al secundario, entonces es como todo nuevo. Y ellos, adaptarse: pasan a ser los más grandes de una escuela a ser los más chiquitos en otra. Como que no se encuentran (...) Y en sexto nada que ver: muy cancheros y es solamente una relación vincular. Yo ahí ya no ejerzo tanto el tema de la tutoría como algo así muy puntual, sino más el vínculo. (Entrevista)

Carlos (profesor) también visualiza esta diferencia en términos de adaptación y en consonancia con la etapa evolutiva que están atravesando, dejando entrever cómo repercute en la labor docente:

Se ha generado un clima a partir de unos proyectos que ha habido, del tema del respeto, del tema de la limpieza, del tema de la organización interna de la escuela que se logra, que se ve consolidado en los chicos de sexto y de quinto, y de séptimo y que por ahí cuesta un poquito más en los chicos de... los de primer año, segundo y tercero vienen como mucho más, digamos así, como más impulsivos, con menos autorregulación, con menos condiciones de trabajo en el aula que hay que estar un poquito como... que haciendo todo un trabajo previo de cómo vamos a hacer para lograr situaciones de enseñanza-aprendizaje bastantes significativas. (Entrevista)

A su vez, a nivel institucional se destaca como debilidad la “deserción escolar”²⁴ que ocurre especialmente durante el primer ciclo (PEI, 2015). Lara (coordinadora de curso del TM) también señala esta problemática como una debilidad institucional:

Entran por ejemplo a la mañana 50 a 1° año y ahora son 22 en 6°, o sea que más o menos hubo 28 personas que no están en esta escuela, no sé si todos abandonaron pero no están en esta escuela. (Entrevista)

De esta manera, podemos inferir que aquellos estudiantes que no lograron adaptarse a la dinámica y exigencias propias del nivel -sumado a otros condicionamientos sociales y subjetivos- quedaron desafiados de la institución. Esto es expresado por Carlos

²⁴ Así es nombrada en los documentos institucionales, o como “abandono escolar”.

(profesor) al considerar que quienes llegan a los últimos años son quienes han logrado una trayectoria escolar continua durante los niveles y ciclos anteriores: *“los chicos de 5to y de 6to son chicos que formalmente han estado escolarizados con continuidad y han hecho progresos y avances en los estados anteriores, por ejemplo, en la primaria, en CB y ahora en el Ciclo Orientado”*. O al decir de Claudia (profesora): *“a 4° y 5° llegan los ‘mejorcitos’”*, dando cuenta de la lógica selectiva y meritocrática²⁵ que persiste en el sistema educativo y que, más allá de su obligatoriedad, sigue generando una selección y consecuente deserción escolar (Ziegler y Nobile, 2014).

Esta problemática se encuentra reflejada cuantitativamente de la siguiente manera: en los ciclos lectivos 2015, 2016 y 2017 tuvieron un 6% de abandono, en el año 2018 disminuyó a un 4% y en el 2019 a un 5,4%²⁶. Estos índices están levemente por encima de la tasa de abandono provincial para la modalidad secundaria común que fue de un 5% en 2015 y 2016, disminuyendo un 4% en el 2017 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2019).

Otro indicador que se pone en juego, es el de repitencia o “no promoción”, como comúnmente se denomina en el ámbito educativo. Es decir, el desgranamiento que se observa entre la matrícula de 1° año y la de 6° año también se explica a partir de aquellos estudiantes que recursaron uno o más años. En esta escuela, en el ciclo lectivo 2015 hubo un 18,6% de estudiantes repitentes, en el 2016 disminuyó a un 12,8% y en el 2017 y 2018 se mantuvo en 14,7%²⁷. Retomando los índices provinciales, estos porcentajes también se encuentran por encima de la media -salvo en el año 2016- ya que

²⁵ Nos referimos a la “igualdad meritocrática de oportunidades” planteada por Dubet (2006), desde la cual se supone que los sujetos tienen las mismas posibilidades y que sus éxitos o fracasos dependerán, en gran parte, de la voluntad y el esfuerzo individual.

²⁶ Datos recabados de las estadísticas realizadas por la coordinación de curso desde el 2015 al 2019.

²⁷ Datos recabados de las estadísticas realizadas por la coordinación de curso desde el 2015 al 2018.

entre el 2014 y el 2017 fue de un 13,5% (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2019).

En suma, estas representaciones adultas diferenciales respecto a estudiantes del CB y el CO y la desafiliación que ocurre especialmente en el primer ciclo, nos invita a interrogarnos en qué medida se relaciona con una paulatina adaptación a las lógicas del nivel secundario. Como así también, si no existe cierta falencia en las estrategias institucionales que se implementan para sostener la afiliación de sus estudiantes, tanto en la articulación con el nivel primario como en la enseñanza del oficio de estudiante en este nuevo nivel. Como plantea Terigi (2019), a las condiciones subjetivas y estructurales, se suman las “condiciones institucionales de la escolarización”, las cuales deben apuntar al sostenimiento de las trayectorias escolares.

3.2.2. La población estudiantil desde la mirada adulta

Reconstruyendo las miradas de los y las educadores acerca de cómo conciben y describen a sus estudiantes, pudimos encontrar diversas significaciones que de alguna manera dejan entrever el vínculo que construyen con ellos, cómo desempeñan su rol y la concepción que poseen respecto a las condiciones socio-juveniles de la población estudiantil con la que trabajan.

Gran parte de los adultos entrevistados remarcó cierta condición de vulnerabilidad como constitutiva de los y las estudiantes y su contexto socio-familiar: “*a nivel social hay bastantes carencias económicas*” (Lara, coordinadora de curso del TM); es una “*comunidad vulnerable, una escuela y zona complicadas (...) muchos estudiantes trabajan*” (Gladys, vicedirectora); “*familias ensambladas; un contexto bastante difícil ¿no? Vulnerable de por sí*” (Víctor, coordinador de curso del TT); están “*golpeados*

por la vida”, algunos poseen familias violentas, ausencia de soportes afectivos y de la figura paterna (Fernanda, gabinetista). Estas últimas significaciones denotan un lenguaje afín a su profesión y posicionamiento en la escuela, como veremos más adelante.

Pedro (director) explica que ciertos casos generalmente son sostenidos desde el PIT - jóvenes judicializados, con consumo problemático de drogas, estudiantes embarazadas o madres- lo cual no quita que varios estudiantes con dichas condiciones continúen en el secundario común. Respecto a esta vinculación entre ambas modalidades, Víctor (coordinador de curso del TT) enfatizó que existe cierto cuestionamiento por parte de algunos educadores, ya que consideran que el turno tarde deriva los “*alumnos complicados*” al PIT. No obstante, él manifiesta que sólo toman esa decisión para casos puntuales que no logran sostenerse en el formato escolar tradicional, encontrando en el PIT una alternativa más accesible y acorde a sus necesidades.

Contrario a lo expuesto por los y las educadores/as, Pedro (director) remarca que la mayoría del estudiantado no posee dichas condiciones de “carencia”, pero se invisibilizan por aquellos que requieren mayor atención e intervención. A los fines de dar a conocer estas experiencias escolares y contrarrestar las notas periodísticas que suelen hacer respecto a la escuela, solicitaron a un diario cordobés que realizaran una nota sobre un estudiante que tenía condiciones de vida precarias y era escolta de la bandera:

Vienen a sacarnos notas de que no hay PAICor, de que apuñalaron a un chico, que el consumo, entonces yo me cansé un día y le dije a los periodistas ‘mira, pará, tenemos esto, pero también tenemos esto’, y estos -referido a los estudiantes que no poseen dichas problemáticas- te puedo asegurar que son la gran mayoría. (Pedro, director)

Recientemente también realizaron una nota sobre el abanderado de la escuela, quien se interesó por la física y comenzó a estudiar de manera autodidacta; aspira a continuar sus

estudios en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la UNC y a ingresar al Instituto Balseiro.

Estas iniciativas por parte de educadores, se orientan a disputar sentidos que los medios masivos de comunicación, en tanto agentes sociales, construyen respecto a jóvenes de sectores populares, asociándolos al peligro y la delincuencia (Saintout, 2002 y 2009). Además, da cuenta de los mecanismos de culpabilización y descontextualización que suelen utilizar estos discursos hegemónicos, invisibilizando la complejidad que atañe al campo educativo y los sujetos que lo conforman (Bacher, 2009).

Siguiendo con las significaciones adultas, algunos educadores los describen desde la carencia: *“tienen mucha carencia de afecto; mucho conflicto familiar y eso. Y bueno, más que todo, eso. Los demás, bueno, sí, son medio vagos, tenés que tratar de que lean, hagan las cosas, que sean responsables”* (Marcela, profesora). A su vez, a esta educadora le cuesta reconocer qué intereses juveniles poseen sus estudiantes, deslizándose cierta mirada adultocéntrica:

Como intereses, muy a corto plazo. O sea, son muy pocos los que tienen así un interés en seguir estudiando, en recibirse (...) Pero intereses, no, no sé (...) son muy pocos los que trabajan en los últimos años, pero no; actividades extras... Las chicas saben jugar al hockey. (Entrevista)

Este posicionamiento condice con aquellas representaciones, muy habituales en las instituciones educativas, que describen a los y las jóvenes como “desinteresados” (Chaves, 2005) y que alguien externo -generalmente adulto- debe incentivarlos e inculcarles el interés en relación a lo que ese agente sancione como interesante y válido. Marcela (profesora) considera que la escuela ofrece propuestas suficientes -menciona el CAJ, que ya no funciona, y los cursos de oficios- pero no siempre son aprovechados por los y las estudiantes: *“hay actividades, el tema es el interés, despertarles el interés”*. En

este sentido, el aparente desinterés por lo que ofrece la escuela es leído como una apatía o ausencia total de deseo (Chaves, 2005).

Por el contrario, Pedro (director) plantea que los intereses juveniles son muy heterogéneos y que sus estudiantes poseen muchos “*talentos*”: algunos el deporte - especialmente futbol y hockey- otros la música, la informática. Si bien cree que las tecnologías han cambiado las prácticas juveniles, disminuyendo la actividad física y al aire libre, considera que la escuela debe promover y crear mayores espacios para la participación y el despliegue de dichas actividades artísticas y deportivas -como el festejo del día del estudiante, el CAJ, campeonatos deportivos-: “*no es que estamos trabajando muy bien esto (...) la verdad es que es una pata floja*”. Además, agrega que desde hace dos años se logró disminuir la violencia física a raíz de la incorporación de juegos recreativos y deportivos, pero que los docentes no aprovechan esa potencialidad desde los espacios curriculares.

En la misma línea, Víctor (coordinador de curso del TT) enumera algunos intereses y prácticas como la música, los videojuegos, el deporte y considera que desde la escuela se intenta alojar dichos intereses -menciona que se está formando un coro y que los profesores de educación física arman equipos para competencias-. Carlos (profesor) también reconoce diversos intereses juveniles, diferenciando de acuerdo a la edad, el género y la situación económica, y considera que la escuela ofrece espacios propicios para el despliegue de los mismos. Al describir a sus estudiantes, lo hace a partir de sus potencialidades y capacidades en relación al aprendizaje:

Yo los veo con un potencial muy grande de aprendizaje y con una capacidad de motivación interesante, o sea a nivel intelectual han sido estimulados, creo que lo suficiente y necesario como para tener un muy buen nivel de abstracción y un muy buen nivel de conceptualización y de organización de los contenidos y de adquisición de aprendizaje. (Entrevista)

Lara (coordinadora de curso del TM) los describe como participativos, destacando el protagonismo estudiantil en reclamos puntuales -por ejemplo ante la comisaria para exigir la presencia del guardia policial en la entrada de la escuela- y agrega que el Centro de Estudiantes ha ido adquiriendo mayor consolidación y autonomía. En consonancia, Sofía (preceptora) cree que a nivel institucional se ha fortalecido la participación estudiantil, lo cual ha permitido que se animen a habitar espacios que antes consideraban inaccesibles, como las expo-carreras terciarias y universitarias. No obstante, ambas educadoras observan que desde el equipo docente a veces hay poca confianza en las capacidades y posibilidades de los y las estudiantes.

A su vez, Sofía (preceptora) encuentra dificultades en describir a sus estudiantes, dando cuenta de un reconocimiento de la diversidad de condiciones juveniles. Aun así, logra expresar algunas características que evidencian el vínculo de cercanía que establece con ellos y ellas: *“son chicos excelentes, muy capacitados, con muchas posibilidades. Por ahí nos cuesta a los adultos verlos con posibilidades y eso hace que por ahí sea un bajón, digamos”*. Agrega que el grupo de 6° año posee muchos intereses *“copados”* y que son *“chicos súper curiosos”*: salen a correr juntos y uno de ellos hace de preparador físico del resto, varios tienen proyectos de familia -hay tres estudiantes embarazadas-, algunos construyen su hogar en el asentamiento, son jefes de hogar, trabajando de manera precaria. Claramente, intereses y proyectos atravesados por sus condiciones concretas de existencia. Respecto al despliegue de intereses juveniles en la escuela, considera que en líneas generales se contemplan y respetan, aunque también reconoce la presencia de acciones y actores que no lo hacen.

En síntesis, observamos diversas concepciones acerca de los y las jóvenes por parte de los y las educadores/as de esta institución. En algunos discursos se evidencia una representación *“negativizada”* (Chaves, 2005) haciendo hincapié en la carencia y

denotando -desde un posicionamiento adultocéntrico- cierto desconocimiento y lejanía respecto a las condiciones socio-juveniles de los/as mismos/as. Por otro lado, aparecen discursos más subjetivantes (Paulín, 2014a) en el modo de comprender y vincularse con sus estudiantes, los cuales son coincidentes con algunas prácticas educativas que llevan a cabo -que describiremos a continuación- y que dan cuenta de un reconocimiento y aceptación de sus intereses y condiciones socio-juveniles.

3.2.3. ¿Una cultura escolar inclusiva? Acerca de proyectos y acciones institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares

La escuela lleva a cabo numerosos proyectos institucionales tendientes a enriquecer las dimensiones que, de acuerdo a lo que se considera en este estudio, constituyen la trayectoria escolar: pedagógica, vincular, participativa y subjetiva. Estas se entrelazan entre sí, por lo tanto al abordar una, de alguna manera se fortalecen las otras también.

Pedro (director) manifiesta que poseen una “*estructura institucional*” abocada al sostenimiento de las trayectorias, particularmente en relación a las dimensiones pedagógica y subjetiva -inasistencias, abandono escolar, problemáticas personales y socio-familiares- destacando a los coordinadores de curso y preceptores como actores claves, en tanto poseen proyectos específicos destinados a dicho acompañamiento. Al respecto, describe la modalidad de trabajo que implementan, considerándola una fortaleza institucional -en el PEI también es significado de esta manera-:

Acá tenemos 5 profesionales trabajando por cada curso, me explico, tenemos el preceptor, el coordinador de curso, el psicólogo, la vicedirectora y el director, todos abocados a la problemática del alumno, entonces el sistema que se ha implementado es muy difícil que se nos vaya de las manos algún alumno, o sea que no reconozcamos la problemática y la abordemos, lo cual no quiere decir que la solucionemos. (Pedro, director)

También destaca y valora el compromiso que asumen dichos actores que, a su entender, trasciende sus obligaciones laborales: *“cuando hay alguna problemática seria de ausencia o algún alumno que no está viniendo, hay mucha gente que no duda en decir ‘bueno vamos hasta la casa y veamos qué está pasando’”* (Pedro, director). Este posicionamiento se relaciona con lo que Ziegler y Nobile (2014) denominan “estrategias de personalización”, para describir un mayor involucramiento por parte de los educadores y la realización de un acompañamiento sostenido e individualizado a las trayectorias escolares.

Lara (coordinadora de curso del TM) da cuenta de estas estrategias al especificar que se reúnen semanalmente -director, coordinadora de curso, gabinetista y preceptores- para socializar las problemáticas y situaciones más relevantes que atraviesan los y las estudiantes y acordar de manera conjunta las acciones a implementar. Por su parte, Gisela (preceptora) significa este trabajo colectivo como un sostén para su tarea diaria:

Se les brinda mucho aporte a los chicos, mucha contención, desde acá se trata de ayudarlos de una u otra manera, ya sea con los coordinadores o con la psicóloga... sé que también están como soportes de nosotras en el caso que no podamos resolverlo, sé que contamos con ellas para resolver cualquier cuestión. (Entrevista)

Es importante resaltar la centralidad del cuidado entre los mismos sujetos adultos y cómo ciertos educadores, desde sus roles específicos, ofician de sostenes para quienes acompañan cotidianamente las trayectorias escolares juveniles.

Desde el espacio de Coordinación de Curso y el Gabinete Psicopedagógico se realiza un seguimiento de aquellas trayectorias con bajo rendimiento, reiteradas inasistencias, dificultades en la socialización -conflictos entre pares e incumplimiento de los Acuerdos Escolares de Convivencia-, problemáticas socio-familiares, consumo problemático de drogas, entre otras. Se analiza cada situación singular y se planifican las intervenciones,

generando espacios de dialogo con estudiantes y familias, realizando acuerdos pedagógicos que permitan sostener la trayectoria y articulando con otras instituciones.

Si bien la coordinación de curso y el gabinete trabajan de manera conjunta y forman parte de la mayoría de los proyectos institucionales, se vislumbran distintos modos de atender las problemáticas. Al describir sus intervenciones, la psicóloga del gabinete deja entrever un abordaje más individual y clínico, mencionando como parte de sus funciones la asistencia individual de casos vulnerables, la coordinación de un grupo terapéutico para estudiantes con problemas de consumo y el acompañamiento áulico a dos estudiantes.

En cuanto a los coordinadores de curso, se trata de una figura que se crea en la provincia de Córdoba en el año 2009 y tiene como función principal “coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar”²⁸. En esta escuela, su plan de trabajo -realizado por ambos coordinadores y enmarcado en el PEI- explicita esta modalidad de corresponsabilidad con otros actores institucionales y agentes externos.

Sus líneas de acción son: a) acompañamiento en el ingreso a 1° año, articulando con dos escuelas primarias de la zona y llevando a cabo un periodo de ambientación a inicios de cada ciclo lectivo; b) vinculación con el Ministerio de Educación y la Escuela Especial de la zona en casos de estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad (NEDD); c) seguimiento de trayectorias con bajo rendimiento, reiteradas inasistencias y riesgo de abandono escolar; d) fortalecimiento del pasaje del CB al CO y del egreso efectivo de los y las estudiantes de 6° y 7° año, incluyendo el abordaje de los

²⁸ Resolución Ministerial N° 1613 emanada de la Dirección General de Educación Media, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

proyectos de vida; e) generación de propuestas de ESI, convivencia, participación y vinculación con las familias.

Recuperando los dichos de diferentes actores y el relevamiento de los proyectos institucionales existentes, la coordinación de curso de esta escuela es un espacio clave en el funcionamiento institucional, el trabajo articulado y el acompañamiento a las trayectorias escolares juveniles.

Para abordar específicamente la dimensión pedagógica, cuentan con diez docentes con horas institucionales que realizan tutorías en las diferentes áreas curriculares. Aquellos estudiantes que posean dificultades en alguna asignatura o quieran preparar un examen pueden acceder a este acompañamiento durante el horario de clases o en contraturno. También está disponible para egresados que aún no se han titulado. En el PEI se enumeran otros proyectos destinados a favorecer el proceso de aprendizaje: *“integración de áreas a través de talleres interdisciplinarios con temas transversales; salidas culturales y recreativas; exposiciones de distintos profesionales especialistas en temas de interés educativo”*.

En el marco del Plan de Mejora “Igualdad de Oportunidades” del Ministerio de Educación Provincial, disponen de otros tres acompañantes pedagógicos y un consejero estudiantil, destinados a la orientación técnica: los primeros realizan tutorías en las áreas de Matemática y Lengua principalmente y el segundo trabaja con el CO brindando apoyo en las materias de la especialidad y favoreciendo el egreso efectivo.

Otra acción tendiente a fortalecer los aprendizajes es la articulación con el Instituto de Formación Docente (IFD) cercano a la escuela, con quienes trabajan lecto-comprensión con estudiantes del CB que poseen mayores dificultades. En relación a esta capacidad

fundamental, la bibliotecaria y el director realizan un proyecto de lectura al comienzo diario de la jornada escolar (PEI, 2015).

La Educación Sexual Integral (ESI)²⁹ es trabajada principalmente por Lara (coordinadora de curso del TM), Fernanda (gabinetista) y algunos docentes, generalmente a través de proyectos planificados y llevados a cabo en conjunto con profesionales del Centro de Salud y, recientemente, con el Centro de Estudiantes. Además, una docente con horas institucionales realiza talleres de ESI en el turno tarde.

En cuanto a la convivencia escolar, la escuela posee en vigencia los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y el Consejo Escolar de Convivencia (CEC)³⁰, el cual está integrado por representantes del equipo directivo, coordinadores de curso, gabinetista, preceptores, docentes, estudiantes y familias. Este órgano tiene como funciones principales: generar acciones de promoción del buen clima institucional y prevención de problemas de convivencia; promover la participación de todos los actores institucionales; coordinar la difusión, implementación y revisión de los AEC y asesorar al equipo directivo frente a casos de transgresión grave a los Acuerdos³¹. Sin embargo, Lara (coordinadora de curso del TM) expresa que están teniendo inconvenientes para desempeñar dichas tareas, circunscribiéndose sólo a la última función mencionada, pero que paulatinamente están intentando diversificar sus acciones:

La mayoría de las veces que nos reunimos fue para decidir la situación particular de un alumno y no para trabajar realmente la convivencia, ante la urgencia (...) lo que estábamos intentando para este año, que ojalá que se pueda hacer, dijimos *“bueno llevemos varias ideas”* y se eligió una que era que cada curso pueda elegir un profesor acompañante, entonces que por ejemplo mensualmente o si pasa alguna situación particular, lo puedan trabajar con ese profesor y el profesor pueda, si es necesario, convocarnos a cualquiera del consejo para trabajarlo. (Entrevista)

²⁹ Dispuesta por la Ley N° 26.150, sancionada en el año 2006.

³⁰ En el año 2010 se dispuso en la provincia de Córdoba la construcción de los AEC y la conformación de los CEC, a partir de la Resolución Ministerial N° 149/10. A nivel nacional, en el año 2013 se sanciona la Ley N° 26.892 ya mencionada en el capítulo 2.

³¹ Cuadernillo “Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática”. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Al indagar sobre el cumplimiento de los AEC, manifiestan que en general se cumplen, pero a veces hay dificultades para implementar adecuadamente el régimen de sanciones, ya que se prevé un sistema de gradualidad frente a conductas reiteradas o faltas graves, que a veces no se lleva a cabo -se persiste en el dialogo reflexivo y no se aplican amonestaciones por ejemplo- y ello es reclamado por algunos docentes principalmente.

Al describir el accionar institucional en relación a la convivencia escolar, Lara (coordinadora de curso del TM) da cuenta de esta gradualidad y del modo singular y situado de implementarlo:

Por lo general los primeros que intervienen son los preceptores que en la gran mayoría de los casos los resuelven ellos (...) cuando es algo insistente o muy grave me convocan a mí o si es muy grave también al director, también con Fernanda (gabinetista) y siempre tratamos de hablar con todas las personas que están involucradas (...) por lo general siempre se resuelve, hablando, son pocas las veces que se recurren a... amonestaciones prácticamente no, a veces los preceptores tienen un cuaderno donde cada chico está anotado en una hoja donde los profesores pueden ir anotando cosas, eso lo usan bastante los profesores, y también en algunos casos se llama a los padres y en algunos casos, muchos más graves, se los suspendió, y en lo que va del año a un chico se le dio el pase, hubo una reunión con el Consejo de Convivencia y se dio el pase. (Entrevista)

Otras acciones tendientes a fortalecer la convivencia son los talleres áulicos para abordar alguna problemática puntual. A su vez se habilitan espacios institucionales para el fortalecimiento de la sociabilidad entre pares y la resolución de conflictos, a partir de dispositivos de escucha e intervención principalmente desde preceptoría, coordinación de curso y gabinete psicopedagógico. Estos educadores manifiestan que los y las estudiantes recurren a ellos para resolver conflictos personales o grupales dando cuenta, a su entender, de la presencia y preocupación de la escuela, intentando dar respuesta a dichas problemáticas. Cintia (18 años) reconoce dichas intervenciones en su relato:

Después de que pasó esta reunión, porque no me acuerdo qué había pasado y sí o sí Lara -coordinadora de curso- armó la reunión para arreglar el problema y entre ese problema quedamos nosotras tres, y hablamos y lo solucionamos.

Uno aprende de cada uno (...) hoy día podés estar diciendo algo que no está bien y viene la preceptora y dice “no, esto es así, así” y vos decís “bueno para la próxima ya lo sé”, me entendés, son cosas que en el día o en el momento aprendés.

Tanto Pedro (director) como Víctor (coordinador de curso del TT) visibilizan este trabajo institucional sostenido en materia de convivencia escolar, manifestando que han logrado disminuir notablemente las situaciones de violencia entre pares. No obstante, durante la instancia de trabajo de campo, participamos de una conversación que deja entrever que la violencia entre pares, particularmente entre mujeres, no ha disminuido:

Luego se acerca el director [suplente], también preocupado por las dos peleas entre chicas que hubo ayer, sorprendido de que las peleas son siempre de chicas y del nivel de violencia y agresividad que hay. Le manifiesta a la coordinadora de curso que hay que hacer algo, pensar un dispositivo, que las sanciones no sirven y que en un caso en particular pueden dar aviso a la Senaf. La coordinadora manifiesta que hace rato que las peleas son solo de chicas y que acuerda en que las sanciones no sirven, que hay que pensar algo y hablar hoy con ellas (...) La preceptora recuerda que el año pasado con una alumna utilizaron un “correctivo” que era cuidar los recreos y que se podía pensar algo así, como una acción reparadora. (Registro de observación)

A partir de esta escena podemos observar varias cuestiones: la diversidad de miradas que conviven en una institución -en tanto el dialogo citado se tensiona con los dichos del director y el coordinador del TT-, la ineficacia que a veces caracteriza a las sanciones disciplinarias que se prevén; y que, en este caso, los adultos intervienen frente a los conflictos trabajando en equipo, involucrándose de manera comprometida y buscando posibles soluciones.

Por otra parte, como advierten Dome y Erausquin (2016) en su investigación, observamos un escaso involucramiento de los docentes en las problemáticas de convivencia escolar, derivando su abordaje a otros agentes educativos como preceptores, coordinadores de curso, gabinetista y directivos. Esto deja entrever una concepción de ajenidad de estas temáticas con lo curricular, negando su transversalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cotidianeidad áulica y el vínculo pedagógico.

En cuanto a la participación estudiantil, la escuela cuenta con un Centro de Estudiantes³² y, al decir de algunos actores, existen condiciones institucionales que lo habilitan, haciendo referencia a la flexibilidad de directivos y docentes para llevar a cabo reuniones y actividades durante el horario de clases. Es interesante destacar que posee un estatuto propio -enmarcado en el marco normativo vigente- donde se establece que no habrá cargos jerárquicos, sino que funcionará como cuerpo de delegados que se reúnen en asambleas, siendo a veces abiertas al resto del alumnado y la comunidad educativa. A su vez, este órgano estudiantil y otros estudiantes que son invitados, asisten a los encuentros del Consejo de Jóvenes del CPC de la zona.

A comienzos del trabajo de campo la escuela contaba con un Centro de Actividades Juveniles (CAJ), coordinado por un docente de la institución, en el cual se realizaban talleres de Acrobacia sobre tela, Murga, Radio y Huerta; asistían estudiantes del CB principalmente y funcionaba los días de semana y los sábados. Dicho espacio dejó de funcionar en esta institución en el año 2017, como consecuencia del paulatino vaciamiento de este y otros programas educativos como el Conectar Igualdad y el Plan de Mejora Institucional³³. La repentina ausencia de este espacio es significada como una gran “*pérdida*” por algunos educadores, en tanto allí los y las estudiantes lograban desplegar sus intereses juveniles.

Una dificultad señalada en el sostenimiento de proyectos tiene que ver con los numerosos docentes que poseen pocas horas de trabajo en la institución. Esto logra contrarrestarse con aquellos educadores que trabajan aquí desde hace muchos años,

³² A nivel provincial, la Resolución Ministerial N° 124 del año 2010 determina la constitución de este organismo de representación estudiantil. Lo mismo establece la Ley Nacional N° 26.877 (año 2013) ya mencionada en el capítulo 2.

³³ Este vaciamiento corresponde a ciertas decisiones políticas del gobierno nacional durante la gestión de Cambiemos, las cuales consistieron en un recorte presupuestario en el ámbito socio-educativo puntualmente, generando un retroceso en materia de derechos.

generando proyectos -pasantías, viajes educativos- y funcionando como “*guardianes de la memoria*” de la escuela, en palabras de Lara (coordinadora de curso del TM).

De acuerdo a los objetivos y acciones institucionales recabados en las diversas instancias de indagación -entrevistas, conversaciones informales, observaciones y análisis de documentos-, consideramos que esta escuela posee una *cultura institucional inclusiva* (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018), en tanto planifican y llevan a cabo numerosas estrategias e intervenciones tendientes a sostener las trayectorias escolares de sus estudiantes y que la mayoría de las mismas son, como se viene analizando, iniciativas pensadas y sostenidas por el colectivo educador. Esto no invalida la coexistencia de prácticas y discursos en los cuales persiste una mirada selectiva y excluyente respecto a los procesos educativos. De hecho, retomando los índices de repitencia y abandono que presenta esta escuela, se evidencia la necesidad de reforzar las estrategias institucionales para lograr una mayor inclusión efectiva y de calidad.

3.2.4. Acerca de la relación escuela, familia y comunidad

Las instituciones educativas entablan complejas relaciones con la comunidad en la que están insertas, las familias, vecinos, organizaciones y otras instituciones. Incluso, desde el Ministerio de Educación se promueve esta línea en el marco de sus políticas socioeducativas, a través del Programa Escuela, Familia y Comunidad³⁴ que tiene por objeto acompañar y fortalecer dichas articulaciones en pos de contribuir a los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

Respecto a las vinculaciones que establece esta escuela, se observa una diversidad de significaciones por parte de los y las educadores/as. Por un lado, se identifican ciertas

³⁴ Dependiente de la SPIyCE, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

connotaciones negativas en relación al barrio y las familias, ligadas a la carencia afectiva, la ausencia en el acompañamiento escolar, la inseguridad y los “malos hábitos”, considerando el afuera-escolar como “contaminante”.

Dubet y Martuccelli (1998) advertían que la escuela suele sentirse invadida por los problemas sociales y deposita en ellos la responsabilidad del fracaso escolar. De esta manera, se externalizan los conflictos atribuyéndolos al ámbito socio-familiar, considerado escenario de violencias y ausencias de figuras parentales que afectan subjetivamente a los y las jóvenes y su desempeño escolar (Dome y Erausquin, 2016).

Marcela (profesora) hace hincapié en el entorno familiar como determinante de la continuidad o no de las trayectorias escolares:

La base digamos del desarrollo, de la aplicación -de chicos que sean aplicados- que estudien, que sean responsables, que sean puntuales, tiene que ver con la familia ¿no? (...) Algunos alumnos tienen el apoyo de la familia y otros ni siquiera aparecen. Hay chicos totalmente abandonados, que tenemos que hacer lo que se pueda, para tratar de sacarlos adelante, que a veces está fuera de nuestro alcance (...) por ahí terminan dejando la escuela, porque no depende de nosotros también sino de los padres o del grupo familiar. (Entrevista)

Esta responsabilidad atribuida exclusivamente a la familia, es expresada en diferentes momentos de la entrevista, desligando a la escuela y sus educadores. En consonancia, Claudia (profesora) comentaba: *“en general te das cuenta cuando la familia está involucrada. Más del 50% no está presente”*. Tanto Fernanda (gabinetista) como Lara (coordinadora de curso del TM), desde sus roles específicos, asumen una posición crítica respecto a esta culpabilización a las familias que, consideran, se evidencia en los discursos y prácticas de muchos educadores.

Otra línea de sentidos, da cuenta que la relación escuela-familia es de *“baja intensidad”* (Carlos, profesor) pero le corresponde a la institución generar las condiciones para que dicha relación se fortalezca. Este educador propone repensar el vínculo y buscar

estrategias para afianzar la comunicación. Y alude que, debido a la diversidad de problemáticas que atraviesan las familias, depositan una gran confianza en la escuela y en que sus hijos estén escolarizados:

La familia, yo creo que regida y atravesada por un montón de demandas, de situaciones muy críticas económicas, o de violencia o de judicialización, es como que ellos delegan en la escuela una responsabilidad enorme sobre los chicos, de hecho, los chicos vienen y creo que, si no fuera por la casa que los estimula, los incentivan a venir, no vendrían. (Entrevista)

Otra propuesta de Carlos (profesor) es promover una mayor territorialización y trabajo socio-comunitario sobre problemáticas acuciantes para la comunidad -contaminación, alimentación, ESI, salud- lo que, no sólo ayudaría a optimizar las trayectorias estudiantiles, sino que funcionaría como un modo de convocar a las familias y acercar la escuela a la realidad social del barrio y los/as jóvenes.

Víctor (coordinador de curso del TT), sin caer en una postura culpabilizante, manifiesta que la institución encuentra dificultades en el trabajo en conjunto con las familias, ya que al citarlas generalmente no asisten o no lo hacen en los tiempos esperados; por ello resulta más efectivo llegarse a sus hogares. Así, a partir de una acción concreta, la institución asume una posición activa en la comunicación y vínculo con las familias.

Por su parte, Lara (coordinadora de curso del TM) menciona la presencia de soportes afectivos y el acompañamiento de las familias, aspecto a veces no reconocido ni capitalizado por la escuela. Esta invisibilización, según la educadora y lo explicitado en el PEI, puede deberse a que esta presencia familiar no se observa en relación a la escolaridad y el proceso de aprendizaje, pero sí en el plano afectivo y en otras experiencias de la vida cotidiana. En este sentido, algunos/as educadores/as no logran vislumbrar cómo las familias pueden acompañar, esperando un posicionamiento más acorde al ideario escolar que al bagaje cultural y cotidiano de la comunidad. E

ilustrando a su vez, la distancia existente entre la cultura escolar y el entorno socio-familiar de los y las jóvenes, especialmente en sectores populares (Falconi, 2011).

Más allá de estas dificultades, Lara considera que existe un buen vínculo con las familias, referenciándolo como una fortaleza institucional. Pedro (director) también da cuenta de un trabajo en conjunto con las familias a la hora de acompañar las trayectorias escolares:

Siempre hubo un acuerdo y siempre buscando la alianza tan mentada entre la familia y la escuela, eso les sorprende a los padres, cuando vos les decís “*che, estoy hablando con vos porque te quiero al lado mío, no porque te quiero en frente (...) estamos pensando lo mejor para tu hijo*”. (Entrevista)

En suma, vislumbramos un abanico de miradas de los y las educadores/as en torno a la vinculación entre escuela y familias. Algunos valoran el sostenimiento familiar a las trayectorias escolares de sus hijos, comprendiendo las posibilidades singulares de cada uno. Otros poseen una mirada negativizadora y responsabilizante, centrada en la “ausencia” de acompañamiento familiar. Mientras que otros asumen un posicionamiento crítico y reflexivo en torno al modo en que la escuela se acerca y convoca a las familias.

Respecto a las relaciones que establece la institución con el barrio-ciudad y barrios aledaños, varios educadores la caracterizaron como una escuela “*abierta a la comunidad*” (Víctor, coordinador de curso del TT), destacando una estrecha vinculación con diversas instituciones y organizaciones de la zona.

Este trabajo en red es sostenido principalmente con los Centros de Salud municipal y provincial, el Programa del Sol, escuelas de distintos niveles y modalidades y la Universidad Nacional de Córdoba -participando de las expo-carreras y permitiendo la realización de proyectos investigativos y de extensión-. Además, participan activamente de la Red Comunitaria Suroeste, el Consejo Barrial, el Consejo Comunitario de Niñez y Adolescencia y el Consejo de Jóvenes. Estas vinculaciones están orientadas

principalmente a la elaboración y concreción de proyectos participativos, pedagógicos y preventivos, y a la necesidad de asesoramiento o derivación de problemáticas de aprendizaje, salud o vulneración de derechos.

A su vez, dado los espacios amplios que posee el establecimiento -patio y SUM principalmente- es frecuentemente utilizado por otras instituciones de la zona para dictar cursos, realizar algún acto escolar o festejar el aniversario del barrio:

Nuestra institución está permanentemente abierta a cualquier tipo de evento que el barrio o instituciones del mismo quieran organizar, abrimos las puertas y nos ponemos al servicio de ellos. Cuando referimos al modelo de gestión abierta también lo referíamos a este aspecto, abierto a la comunidad. (PEI, 2015)

El colegio está abierto al barrio (...) acá al frente hay campeonato de fútbol y el director le presta para que hagan reuniones, todo, entonces la gente del barrio viene, organizan. O sea, eso está bueno porque está abierto a la comunidad, por ahí le piden, una vez al año, dos veces, que hacen como un bingo y prestan ahí el salón de usos múltiples y lo usan ahí para ese evento. (Víctor, coordinador de curso del TT)

Como advierten di Napoli y Richter (2019), la escuela muchas veces se erige como un espacio para la sociabilidad barrial y entabla relaciones mutuas con otras instituciones. Otro elemento que permite ilustrar esta interrelación, es el proceso de transformación que reconoce Sofía (preceptora) quien trabaja allí hace 8 años y que es evidenciado en el discurso de otros actores. Dicha educadora recupera los orígenes de la comunidad barrial, manifestando que la presencia de habitantes de diferentes “*villas*” conviviendo en el barrio-ciudad generó fuertes disputas y conflictos que muchas veces impactaban en la cotidianeidad escolar. Sin embargo, considera que de forma paulatina esta situación ha disminuido notablemente, observando un fortalecimiento en los lazos sociales de la comunidad y, sumado a ciertas acciones institucionales, han logrado generar un clima de respeto y mayor pertenencia institucional y barrial por parte de los y las jóvenes.

Estos testimonios denotan una postura de “reflexividad territorial” que González y Giacomponello (2019) adscriben a aquellas instituciones que están en constante revisión y poseen una impronta territorial, en tanto surgen en el marco de un contexto social específico, atendiendo a sus características y necesidades.

Para finalizar, se puede vislumbrar que esta “*apertura al afuera*” (Lara, coordinadora de curso del TM) se convierte en una impronta institucional, una fortaleza que define y da sentido a esta escuela. En el PEI se menciona la articulación entre escuela, familia y comunidad como un “gran objetivo” institucional. Y en el recorrido histórico compartido en dicho documento, se hace hincapié en la “*presencia*” que ha logrado la escuela en el barrio, agradeciendo a la comunidad por haberles permitido formar parte de ella. Sin embargo, no todos los actores institucionales comparten esta valoración acerca del barrio y el vínculo que establecen con el mismo. También nos queda el interrogante acerca de la mirada y experiencias que poseen las propias familias y agentes de la comunidad respecto a la escuela y su grado de apertura y vinculación.

. . .

Para finalizar esta sección, anticipamos algunos sentidos que emergen en relación a la escuela y la educación por parte de los y las educadores, que luego ampliaremos en el capítulo 5 en articulación con las perspectivas juveniles.

Una significación recurrente tiene que ver con una *crítica a la calidad educativa*, asociándola a las políticas de inclusión: “*estoy de acuerdo con la inclusión, pero no significa perdonar todo. Incluirlos pero exigirles*” (Claudia, profesora). Aquí aparece la inclusión tensionada con dos posicionamientos que se contraponen: perdonar o exigir. Pareciera que “dejar pasar” ciertas cuestiones que atañen a las normas de convivencia, cumplimiento de tareas y nivel de aprendizaje se transforman en una consecuencia no

deseada por muchos educadores; y que el desafío es poder sostener cierta exigencia al interior del paradigma inclusivo.

En íntima relación con lo anterior, emerge el sentido de la escuela como lugar de *contención y cuidado*: “*tienen contención en el cole (...) la escuela digamos es su hogar*” (Marcela, profesora); “*la escuela es un lugar o un ámbito donde ellos se sienten cuidados (...) creo que por ahí hasta en un toque asistencialista que no sé si es lo fundamental de la escuela, digamos, que tendría que ser el estudio*” (Sofía, preceptora).

Nuevamente, las prácticas de cuidado y sostenimiento de las trayectorias escolares, aparecen ligadas a una disminución de los aprendizajes y un corrimiento de la función primordial de la escuela.

Así, observamos significaciones ligadas a una escuela que sostiene, cuida y brinda afecto, lo cual es reconocido por estudiantes y educadores. Sin embargo, se desliza una posición crítica, cuando esta contención deja en segundo plano a lo educativo. De esta manera, se produce una tensión entre inclusión y calidad educativa, atribuyéndola a las políticas de obligatoriedad y la consecuente masificación escolar, fenómeno que algunos autores lo denominan como *inclusión-excluyente* (Gluz, 2013) o *inclusiones escolares con exclusión del conocimiento* (Tenti Fanfani, 2007).

Consideramos que esta tensión, introducida en nuestro país por la actual Ley de Educación, implica un desafío para las prácticas docentes e institucionales. En ocasiones, las políticas implementadas y los lineamientos institucionales son insuficientes y queda supeditado en gran medida a los posicionamientos individuales o de pequeños colectivos docentes. Como así también, nos preguntamos si en algunas realidades escolares están dadas las condiciones para que dicho aprendizaje de calidad sea posible. En el capítulo 5, el análisis de algunos testimonios adultos y juveniles, nos brindan coordenadas para seguir pensando esta problemática.

CUARTO CAPÍTULO

Acerca de los y las jóvenes.

Narrativas biográficas y trayectorias escolares

En este capítulo nos proponemos realizar una presentación de las narrativas biográficas a partir de lo reconstruido con la técnica de relatos de vida con jóvenes participantes de esta investigación, en la escuela que tomamos como caso en estudio.

Si bien esta técnica nos permite realizar lecturas transversales e identificar recurrencias y divergencias, entendemos junto con Leclerc-Olive (2009) que cada relato es una “totalidad singular” y que es necesario no desmenuzarla por completo. Por ello, siguiendo la propuesta analítica de Cornejo et al. (2008), en un primer momento optaremos por la “lógica singular”, intra-caso, a los fines de visibilizar la trayectoria biográfica de cada joven y, luego, desde una “lógica transversal”, inter-caso, analizaremos algunos ejes temáticos comunes a todos los relatos.

La presentación estará estructurada a partir de los momentos y recursos que brinda la propia técnica de relatos biográficos, a saber: la *auto-presentación* del/la participante, los *acontecimientos vitales significativos* elegidos y desarrollados a lo largo de los encuentros, los *giros biográficos* que aparecen en algunos casos y dan cuenta de puntos de ruptura en sus vidas y, por último, las *líneas de vida* de cada joven, gráfica que nos permite articular el calendario social con su propio calendario vital y escolar.

Al hablar de acontecimientos significativos hacemos referencia a aquellos momentos o situaciones vitales que se transforman en “puntos nodales” de la experiencia subjetiva. Más que hechos o recuerdos que se inscriben “en” el tiempo, los acontecimientos

“crean” el tiempo, estableciendo un calendario privado de la historia vital del sujeto (Leclerc-Olive, 2009).

Por otra parte, la autora denomina “giros de la existencia” a aquellos acontecimientos en donde el significado ha podido estabilizarse, permitiendo “dar vuelta la página” (Leclerc-Olive, 2009). Otros autores los han abordado como “puntos de viraje” (Guerrero Salinas, 2008), “tiempos de errancia” (Guerra Ramírez, 2008), “momentos bisagra, puntos de inflexión, incidentes críticos” (Capriati, 2014, p.114). En el corpus narrativo de esta investigación y otras afines (García Bastán et al., 2018; D’Aloisio, García Bastán, Carreras y Paulín, 2018), gran parte de los acontecimientos que operan como giros biográficos marcan el final de una etapa denominada por algunos/as jóvenes como “derrape” y el comienzo de un periodo de “rescate” -o a la inversa-³⁵.

En cuanto a las líneas de vida, se trata de una herramienta que complementa el relato y nos aporta una “huella gráfica” o “resumen esquemático” del mismo (Leclerc-Olive, 2009). En esta oportunidad, optamos por plasmar cronológicamente los acontecimientos elegidos por el participante -en cursiva y entre comillas-, los giros biográficos y aquellos momentos o hechos evocados por el sujeto que, si bien no son mencionados como significativos, enriquecen el esquema y permiten una mayor comprensión de la biografía juvenil. Hemos optado por construir cada línea de vida a partir de tres coordenadas temporales: el calendario social -años-, la trayectoria vital -edades- y la trayectoria escolar -grados y cursos-. A su vez, intentamos respetar lo narrado por cada joven, por lo tanto algunas líneas poseen mayor información y datos que otras, dejando por fuera datos provenientes de otras fuentes (educadores) o aquellos expresamente censurados por las y los jóvenes en el relato final.

³⁵ En el lenguaje cotidiano de los y las jóvenes, la categoría “derrape” remite a “caídas” o “decaencias”, asociadas principalmente al consumo problemático de drogas y la participación en actividades delictivas. Por su parte, el “rescate” es otro termino nativo que hace referencia a la acción de regular y controlar dichas prácticas (García Bastán et al., 2018).

Por último, otro recurso que habilita esta estrategia metodológica es proponer a los y las participantes que lleven a las entrevistas algún objeto o fotografía que sean significativos para ellos/as y permitan enriquecer su relato (Di Leo et al., 2013). Además, dichos autores consideran que esta incorporación puede favorecer la situación de entrevista y el vínculo entre investigador/a y entrevistado/a.

Todos estos elementos nos brindan pistas para dilucidar la “identidad narrativa” de cada participante, es decir, de qué manera el sujeto construye y organiza el relato de su propia vida (D’Aloisio et al., 2018) enlazando aspectos de su pasado, su vida presente y el futuro anticipado.

Por último, teniendo en cuenta que en los diferentes encuentros fuimos indagando aspectos relacionados a nuestros objetivos de investigación, anticiparemos algunas cuestiones referidas a sus trayectorias escolares, sus configuraciones socio-familiares, los soportes con los que manifestaban contar y sus expectativas a futuro. En los siguientes capítulos profundizaremos en estas dimensiones.

4.1. Cintia

Cintia tenía 18 años y se encontraba cursando 6° año al momento de realizar las entrevistas. Se mostró interesada en participar y siempre se la observó muy dispuesta y entusiasmada en contar momentos de su vida.

Se presentó principalmente en relación a su rol como estudiante y compañera: *“me llevo bien con todos (...) soy para todos y con todos”*; *“en el curso me ven como la persona más responsable, como la mamá diría yo, porque cuando necesitamos tomar decisiones siempre vienen a mí; pero yo diría que soy como una persona fuerte en el momento de*

afrentar algún problema, pero frágil a la vez, como que mis sentimientos influyen mucho en las cosas que me pasan”.

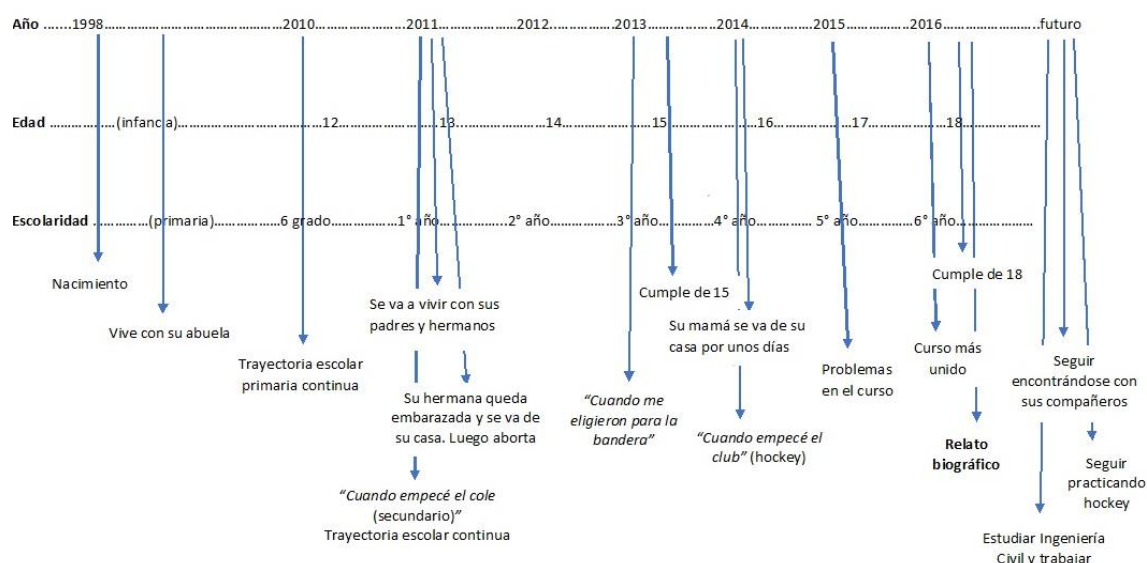
Al proponerle que piense en 4 o 5 momentos significativos de su vida, elige los siguientes: 1) Mi cumpleaños, 2) Cuando empecé el cole, 3) Cuando me eligieron para la bandera y 4) Cuando empecé el club. También menciona “*ahora que tengo que empezar la facu*” pero luego no lo retomamos como acontecimiento.

Durante su infancia vivió con su hermana mayor y su abuela, quien es significada como un gran soporte vincular. Luego vivió con sus padres, sus cuatro hermanos/as y su sobrina en un barrio socio-segregado del sudoeste de la ciudad, relativamente cercano a la escuela. Manifestó tener “*muchos problemas familiares*” y una relación débil y conflictiva con sus padres.

Respecto a su trayectoria escolar, cursó la primaria y la secundaria de manera continua y acorde a lo esperado por el sistema educativo. En su relato se evidencia que el espacio escolar y los vínculos que construyó allí cobran gran centralidad en su vida. Se observaba un rol activo como estudiante y compañera, y era escolta de la bandera. Además, participaba de un Club donde practicaba hockey y lo significaba como un importante espacio de sociabilidad, amistad y “*vía de escape*” frente a sus “*problemas familiares*”, al igual que la escuela.

Trabajó como maestra particular de un niño y en ese momento ayudaba a atender el negocio de su hermana. Como proyección a futuro, manifestaba que quería estudiar Ingeniería Civil y a la vez trabajar para poder independizarse. Este futuro cercano le generaba miedo y nostalgia por la posibilidad de perder espacios de encuentro con sus amigos y en el club.

Gráfico 1. Línea de vida de Cintia, 18 años



4.2. Rocío

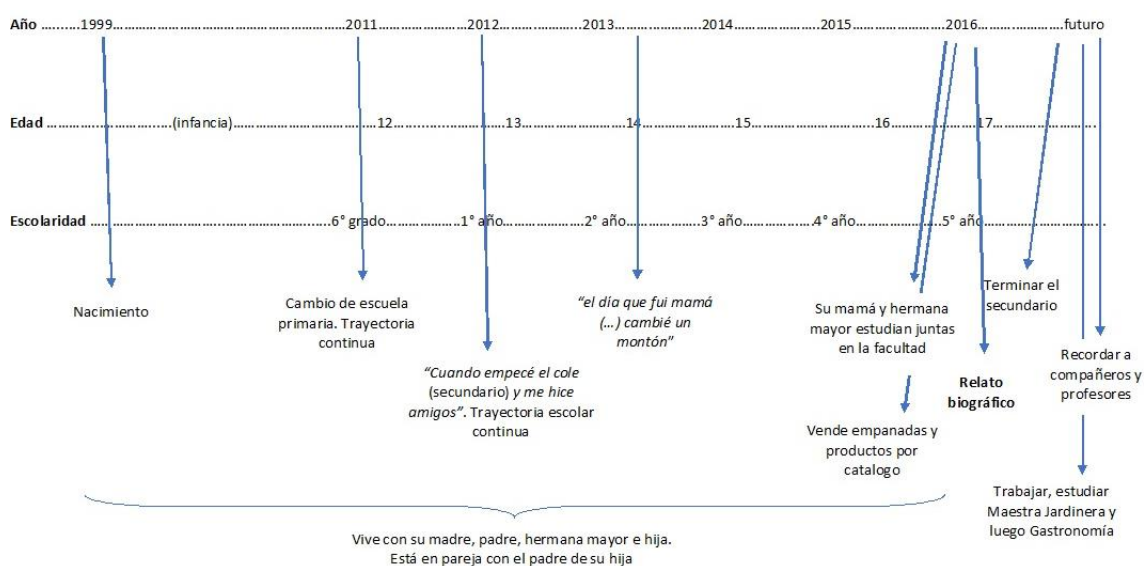
Esta joven de 17 años, cursaba 5° año cuando participó del proyecto. A diferencia de Cintia, sus relatos fueron más escuetos y fue necesario repreguntar constantemente para que amplíe sus respuestas. Los acontecimientos significativos que identificó fueron: 1) Cuando entré al colegio y me hice amigos y 2) Cuando fui mamá. Se autodefinió como *"una persona buena, con todos... me gusta compartir con los chicos (...) eso sí a veces soy un poco odiosa pero bueno, es normal"*.

Fue mamá a los 14 años, indicado como un giro biográfico: *"después que la tuve a mi hija cambié un montón"*. Vivía con su hija, sus padres y su hermana mayor en el barrio-ciudad. Estaba en pareja con el papá de su hija, quien asistía a 6° año de la misma institución. Ambos planeaban finalizar el secundario y continuar estudiando. En ese momento, colaboraba con la economía familiar vendiendo empanadas y productos por catálogo.

Su trayectoria escolar fue continua y sin grandes dificultades. La escuela aparece ante todo como un espacio de sociabilidad juvenil, que se extendía a encuentros fuera de la escuela. Su familia y la escuela funcionaron como grandes soportes frente a la escolaridad y la maternidad, logrando conjugar ambas condiciones. No obstante, en su relato hace hincapié en su esfuerzo individual y convencimiento de seguir estudiando, como principales condiciones que permitieron su continuidad.

Como proyección a futuro, planea trabajar y seguir estudiando en el nivel superior -le interesa Gastronomía y el Profesorado en nivel inicial-, al igual que su mamá y hermana mayor.

Gráfico 2. Línea de vida de Rocío, 17 años



4.3. Braian

Este joven cursaba 6° año y tenía 19 años al momento de realizar las entrevistas. Al principio hubo dificultades para tener un primer encuentro con él e invitarlo a participar del proyecto, ya que se ausentaba a clases frecuentemente. Sin embargo, luego logramos

sostener una relativa continuidad en los encuentros, mostrándose muy interesado en participar y co-construir un relato de su vida.

Se presentó como una persona buena, educada y con capacidad para expresarse y comunicarse de diferentes maneras de acuerdo al contexto. Manifestó que desde los 11 años consumía drogas, principalmente marihuana, y que siempre quiso abandonar este consumo porque consideraba que dañaba su salud y lo conducía a robar, pero le costaba mucho dejarlo.

A los 18 años, las prácticas delictivas y de consumo lo llevan, en su apreciación, a tener un accidente de tránsito muy grave que puso en peligro su vida. Este hecho fue mencionado como un acontecimiento significativo al que tituló *“el gran cambio de mi vida”* y constituyó un giro biográfico que puede leerse como un “período de rescate”, en tanto implicó dos movimientos que él anhelaba: *“tener más relación con mi familia y dejar la marihuana, es lo más que pude hacer”*. Sin embargo, también produjo el acceso a otros consumos esporádicos como modo de calmar la ansiedad -pastillas y tabaco- y repercutió en su escolaridad, ya que luego del accidente sufrió pérdida de la memoria, dolores de cabeza y cansancio frecuentes.

Otros acontecimientos significativos referidos fueron: 1) Renacimiento, 2) Recuerdo imposible, 3) Irresponsabilidad patriarcal y 4) Los dolores de la vida. Falta de lo necesario.

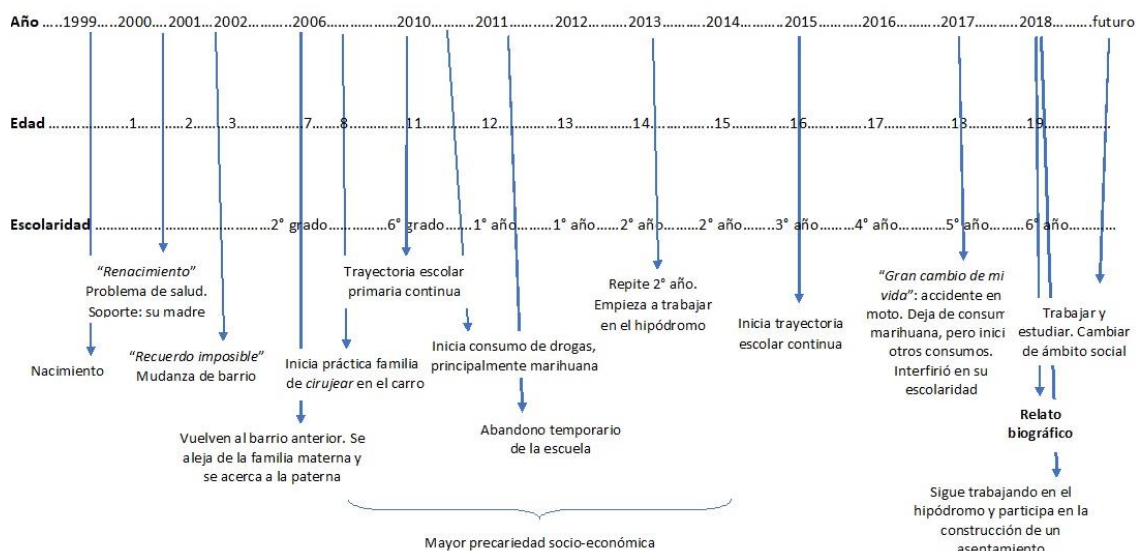
Siempre vivió con sus hermanos/as y su mamá, quien es significada como un soporte vincular fuerte y portadora de diversos cuidados: *“todo lo que hizo mi mamá por mí, con tan solo saber eso, me da fuerza para luchar de todo”*; *“mi mamá se preocupa, como que soy grande pero soy el bebé para ella, es así”*. Cuando era pequeño vivían en el “campo” -actualmente el country que está cerca del barrio- con sus abuelos maternos;

a la edad de 3 años aproximadamente se mudan a otro barrio y luego vuelven pero no al “campo”, sino al barrio-ciudad donde se encuentra la escuela. Al momento de las entrevistas, participaba de la ocupación de un terreno cercano, donde estaban construyendo un asentamiento. El vínculo con su padre siempre fue débil y ambivalente; manifiesta una ausencia paterna en relación a él y a sus hermanos/as, ya que poseía otra familia.

Respecto a su trayectoria escolar, fue continua durante el primario e interrumpida en el nivel secundario, debido a repitencias y abandonos ocurridos en 1° y 2° año principalmente. A partir de 3° año logra establecer cierta continuidad, sosteniendo su experiencia escolar en paralelo con lo laboral -en un hipódromo y en el campo con su padre-, el consumo de drogas, prácticas delictivas y diversas situaciones familiares y subjetivas de vulnerabilidad que evidenciaban una distancia con la cultura escolar. Este sostenimiento fue posible, entre otras cuestiones, debido a acciones institucionales de cuidado y acompañamiento que Braian rescata en diferentes pasajes de su relato, principalmente en relación a su consumo problemático de drogas y sus reiteradas inasistencias: *“yo era un personaje y el director me salvó una banda y cada vez que no venía a la escuela me iban a buscar a mi casa”*; *“el preceptor también, una vez me batió la cana, digamos me puso al frente del director, porque yo venía todos los días fumadazo y me decía ‘no vengás con ese olor más, no vengas con ese olor más’”*.

Además, aparece un soporte subjetivo materializado en el convencimiento y motivación por finalizar sus estudios, en tanto la escuela es significada por él como posibilidad de construir un futuro mejor. Se proyecta trabajando y estudiando -menciona Derecho, la carrera Militar, Profesorado en Geografía o Historia- lo cual considera que le permitirá tener mejores posibilidades sociales y económicas.

Gráfico 3. Línea de vida de Braian, 19 años



4.4. Gonzalo

Tenía 19 años y cursaba 6º año al momento de las entrevistas. Al presentarse, se define como *“una persona muy activa... me gusta estudiar... los ratos que tengo libre, que son pocos, me gusta leer... hice como un cambio grande en mi vida y estos son los cambios que he notado, pero me gustaba mucho la calle, no estaba casi nunca, no estoy casi nunca en mi casa”*.

Su narrativa y elección de acontecimientos significativos estuvieron estructuradas a partir de giros biográficos -muertes, ausencias y enfermedades- que marcaron cambios en su vida y posición subjetiva, los cuales podrían denominarse como “derrapes” y “rescates”: 1) La parte más feliz de mi vida; 2) La parte más oscura de mí; 3) Fallecimiento de mi mejor amigo; 4) Uno de los peores momentos de mi vida y 5) El trabajo.

Su mamá fallece cuando él tenía 5 años y queda a cargo de su tío, quien muere cuando Gonzalo tenía 11 años. La muerte de su tío implicó el final de su infancia, *“la parte más*

feliz de mi vida”, marcada por prácticas de cuidado por parte de dicha figura significativa, actividades artísticas y deportivas, abanderado y mejor compañero en la primaria. A su vez, esta pérdida marca la entrada a la adolescencia, *“la parte más oscura de mi”*, etapa en donde su escolaridad fue intermitente y atraviesa transformaciones en su forma de ser: [me volví] *“frío, solitario”*, *“endurecí”*, *“agarré la calle”*, socializando con jóvenes más grandes con quienes compartía prácticas asociadas al consumo de drogas, las disputas barriales y el uso de armas. No contaba con soportes adultos que lo acompañaran, ya que manifiesta que su papá siempre estuvo ausente por aferrarse al trabajo.

Luego, el *“fallecimiento de mi mejor amigo”* -hecho que ocurre frente a él y a raíz de disputas barriales- operó como un “rescate”, en tanto se alejó de las prácticas juveniles mencionadas y deciden mudarse con su padre y hermanas al barrio-ciudad donde vivían al momento de las entrevistas. Esta mudanza permitió la recuperación del vínculo con sus hermanas y principalmente con su padre, quien luego sufre una enfermedad -*“uno de los peores momentos de mi vida”*- que también acentuó el acercamiento hacia él y los cambios que venía realizando. Además, retoma su escolaridad en otra institución y empieza a compartir actividades diferentes con sus nuevos compañeros.

Estas vivencias, sumado al trabajo, evento significativo apreciado también como soporte, son acontecimientos entrelazados entre sí, que en distintos momentos vitales funcionaron como “puntos de viraje” (Guerrero Salinas, 2008) que lo ayudaron a cambiar, alejarse de aquellas prácticas que quería abandonar, afianzar sus vínculos familiares y estar pronto a culminar sus estudios secundarios.

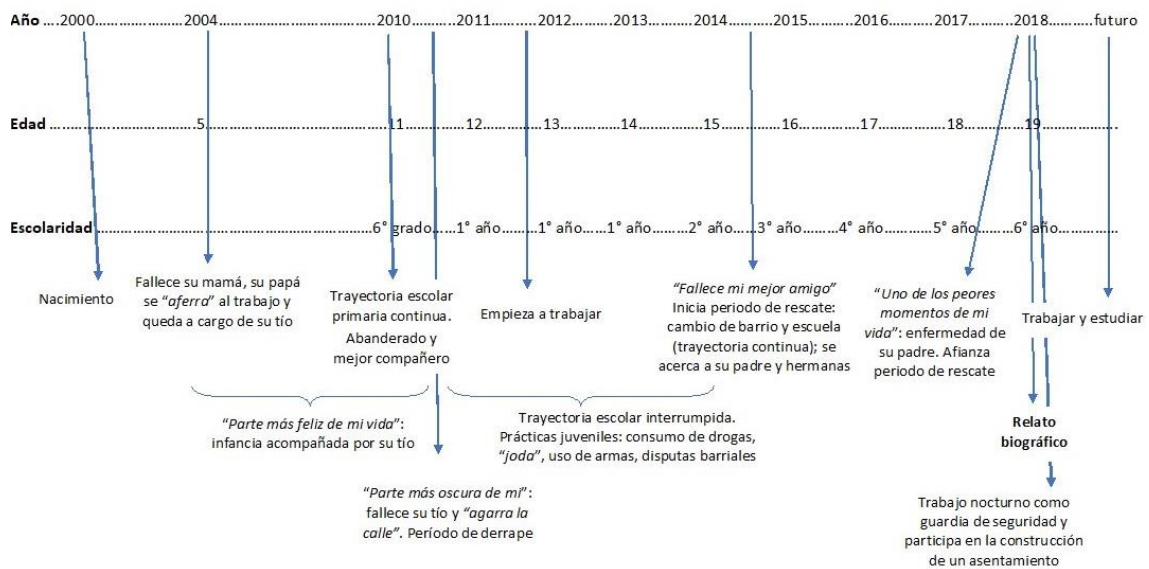
Como anticipamos, su trayectoria escolar fue continua durante la primaria e interrumpida y conflictiva durante los primeros años del secundario, coincidente con el

periodo que él denomina “*agarré la calle*”. Al mudarse de barrio, retoma su escolaridad de manera continua en la escuela donde se realizó el proyecto de investigación.

Mantiene una posición crítica respecto a la escuela, considerando que los y las educadores se tendrían que “*dar cuenta que a todos nos gustaría venir, no faltar a ninguna clase, no llevar materias pero no se puede (...) ¿cómo haces?*”, dando a entender que la institución no atiende a la diversidad de condiciones socio-juveniles. Sin embargo, se evidencia un convencimiento personal de querer terminar el secundario y expresa que le gusta estudiar y que nunca tuvo dificultades en el rendimiento escolar.

Trabaja desde los 13 años -en verdulerías y talleres mecánicos- y manifiesta que nunca interfirió en su escolaridad, aunque en ese momento implicaba un gran esfuerzo ya que trabajaba de noche -como guardia de seguridad-. Su proyección a futuro incluye seguir trabajando y prepararse para entrar a la escuela de policía; también le gustaría estudiar psicología o política.

Gráfico 4. Línea de vida de Gonzalo, 19 años



4.5. Nahuel

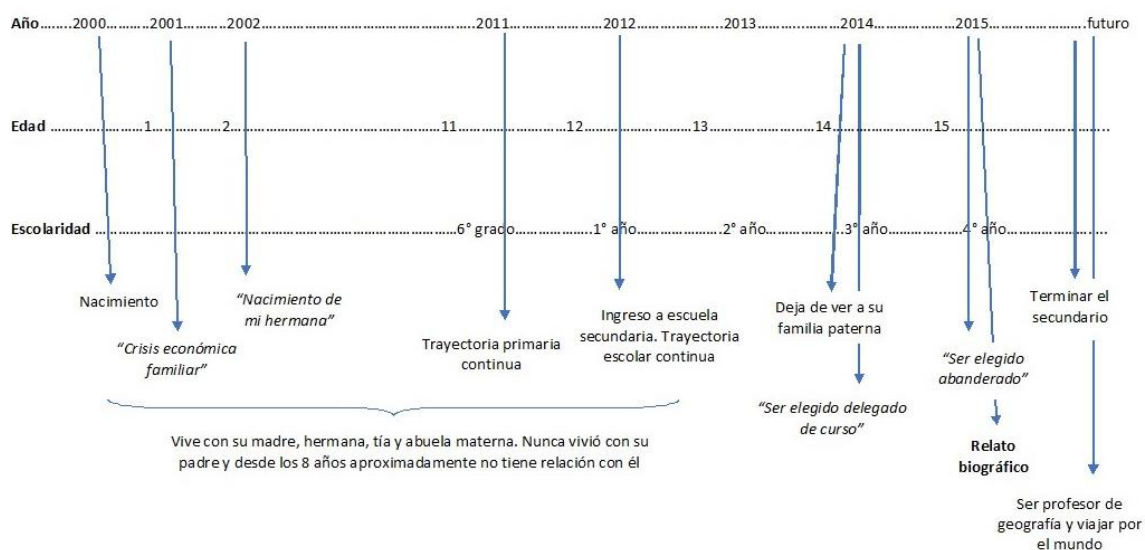
Asistía a 4° año al momento de realizar las entrevistas y tenía 15 años de edad. Su presentación está ligada a la escuela y su lugar en la misma: *“soy un alumno del IPEM X, cuarto año, soy el abanderado del turno tarde y no me llevo ninguna materia y bueno, soy uno de los delegados del curso”*. También cuestiona y reflexiona acerca de sus estados de ánimos cambiantes, momentos de rebeldía, vagancia, atribuyéndolos a su condición de adolescente: *“como todo joven, adolescente, hay días que uno se puede levantar bien, hay otros días que puedo levantar mal (...) ‘pireado’ o ‘pifiado’”*.

Le costó identificar acontecimientos significativos. Durante los encuentros habló sobre diferentes temas, algunos de los cuales significa como hechos importantes y otros no, pero cobran centralidad en su relato: 1) El nacimiento de mi hermana; 2) Mi papá y su familia; 3) La crisis económica de mi abuela y 4) Ser estudiante y delegado.

Vivía con su mamá, hermana, abuela y tía en un barrio que colinda con el barrio-ciudad. Cuando era chico su papá se fue de la casa; mantenían un vínculo conflictivo con él y su familia, pero luego dejaron de tener relación. En este sentido, su familia materna es significada como un soporte vincular fuerte, no así su familia paterna, ya que en sus palabras: *“había algo raro, un mal testimonio que me daban ellos porque había algo de ellos que no me caía bien a mí”*.

Su trayectoria escolar fue continua y acorde a lo esperado por el sistema educativo. La escuela y el “ser estudiante” aparecen recurrentemente como un soporte significativo. Sus condiciones de abanderado, delegado de curso e integrante del Centro de Estudiantes se posicionan como experiencias de reconocimiento por parte de su familia y la escuela. En un futuro, anhela ser profesor de geografía y viajar por el mundo.

Gráfico 5. Línea de vida de Nahuel, 15 años



4.6. Trayectorias biográfico-escolares: acontecimientos significativos, giros de la existencia y uso de la temporalidad en las narrativas juveniles

Luego de este recorrido por los distintos relatos biográficos y líneas de vida, podemos hacer algunas lecturas transversales acerca de los mismos. Respecto a la **auto-presentación**, observamos que el modo que utiliza cada joven tiene que ver con los aspectos que van a ser nodales durante todo el relato. En el caso de Cintia, Nahuel y Rocío, se describen en relación a su rol como estudiantes y compañeros, Braian enfatiza en sus experiencias juveniles signadas por la vulnerabilidad y Gonzalo nos anticipa sus movimientos subjetivos -etapas de derrape y rescate a partir de pérdidas significativas para él- que luego reaparecen y se profundizan en diferentes momentos de su relato.

En cuanto a los **acontecimientos significativos** elegidos, se vislumbra una operación similar. En los tres jóvenes con trayectorias escolares continuas, aparece la escuela asociada a diversos momentos vitales de gran importancia: experiencias de reconocimiento -ser abanderados o escoltas de la bandera-, espacios de participación -

ser delegado de curso y formar parte del Centro de Estudiantes- y habilitación de vínculos significativos -escuela como espacio de sociabilidad juvenil-.

En el caso de Braian y Gonzalo, la escuela y la posibilidad de finalizar sus estudios secundarios emergen en sus relatos como experiencias importantes y atravesadas por grandes dificultades, contratiempos, esfuerzos individuales y familiares. No obstante, la escolaridad no forma parte de los acontecimientos biográficos por ellos elegidos y en algunas ocasiones era necesario preguntar específicamente sobre la misma. Por el contrario, sus experiencias socio-familiares y juveniles signadas por diversas condiciones de vulnerabilidad -muertes, enfermedades, ausencias, precariedad económica, consumo de drogas, prácticas delictivas- tomaron protagonismo a lo hora de elegir momentos vitales significativos.

Tales condiciones socio-juveniles son, a su vez, las que marcaron **giros biográficos** en ambos jóvenes, evidenciando periodos de derrapes y rescates en donde la desafiliación temporal y la posterior reafiliación a la escuela cobran importancia (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). Por otro lado, la maternidad en Rocío también es significada como un punto de ruptura en su vida, manifestando que la llegada de su hija generó modificaciones en su posición subjetiva: *“en el colegio a veces me sentía rara, me veía más grande, en el sentido de que tenía un hijo. Más grande no, sino que había cambiado completamente, pensaba de otra manera”*.

En cuanto al modo de ordenar los acontecimientos -cuál elegir para comenzar a profundizar y cómo ubicarlos en el relato biográfico final- la mayoría optó por un orden cronológico, salvo Nahuel que decidió ubicarlos de acuerdo a la importancia que habían cobrado en su relato y en su vida (Di Leo et al., 2013). Respecto a los títulos elegidos, solo Braian y Gonzalo eligieron títulos diferenciales: Gonzalo los referenció de acuerdo a cómo vivenció esa etapa o hecho vital: *“la parte más feliz...”*; *“la parte más*

oscura...”; “el peor momento...”. Y Braian recurrió a títulos metafóricos para aludir al momento vital que cada acontecimiento representaba: *“renacimiento”* para nombrar una grave enfermedad que tuvo cuando era niño y de la cual pudo recuperarse; *“irresponsabilidad patriarcal”* para describir el tipo de vínculo que construyó con su padre y su ausencia durante gran parte de su vida y la de sus hermanos.

Esta elección de Braian puede vincularse a su interés en la escritura, expresado desde el comienzo del proceso. En el segundo encuentro propuso escuchar la letra de una canción con la que anteriormente había mencionado que se sentía identificado. Luego comentó que tenía frases escritas por él y otras que escribió para compartirlas en la entrevista. A raíz de eso, se le propone incluirlas en su relato y finalmente formaron parte a modo de epígrafe de cada subtítulo. Estas incorporaciones permiten generar un clima de mayor confianza y empatía entre entrevistador/a y entrevistado/a, y enriquecen la comprensión sobre la historia vital del sujeto³⁶.

Siguiendo con la lectura analítica de los acontecimientos, el relato de Gonzalo ejemplifica claramente la “lógica acontecimental” definida por Martuccelli (2006) y recuperada por Di Leo et al. (2013). La misma hace referencia a aquellas narrativas que se estructuran espontáneamente a partir de acontecimientos que marcaron un antes y un después en sus vidas. O como lo describen García Bastán et al. (2018), “momentos de epifanía” que operan como un “efecto bisagra” en la trama biográfica: *“y bueno cuando lo mataron me di cuenta que iba por el mismo camino (...) y ahí dije que ya estaba, que necesitaba un cambio”* (Gonzalo, 19 años).

No obstante, estos cambios no suelen ser irreversibles (García Bastán et al., 2018).

Gonzalo expresaba que el fallecimiento de su mejor amigo constituyó un primer paso en

³⁶ Braian fue el único joven que, ante la propuesta por parte de la entrevistadora e incluso espontáneamente, decidió llevar algún objeto personal a la entrevista, en este caso frases de su autoría y música que él escuchaba.

el cambio que quería realizar, el cual le costó mucho y era necesario afianzarlo día a día: *“yo necesitaba un cambio, pero no sabía cuándo darlo, porque vos decís ‘bueno, hoy voy a hacer las cosas bien’ y llegaba uno en moto y ‘vamos para allá’ y qué vas a hacer, y decir ‘no’ es de mala onda”*; *“me mudé de barrio y como que no me importó nada, seguía con mi mismo ego, pero dije ‘ya está loco, ya está porque no todos somos Dios’”*. Es con la enfermedad de su padre que logra profundizar el giro paulatino que venía dando su vida:

Cuando estaba muy bien con mi viejo, le agarró dos paros cardiacos seguidos hace 4, 5 meses... y ahí dije “ya está”, ya había hecho cambios importantes, muy muy importantes, pero ahí fue cuando dije “*ya está*”, dejé el alcohol, antes de eso habían pasado dos meses y había dejado la calle, había dejado las drogas, y bueno, como previniendo algo, como un presentimiento malo ya, y después de eso como que la corté. (Gonzalo, 19 años)

Braian también da cuenta de las dificultades en sostener los virajes en su vida, al reflexionar sobre otros “derrapes” que surgieron cuando logra dejar de consumir marihuana:

Pero yo dejé la marihuana y cuando me dieron el alta, a los tres meses por dejar la marihuana ya tomaba pastillas (...) y empecé a fumar cigarrillo, y es raro, yo fumé cuando era chiquito y después no fumé más, capaz sea la abstinencia de lo que fumaba marihuana, abstinencia de algo. (Braian, 19 años)

Si bien valora el giro logrado a partir del accidente, cree que no es suficiente, esbozando una posible alternativa para que el “cambio” sea sustancial: *“este gran cambio para mí es demasiado, pero tiene que haber algo más para que yo pueda cambiar del todo, y pienso que tiene que ser cambiar de ámbito social”* (Braian, 19 años).

Estos pasajes nos muestran las dificultades y adversidades que enfrentan algunos jóvenes a la hora de sobrellevar sus experiencias vitales. Por un lado, observamos que fueron necesarios ciertos hechos drásticos -muertes, enfermedades, accidentes- para lograr alejarse de prácticas consideradas por ellos mismos como perjudiciales o

desfavorables. Aun así, estos episodios no siempre son suficientes para sostener dichos cambios, vivenciando “recaídas” y dando cuenta de la necesidad constante de reafirmar y esforzarse para sostenerlos. Incluso conllevaron ciertos efectos significados como difíciles: acceso a nuevos consumos en Braian o alejarse del barrio y espacios de sociabilidad en Gonzalo.

Otra dimensión susceptible de ser analizada a partir de esta técnica, es el modo en que los sujetos vivencian la *temporalidad*, pregunta que también se realizan D’Aloisio et al. (2018) respecto a los y las jóvenes con quienes co-construyeron sus relatos. Recuperando los aportes de Gergen y Gergen (1983) estos autores distinguen tres tipos de narraciones de acuerdo a la direccionalidad que toman los acontecimientos y la manera en que se pone en juego la temporalidad: “narración progresiva”, en la que el relato avanza de manera continua; “narración regresiva” en la cual se observa un declive y “narración estable”, en donde el argumento se sostiene invariable a lo largo del relato.

En nuestro caso, los 5 jóvenes recurren a una narración progresiva, en la cual van enunciando distintos momentos y situaciones tanto pasadas como presentes, enlazándolos entre sí y anticipándose a un futuro relativamente cercano. Esta capacidad de proyectarse es reconocida por Carlos (profesor): “*ya tienen idea de qué es lo que hacen el año que viene, ya sea para el mundo laboral como para la capacitación profesional en tecnicaturas o en universidad*”.

Dentro de esta continuidad en las narrativas, podemos distinguir relatos cuyas proyecciones son más cercanas y dan cuenta de diversos soportes para concretarlas: como Cintia que, pronta a finalizar sus estudios secundarios, ya definió qué carrera universitaria quiere continuar el año siguiente. O Rocío, quien se muestra convincente cuando manifiesta que desde hace tiempo decidió estudiar Gastronomía.

No obstante, estas elecciones propedéuticas no aparecen en sus proyecciones laborales, ya que manifiestan que quieren complementar su formación con un trabajo, pero no anticipan cuál. Incluso dejan entrever que no tiene que ver con una necesidad familiar sino con una decisión personal asociada al deseo de independencia y cierta flexibilidad en el consumo: *“me gustaría tener un trabajo para tener mi plata, porque no siempre pueden comprarme cosas”* (Cintia, 18 años). De hecho, Rocío manifiesta que sus padres prefieren que no trabaje, para que pueda dedicarse exclusivamente a la carrera: *“mi papá no quiere que yo trabaje hasta que termine la secundaria y termine la carrera que quiero hacer... pero bueno yo le dije que termino la secundaria y trabajo también porque voy a estar grande ya”*.

Por el contrario, encontramos proyecciones formativas más difusas en los relatos de Gonzalo y Braian, en quienes está clara la decisión y necesidad de continuar trabajando, como lo vienen haciendo desde hace tiempo. Seguir estudiando aparece también como proyección mencionando varias carreras de su interés, aunque con menor definición. El caso de Nahuel se distingue de los demás: tenía 15 años y cursaba 4° al momento de ser entrevistado; igualmente ya anticipaba su interés por el profesorado de geografía, en tanto le gustaba dicha asignatura y anhelaba viajar por el mundo.

Podemos derivar tres reflexiones de estas diferentes formas de incluir los estudios posteriores en sus narrativas. Por un lado, las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de Braian y Gonzalo, conlleva la necesidad de priorizar el trabajo; mientras que en Cintia y Rocío, que cuentan con otras condiciones de existencia, se observa cierta habilitación y mandato familiar a continuar estudiando. En ligazón con lo anterior, cabe preguntarnos por los mandatos diferenciales entre géneros, que ahondaremos oportunamente en el capítulo 6. Por último, las diferentes proyecciones propedéuticas parecen tener correlato con las trayectorias escolares y la afinidad con “lo

escolar” de cada joven: la escolaridad secundaria de Gonzalo y Braian estuvo signada por mayores conflictos e interrupciones, mientras que la de Cintia y Rocío fue más apegada a las expectativas y requerimientos escolares.

En definitiva, si bien el horizonte de expectativas de estos/as jóvenes es similar en algunos puntos, observamos una mayor “moratoria social” (Margulis y Urresti, 1998) en aquellos/as jóvenes que tuvieron una afiliación escolar continua, un sostén económico y un mandato familiar más orientado hacia lo educativo. En cambio, en quienes se observó mayor vulnerabilidad socio-económica, distancia entre la cultura socio-familiar y escolar y una escolaridad interrumpida, encontramos proyectos propedéuticos más difusos y signados por un cierto escepticismo:

La verdad que me gusta todo a mí, por ejemplo por ahí pienso en estudiar derecho, por ahí pienso en estudiar el profesorado en geografía, historia, o entrar a milico, no sé, tengo esas dudas, derecho, historia, geografía o militar. (Braian, 19 años)

Me iba a anotar a la policía pero no llegué a inscribirme, o sea, me inscribí tarde, me tomo como un año sabático de estudio, voy a seguir con el trabajo y voy a seguir... voy a empezar a estudiar, voy a prepararme, tengo que prepararme en lo físico también así para entrar el año que viene ya. Y después quiero seguir psicología o política. (Gonzalo, 19 años)

En condiciones más acentuadas de precariedad, se vislumbra un mayor despliegue de agencia individual a la hora de pensarse en un futuro cercano; una agencia atravesada a su vez por ciertos soportes vinculares y afectivos.

Aun así, en ambos grupos de jóvenes aparecen proyecciones con “expectativas compensatorias” (D’Aloisio et al., 2018), es decir, la elección de un proyecto supletorio hasta que estén dadas las condiciones para poder concretar uno más “genuino”. Gonzalo plantea con seguridad que continuará con su trabajo actual; luego, cuando estén dadas las condiciones, se anotará en la escuela de policía -carrera breve que habilita un empleo seguro y estable- y finalmente no descarta su anhelo de estudiar más adelante psicología o política, áreas que le resultan de gran interés. Por su parte, Rocío, explica que primero

estudiará una carrera que le permita tener un sustento económico para luego cursar Gastronomía, carrera que siempre quiso hacer pero es más costosa: *“tenía ganas también de hacer maestra jardinera; me parece que primero voy a estudiar para eso, porque es cara la carrera de gastronomía, así que primero prefiero estudiar eso, ejercerla, y después darme un tiempo para estudiar lo otro”*.

Estas proyecciones mediadas por expectativas supletorias son identificadas también por Sofía (preceptora), quien comprende que sus estudiantes tengan la necesidad de trabajar y posponer aquellos estudios de interés en pos de cierta estabilidad económica para ellos/as y sus familias:

Varios quieren ser policía, pero por una cuestión, yo creo que por una salida laboral más rápida y estable. Como que ellos siempre me marcan que les gustaría hacer este curso de policía que son varios meses, no sé, cuatro, son pocos, y a partir de ahí poder estudiar algo. Como que el estudio lo tienen como un interés pero piensan primero -y claramente yo también lo pensaría- en poder comer o vivir y demás, y la estabilidad es bastante concreta en eso. Sí, esas carreras son como bastante marcadas: militar, policía; tiene que ver con esto, con una estabilidad que claramente ellos, muchos, no tienen en sus vidas, sus familias y difícil. (Entrevista)

Por último, Braian y Gonzalo, más allá de sus experiencias biográficas atravesadas por la precariedad socio-económica, muertes, violencias, consumo de drogas y prácticas delictivas, logran construir una temporalidad con proyección a futuro, lo cual no se observa en otros relatos juveniles con similares atravesamientos y cuyas narrativas muestran una “suspensión de la capacidad imaginante”³⁷ (D’Aloisio et al., 2018). En las “narrativas progresivas” de Braian y Gonzalo se observa, en mayor o menor medida, la presencia de soportes subjetivos, vinculares e institucionales -especialmente el trabajo y la escuela-, como así también el despliegue de una agencia individual propia (D’Aloisio et al., 2018). Puntualmente, algo que los distingue es su condición de estudiantes, en tanto se sostuvieron y fueron sostenidos en la escuela. Esto puede dar cuenta de la

³⁷ Los autores hacen referencia a la pérdida de sentido que constituye para ciertos jóvenes proyectarse en un futuro inmediato, en tanto la precariedad que atraviesa sus biografías genera una sensación de desesperanza, incertidumbre y frustración (D’Aloisio et al., 2018).

“eficacia” de la institución educativa en sí misma, siendo en parte también artífice de las expectativas de seguir estudiando.

A modo de síntesis, y teniendo en cuenta que el tiempo biográfico es a la vez un “mirar hacia atrás” y una proyección al porvenir (Leclerc-Olive, 2009), observamos que en todos los relatos se ponen en juego expectativas a futuro, acompañadas de diversos soportes y en las cuales aparece con centralidad el mundo laboral, ya sea como nuevo ingreso -en el caso de Rocío y Cintia, ya que solo realizaban trabajos esporádicos- o como continuidad -Braian y Gonzalo desde hace tiempo tenían vinculación con algún trabajo-. A su vez, esta decisión de incorporación o continuidad en el mundo laboral, se complementa con un anhelo de realizar estudios superiores, expresado por los cinco jóvenes con expectativas variables en virtud de las condiciones materiales de vida de cada uno. Las proyecciones de Nahuel difieren en cuanto a lo laboral, aunque sí anticipa qué le gustaría estudiar una vez finalizado el nivel secundario³⁸.

Para finalizar este recorrido, coincidimos con Di Leo et al. (2013) en que, los relatos de vida en tanto estrategia metodológica, permiten conocer las pruebas estructurales (Martuccelli, 2007) que han tenido que enfrentar los y las jóvenes en sus recorridos biográficos, entre ellas la conciliación entre maternidad-escolaridad y trabajo-escolaridad. Como así también, nos permite identificar los soportes que han tenido disponibles para afrontarlos. En los siguientes capítulos profundizaremos en dichas configuraciones de vulnerabilidad y cuidado presentes en estas biografías, y de qué manera se pusieron en juego en la doble condición de jóvenes y estudiantes.

³⁸ Actualmente tenemos conocimiento de que los/as cinco jóvenes egresaron del nivel secundario. Rocío vive con su pareja e hija, estudia Gastronomía y trabaja en una empresa de Catering. Nahuel está cursando 4º año del Profesorado en Geografía. Gonzalo continua como guardia de seguridad en un barrio privado. Y Braian comenzó el Cursillo de ingreso a Derecho pero abandonó al poco tiempo; se dedica a trabajos de albañilería.

QUINTO CAPÍTULO

Articulaciones y tensiones entre las condiciones socio-juveniles y las trayectorias escolares

Entendiendo que existe una pluralidad de modos de ser jóvenes, para iniciar este capítulo, recuperamos la noción de *condición juvenil* propuesta por Dayrell (2007) para aludir al entrecruzamiento singular que se produce entre las experiencias escolares y otras que los y las jóvenes construyen en diversos escenarios de actuación: la familia, el barrio, el trabajo, las amistades, las relaciones sexo-afectivas; esferas de “socializaciones múltiples” (Lahire, 2006) que a veces pueden entrar en contradicción.

En el ámbito educativo, esta tensión es analizada por numerosos autores (Dubet y Martuccelli, 1998; Falconi, 2004 y 2011; Kantor, 2008; Tenti Fanfani, 2000; Weiss, 2009 y 2012) dando cuenta de un frecuente desfasaje entre las experiencias que se proponen en la escuela y aquellas que los y las jóvenes vivencian en otros ámbitos de su vida cotidiana, acentuándose en sectores vulnerabilizados.

No obstante, en el escenario escolar también se despliegan y producen experiencias juveniles ligadas a sus sentires, intereses e invenciones. Algunos investigadores (Falconi, 2004; Reyes Juárez, 2009) precisan que para algunos jóvenes no siempre hay una oposición en tanto gran parte de su vida juvenil se pone en juego allí, en la escuela. Esta posibilidad estará delimitada por el tipo de cultura institucional y el grado de apertura y sensibilidad de la escuela y educadores al despliegue de “lo juvenil”. De allí la importancia de incorporar a nuestro análisis las prácticas y discursos de educadores sobre las condiciones socio-juveniles de esta población con que trabajamos.

Por su parte, en los relatos biográficos de los y las jóvenes se vislumbran de manera singular y situada estas complejidades a la hora de pensar lo escolar y lo juvenil, encontrándose algunas recurrencias y divergencias entre ellos. Lo desarrollaremos a partir de dos grandes categorías analíticas que nos permiten comprender cómo fueron construyendo esta doble condición: algunos/as participantes construyeron sus trayectorias escolares con cierta consonancia y articulación con sus modos de ser joven, mientras que otros transcurrieron su escolaridad con mayores tensiones y conflictos en relación a sus condiciones juveniles. Igualmente, observamos significaciones compartidas en torno a la escuela como experiencia de reconocimiento y apuesta al futuro, lo cual será abordado al final del capítulo.

5.1. Trayectorias escolares en articulación con la condición juvenil.

Cintia (18 años), Rocío (17 años) y Nahuel (15 años) construyeron *trayectorias escolares en articulación con su condición juvenil*. Sus escolaridades fueron *continuas*, sin mayores dificultades y acordes a lo esperado por el sistema educativo; es decir, trayectorias similares a las *teóricas* (Terigi, 2008 y 2009). Los relatos de estos/as jóvenes están estructurados principalmente a partir de sus experiencias escolares. Más aún, un elemento recurrente en sus narrativas es que significan a la escuela como un acontecimiento biográfico significativo en sí mismo, ya sea en relación a los vínculos que construyeron allí -“*cuando entré al colegio y me hice amigos*” (Rocío)- como por sus logros y espacios que ocupan -“*cuando me eligieron para la bandera*” (Cintia); “*ser estudiante y delegado*” (Nahuel).

En sus narrativas, dan cuenta de dicha consonancia y del reconocimiento obtenido: “*ya en 3º estábamos en la bandera. Igual teníamos buen promedio, nos portábamos re bien,*

con los profesores estábamos bien, éramos responsables, en el horario de entrada siempre estábamos puntuales” (Cintia, 18 años). Esta conciliación de lo juvenil y lo escolar requirió, en buena medida, un proceso de aprendizaje y adaptación a las nuevas lógicas escolares:

Cuando entré al colegio yo pensaba que iba a ser cualquier cosa, pero no o sea, entré y cambié yo, me gustaba lo que enseñaban, eso sí, al principio me costó un poco pero ya después le fui agarrando la mano y me fue bien en todas las materias, me gustaba mucho. (Cintia, 18 años)

En el análisis de sus relatos observamos cómo la escuela marca hitos importantes en sus vidas, utilizando la temporalidad escolar como ordenador de la temporalidad biográfica. Al respecto, Cintia recuerda momentos vitales significativos en relación al año escolar que cursaba:

Mi primer año de la secundaria fue un año difícil, porque más o menos en septiembre mi hermana había quedado embarazada, con 16 años, pero lo abortó (...) En tercer año cumplí los 15 años, hice la fiesta... y ya en cuarto... ah en cuarto mi mamá se fue de mi casa, porque mi mamá y mi papá chocan mucho y a veces tienen esas discusiones (...) tuve un momento de crisis, horrible, me lloré todo acá en el colegio, que justo vine con Lara -coordinadora de curso-, hablamos con Lara pero pasó. (Relato biográfico)

Este fragmento muestra cómo ciertos acontecimientos familiares dificultosos son referenciados temporalmente desde coordenadas cronológicas escolares. Asimismo, acorde a su auto-descripción como “buena alumna”, esos momentos vitales son narrados como eventos que tensionan la cronología y devenir de su trayectoria escolar: *“mi primer año de la secundaria fue un año difícil...”*.

Por su parte, Rocío da cuenta de cómo vivenció transformaciones subjetivas en la escuela, a partir de una experiencia vital como la maternidad:

E: Bueno... y vos a nivel personal ¿qué significó para vos ser mamá?

R: No sé, una experiencia linda... primero lo sentía raro, capaz porque tenía 14 años, pero bueno... después cambié un montón, después que la tuve a mi hija... antes era moquera... en 1º y 2º era terrible... puedes preguntarle a W -preceptor-, se

cansó de renegar conmigo... pero ahora cambie un montón, me hizo cambiar un montón ella (Rocío, 17 años).

Esta joven expresa que ser madre implicó modificaciones en su posición subjetiva, centrándolas específicamente en el ámbito escolar y su rol como estudiante; cambios que, según ella, pueden ser reconocidos por referentes educadores.

Como vimos en el capítulo anterior, en diferentes pasajes de su relato Nahuel se describe a sí mismo en relación a sus logros escolares, que lo caracterizan como “buen” estudiante y “buen” joven. Al igual que Rocío, hace referencia a un reconocimiento adulto, en este caso familiar:

Soy un flor de chico, porque mi abuela algunas veces dice, mi mamá dice que yo y mi hermana salimos buenos alumnos, es lo que soy yo ahora. Un alumno que no se lleva materias, que se esfuerza en una escuela y bueno me conseguí ser abanderado y delegado por la buena imagen que llevo acá en la escuela (Nahuel, 15 años).

En suma, la centralidad que adquiere la experiencia escolar en las biografías de estos/as jóvenes atraviesa sus relatos. Se observa desde las formas de presentación de sí, la delimitación de acontecimientos significativos y en la apelación del espacio-tiempo escolar para dar cuenta de sus momentos vitales y cambios subjetivos.

En lo que sigue, nos detendremos en otras dimensiones que expresan esta consonancia entre las condiciones juvenil y escolar. Las mismas tienen que ver con los sentidos que adquiere la escuela para estos jóvenes y su entorno socio-familiar en clave de: espacio propicio para el despliegue de lo juvenil; espacio de sociabilidad, afectos y aprendizajes y la educación secundaria como mandato socio-familiar y reapropiación subjetiva.

5.1.1. Escuela como espacio propicio para el despliegue de lo juvenil

Si recuperamos la noción de juventudes propuesta por Margulis y Urresti (1996) acerca de las múltiples “maneras de ser joven” que existen, podemos afirmar que las

experiencias escolares y la vinculación que cada sujeto construya con la escuela serán diversas también. En el caso de Rocío, Cintia y Nahuel, observamos que el ámbito escolar se constituye en un elemento identitario de gran importancia. Se produjo un entrecruzamiento entre sus experiencias juveniles y escolares, en tanto se apropiaron singularmente del espacio institucional, desplegaron prácticas significativas para ellos y fueron construyendo su identidad allí (Reyes Juárez, 2009).

Ser estudiantes y las experiencias que este espacio les habilita -ser delegado de curso, integrar el Centro de Estudiantes, participar activamente en las actividades propuestas, el vínculo con sus compañeros- forman parte de sus modos de ser jóvenes. En su relato, Cintia expresa sentirse a gusto con las diferentes actividades que se proponen en la escuela y por ocupar un rol importante en el grupo:

En el curso me ven como la persona más responsable, como la mamá diría yo, porque cuando necesitamos tomar decisiones siempre vienen a mí.

Yo me sentía bien, venía al colegio porque quería venir, cuando había alguna actividad o algo nuevo estaba re entusiasmada por hacerlo para ver cómo iba a salir, cómo era, tenía esa curiosidad.

En la narrativa de Nahuel observamos un fuerte apego a lo escolar. Pareciera que ser “estudiante ejemplar” y el reconocimiento otorgado por dicha condición, constituye gran parte de su identidad juvenil, de su modo singular de devenir joven:

Otra felicidad es por ejemplo, en la escuela. Una es porque me llevo bien con mis compañeros y otra es porque nunca me llevo materias. (...) También porque tantos años pasando, porque estuve cuatro años acá en esta escuela hasta ahora, me he conseguido más de un premio yo en esta escuela. Por ejemplo, ser el abanderado de la tarde, ser delegado de curso, tener buena confianza de los profes. (Relato biográfico)

Se presenta a sí mismo a partir del lugar que ocupa allí, encontrando un espacio que le posibilita participar de actividades de interés para él, especialmente al integrar el Centro de Estudiantes como delegado de curso. Este espacio *“trata sobre varios temas de los jóvenes, del interés que tiene cada uno, cómo se relacionan entre sí y qué*

comportamiento hay entre ellos, o entre los jóvenes y los adultos porque ahora en realidad hay bastantes problemas también” (Nahuel, 15 años).

A su vez, atendiendo a los atributos inherentes a la condición de abanderados y “buenos alumnos” que tanto Cintia como Nahuel se atribuyen -responsabilidad y compromiso frente a las exigencias escolares, involucramiento activo en la vida institucional- inferimos que sus modos de desenvolverse como jóvenes y estudiantes no distan mucho de aquellos modos valorados y esperados por las instituciones escolares. La descripción de Marcela (profesora) sobre lo que hace a un estudiante “*excepcional*”: “*chicos que sean aplicados, que estudien, que sean responsables, que sean puntuales*”, se asemeja, en parte, a la auto-descripción de sí que realiza Nahuel: “*soy buen alumno, quieto, paciente*”. Esta consonancia entre las expectativas docentes sobre lo que se espera de un estudiante y las narrativas sobre las formas de ser de estos jóvenes, seguramente favorecieron sus experiencias escolares.

Dado que en las narrativas biográficas de Cintia, Rocío y Nahuel gran parte de “lo juvenil” pareciera constituirse a partir de lo escolar y de las experiencias vinculares, participativas y de aprendizaje que este espacio les brinda y que en él construyen, coincidimos con Falconi (2004) y Reyes Juárez (2009) en relativizar la contraposición de lo juvenil y lo escolar, reparando en la importancia que adquiere la escuela en la construcción juvenil. No obstante, nos preguntamos si las tensiones entre la condición juvenil y escolar que observamos en experiencias concretas no se producen en torno a aquellas aristas que la escolaridad, como “prueba estructural” (Martucelli, 2010), conjuga y amplifica -especialmente para jóvenes en condiciones de vulneración-: la obligatoriedad, selectividad y meritocracia (D’Aloisio, Arce Castillo y Arias, 2018).

5.1.2. Escuela como espacio de sociabilidad, afectos y aprendizajes

Varios autores plantean que los y las jóvenes significan la escuela como un “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2009 y 2012), un “espacio-tiempo de sociabilidad” (D’Aloisio, 2014a); sentidos que fueron recurrentes en los relatos de Nahuel, Cintia y Rocío. Los aportes de Paulín (2014b y 2019) nos permiten comprender a la sociabilidad juvenil como “procesos múltiples, a partir de relaciones, intercambios y significaciones sobre el ‘estar juntos’ y convivir donde los participantes, jóvenes en este caso, son considerados sujetos activos participando en dichos procesos” (2014b, p.147). En estos vínculos, los y las jóvenes practican diversos modos de construir confianza y respeto, lo cual no invalida la presencia de conflictos como elemento inherente a toda relación social.

A su vez, la significatividad que adquieren para estos jóvenes los vínculos escolares incluye también a diversos educadores y los momentos de encuentros y aprendizajes que experimentaron con ellos, valorando la escuela también como un “espacio de relaciones intergeneracionales”. Este aspecto no es menor, teniendo en cuenta los procesos de transformación que atraviesan desde hace tiempo los vínculos intergeneracionales a nivel general y las relaciones de autoridad escolar en particular, que muchas veces genera incertidumbre e incluso malestar para unos y otros (García Bastán, 2014).

En distintos pasajes de su relato, Cintia enfatiza en la importancia de los vínculos afectivos que le habilitó la escuela -con compañeros y educadores- y los aprendizajes que implicaron, los cuales trascienden lo curricular:

A mí me gusta mucho trabajar en equipo, tengo el mandato de líder, pero me gusta mucho que cada uno tenga sus ideas, aporte sus ideas, ponernos de acuerdo entre nosotros, aunque nos cuesta mucho. En la primaria trabajabas individualmente, pero en la secundaria no, tenés que hacer trabajo en grupo.

Me hace bien venir al colegio, está bien me tengo que levantar temprano que no me gusta, pero acá tengo amigos, están las preceptoras, personas que me quieren y me hacen sentir bien.

También aprendimos a crecer, la amistad entre mis compañeros, la confianza, hablar con los profesores, o esa confianza entre la preceptora y nosotros, que ella nos ayuda, nosotros a ella también, me gustaron muchísimo. (Relato biográfico)

Podemos observar que esta joven no realiza una distinción muy marcada entre los vínculos generacionales e intergeneracionales, ya que ambos les brindaron experiencias de contención y aprendizajes para la vida cotidiana, dando cuenta de una apertura hacia la horizontalidad y construcción de vínculos de confianza que no es común en todas las instituciones. A su vez, deja entrever aquellas “huellas institucionales” (di Napoli y Richter, 2019) que se imprimen a modo de marcas subjetivas y herramientas que el paso por la institución les deja a los sujetos.

Rocío también reconoce como significativos los lazos que construyó en la escuela y las experiencias compartidas con compañeros y profesores:

En un futuro voy a recordar a los amigos, los profesores y cada cosa que hicimos en el colegio. Por ahí con algunos profesores en la primera hora o en la última, comprábamos entre todos y compartíamos algo; está bueno eso (...) ahora nos estamos por ir a un viaje educativo, nos vamos a unas cabañas por 3 días, porque nosotros les decíamos a los profes que queríamos un viaje, porque todos los años hacemos uno, y este año quisimos así que la profe hizo hasta lo imposible para que fuéramos a unas cabañas. (Relato biográfico)

Sin embargo, en el relato de esta joven cobra mayor centralidad la sociabilidad juvenil que vivenció en la escuela, constituyendo uno de los acontecimientos significativos de su relato: *“lo fundamental de venir al colegio: hacer amigos”*. Sus compañeros del secundario son sus amigos, con quienes comparte espacios de encuentro dentro y fuera de la escuela: *“ellos son los amigos del colegio y afuera también, son los mismos. A veces salimos a comer o nos juntamos en la casa de alguno”* (Rocío, 17 años). Además, manifiesta que estos vínculos permitieron un cambio en su posición subjetiva:

Primero no sabía qué onda el colegio, cómo iba a ser, y bueno hasta que me hice todos mis amigos y ahí ya cambié un montón. No sé, cambié por ellos digamos, antes era como más tímida y ahora hablo con todo el mundo, antes no era así. (Rocío, 17 años)

La relación de Cintia con sus compañeras también trasciende lo escolar, compartiendo otro espacio de sociabilidad que fue conocido a través de la escuela: el club de hockey. Ambas instituciones se vinculan por la significatividad que poseen para ella, las actividades que proponen y los vínculos de amistad y compañerismo que logró construir en ellas. Actividades y vínculos que son vivenciados como una posible pérdida debido a su próximo ingreso a la facultad:

A veces me pone mal porque yo le dedico todo el tiempo de mi vida al club, se hizo muy importante, y a veces pienso “*no, ahora tengo que empezar la Facultad, tengo que dejarlo un poco de lado*”, tengo que enfocarme más en eso y me pone mal porque siempre estaba ahí y ahora no estoy tanto. (Cintia, 18 años)

En cuanto a los lazos construidos en la escuela, también manifiesta el anhelo de sostenerlos cuando termine el secundario, ya que no fueron fáciles de construir y afianzar:

Recién en 4° año más o menos hicimos como quien dice, ese lazo de amistad, porque antes éramos compañeros (...) en 1° año tendríamos que haber empezado así, y ya en 4° fue como la revolución... parecíamos niños, parecemos niños... nos ponemos a pelear como niños.

Estaría bueno que cuando salgamos de acá no nos olvidemos que estos 6 años nos sirvió para formar la amistad de nosotros, cada uno ponía su granito de arena en lo que necesitaba y compartimos muchísimas cosas, que no se pueden olvidar a veces. Esa sensación de que todo lo que hicimos para algo sirvió, que no quede en la nada. (Cintia, 18 años)

En estos pasajes del relato de Cintia, se evidencian distintas dimensiones que hacen a la sociabilidad juvenil en la escuela, distinguiendo entre compañerismo y amistad. Esta última da cuenta de una consolidación del vínculo, que les permitió habitar la escuela de otro modo, establecer lazos de confianza y compartir momentos referenciados como “*revolución*” o “*pelear como niños*”. Estas significaciones tienen que ver con experiencias que implican otro tipo de intensidad e intimidad que solo el lazo de amistad habilita (Paulín, 2014b).

Para esta joven la escuela también significó la posibilidad de afrontar ciertas situaciones personales que le generaban malestar. En su relato, referencia la importancia de la escuela y el club como espacios que le permitieron sobrellevar sus experiencias familiares, a las cuales denomina como “*difíciles*” y “*problemáticas*”:

Para mí fue un momento difícil, no tenía ganas de hacer nada, aparte estaban mis hermanitos. En la escuela no me afectó tanto, porque yo entro a la puerta del colegio y es el colegio, sé cómo separar los problemas del colegio.

Yo en mi casa tengo muchos problemas familiares. Me hace bien venir al colegio porque me olvido de las cosas que me pasan. (Cintia, 18 años)

Observamos cómo la escuela se erige como espacio para “alivianar vivencias de dificultad” (D’Aloisio, 2014a) al menos de dos maneras: disfrutando de la cotidianidad escolar que le habilita actividades y encuentros convocantes para ella, como así también encontrando espacios de diálogo, escucha y contención, brindados por sus propios compañeros y algunos adultos significativos.

Esto último denota la presencia de educadores que se ubican desde un posicionamiento “corresponsable y subjetivante” (Paulín, 2014a) al ofrecer espacios para reflexionar sobre temáticas de interés para los y las jóvenes. También da cuenta de algunos sentidos sobre la amistad en el ámbito escolar, la cual no solo implica encuentros de diversión y disfrute sino también la posibilidad de reflexionar, compartir sus sentimientos (Weiss, 2009) y comunicar experiencias personales, constituyendo así un vínculo de confianza e intimidad (Paulín, 2014b).

En este sentido, las experiencias y vínculos que construye Cintia tanto en la escuela como en el club, entran en tensión con lo vivenciado cotidianamente en el ámbito familiar, al cual representa en su relato a partir de una “imagen hospitalaria” (D’Aloisio et al., 2018): “*llegar a mi casa es como llegar a un hospital, que están todos callados y*

no hacen nada; como que se me cae todo lo que hice en el día y después tengo que volver a levantarme de nuevo” (Cintia, 18 años).

Pareciera que la “conexión” que establece con estas instituciones funciona como soporte y le permiten desconectarse de vivencias dolorosas en otros ámbitos, como el familiar en este caso (Sustas, 2019). No obstante, en su relato da cuenta de un cambio en su posición subjetiva respecto al vínculo con sus padres, a partir de su proyección de seguir estudiando en la Universidad:

Aunque ahora mi mamá y mi papá se han puesto como más simpáticos diría yo, me acompañan mucho en lo que estoy por empezar la facu y esas cosas; mi papá está más entusiasmado que yo, mi mamá también me ayudó mucho. Ahora noto un cambio en ellos.

Por su parte, Nahuel significa la escuela como su único espacio de sociabilidad juvenil, compartiendo actividades con sus compañeros dentro y fuera de la misma: *“jugamos al futbol, damos una vuelta en la plaza algunos días no todos. Si tenemos tarea, entre todos hacemos la tarea (...) Fuera de la escuela me junto, con algunos nos sentamos y tomamos un jugo, una gaseosa en mi casa”*.

Se diferencia de otros jóvenes, a quienes le atribuye situaciones familiares difíciles: *“discuten todos los días, que el padre y la madre se separan (...) o que se quieren abusar de las chicas”*. Como así también de aquellos jóvenes de su barrio con quienes prefiere no juntarse ya que participan de prácticas para él problemáticas y conflictivas: *“son chicos que están en la calle, dan vueltas. No hacen el tipo de vida que yo llevo. Por ejemplo ellos están en la calle robando”* (Nahuel, 15 años). En este sentido, en su narrativa la “calle” aparece asociada a la inseguridad, el delito, el consumo de drogas, y se contrapone a la experiencia escolar (Di Leo y Camarotti, 2013).

A su vez, se evidencia en su propio discurso una mirada adultocéntrica y una posición de extranjería en torno a algunas experiencias juveniles, desconociendo que él también

vivió situaciones familiares difíciles -conflictos con su familia paterna, ausencia de su padre, crisis económica durante su infancia-. Podemos pensar que intenta trascender y diferenciarse de la sociabilidad barrial, por la estigmatización que ésta puede producir en la identidad y en el concepto de sí que posean aquellos referentes para él significativos, siendo la escuela un espacio propicio para construir otros lazos de amistad y referencialidad con mayores niveles de aceptación social (D'Aloisio, 2014a).

Esta posición adultocéntrica, sumado a su rol como delegado que le habilita reflexiones y debates en torno a las problemáticas juveniles, tiñen su relato de expresiones a modo de “consejos” o “mensajes” para sus coetáneos:

Uno de los temas principales es de las drogas, la rebeldía, bueno es común a veces. Algunos jóvenes desobedecen mucho a los padres. También se dejan llevar por lo que dicen los otros, muchos conflictos. Hay con frecuencia de bueno, hay chicas que están embarazadas de entre 12 y 15 años. Hay chicos que salen a trabajar antes de tiempo, dejan el estudio. Muchas cosas que se complican ahora, hoy en día, y bueno no saben cómo hacer también.

Eso me gustaría transmitir a los demás chicos, que también ellos se porten bien, que tengan buena imagen, que si tienen problemas en la casa o no, pero bueno su buen testimonio es darle la buena imagen a los profesores, a los adultos, es decir que uno puede, porque todos podemos en realidad. (Nahuel, 15 años)

Aunque para Nahuel, no solo en el espacio barrial es necesario establecer estas diferencias. También en el ámbito escolar prefiere diferenciarse de aquellos que no responden a las normas y modos esperados de ser estudiante:

[Con los profesores] me llevo excelentemente bien. Primero porque me gano la confianza (...) Que sepan que me porto bien y que vengo de los otros cursos bien, que no me llevo materias, que me llevo bien en realidad, que me porto bien y no hago ningún berrinche en el curso (...) Eso sí, los primeros meses no te conocen y te meten en la misma bolsa, son todos iguales. (Nahuel, 15 años)

La reflexión de Nahuel acerca del modo de “ganarse” la confianza de los profesores alude a los “procesos evaluativos informales” que se ponen en juego en las relaciones intergeneracionales en la escuela y que generalmente tienen que ver con delimitar entre “buenos” y “malos” alumnos (García Bastán, 2014). Por lo que, las expectativas de los

y las educadores/as y sus consecuentes prácticas evaluativas, también son insumo de las prácticas juveniles de demarcación de las relaciones de sociabilidad.

En suma, observamos que en estas biografías el escenario escolar habilita la construcción y el despliegue de diversos vínculos significativos para estos/as jóvenes, tanto con sus compañeros/as -que muchos de ellos y ellas se constituyen en amigos/as- como con sus educadores/as. Vínculos que trascienden la dinámica escolar y lo curricular, que les permiten tramitar ciertas situaciones conflictivas y vivenciar experiencias de aprendizaje, afectos y reconocimiento.

5.1.3. “Ellos siempre me motivaron a que yo siguiera...”. La educación secundaria como mandato socio-familiar y reapropiación subjetiva

En estas tres narrativas se observa el mandato familiar de terminar los estudios secundarios, como así también la posibilidad y apuesta a que continúen estudiando en el nivel superior. En las familias de Nahuel y Rocío, hay integrantes que han finalizado el nivel secundario y se observa una cultura familiar atravesada por lo educativo: la madre y la hermana mayor de Rocío estaban estudiando juntas una carrera terciaria; y la abuela, tía y madre de Nahuel trabajaban en la docencia o se habían desempeñado en la misma. Además, este joven expresa que su familia materna le transmitía una “buena” educación y la importancia de estudiar.

No obstante, los padres de ambos jóvenes no habían finalizado sus estudios secundarios. Así, el mandato de sostenerse escolarizados parece provenir de las madres y mujeres de la familia, que a su vez son quienes se escolarizaron y poseen ciertas herramientas para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos y atestiguar la importancia de estudiar.

En cambio, Cintia y sus hermanos eran los primeros en acceder y sostener la escolaridad secundaria en su familia. Particularmente ella era la primera en culminar sus estudios en los tiempos previstos por el sistema educativo, portar la bandera y aspirar a ingresar a la Universidad. Todo esto le permitió obtener reconocimiento y ser un orgullo para sus padres, mitigando en parte el vínculo conflictivo que mantenía con ellos: *“mi mamá me felicitó, se sentía re orgullosa de lo que yo había hecho, porque soy una de las primeras hijas que estuvo en la bandera, que le demostró tanto”* (Cintia, 18 años). Este sentido de “estima y orgullo familiar” que se le atribuye a la finalización de los estudios secundarios es frecuente en jóvenes de sectores vulnerabilizados (D’Aloisio, 2018).

Además, manifiesta que esta apuesta parental se sustentaba en el convencimiento de sus padres de no querer que ella terminara desempeñándose en trabajos precarios: *“sí, voy a ser la primera, ya que ellos no pudieron, que lo pueda hacer yo... lo que si ellos no quieren que yo termine como ellos, así trabajando... o sea mi mamá limpiando colegios, mi papá de albañil”*. En este punto, observamos que la experiencia de referentes significativos funciona como “ejemplificadora” de lo que puede ocurrir si no se obtiene la titulación secundaria, anticipando un futuro atravesado por una mayor precariedad laboral (D’Aloisio, 2018).

Si bien eran familias situadas en barrios socio-segregados y evidenciaban dificultades económicas y laborales -como la crisis económica que atravesó la abuela de Nahuel o trabajos precarios en las familias de Rocío y Cintia-, las narrativas refieren a cierta estabilidad y soportes materiales que permitieron que el tránsito por la escuela secundaria y la proyección de seguir estudiando tuviera ciertos marcos de posibilidad para estos/as jóvenes.

A su vez, este mandato familiar se amalgama con una motivación personal en tanto sostener la escolaridad secundaria estaba en el horizonte juvenil, más allá de algunas

experiencias que podían llegar a obstaculizarla -maternidad en Rocío o escaso acompañamiento familiar en Cintia-. Este convencimiento juvenil bajo la forma de auto-mandato o auto-exigencia, se observa en diferentes pasajes de sus narrativas:

Yo sabía que tenía que terminar sí o sí el colegio (...) no es porque mi papá me lo diga, sino porque yo también pienso que tengo que terminar. (Rocío, 17 años)

Mi mamá siempre me decía “*tenés que ir al colegio*” pero igual era como, no hacía falta que ella viniera y me dijera (...) porque yo ya lo había hecho así que... ella en ese sentido estaba tranquila, o sea no se preocupó mucho por mí del colegio, porque sabía las obligaciones y responsabilidades que yo tenía. (Cintia, 18 años)

Nunca se me puso de rebelarme y decir no, nunca estudio, porque siempre fue un interés porque me gusta yo para cuando sea más grande. (Nahuel, 15 años)

Observamos que este convencimiento no solo se sustenta a partir de identificaciones sino también de diferenciaciones respecto a algunos miembros de la familia: Nahuel respecto a su padre; Cintia intentando alejarse del destino de sus padres en cuanto a las condiciones laborales; Rocío se diferencia de sus primos y algunas amigas que abandonaron el secundario, lo que advierte tiene consecuencias desfavorables, como acceder a trabajos precarios. Así, van construyendo su devenir biográfico “mirando” las experiencias de otros significativos.

En este recorrido, pudimos dar cuenta de distintos elementos que se pusieron en juego en las trayectorias biográfico-escolares de Cintia, Rocío y Nahuel. Retomando a Delor y Hubert (2000) se trata de elementos que tuvieron que ver con sus recorridos subjetivos, sus vínculos significativos y las condiciones socio-institucionales que funcionaron de manera articulada permitiendo una conciliación entre lo juvenil y lo escolar. Como veremos a continuación, esto no se dio de igual manera en las biografías de Braian y Gonzalo.

5.2. Trayectorias escolares en tensión con la condición juvenil.

En los relatos de Braian (19 años) y Gonzalo (19 años) recurre una insistencia: lo que sucede en sus vidas cotidianas se vincula escasamente con la cotidianeidad escolar, sus lógicas y actividades. Y lo hacen extensivo al resto de los y las jóvenes de su entorno social, en tanto consideran que resulta muy difícil poder sostener y articular ambas condiciones, razón por la que muchos no acceden o permanecen en la escuela: *“los chicos se cansan, como digo yo, no es que se cansan de la escuela, se cansan de la vida, como que ya no les da, no tienen fuerza”* (Braian, 19 años).

Esta brecha entre condiciones propició que sus escolaridades en el nivel secundario fueran *interrumpidas*, caracterizadas por la intermitencia, abandonos temporarios, repitencias y conflictos en la convivencia escolar. Sin embargo, ambos jóvenes tuvieron trayectorias escolares continuas durante el nivel primario.

Consideramos que estas *trayectorias no encauzadas* (Terigi, 2008 y 2009) se ligan a diversas condiciones sociales, familiares y juveniles que constituyeron las biografías de estos jóvenes y ante las cuales el sistema educativo, con la persistencia de su matriz selectiva y tradicional, no logró dar respuesta. Dichas condiciones tienen que ver puntualmente con la imbricación de la precariedad socio-estructural que atravesaron desde la infancia, la distancia entre la cultura socio-familiar y la cultura escolar y las prácticas juveniles signadas por “derrapes”, que ahondaremos en el siguiente punto.

5.2.1. Experiencias biográficas signadas por la vulnerabilidad

Desde la infancia, estos jóvenes vivieron en barrios socio-segregados de la ciudad y atravesaron situaciones diversas de vulnerabilidad social, económica y familiar. En Braian se plasmó en la precariedad material y la consecuente necesidad de conseguir

dinero mediante prácticas de subsistencia como el *cirujeo*³⁹ o el robo. En el caso de Gonzalo, se observa en la ausencia y pérdida de figuras adultas como su madre que falleció cuando él tenía 5 años, su padre que “*se aferra*” al trabajo y estuvo ausente durante su infancia y parte de la adolescencia y su tío, figura que palió estas ausencias pero luego muere cuando él tenía 11 años.

Respecto al nivel de estudios alcanzados por sus familias, se observa una lejanía con la cultura escolar, en tanto sus progenitores no ingresaron al nivel secundario y en algunos casos no finalizaron los estudios primarios. Por lo tanto, estos jóvenes transitan una experiencia novedosa al interior de su grupo familiar al ser los primeros en ingresar, sostenerse y tener posibilidades de egresar del nivel secundario (D’Aloisio, 2015), aunque de manera interrumpida y en el caso de algunos/as de sus hermanos/as, inconclusa. En palabras de Foglino, Falconi y López Molina (2009) son los “primeros en llegar” pero a la vez los “últimos”, en tanto pertenecen a un sector social históricamente excluido del sistema educativo.

Esta lejanía se vio reflejada en el escaso acompañamiento familiar que refieren haber recibido durante su trayectoria escolar, a excepción del tío de Gonzalo y la abuela materna de Braian que los sostuvieron durante la escolaridad primaria. En cuanto al nivel secundario, ambos jóvenes manifiestan que contaron con pocos referentes familiares que pudieran acompañar ante las dificultades propias del nivel (Falconi, 2011). Aunque en la narrativa de Braian se observa un sostenimiento discursivo de lo escolar por parte de su madre, en términos de apuesta e insistencia en continuar la escuela (D’Aloisio, 2018): “*mi mamá puede ser que me diga ‘no, tenés que ir a la escuela’, estos días que estaba faltando, ‘¿cuándo vas a ir?’ me dice, me dice... mi*

³⁹ Práctica que consiste en buscar -en la calle o entre la basura- elementos que sean de alguna utilidad para su uso personal o para vender. Generalmente se trasladan en carros, llevados a pie o tirados por caballos, en donde van acumulando los objetos encontrados.

mamá se preocupa” (Braian, 19 años). En cambio, Gonzalo da cuenta de una situación diferente:

En mi casa yo siempre hice lo que quise y si decía que no iba a ir al colegio no era que me iban a decir “*no, pero tenés que ir*”. En mi casa nunca me dijeron nada, nunca tuve esa autoridad, si la hubiera tenido de chico hubiera sido otra cosa, o sea, ya de grande es imposible. Como pasó con mi viejo, cuando me quiso retar de grande, o sea, me es difícil, pero la llevé bien, la llevo bien digamos. (Relato biográfico)

Braian plantea que este escaso acompañamiento se acentuó al alejarse de la familia materna y acercarse más a la paterna, en tanto se encontraban aún más ajenos a la cultura escolar y sus vidas estaban atravesadas por prácticas delictivas y de consumo que no fueron favorables para su trayectoria escolar:

Desde que llegué al barrio me separé de la familia de mi mamá para unirme a la familia de mi papá, y no es algo agradable porque es muy distinto, la familia de mi mamá es gente que trabaja, busca la vida, en cambio la de mi papá, es gente que trabaja también, trabaja mucho, pero algunos consumen, otros roban y yo me acerqué a eso, por eso en el secundario no me ayudó nadie, porque yo no podía ir a lo de mi abuela como antes. Desde que me abrí, fue el peor error que pude hacer, si yo no me hubiera abierto hubiera terminado la escuela el año pasado. (Braian, 19 años)

En estos fragmentos podemos observar que ambos jóvenes reflexionan acerca del recorrido escolar que podrían haber realizado si sus condiciones hubieran sido diferentes, el cual hubiera sido más acorde a los tiempos y modos esperados por el sistema educativo. Pero también dan cuenta de la incidencia de prácticas y discursos familiares que introducen “lo escolar” en sus horizontes.

Como planteamos en un trabajo anterior (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018), otra dimensión que se pone en juego en estas trayectorias de jóvenes vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba, es el inicio de la adolescencia signada por la emergencia de diversas prácticas juveniles que acentuaron esta condición de extranjería respecto a la cultura escolar. Sus relatos están atravesados por experiencias de consumo problemático de

drogas, “*bardos*”, “*embrollazos*” -referidos a disputas barriales-, “*jodas*”, uso de armas, situaciones de abuso policial, participación en prácticas delictivas, entre otras.

El ingreso de Gonzalo al nivel secundario coincide con el fallecimiento de su tío, un acontecimiento biográfico de gran significatividad, en tanto era su referente adulto que lo acompañó y ejerció prácticas de cuidado durante su infancia y escolaridad. Esta pérdida marcó un giro existencial en su vida, alejándose del deporte, la música, lo “escolar” y derivó, en sus palabras, en “*agarrar la calle*”, haciendo referencia a las prácticas juveniles mencionadas. Todo esto impactó en el ámbito escolar ya que se ausentaba mucho, peleaba en los recreos, entradas y salidas y abandonó en dos oportunidades; aunque manifiesta que nunca tuvo dificultades en el rendimiento escolar:

Me costaba un montón salir, dejar la calle, porque yo me levantaba, iba al colegio, si iba, sino no iba, y después andaba todo el día en la calle, a la noche al baile, que juntada acá, que juntada allá, ir amanecido al colegio... y no daba, ya estaba un poco cansado (...) pero nunca dejé el colegio, o sea me gustaba estudiar, siempre me gustó y nunca tuve problema. (Gonzalo, 19 años)

Por su parte, Braian deja en claro que su vida cotidiana -representada por “*la calle*”- se vincula escasamente con su trayectoria escolar, y reflexiona acerca de si no será ese el motivo por el cual siempre le costó sortear las exigencias escolares:

Yo por ejemplo estoy en la calle y no hago nada de la escuela, y estoy en la escuela y no hago nada de la calle, entiende... yo salgo de acá, llego a mi casa, dejo la mochila y me voy a la calle, todos los días, y todos los años fue lo mismo, por ahora nunca agarré una carpeta y me puse a estudiar en mi casa, hasta ahora que estoy en 6° año, todo lo que hacía lo hacía en la escuela. Capaz por eso me cuesta, no estoy más metido en la escuela, no sigo el ritmo a la escuela, capaz que me cuesta por eso, vaya a saber. (Relato biográfico)

Aunque luego agrega que el consumo de drogas funcionaba como hilo conductor entre ambos espacios, ya que se trataba de una práctica barrial que también realizaba en la escuela, lo cual a veces le generaba ciertos beneficios en su condición escolar:

Lo único que intervenía era venir fumadazo a la escuela, y por ahí venir fumadazo mejor también porque estaba así y prestaba atención, no me distraía con nada,

prestaba atención, o por ahí veníamos nos juntábamos con mi amigo ahí afuera, nos fumábamos un faso, tomamos una pastilla y entrábamos así y prestábamos atención a los profesores, él dejó en 4° año, y como le digo yo, de la banda mía el único que está en la escuela soy yo (Braian, 19 años).

De esta manera, la continuidad entre la vida escolar y no escolar en el mundo intersubjetivo de los jóvenes (Reyes Juárez, 2009) se observa más difusa en los relatos de Braian y Gonzalo. En tanto denotan una marcada brecha entre la experiencia escolar y las prácticas juveniles que desplegaban cotidianamente, exceptuando el consumo de drogas que Braian lo referencia como un nexo entre ambos ámbitos.

A su vez, estas prácticas socio-juveniles -consumo de drogas, participar de acciones delictivas y disputas barriales, entre otras- aparecen como necesarias para obtener reconocimiento y posicionarse en el ámbito socio-barrial, pero se transforman en estigmatizantes para otros espacios y actores, como la escuela, la familia y la policía (Carreras y Paulín, 2015).

En los siguientes fragmentos, Braian expresa cómo va construyendo distintos “matices identitarios” de acuerdo a los espacios que transita, ensayando diversos modos de expresarse y relacionarse de acuerdo al contexto:

La sociedad capaz que me vea diferente, por mi forma de ser, mi cara, pero yo puedo hablar de todas maneras, puedo hablar con otras personas, con el patrón por ejemplo, puedo hablar con el “negro” como quien dice... puedo hablar de una forma con la policía para que me crean, puedo hablar con el director, tengo un vocabulario extendido, de todas maneras puedo hablar, vocabulario de toda clase diría yo. (Relato biográfico)

B: (...) si te dicen “vamos a robar” y vos decís “sí”, “bueno vamos”, y así es... y capaz que uno cree ser más por eso, por eso lo haga, entiende, crees, o por ahí demostrarás una cosa que no era... por ahí yo demostraba ser, que se yo, un loco que se drogaba todo y no lo hacía.

E: si... y a veces en el barrio te conviene mostrarte así...

B: claro, a eso es lo que voy yo... es así, a uno le conviene presentarse más como tiene que ser el ámbito social de uno... por eso le decía, yo tengo vocabulario para todo y tengo presentación para todo digamos... está bien, por ejemplo yo voy a algún lado y la policía me para por portación de rostro, voy a otro lado y me miran

con cara porque piensan que les voy a robar y no, no es así... pero en el barrio me tengo que presentar así, no tan así digamos, tengo que disimular algo... por ejemplo yo voy a hablar con unos chicos que están robando y les cuento algo de la escuela y se van a cagar de risa, al que le importa te va a escuchar y al que no, no. (Entrevista)

No obstante, dichos matices no siempre son efectivos, ya que da cuenta de la discriminación social que solía vivenciar o de situaciones de detención arbitraria por parte de la policía. Además, esta posición que logró en el barrio también fue gracias a un límite que él establecía en relación a sus prácticas delictivas, reconociendo el impacto que generan en la sociabilidad barrial, en tanto acentúan la desconfianza y el conflicto (Di Leo et al., 2018) y es significado como una “falta de respeto” (García Bastán y Paulín, 2016):

La verdad que yo nunca robé en el barrio, y odiaba que roben en el barrio, lo odiaba mal, los bolaceaba, “*anda a robar a otro lugar que tengan*” y me enoja mal yo, por eso me respetan a mi porque era moquero todo pero me rescaté. (Braian, 19 años)

Por otra parte, aparecen sentimientos de extranjería y exclusión respecto al ámbito escolar y sus compañeros, como así también a otros espacios de sociabilidad juvenil, rescatando ciertos aspectos positivos en esa distancia:

Para dejar todo eso, la calle, tengo que ir a un gimnasio, no sé, anotarme en un club a jugar al fútbol, pero nunca me animé porque me siento diferente, hasta en el curso me siento diferente, está bien, no somos iguales, nadie, pero como le puedo decir, como en el curso soy uno de los más grandes, y como que no me llevo de la misma forma que se llevan los otros, son como... como que no me adapto ahí, o me expulsan o no me adapto (...) nunca me llevé mal con nadie, yo me hablaba con todos, con todos me saludo, pero yo me siento diferente del todo (...) la forma de vida mía no es la misma de la de los otros chicos, no es lo mismo, y por eso también capaz no tiraba en la escuela o por ahí la tiraba bien porque como no me hablaba en el curso, yo me juntaba con alguien y me ponía a hablar, ni daba prestar atención en la clase, en cambio yo me empecé a sentar solo por allá y hablaba con el profesor nomás (Braian, 19 años).

Otra consecuencia que identifica en relación al consumo de drogas y las prácticas juveniles, es que lo alejaban de su familia:

Yo llegaba a mi casa y yo pensaba que no tenía el olor pero sí (...) y por ahí yo llegaba a mi casa, agachaba la cabeza y pasaba para el fondo, tenía una piccita en el fondo, y por eso también no tenía relación con la familia, porque me distraía mucho con eso, la marihuana, la junta.

Más allá de ciertas connotaciones favorables que les atribuye a estas prácticas juveniles -poder concentrarse en la escuela, “hacerse respetar” en el barrio, obtener dinero para subsistir-, este joven tenía en claro que quería alejarse de las mismas, en tanto mitigaban algunas problemáticas a corto plazo pero no le permitían avanzar hacia sus aspiraciones futuras: *“yo quería intervenir esto de robar, drogarme y venir a la escuela, quería intervenirlo... porque robando me mantengo, es la sustentabilidad mía, pero la escuela es el futuro”* (Braian, 19 años).

Gonzalo también hace hincapié en el posicionamiento diferencial que adoptaba en el ámbito familiar, manifestando que allí era *“tranquilo”*, *“educado”*, no expresaba lo que le pasaba y no daba a conocer aquellas conductas y prácticas que acostumbraba a realizar con sus amigos en la calle: *“en casa nunca tuve problemas, siempre, como que tenía dos personalidades distintas, en casa era una cosa, nunca se me escapaba un insulto ni nada, y en la calle era otro”*.

Luego de estos periodos de intermitencia en sus trayectorias escolares, que comprenden 1° y 2° año aproximadamente, ambos jóvenes logran establecer cierta continuidad en la escuela. Braian lo atribuye al comienzo de relaciones erótico-afectivas que vivencia en este espacio de sociabilidad, lo cual hacía que la escuela le resultara más atractiva e interesante como para asistir y cumplir con las exigencias escolares. Esto es referenciado por Weiss (2009) y Paulín (2014b) cuando plantean que la escuela también se erige como un espacio para el “encuentro amoroso” y el despliegue de la sexualidad, lo que puede favorecer la afiliación escolar.

El retorno a la escolaridad en Gonzalo coincide con un periodo de rescate que inicia con el fallecimiento de su mejor amigo, a quien asesinan en presencia de él en el marco de disputas barriales. Este acontecimiento funcionó como un giro biográfico, alejándose paulatinamente de aquellas prácticas juveniles sintiendo, además, que su propia vida corría peligro. Para acentuar este cambio de vida, se muda de barrio con su padre y hermanas y retoma su escolaridad de manera continua en la institución donde se realizó la presente investigación. Esta mudanza implicó un acercamiento a su familia, especialmente a su padre con quien mantenía un vínculo débil y conflictivo.

A su vez, empieza a juntarse con sus nuevos compañeros a quienes significa como “*chicos sanos*”, con quienes sale a correr, juegan al fútbol, se juntan a comer. Aquí se observa una clara delimitación entre sus amigos del barrio anterior, a quienes seguía viendo y que asocia con aquellas prácticas que en parte quiere dejar atrás; y, por otro lado, el retorno a la escolaridad que le brinda nuevas experiencias juveniles. Como plantea D’Aloisio (2014a), en algunos jóvenes recae una prerrogativa de “construir relaciones que trasciendan la sociabilidad barrial” (p.7), pudiendo compartir otro tipo de actividades y espacios que le brinden mayores posibilidades de reconocimiento y aceptación social y familiar.

Si bien lograron establecer cierta continuidad, las condiciones de vulnerabilidad siguieron atravesando sus trayectorias escolares. La de Braian se vio nuevamente interferida por un acontecimiento vital: cuando asistía a 5° año tuvo un accidente en la moto que implicó muchos días de reposo y posteriormente afectó su rendimiento y asistencia a la escuela ya que le dolía mucho la cabeza y le costaba concentrarse. La precariedad también seguía tiñendo su relato cuando describía sus condiciones de vida actuales y cómo afectaban su escolaridad: “*yo duermo en el rancho y tengo que*

taparme la cabeza porque si no me agarra el frío, la helada, y al otro día me levanto y ni ganas de venir a la escuela” (Braian, 19 años).

Cuando habla del “rancho” se refiere a la construcción que él mismo realizó en el asentamiento donde vivía en ese momento; rancho que estaba construyendo para su hermana y mientras tanto él habitaba, para luego construir el suyo. Gonzalo también participaba de dicha ocupación, lo cual implicaba que ambos jóvenes cursaran su 6° año de manera interrumpida ya que se ausentaban seguido o llegaban tarde porque debían cuidar la toma del terreno, sumado a sus respectivas “*changas*”.

La conjugación de escolaridad y trabajo es otro elemento importante en las narrativas de estos jóvenes y está presente en gran parte de sus biografías. A diferencia de los otros jóvenes participantes, aquí aparece la necesidad imperiosa de trabajar para subsistir y colaborar con la economía familiar. Si bien esta condición acentúa las dificultades en sostener la escolaridad de manera continua, no aparece como determinante o causante de abandono, como profundizaremos en el próximo capítulo.

Tanto la condición de trabajadores como la participación en la toma eran constitutivas de varios jóvenes de esta escuela, siendo reconocido y respetado por algunos educadores:

Bastantes son... no sé si la palabra es "jefe de hogar" o "jefa de hogar", pero muchos tienen sus casitas, en una toma. Se están haciendo sus casitas y ya viven solos o van y vienen en una casa u otra, así, van yendo y viniendo, pero eso también está bien, digamos, cuidando lo suyo, queriendo hacer algo. (...) Muchos trabajan, chicas y chicos, así, trabajos precarios nomás, pero todos trabajan y me parece que está re bien. Los que tienen la posibilidad de no trabajar porque la mamá o el papá, o el que sea que esté a cargo de ellos, tiene una mejor posibilidad económica, está bueno porque también tiene otras posibilidades y en ese tiempo estudia otra cosa o hace otras actividades. (Sofía, preceptora)

Este reconocimiento y comprensión de sus realidades es muy significativo, teniendo en cuenta que Sofía es preceptora de 6° año y es una de las educadoras que tanto Braian

como Gonzalo mencionan a la hora de destacar vínculos y acciones institucionales que contemplan sus condiciones juveniles, permiten cierta flexibilidad en la asistencia y manifiestan interés y preocupación por sus problemáticas:

Sofía una masa, un crack, me aguantó un montón, por ahí me dice “no faltés”, o tiene como que este año así... igual que Gisela [preceptora] pero el director y todos los otros o sea, son un cero a la izquierda, no sé cómo serán con los otros, si yo tampoco le hablé, y nunca le dije que no puedo venir porque...nunca, nunca le dije nada, pero las que sí se dan cuenta son ellas, solas, no hace falta... y por ahí vengo como hoy, que me dijo de la cara, pero yo vengo destruido, o sea, al dormir y al estar muchas horas despierto y el trabajo te mata y por ahí te dicen... (Gonzalo, 19 años)

En dicho fragmento, este joven también destaca la presencia de adultos que se conducen de otra manera, dando cuenta de la heterogeneidad de posicionamientos y acciones que acontecen en una institución. Asimismo, deja entrever el vínculo diferencial que cada estudiante va estableciendo con los y las educadores, ya que si bien él menciona al director como un actor que no reconoce las condiciones socio-juveniles, es el adulto que más resalta Braian en su relato al referenciar las prácticas de acompañamiento a su trayectoria escolar: *“me ayudó una banda el director (...) siempre fue así, me ayudó un montonazo el director, la verdad que sí”*.

Este reconocimiento es recíproco, ya que Pedro (director) también destaca el vínculo de cercanía y confianza que construyó con Braian, a quien describe como *“bueno”, “sano”, “justiciero”, “especial”*: *“todos los chicos son buenos, por naturaleza son buenos. Pero en Braian esto era algo más notable. Vos te dabas cuenta que él era un chico sano, sano, era sano y estaba en esta situación porque no la podía manejar”*. Esta mirada del director acerca del “modo de ser de Braian”, se traducía en un trato diferencial hacia este estudiante, lo cual era cuestionado por otros actores institucionales:

Acá me cuestionan mucho los docentes porque yo defiendo, extremadamente, a los alumnos. Una de las grandes críticas que tuve fue con Braian, que a pesar de que

me insistían en que el Consejo de Convivencia, que lo teníamos que sacar o qué sé yo... O sea, había absoluta claridad que si yo lo sacaba a Braian en 2do o 3er año, hoy Braian obviamente que no hubiese terminado el secundario. (Pedro, director)

Aquí observamos que, por un lado, este agente educativo tenía una mirada contemplativa y afín a las políticas de obligatoriedad de la escuela secundaria. Pero, por otro lado, cabe preguntarnos si asumía esta postura con todos los y las estudiantes o establecía ciertas consideraciones con quienes entablaba un vínculo de mayor empatía. De hecho, Gonzalo reconoce ciertas decisiones injustas por parte de este educador. Sin embargo, pareciera que este joven no demandaba igualdad sino equidad, exigiendo que se contemplaran las diferentes condiciones socio-juveniles que los atraviesan:

A mí me molestó mucho de unos compañeros, porque hay uno que no le hace falta faltar, papá le da todo. Y hay otros, no voy a decir los nombres o sea, que los dejaron libres por las faltas, o sea cuando “loco, tienen que laburar”. (Entrevista)

Este hecho puntual fue mencionado por Lara (coordinadora de curso del TM) manifestando que finalmente lograron -ella y las preceptoras- que el director desistiera de dicha decisión y no dejara libre a ningún estudiante, no solo por las condiciones ya descriptas sino también porque estaban en 6° año y quedaban pocos meses para que culminara el ciclo lectivo. De acuerdo a los dichos de estas educadoras, fue posible gracias a que Braian también se encontraba en condición de libre, por lo tanto el director desistió de la decisión.

De esta manera, más allá de las condiciones de vulnerabilidad mencionadas y la tensión entre condición socio-juvenil y escolar -que implicaba, entre otras cosas, superar el número de inasistencias permitido- Braian y Gonzalo se encontraban cursando el último año del secundario y destacaban la importancia de estudiar y poder culminar sus estudios, vislumbrando un gran esfuerzo individual para lograrlo.

En relación a las proyecciones a futuro, para ellos era indiscutible la necesidad de seguir trabajando y anhelaban estudiar alguna carrera de nivel superior. Como anticipábamos en el capítulo 4, los proyectos de estos jóvenes se visualizaban más difusos y signados por un mayor escepticismo (D'Aloisio et al., 2018).

En Braian se sumaba un “anhelo de movilidad social y económica” (D'Aloisio, 2015) en tanto aspiraba a obtener un empleo formal y estable que le permitiera alejarse de su contexto barrial y de aquellas prácticas y condiciones que le adjudicaba -robo, consumo, precariedad, disputas-. Consideraba que finalizar la escuela le iba a brindar esa posibilidad de construir un futuro mejor; como manifiesta en su relato *“la escuela es el futuro”* y esto entra en tensión con los jóvenes del barrio que *“piensan en el hoy”* (Braian, 19 años).

Así, el análisis de estas narrativas nos muestra que para algunos jóvenes que viven en específicas condiciones de exclusión y vulnerabilidad, es necesario un gran despliegue cotidiano de agencia individual para lograr sostenerse escolarizados (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). A continuación, nos detendremos en la mirada singular que construyeron estos jóvenes en torno a la condición juvenil-escolar y al papel de la escuela en dicha conjugación.

5.2.2. *“No todos tenemos las mismas realidades y posibilidades”*. Miradas y sentires juveniles en torno a la doble condición de jóvenes y estudiantes

El análisis de las narrativas de Braian y Gonzalo nos muestra que la disonancia entre trayectoria escolar y condición juvenil está dada, en sus casos, por la imbricación de la vulnerabilidad socio-económica, la distancia entre la cultura familiar y escolar y las prácticas juveniles signadas por “derrapes”. Asimismo, es esta disonancia la que,

inferimos, les posibilita esgrimir una mirada reflexiva acerca del modo en que la escuela aloja la condición juvenil de sus estudiantes.

Braian considera que la escuela acompaña y acepta las condiciones juveniles, especialmente a aquellos que demuestran esfuerzo y voluntad: *“y según las características de los jóvenes, si el joven es muy agresivo lo van a sacar al vuelo, pero si el joven, ven que le pone un poco de voluntad, aporta su ayuda la institución, aporta su ayuda”*. Reconoce algunas acciones institucionales de acompañamiento -como los espacios de dialogo y buscarlos en sus casas cuando faltan- pero plantea que no lo hacen con todos.

Si bien manifiesta que las condiciones sociales que los atraviesan son desfavorables y obstaculizan la escolaridad, cree que las posibilidades de superarlas o sobrellevarlas son principalmente una responsabilidad individual y depende del esfuerzo de cada uno, naturalizando la desigualdad y desconociendo la responsabilidad estatal e institucional en dicha situación:

Desigualdad va a haber siempre, siempre va a haber uno que tenga más que otro, no es que sea mala persona porque tenga más, no tiene la culpa... por ejemplo yo tengo una vida complicada, económicamente, en todo sentido, y lo mismo sigo la escuela... es la voluntad que le pone uno a la vida. (Braian, 19 años)

En este sentido, pareciera que la “lógica meritocrática” tan presente en nuestra sociedad y puntualmente en el sistema educativo argentino, se materializa en un doble plano. En las prácticas de educadores que, según su mirada, son discrecionales en virtud de la valoración de la voluntad supuesta de sus estudiantes. Y, por otra parte, en su propia evaluación al colocar la voluntad personal como “último recurso” del que disponen para hacer frente a los desafíos que conlleva la afiliación escolar (D’Aloisio, 2014b).

En el relato de Gonzalo, si bien aparece el sostenimiento de la escolaridad ligado a la voluntad individual -*“pilotear”, “le mete ganas”*-, se vislumbra una posición más crítica

respecto al papel de la escuela. Manifiesta que las instituciones escolares y muchos educadores no reconocen ni respetan la diversidad de condiciones socio-juveniles, pretendiendo que todos se adapten a la cultura escolar y, por ende, considera que los y las jóvenes no logran desplegar sus intereses en la escuela y prefieren habitar otros espacios como “*la calle*”:

Vos preferís mil veces la calle, lo digo porque... es otro mundo y aparte no tenés a nadie que te esté taladrando y ninguna profesora que te venga a gritar y esas cosas. Igual que hay muchos profesores que se tendrían que dar cuenta, muchos, o sea, porque están acostumbrados a tener alumnitos de mamá que los retas, les decís “*bueno, voy a llamar a tu casa*” y ahí nomás se comportan. No, no todos son así, te tenés que dar cuenta que no todo el mundo es así.

Te tenés que dar cuenta que a todos nos gustaría venir, no faltar a ninguna clase, no llevar materias y en diciembre ir al ocote, irse de vacaciones, pero no se puede, no siempre se puede (...) ellos quieren que vos vengas y que tengas la menos cantidad de faltas y ¿cómo haces? ¿cómo haces para estudiar? Por ejemplo yo, los fines de semana, yo llego los lunes, el domingo yo trabajo 13 horas, salgo a las 6 de la mañana, entro a las 7 y media al colegio, de dormir imposible, porque yo salgo a las 6 del trabajo, y ahí tengo que venir, dejar la moto acá en barrio P y ahí tomarme el colectivo para acá, venir, bañarme y venir al colegio, dormir imposible, ¿y en qué momento estudiás? (Gonzalo, 18 años)

En este último fragmento, Gonzalo ejemplifica desde su experiencia personal las dificultades que conlleva la conjugación de escolaridad y trabajo tan característica de las condiciones socio-juveniles de estos sectores. Como así también, reclama a las instituciones y a sus educadores que se “den cuenta” de dicha tensión a la hora de exigir e intervenir en la cotidianeidad escolar, a los fines de no profundizar las desigualdades desde una postura meritocrática. Por ende, considera que existe una gran brecha entre el “mundo escolar” y el “mundo joven” en este contexto socio-barrial:

No, no tiene relación para nada, porque en la calle... no solamente está la calle, porque en la calle vivís muchas cosas, es otro mundo, o sea, hay chicos que están en la calle y yo los he visto que tienen que trabajar para comer, y no hay trabajo, o sea, o nadie te da trabajo y no les queda otra que robar, muchas veces y o sea, y el vivir al día a día porque vivís el día a día con lo que tenés, y con lo que hay, y se hace difícil el colegio, no le das importancia ya porque... a muchos les gustaría, no te digo lo contrario, a muchos les gustaría haberlo terminado, y al que le preguntés... pero no se puede, muchas veces no se puede. (Gonzalo, 19 años)

Cuesta un montón, cuesta un montón trabajar y venir al colegio, aparte tener una vida porque, aparte eso... y el que está en la calle lo sabe y le duele por ahí porque... yo tuve un montón de amigos que les encantaría haber ido al colegio y, tenían en la casa una familia que tenían que darle de comer, al hermano, y tuvo que decidir, o el colegio o trabajar. (Gonzalo, 19 años)

Frente a esta situación de imposibilidad, reconoce dos excepciones: quienes poseen dichas condiciones pero logran mantenerse escolarizados debido a la presencia del mandato familiar, atravesado por la “doble obligatoriedad” social y legal de la educación secundaria (D’Aloisio, 2018). O aquellos jóvenes -como él- con trayectorias escolares interrumpidas que aun con dificultades continúan afiliados a la escuela, conjugando la escolaridad con el trabajo.

En consonancia, Sofía (preceptora) observa esta tensión entre lo socio-juvenil y lo escolar en el contexto situado de esta escuela, atribuyéndola a la ya mencionada lejanía que genera ser los primeros de su grupo familiar en poder acceder a la escuela secundaria:

A mí me parece que muchos chicos no ven como algo factible la escuela por más que sea gratuita, que sea para todos, no ven como factible porque su contexto no se los da como posibilidad, hablando de familias que no han ido a la escuela entonces no lo ven como una posibilidad. (Entrevista)

Este planteo escenifica que, el hecho de que la educación secundaria sea obligatoria no garantiza una efectiva inclusión educativa, en tanto se ponen en juego factores “estructurales”, “una cuestión social mucho más amplia”, al decir de esta educadora.

En síntesis, Gonzalo realiza un cuestionamiento sobre lo que la escuela debería modificar, haciendo hincapié en las dificultades que conlleva sostener la escolaridad y el trabajo en el contexto social al cual pertenece. Por su parte, Braian también remarca las adversidades propias del contexto socio-barrial pero enfatiza, desde una mirada meritocrática, que la escuela posibilita dicha conciliación a quienes lo ameriten

mostrando ciertas actitudes personales -esfuerzo, voluntad- y una búsqueda proactiva por contrarrestar las condiciones de vulnerabilidad que les son comunes.

5.3. Sentidos compartidos y ambivalentes en relación a la escuela y el porvenir

Más allá de los diferentes modos en que estos cinco jóvenes se vincularon con lo escolar, sus relatos dan cuenta de ciertos elementos comunes en relación al lugar que adquiere la escuela en sus biografías.

En sus narrativas, manifiestan que finalizar sus estudios secundarios les permitirá acceder a un empleo con relativa formalidad y estabilidad, evitando desempeñarse en trabajos precarios. Esta aspiración está sustentada a partir de experiencias parentales y familiares cercanas que le confirman dicho destino:

Yo tengo primos que, todos los hijos de mi tía, ninguno terminó la secundaria, ah uno solo sí, pero todos los otros, tienen 5 hijos y uno solo terminó la secundaria (...) y ahora los veo que trabajan en las obras y todas esas cosas. (Rocío, 17 años)

El interés que yo tengo en la escuela es que un día llegue a algún lado, que termine la escuela y ya pueda tener un trabajo mejor, por ejemplo cuando tenga un hijo no quiero que viva lo mismo que yo viví, quiero que este más cómodo, todo. (Braian, 19 años)

Porque uno está estudiando, uno de los pocos alumnos de la escuela que bueno, que puede conseguir un buen futuro, es decir, el día de mañana puede conseguir un trabajo, lo que sea. (Nahuel, 15 años)

Este sentido que le atribuyen a la escuela como “amuleto contra la precariedad laboral” (D’Alosio, 2015), adquiere matices diferenciales de acuerdo a las trayectorias subjetivas y socio-familiares de cada joven. Cintia, a partir de su condición de “buena alumna” y su posibilidad de acceder a la universidad, se considera en su familia como la encargada de cumplir con el deseo parental de superar sus propias realidades. Braian pone el acento en el anhelo de movilidad social, no solo para su propio futuro sino para que el

día de mañana sus hijos no atraviesen experiencias de vulnerabilidad similares a las que él vivenció durante su infancia y juventud. Por su parte, Nahuel considera que no es suficiente con finalizar el nivel secundario sino que son necesarias ciertas aptitudes, que él mismo posee y remarcó en su relato -“*responsable*”, “*educado*”, “*buen alumno*”-, para poder aspirar a un “buen” futuro y trabajo.

A diferencia de otros jóvenes con similares condiciones de vulnerabilidad, expresan su anhelo de continuar estudiando en el nivel superior, con distintas posibilidades de concreción como veíamos en el capítulo 4. Por lo tanto, la escolaridad también se erige como una experiencia de “*habilitación a estudios superiores*”, colaborando en la aspiración a acceder a un trabajo en condiciones dignas y que sea de interés para ellos.

Por otra parte, transitar la escuela secundaria y tener la posibilidad de obtener el título, se constituye en una experiencia de reconocimiento social, familiar y subjetivo: “*la meta de cada uno que viene a la escuela es llegar a algún lado, digamos llegar a una meta, que tenga un buen futuro*” (Braian, 19 años) “*estudiar para ser alguien en la vida*” (Cintia, 18 años). En Rocío y Gonzalo, cobra mayor visibilidad la motivación y logro personal, en Cintia adquiere centralidad el reconocimiento de sus padres y en Braian y Nahuel se vislumbra un énfasis en la validación social.

Como plantean Arancio y Castro (2018), tanto la escuela como el trabajo se constituyen para estos/as jóvenes como una posibilidad real y legítima de “*ascenso social*”, “*respeto*” y “*dignidad*” (p.170). No obstante, no están ajenos a la “*crisis de sentido*” que atraviesa la educación secundaria, apareciendo ciertos cuestionamientos en sus discursos. En el caso de Cintia, finalizando 6° año y proyectándose al ingreso cercano a la universidad, realiza una valoración de la calidad de la educación recibida, considerando que resulta insuficiente para sobrellevar las exigencias del nuevo nivel:

Yo pienso, ahora que tengo que entrar a la Facu, que tal vez la base no fue muy buena, porque uno que tiene más capacidad de hacer las cosas, tiene que esperar al otro que no quiere hacer nada, a que termine de hacer un trabajo por ejemplo, y perdés muchísimo tiempo en aprender otra cosa. En todos los años que estuvimos no todos los profesores hicieron el programa correctamente. Yo creo que no nos enseñaron lo suficiente para salir afuera; ahora tengo que estudiar y hay muchas cosas que no las aprendí acá en el colegio, o tal vez las sé pero con otro significado. (Relato biográfico)

En consonancia con el planteo de Cintia, Gonzalo identifica esta falencia en la modalidad del PIT, considerando discriminatorio que sea en el turno noche y que -en su opinión- les den menos contenidos, dando cuenta de un formato de “inclusión con exclusión de conocimientos” (Tenti Fanfani, 2007):

G: El PIT tiene muchos chicos, pero, ¿por qué a la noche?

E: ¿Vos pensás que no tendría que ser a la noche?

G: Me parece que es una forma de discriminarlos porque tranquilamente podrían venir acá. (...) En el mismo tipo de escuela y con los mismos horarios. Está bien, ahí a muchos les ayuda porque trabajan.

E: Claro, creo que eso es uno de los objetivos que... por los que trabajan les conviene a la noche.

G: Y el que no... o sea de noche, salen a las 11 de la noche del PIT. Y me parece que es una forma, sí, para mí es como una forma de discriminarlos porque vos no ves al PIT acá a la mañana o a la tarde.

E: Están como aislados.

G: Están como aislados y digamos el PIT, los contenidos que le dan nada que ver.

E: Son distintos...

G: Si, son como muy básicos, es como para que terminen el secundario y después... jugátela vos porque no les dan posibilidades.

E: Claro, como que por un lado quieren incluirlos haciendo esta forma distinta, pero... vos sentís que en realidad se los está excluyendo, digamos.

G: Claro, porque ¿qué competencia puede tener uno del PIT con uno que termina normal en 6to año acá? Les dan dos pruebas iguales y el del PIT no la va a saber hacer, y no la va a saber hacer porque los contenidos son muy... muy simples. O sea, tendrían... me parece que esa parte en la educación se tendría que esforzar un poquito. (Entrevista)

Estas reflexiones también fueron recurrentes en los discursos adultos, con distintas connotaciones de acuerdo al posicionamiento docente que los caracterizaba. En el caso de Marcela (profesora), como ya anticipamos en otras oportunidades, se vislumbra un cuestionamiento a las políticas de inclusión y la manera en que los y las jóvenes se posicionan frente a dicha situación:

Creen que es obligación que les den todo hecho, que le den, que tengan... un pensamiento así. No todos. Por ejemplo, para hacer algún trabajo no todos te traen los materiales (...) hay chicos super responsables que te traen cosas, pero bueno, la mayoría son chicos así. (Entrevista)

Desde otro lugar, Sofía (preceptora) también analiza de manera crítica las actuales políticas educativas y el modo de materializarlas por parte de esta institución, argumentando que a veces se cae en una postura “*asistencialista*”. Si bien defiende las acciones que implementan para sostener las trayectorias y atender las singularidades, considera que hay que fortalecer los aprendizajes que se brindan: “*nosotros hemos dejado mucho de lado la parte de educación y le hemos dado mucha bola a lo asistencial y muchas veces los atraen más por ese lado que por el tema del estudio*”.

Esto último es referenciado claramente por Víctor (coordinador de curso del TT) cuando manifiesta que los y las jóvenes habitan la escuela más allá de lo educativo, sintiéndose convocados por otros beneficios que este espacio institucional les brinda:

Hay chicos que no se quieren ir de la escuela. Y te digo un ejemplo: salen temprano, no hacen firmar la nota a propósito para quedarse en la escuela, para quedarse hasta la hora (...) hay comida hasta las 4:30 que está el PAICor, o sea comida tenés; tenés wi-fi gratis hasta las 18:35 que es el horario de salida (...) Comida, se vuelve a repartir, cuando ellos salen, lo que sobra; de las 4:20 a las 18:30 ponemos el pan, la fruta, lo que ha sobrado, se lo entregamos. Y bueno, todo eso hace que por ahí los chicos prefieren estar en la escuela porque (...) por ahí, volver a la casa y la realidad, por ahí, dura y difícil que tengan, es preferible quedarse unas horas más en la escuela. (Entrevista)

Desde nuestra mirada, estas escenas que nos aportan los actores institucionales pueden leerse como efectos de aquellos planes y programas -Plan Conectar Igualdad a nivel nacional; Programa Conectividad Córdoba y PAICor a nivel provincial- orientados a efectivizar las políticas públicas de ampliación de derechos, y que encuentran en la escuela un lugar propicio para que se concreten.

No obstante, esto no invalida aquellas reflexiones que apuntan a la fragilidad de los conocimientos que se construyen y el impacto que genera en los sujetos. Siguiendo con

el planteo de Sofía (preceptora), esta educadora considera que la deuda en relación a lo educativo acentúa la distancia entre la escuela y el contexto socio-familiar de los y las estudiantes, en tanto ya no genera el ascenso social que antes se le atribuía:

Sabemos que ya no les genera movilidad social la escuela secundaria, si bien todos ponemos como un puntapié cuando hablamos que es importante que estudien, que la escuela la terminen, la escuela secundaria porque si no, no van a poder conseguir un trabajo, bla, bla, chamuyo que tenemos siempre, sabemos que realmente no genera la movilidad social correspondiente, no la entienden de esa forma, nosotros tampoco la entendemos de esa forma entonces como que todo un temita.

Considera que, si la escuela hiciera más foco en lo educativo, los y las jóvenes encontrarían un mayor incentivo para intentar sostenerse escolarizados y egresar del nivel secundario. Lara (coordinadora de curso del TM), en una reciente conversación informal, coincide con esta “deuda” que identifica Sofía y manifiesta que “*recién ahora*” están en condiciones de pensar en la calidad educativa y delinear acciones para abordar la problemática de repitencia y rendimiento escolar, ya que en los años anteriores el objetivo prioritario era fortalecer la convivencia escolar y garantizar el acceso y la permanencia en la escuela.

Contrario a lo que esbozábamos líneas arriba acerca de la legitimidad que poseen la escuela y el trabajo en términos de ascenso social (Arancio y Castro, 2018), estos planteos adultos y juveniles apuntan a la pérdida de reconocimiento y valoración respecto a lo que ofrece la escuela, generando un desinterés o un desencantamiento incluso por parte de sectores que anteriormente estaban excluidos de sus beneficios.

Además, al esfuerzo que conlleva el sostenimiento de la escolaridad para los y las jóvenes y sus familias, se suman las problemáticas cotidianas que atraviesan - precariedad económica, trabajo infanto-juvenil, violencias-. Saraví (2015) describe este proceso en términos de *inclusión desigual*, en tanto el acceso al sistema educativo no viene acompañado de una transformación de las condiciones concretas de existencia.

Como advierten otros autores, los sujetos se enfrentan a una frustración, en tanto ingresar a la escuela secundaria ya no implicaría necesariamente el acceso a ofertas laborales y a un mayor reconocimiento social (Tenti Fanfani, 2007). A su vez, la ampliación educativa genera un doble efecto en sectores populares: son “beneficiados” por ella pero al mismo tiempo los desfavorece ya que, al pasar a ser un piso común para todos, conlleva un efecto de devaluación de la titulación escolar (Dubet, 2006).

En suma, “estar en la escuela” puede mitigar ciertas condiciones de vulnerabilidad, pero es necesario que la experiencia escolar y la obtención del título estén acompañadas de aprendizajes curriculares significativos; de lo contrario el efecto de la desigualdad puede trasladarse al tiempo por venir, por ejemplo, en la búsqueda de inserción y permanencia laboral (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2020). No obstante, las significaciones predominantes y recurrentes en las narrativas de los/as cinco jóvenes revelan que, transitar por la escuela secundaria, imprime diversas huellas en la subjetividad: entre ellas, la habilitación de proyecciones y expectativas a futuro, permitiéndoles pensarse más allá de ella (di Nápoli y Richter, 2019).

. . .

A lo largo de este capítulo, pudimos analizar cómo cada joven fue construyendo su trayectoria escolar de manera singular y articulándola con sus disímiles condiciones juveniles, familiares y sociales. En algunos casos observamos mayores desafíos estructurales a la hora de sostener la escolaridad y conjugarla con sus modos de ser jóvenes. En cambio, otras narrativas biográficas denotaron ciertos marcos de posibilidad -en términos socio-económicos, institucionales, familiares y subjetivos- que les permitieron un mayor despliegue de lo juvenil y una marcada afiliación escolar.

Más allá de esta diversidad en el corpus narrativo, advertimos algunos elementos comunes en las significaciones y expectativas juveniles. En las actuales condiciones de vulnerabilidad que constriñen la vida en estos sectores poblacionales, y atendiendo a la matriz selectiva que persiste en las instituciones educativas, sostenerse escolarizados y estar prontos a culminar sus estudios no deja de significar un afrontamiento “exitoso” de esta “prueba escolar” (Martucelli, 2007) y un motivo de reconocimiento y “validación subjetiva” (D’Alosio, 2015).

Como venimos anticipando, una dimensión que atraviesa la doble condición juvenil y escolar, son las específicas configuraciones de vulnerabilidad y cuidado presentes en las trayectorias biográfico-escolares de estos sujetos, interjuego en el que ahondaremos en el próximo capítulo.

SEXTO CAPÍTULO

Configuraciones de vulnerabilidad y de cuidado en las trayectorias biográficas y escolares

Consideramos que las trayectorias escolares juveniles se constituyen a partir de específicas condiciones de cuidado y vulnerabilidad en que desarrollan sus biografías (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). Partiendo de esta premisa, el análisis de las narrativas biográficas nos permitió identificar diferentes *prácticas de cuidado* -estatales, institucionales e intersubjetivas- (Ayres, 2009 y Di Leo et al., 2018) y *soportes* -subjetivos, vinculares, institucionales, materiales- que permitieron a estos/as jóvenes sortear aquellas pruebas estructurales que hacen al “estar en la escuela” (Martuccelli, 2007). Hacemos referencia a las políticas públicas que se efectivizan en el accionar institucional, los vínculos que establecen con educadores/as y compañeros/as, las prácticas que se desarrollan en el ámbito familiar y barrial y el posicionamiento subjetivo de cada joven.

Martuccelli (2007) advierte que los soportes no siempre son reconocidos por los sujetos, por lo tanto aquí se presentarán tanto aquellos identificados por los y las jóvenes como los que pudimos reconstruir a partir de los relatos y demás técnicas de indagación utilizadas, incluyendo la perspectiva de los y las educadores. Estos sostenes son diversos en cada biografía, como también lo son las específicas condiciones de vulnerabilidad que las atraviesan. En el capítulo anterior, avanzamos en esta heterogeneidad, dando cuenta de las condiciones de vida de cada joven y cómo éstas repercuten en sus experiencias escolares y en el intento de conciliar sus condiciones socio-juveniles con la escuela.

A continuación, expondremos los diferentes soportes y prácticas de cuidado presentes en estas trayectorias biográfico-escolares, como así también aquellas condiciones de vulnerabilidad que atraviesan sus experiencias vitales. Con fines analíticos, los presentaremos de acuerdo a los diversos escenarios de actuación en los que han transitado los y las jóvenes (Lahire, 2006) y las prácticas y sentidos intersubjetivos que construyeron en dichos espacios: ámbito familiar, institución escolar, prácticas de subsistencia, sociabilidad juvenil y las expectativas a futuro como soporte.

6.1. La familia como soporte: “presencias” y “ausencias” en las trayectorias biográfico-escolares

La familia emerge en los relatos de estos/as jóvenes como un espacio de socialización y prácticas de cuidado de gran importancia; un *refugio afectivo* en un contexto muchas veces inequitativo y hostil (Sustas y Touris, 2013). Aunque, como las configuraciones familiares son dinámicas y presentan diversos matices, también aparecen momentos vitales atravesados por situaciones de abandono y menosprecio por parte de algunos miembros (Sicot y Zurbriggen, 2018).

En relación al sostenimiento de la escolaridad, tanto Rocío como Nahuel reconocen un marcado acompañamiento familiar durante sus trayectorias. Rocío menciona a su padre, madre y hermana como soportes afectivos y materiales que se efectivizaron en el cuidado de su hija para que pueda asistir a la escuela, apoyo escolar en las materias y sustento económico para culminar la secundaria y también para próximos estudios:

No me costó nada; mi hermana me ayudaba cuando tenía dificultades en las materias, algunos años me lleve materias y ella me ayudaba siempre; mi mamá también a veces me ayudaba (...) Mis papás desde la primaria me venían diciendo que tenía que terminar todos mis estudios, que tenía que seguir otra carrera. (Rocío, 17 años)

Así, en esta joven la familia fue un sostén fundamental para su trayectoria escolar y su condición de madre y estudiante, permitiendo que la maternidad no obstaculizara el sostenimiento de su escolaridad. Como plantea Vázquez (2015) la maternidad no necesariamente es la causante de la repetición o interrupción de la escolaridad, sino que deviene de condiciones sociales y de género ya existentes. A diferencia de las biografías de jóvenes madres analizadas por la autora, cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas y debieron re-afiliarse en formatos escolares alternativos, en el caso de Rocío dicha experiencia no interfirió ni interrumpió su escolaridad; incluso, referencia un cambio favorable en su posición subjetiva a partir de “ser madre”.

Por su parte, Nahuel enfatiza a su familia materna -madre, hermana menor, abuela y tía- como soporte vincular fuerte, en tanto le transmiten una “buena educación” y la importancia de estudiar:

Siempre mi familia me enseñó una buena educación y lo que es ser buena persona también. Y tener una buena cultura, porque si uno trabaja y el día de mañana no estudia en la escuela o lo que sea, no va a tener cultura. Eso es lo que siempre me enseñó mi familia. (Nahuel, 15 años)

Esto contrasta con lo que relata sobre su padre, a quien no le gustaba trabajar ni estudiar, “*molestaba*” a su mamá -por eso su abuela lo “*corrió*”-, le hablaba mal de su escuela y consumía drogas. Y se traslada a la imagen que posee de su familia paterna, con quienes ya no tiene relación, diferenciándola de su familia materna a la que describe desde rasgos propios de la cultura árabe: “*portarse bien, obedecer (...) dar buen testimonio a los profesores (...) nunca faltarle el respeto a los demás*”; “*familia bien, con buena expresión, no tirando insultos como se tiran ellos [familia paterna] ahí adentro*” (Nahuel, 15 años).

Este joven expresa que su papá “nunca estuvo”, categoría reconstruida por Sicot y Zurbriggen (2018) para dar cuenta de una ausencia tanto física como afectiva, ya que no

ejerció prácticas de cuidado materiales ni amorosas, constituyendo para este joven una experiencia de menosprecio. Si bien manifiesta que esta ausencia no le afectó en su escolaridad y vida cotidiana, cobra relevancia en varios momentos de su relato.

En el caso de Cintia, su familia -puntualmente sus padres- se erigen como un soporte débil y conflictivo, en tanto atravesó "*momentos familiares difíciles*" como la separación con su abuela, quien la crió durante la infancia; su hermana quedó embarazada dos veces, la primera vez abortó y se fue de la casa; su mamá se fue por unos días de su casa; vivenció conflictos y discusiones entre sus padres. Manifiesta que estos problemas no afectaron su trayectoria escolar, aunque sí su estado de ánimo. En su relato, describe el vínculo con sus padres en términos de "ausencia" de cariño y confianza:

Con mi mamá y mi papá no tengo esa confianza de hablar y decir "*mirá me pasa esto, esto*"; más que todo lo hago con mi tía, con mi prima, porque ellos no me transmiten esa confianza, no confío mucho en ellos, por más que sean mis papás. No son personas de decirte "*¿cómo te fue hoy día?*", "*qué bueno que te paso ésto*", son fríos (...) A veces me agarra esa locura y digo "para mí son padres de nombre nomás", porque lo que fue cariño, crianza, no tanto porque a mí me crio mi abuela (Cintia, 18 años).

En relación a su trayectoria escolar, da cuenta de un escaso acompañamiento parental y una ausencia en momentos significativos, como la entrega de diplomas en la primaria y el recibimiento de la bandera en el secundario. Dichas situaciones fueron vivenciadas con angustia, sobre todo porque intentaba obtener un reconocimiento por parte de sus padres y diferenciarse de sus hermanos mediante sus logros escolares, tanto en el ámbito escolar como familiar:

Me dolió esa vez cuando me entregaron el diploma en la primaria, que ella no esté conmigo, no sé, era como, otra etapa que estaba finalizando y que no esté conmigo era como... triste, raro... y bueno, cuando me entregaron la bandera tampoco estuvo... o sea, las fechas más importantes para mí, ninguno estuvo, me lo tenía que tragar y seguir así como estaba... o sea me sentía mal, me ponía mal que no estén conmigo porque eran cosas que si yo mal que mal las hacía, era por ellos, para demostrarles que yo podía y esas cosas así, pero bueno... (Cintia, 18 años)

Este pasaje da cuenta de esas “presencias ausentes” (Sicot y Zurbriggen, 2018), aquellas figuras parentales que “están” físicamente pero no ejercen ciertas prácticas afectivas y que, a su vez, suelen ser suplidas por la emergencia de otros vínculos. En el caso de Cintia, aparecen en su relato lazos significativos con su tía, prima y principalmente su abuela, con quien vivió hasta los 11 años: *“yo tengo que agradecerle de todo a ella, ella fue mi guía, la que me ayudó en todo, la que me formó como soy ahora”*. Observamos que en esta joven la familia no se constituyó en un soporte para su escolaridad, pero aun así logró una trayectoria escolar similar a la teórica (Terigi, 2008). Como veremos más adelante, advertimos la presencia de otros soportes que atenuaron esta ausencia familiar. El relato de Gonzalo también está signado por ausencias: la muerte de su madre y una escasa “presencia” de su padre, aunque sí le brindaba un sustento económico. Su tío se constituye en un soporte familiar fuerte, en tanto lo crió y ejerció diversas prácticas de cuidado durante su infancia y escolaridad primaria:

A los 5 años falleció mi mamá y mi papá se aferró mucho al trabajo y como que los perdí a los dos al mismo tiempo, porque mi papá trabajaba mucho, está bien, ahora lo entiendo porque soy grande, no quería que nos falte nada, pero a mí me faltaba él (...) y como que me crié con mis primos, con mi tío, o sea mi tío fue mi padre, siempre lo dije, fue como un padre para mí.

A mi papá le reclamé mucho eso, porque mi papá era una parte importante que era la economía de la casa, pero no estaba, y bueno, siempre tuvo esa promesa mi papá, era de prometer “si voy a estar” o “vamos a ir”, y como no lo cumplía yo empecé a odiarlo. (Gonzalo, 19 años)

En dichos fragmentos se plasma claramente la ausencia de cuidados afectivos que Gonzalo vivenció respecto a su padre, más allá de su presencia a nivel económico. Como así también, emerge la figura de su tío como soporte supletorio que ejerció dichas prácticas de afecto y contención. Por lo tanto, el fallecimiento de su tío marca el comienzo de la adolescencia y de una etapa de derrape que él denomina como *“agarrar la calle”*, lo cual implicó iniciar su escolaridad secundaria de manera interrumpida y

conflictiva, en tanto ya no contaba con esa figura adulta que lo acompañaba en su trayectoria escolar:

Cuando fallece mi tío ya hacía lo que yo quería. Dejé el fútbol, dejé el ajedrez, dejé contrabajo, dejé un montón de cosas, y ahí fue cuando tenía más tiempo para estar en la calle, al no hacer ninguna actividad la pasaba en la calle. Si él hubiera estado, al secundario no lo dejaba ni a palo. (Gonzalo, 19 años)

Posteriormente, la muerte de su mejor amigo se constituye como un giro biográfico: se muda de barrio junto con su padre y hermanas, retoma la escolaridad de manera continua en una nueva institución y abandona paulatinamente aquellas prácticas juveniles que frecuentaba. En este periodo de rescate, su padre -y en menor medida sus hermanas- se erigen como un soporte vincular fuerte. Si bien en ningún momento de su relato hace referencia a ellos como soportes frente a su trayectoria escolar, sí aparecen como sostén afectivo en su vida cotidiana a partir del cambio de barrio:

Cuando vi que mi familia empezó a ser familia, porque acá empezó a ser familia, siempre fuimos muy unidos pero acá creo que fue un cambio importante, nos unimos del todo y empecé a querer un montón, o sea no quería yo, y mi viejo me empezó a ver o sea, trabajaba menos ya. (Gonzalo, 19 años)

Así, en esta narrativa se puede visualizar un entramado de condiciones de cuidado y vulnerabilidad que atravesaron su trayectoria escolar, siendo la familia un elemento de central importancia, ya sea por su ausencia o su presencia en distintos momentos vitales.

La narrativa de Braian también está atravesada por diversas condiciones de vulnerabilidad socio-económica y familiar que obstaculizaron el sostenimiento de su escolaridad -referidos en su relato como “*dolores de la vida, falta de lo necesario*”-. Al igual que Gonzalo, estos periodos de dificultad se observan en los primeros años del nivel secundario, signados por repitencias, abandonos y conflictos en la convivencia escolar. Este joven lo atribuye a dichas condiciones de precariedad económica, la

necesidad de “*cirujear*” en el carro o ejercer prácticas delictivas para subsistir y al consumo problemático de drogas:

No lo dejé [a 2° año] solo porque no quería o porque venía fumadazo, también era porque no tenía zapatillas, no tenía pantalón, no tenía campera, el estado económico mío hasta el día de hoy no es bueno, puede ser que yo busqué la sustentabilidad pero no es bueno, es complicado, es muy complicado.

Yo como en el carro desde chiquito, desde que nació, mi familia siempre tuvo el carro, hasta ahora... y mi papá quería que yo siguiera ayudándolo, pero le digo “*cómo te voy a seguir ayudando si yo quiero tener otra vida, no quiero tener esa*”, o sea no le digo esto, se tiene que dar cuenta. (Braian, 19 años)

Además, hace referencia al escaso acompañamiento familiar que recibió durante la escolaridad secundaria, debido a la distancia que existía entre su entorno socio-familiar y la escuela, especialmente en relación a su familia paterna. En este sentido, su padre es identificado como un soporte *ambivalente* (Martuccelli, 2007) no solo por su ausencia en la infancia -ya que tenía otra familia- sino también por sus prácticas ilegales y de consumo de drogas, de las cuales él quería alejarse. Pero a su vez lo significa como modelo de identificación, en relación al interés que comparten por el campo y su capacidad para “*ganarse la vida*”, intentando diferenciarse en los modos de lograrlo:

Tenemos algo en común, nos gusta el campo (...) De parte de mi papá tengo sustentabilidad, tengo algo para regenerar, aunque yo no le preste mucha atención al campo porque tengo que venir a la escuela (...) Pero también tengo problemas que vienen por parte de mi papá. (Braian, 19 años)

En su relato, se evidencia esta ambivalencia en el vínculo con su padre, tratando de rescatar los aspectos favorables pero sin invisibilizar sus errores y su “*irresponsabilidad patriarcal*”, como titula uno de los acontecimientos vitales elegidos para profundizar en las sesiones de entrevistas.

Por el contrario, su mamá es uno de esos referentes que “*siempre estuvo*” (Sicot y Zurbriggen, 2018) en tanto presencia física pero también como un sostén frente a problemas de salud y proveedora de diversos cuidados materiales y afectivos: “¿y quién

me ayudó? nadie, mi mamá nomás siempre estuvo al lado mío y no tenía para comprarnos todo, somos siete hermanos". Como observan Carreras et al. (2018) en otros relatos juveniles de sectores populares, la figura materna aparece como "soporte psicosocial y afectivo, especialmente cuando domina la adversidad" (p.232). Este reconocimiento es mencionado por Braian en varios momentos de su relato y, si bien no ejerció prácticas concretas en relación a lo escolar, sí aparece desde un "sostenimiento discursivo" en torno a la importancia de estudiar.

Asimismo, la familia en general se constituye en un soporte de gran importancia para este joven, ya que le brinda "*fuerzas*" para seguir adelante y superar los diversos obstáculos que se le presentan en su vida:

La familia es la familia, lo demás fíjate después, y así va a ser siempre, primero la familia después todo lo demás... Son los pilares que tiene uno, las ganas de luchar que tiene uno... la fuerza que tengo me la dan mis hermanos, mi mamá, mi abuela, mi abuelo... sale de ahí, porque yo pongo fuerza por ellos, siempre, y siempre va a ser así, por más que me falte alguno siempre voy a seguir. (Braian, 19 años)

En cuanto a la mirada adulta respecto al rol de las familias en la escolaridad de los y las jóvenes, como mencionábamos en el capítulo 3, gran parte de los/as educadores/as hace referencia a una presencia desde lo afectivo pero un escaso o fluctuante acompañamiento en relación a lo escolar. También emergen algunas reflexiones en relación a la responsabilidad institucional a la hora de convocar a las familias y reconocer el apoyo que brindan desde sus condiciones concretas de existencia.

En este sentido, Sofía (preceptora) considera que el hecho de que la mayoría del grupo familiar no tenga cierto nivel de estudios alcanzados no es impedimento para que puedan acompañar la escolaridad de sus hijos/as: "*no necesariamente tiene que saber para acompañarlos sino generar un espacio para que puedan estudiar; un momento y demás, ya es bastante importante*".

Por su parte, Víctor (coordinador de curso del TT) enfatiza la importancia del sostenimiento familiar -presente sobre todo en aquellas familias con menores recursos económicos- y cree que ese acompañamiento es capaz de superar las dificultades que generan tales condiciones:

Hay muchas familias que a pesar de toda su dificultad, económica sobre todo, sigue apostando a la escuela y los sigue mandando a los chicos, y eso es muy importante (...) a lo mejor esta familia que le cuesta más sigue mandándolo y sigue estando presente y sigue acompañando (...) Esas condiciones [de vulnerabilidad], los hacen mucho más fuertes. ¿Sí? Yo digo que por ahí no es tanto la condición, sino el acompañamiento. Que haya un integrante en la familia que acompaña, yo te aseguro que ese chico llega. (Entrevista)

Quizás esa apuesta que visualiza Víctor tiene que ver con el lugar que adquiere la escuela secundaria para estos sectores históricamente excluidos. Se transforma en una conquista familiar, no solo personal:

Ellos son realmente los primeros en llegar, porque muchos papás acá no han terminado la primaria en muchos casos (...) Entonces por ahí han venido cuatro hermanos y tres dejaron, y vos estás con el último sosteniéndolo, decís "*vamos, que vos podés ser el primero de la familia*". "*Sí, si mis otros tres hermanos me dicen 'no dejés, porque a mí me pasó lo mismo, yo me arrepiento ahora'*". Entonces a ese uno vas sosteniendo, diciendo "*dale, dale que vos podés*" y a lo mejor está en 3ro o 4to, "*dale, va a ser un logro muy importante para vos, para que tus hermanos se sientan orgullosos de que tu papá y tu mamá te vean*" (...) Y cuando es al revés, que es el primero y tiene otros hermanos más chiquitos, para que sea ejemplo de los hermanos, viste. (Víctor, coordinador de curso del TT)

Para finalizar esta sección, nos interesa resaltar que en los vínculos familiares se despliegan experiencias significativas para estos/as jóvenes, tanto de reconocimiento afectivo-amoroso como así también de menosprecio (Honneth, 2011). Retomando el carácter dinámico que le atribuyen Sicot y Zurbriggen (2018) a las configuraciones familiares, observamos vínculos ambivalentes y cambiantes en algunos relatos - especialmente en Cintia, Braian y Gonzalo-, como también es recurrente la ausencia o conflictividad en torno a la figura paterna en las biografías de los tres jóvenes varones. Exceptuando lo expresado por Rocío y Nahuel, en el resto de las narrativas se evidencia

un sostén familiar -en algunos casos más débil que en otros- asociado exclusivamente a lo afectivo y no al acompañamiento de las trayectorias escolares, como también lo observan algunos/as educadores/as.

6.2. La escuela como espacio de cuidado, vínculos significativos y reconocimiento socio-juvenil

Coincidimos con Di Leo y Arias (2019) acerca de la centralidad que adquieren las instituciones en la construcción de identidades y el ejercicio de derechos de los y las jóvenes, en tanto es allí donde mayormente se efectivizan las políticas públicas.

Para no caer en posturas homogeneizadoras e idealizadas acerca de las instituciones, es importante remarcar que, así como éstas son diversas, también lo son las experiencias y vínculos que los sujetos construyen en ellas. Los autores reconocen ciertas críticas hacia las instituciones en tanto reproductoras del orden social, pero también advierten que son necesarias para la transformación de la realidad. Así, las entendemos en su carácter paradójico, en tanto construyen subjetividad de acuerdo al mandato normativo que portan, a la vez que habilitan ciertos marcos de posibilidad para que emerja la libertad y la autonomía (Di Leo y Arias, 2019).

En esta oportunidad, analizaremos en qué medida la escuela funcionó como soporte para las trayectorias biográficas y escolares, desde la perspectiva de jóvenes y educadores/as. Entendemos, junto a otras investigaciones locales, que se trata de un espacio portador de diversos cuidados y posibilitador de experiencias y vínculos significativos para los sujetos. Como así también, suele ser escenario de situaciones de menosprecio, violencias y prácticas docentes que encarnan posicionamientos

responsabilizadores y normalizantes (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018; Di Leo y Arias, 2019; Di Leo y Camarotti, 2015; Di Leo et al., 2018; Paulín, 2014a).

Optamos por presentar las acciones y vínculos institucionales identificados retomando la distinción que nos aporta Honneth (2011), desarrollada en el capítulo 2, para pensar las prácticas y el modo en que los sujetos las significan. En esta oportunidad, encontramos *prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso y jurídico-moral*. No obstante, en algunos casos éstas se entrelazan, en tanto en una misma intervención o estrategia institucional se puede materializar más de un tipo de reconocimiento.

6.2.1. Prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso

Retomando el planteo de Honnet (2011), los sujetos vivencian situaciones de menosprecio en diferentes ámbitos de su vida y, para contrarrestarlas, se establece una lucha intersubjetiva por el reconocimiento. Una de las esferas en donde se produce este interjuego entre reconocimiento y menosprecio es en el *amor*, en tanto base de las relaciones intersubjetivas. Esta dimensión permite construir la autoconfianza y es peligrada cuando ocurren situaciones de violencia en sus diversas formas.

Como ya venimos enunciando a lo largo del trabajo, los y las jóvenes manifestaron que la escuela les posibilitaba experiencias afectivas significativas, particularmente en relación a los vínculos que construían allí y a las actividades y espacios que generaba.

La *sociabilidad juvenil* desplegada en la escuela es un soporte vincular fundamental de las trayectorias escolares, especialmente en Rocío, Cintia y Nahuel como planteábamos en el capítulo 5. En Cintia cobraba relevancia el vínculo con sus compañeros/as a la hora de afrontar sus problemas familiares; en Rocío aparece como posibilitador de un

cambio en su posición subjetiva y Nahuel planteaba que era el único espacio en donde se vinculaba con otros jóvenes.

Carlos (profesor) reconoce que las relaciones que se construyen entre pares son importantes para ellos, dando cuenta de ciertos cuidados afectivos y solidarios que observa entre compañeros/as:

Hay una nena (...) que va a tener mellizos y todo el grupo la contiene, y todo el grupo la sostiene en esta situación, y bien, de manera bien, o sea, de manera natural y de manera solidaria, y con un nivel de cariño y afecto muy lindo, de cuidarla, de contenerla, y bueno, son cosas que muestran los valores interiores que tienen los chicos. (Entrevista)

En el caso de Gonzalo y Braian, la sociabilidad en la escuela no se constituye en un sostén importante de su escolaridad. Aun así, los compañeros de Gonzalo operaron como un soporte que colaboró en el “*cambio*” que estaba realizando, ya que compartían actividades diferentes a las que él estaba habituado. Respecto a su grupo de pares, Braian manifiesta que siempre se sintió diferente y que esto a veces favorecía su rendimiento escolar porque se concentraba en las tareas y no se distraía. A su vez, destaca las relaciones erótico-afectivas que allí vivenciaba, que funcionaban como un incentivo para asistir a la escuela:

Y en 3° año ya me puse las pilas, ya tenía la emoción, la verdad que en 3° año pasé como con veinticinco 10, y después en 4° también, una emoción, las materias que me gustaban mucho más todavía... por ejemplo yo venía y andaba con una chica, y venía más por la emoción esa, o la emoción del recreo. (Braian, 19 años)

Esta distinción del lugar que adquieren los vínculos entre pares para unos y otros, ya la advertíamos en el capítulo anterior al dar cuenta del atravesamiento de las condiciones socio-juveniles a la hora de transitar por la escuela secundaria, encontrando una mayor ajenidad respecto a lo escolar en estos dos últimos jóvenes.

Los *vínculos intergeneracionales* también son referenciados en los relatos como sostenes importantes, particularmente con algunos profesores/as, preceptores/as,

coordinadora de curso y director. Esta significatividad se observa principalmente en los relatos de Cintia y Braian:

Mi relación con los profesores siempre fue un espectáculo, porque no era un malo que por ejemplo estaba hablando con un profesor y le faltaba el respeto, o me retaban y le decía “*bueno, cállese usted*” no, nunca... igual el director, me ayudó una banda el director. (Braian, 19 años)

Para mí todos fueron importantes, porque todos pasaron por mí y me enseñaron cosas que yo ni sabía a veces, y me han sido útiles en la vida, tal vez el día de mañana diga “*claro esto me lo enseñó Lara -coordinadora de curso-, esto me lo enseñó la profe de química*” y son cosas que uno siempre las va a tener presente. (Cintia, 18 años)

Cada joven enfatizó los aspectos que resultaron más significativos en estas relaciones: en distintos pasajes de sus relatos, Braian da cuenta del acompañamiento que le brindaron algunos adultos en relación a sus problemáticas de consumo, el accidente en la moto y sus reiteradas inasistencias. Cintia, por su parte, remarca en los aprendizajes experienciales que estos referentes aportaron.

Nahuel hace hincapié en el vínculo favorable que mantenía con los/as educadores/as, que parecía orientado a obtener reconocimiento por parte de ellos/as, que lo conozcan y sepan que es “buen alumno”. Rocío y Gonzalo también refirieron, en menor medida, experiencias y vínculos significativos con algunos profesores y preceptoras.

Esta significatividad es reconocida por los y las educadores también, particularmente aquellos referidos y valorados por los y las jóvenes. Pedro (director) describe la relación que construyó con Braian, el acompañamiento que realizó a su familia cuando ocurrió el accidente y valora el reconocimiento que recibe por parte de este estudiante, por ejemplo al nombrarlo en su relato: “*en esto tampoco hay que ser hipócrita, uno trabaja con ellos y siempre necesita un reconocimiento de ellos (...) por ejemplo el respeto que él me tiene para mí es un reconocimiento*”. Aquí observamos que las experiencias de

reconocimiento que el espacio institucional puede habilitar a partir de los vínculos intergeneracionales son mutuas.

También considera que entabla un vínculo respetuoso con el resto de los y las estudiantes, más allá de afirmar que no posee ciertas actitudes carismáticas o de cercanía que observa en otros adultos: *“yo reconozco y admiro y envidio, sanamente, a profes que son simpáticos por naturaleza y tienen llegada. Yo no tengo esa habilidad, pero yo los respeto mucho entonces llego con los chicos, llego mucho con los chicos”* (Pedro, director).

Di Nápoli y Richter (2019) enfatizan que los vínculos significativos con adultos institucionales apuntalan las trayectorias escolares y producen subjetivación, en tanto promueven la reflexividad y transmiten una actitud de compromiso y preocupación por sus estudiantes, aspecto reconocido por ellos. Y precisan que, cuando estas experiencias caracterizan a gran parte de la institución, se transforma en una dimensión constitutiva de la misma, en una impronta de su cultura institucional.

En íntima relación con los soportes vinculares, una tercera dimensión que identificamos dentro de este tipo de prácticas, tiene que ver con los *espacios de escucha, dialogo y contención* que estos jóvenes encontraron en su paso por la escuela secundaria. Algunos/as aludieron a ciertos encuentros en los cuales se sintieron acompañados, comprendidos y donde pudieron tramitar diferentes dificultades. Cintia encontraba espacios en donde poder desahogarse cuando transitaba por algún conflicto familiar, principalmente con la preceptora y la coordinadora de curso: *“en 4º mi mamá se fue de mi casa, tuve un momento de crisis, horrible, me lloré todo acá en el colegio, que justo vine con Lara (coordinadora de curso) y hablamos”*. Braian se sintió contenido en relación a su consumo problemático de drogas especialmente por el director y el

preceptor. Al respecto, relata una conversación con el director, en la cual reconoce el proceso reflexivo que este referente quería generar:

“No, pero yo lo puedo dejar, si yo lo prometí no voy a fumar”, “no, no vas a poder” me dice, pero no me lo dijo como diciendo... yo me di cuenta de la forma que me lo decía, no es que me lo decía de una, de malo, me lo decía para que me esfuerce en dejarlo... el director siempre fue así, me ayudó un montonazo el director. (Braian, 19 años)

Di Leo et al. (2018) denominan este tipo de relatos como “*narrativas de reorientación moral*” en las que se refieren a espacios de encuentro que permiten construir relaciones de confianza y brindan marcos referenciales para reflexionar sobre sí mismos, tomar decisiones y proyectarse a futuro.

Estas experiencias vinculares y prácticas de cuidado afectivo identificadas por los y las jóvenes también surgieron en las entrevistas con educadores/as:

Muchos chicos tienen como carencias por ese lado [afectivas] y creo que encuentran en el cole esto, una posibilidad de afecto (...) por ahí muchos adultos no vemos eso y no sabemos brindarle o entender o comprender que, a lo mejor, la escuela es un lugar o un ámbito donde ellos se sienten cuidados, no sé, mimados y demás y está bueno que lo entandamos y accionemos desde ahí. (Sofía, preceptora)

Tienen contención en el cole, por ahí la escuela es el lugar en el que más les gusta estar, a pesar de que no estudian pero sí están contenidos (...) ahora en los recreos como que por ahí se pone música algunas veces, tienen su grupo. La escuela digamos es su hogar. (Marcela, profesora)

Porque los chicos, más que todo necesitan cariño y amor, comprensión, más que todo, acá -en este contexto, volvemos a decir, ¿no? (...) Y después de ahí, enseñar. (Víctor, coordinador de curso del TT)

Así, las dimensiones de cuidado, afecto y contención que brinda la escuela fueron recurrentes en los discursos adultos, con diferentes matices de acuerdo al posicionamiento particular de cada docente. En algunos casos se asocia con las connotaciones de “refugio” y “hogar”, coincidentes con la “carencia afectiva” que le adjudican al ámbito familiar. En otros, se observa un convencimiento en que dicho

reconocimiento afectivo es necesario y primordial para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concluyendo con esta categoría, pudimos observar que esta institución genera diversos encuentros y vínculos significativos para los y las jóvenes, constituyéndose en un “refugio subjetivo” (Arias y Di Leo, 2019). En algunos casos, se erige como único o principal espacio en donde se sienten contenidos, escuchados y reconocidos, posibilitando un proceso reflexivo acerca de sus vidas (Di Leo et al., 2018). Coincidimos con Ayres (2017) en que es necesario construir y sostener estos “lugares de acogida” que habiliten el encuentro intersubjetivo, fortaleciendo la confianza en sí mismos y permitiendo la irrupción de los y las jóvenes en su otredad y singularidad.

6.2.2. Prácticas de reconocimiento jurídico-moral

Esta segunda dimensión se pone en juego en el ejercicio de *derechos* por parte de los sujetos, en tanto miembros de una comunidad (Honneth, 2011). Este reconocimiento posee como base el principio de igualdad y libertad y, posteriormente, el derecho a acceder a las condiciones sociales necesarias para ejercer dicha libertad e igualdad (Honneth, 1997 citado por Faundes Peñafiel, 2017). Cuando esto no se garantiza, se generan procesos de exclusión que privan a ciertos sujetos de aquellos derechos que son comunes al resto de la comunidad.

Desde nuestro análisis, estas prácticas se evidenciaron en aquellos proyectos y acciones institucionales que justamente reconocen a los y las estudiantes como sujetos de derechos, intentando garantizar la educación, participación, alimentación, prevención e intervención frente a situaciones de violencia y vulneración de derechos, entre otros. Generalmente corresponden a diferentes políticas públicas que deben implementarse en

las escuelas, que no siempre se efectivizan en prácticas concretas o, incluso, no están dadas las condiciones institucionales o estatales para que eso suceda.

Consideramos que el sustento de estas prácticas es el respeto y reconocimiento de la diversidad de condiciones socio-juveniles y la consecuente elaboración de estrategias personalizadas para acompañar las trayectorias escolares de acuerdo a dicha singularidad. Así, intentan garantizar el tratamiento igualitario de los y las jóvenes más allá de sus condiciones diversas. Este tipo de acciones fueron recurrentes en el discurso de jóvenes y educadores/as, identificando cinco grandes grupos que se interrelacionan: acompañamiento a estudiantes embarazadas y madres, contemplación de la condición de estudiante trabajador, seguimiento de las trayectorias escolares reales, participación estudiantil y promoción de la salud.

El *acompañamiento a estudiantes embarazadas y madres*, aparece descrito en la narrativa biográfica de Rocío y en el discurso de varios/as educadores/as. De acuerdo a dichos testimonios, inferimos que esta institución se rige bajo la reglamentación vigente⁴⁰, garantizando el sostenimiento de la escolaridad en aquellas estudiantes que atraviesan un embarazo y posteriormente la maternidad. Dicha normativa prevé, entre otras cosas, una flexibilización del régimen de asistencia y modalidad de cursado, permitiendo la elaboración de trabajos prácticos para acreditar los espacios curriculares durante el periodo que se ausenta a clases. La efectivización de estas disposiciones fue reconocida por Rocío en su relato, agregando que le permitían llevar a su hija cuando era necesario:

Vine al colegio hasta que empecé el trabajo de parto, una semana antes, y después tuve 40 días con ella y volví al colegio. Como ella nació prematura, tuve una semana con ella internada y después salí. No se me complicó (...) En el colegio también me ayudaron. El director había hecho un acta de que yo podía traer al bebé

⁴⁰ Resolución N° 790/2004 del Ministerio de Educación, que garantiza el derecho a la educación de alumnas embarazadas y/o madres, estableciendo ciertas pautas específicas de asistencia y modalidad de cursado.

(...) A veces me cubrían las horas porque como ella nació prematura tenía que hacer todos los análisis, tenía que ir a controles y todo eso. En esos primeros meses faltaba mucho, pero no me las contaban a las faltas. (Rocío, 17 años)

Por parte de los y las educadores se evidencia en sus discursos un intento de garantizar y dar a conocer este y otros derechos que poseen, respetando esa singularidad:

Hacerle conocer que tienen derecho a tal cosa, que es fundamental... las que están embarazadas y lo primero que hacemos -no nos importa cómo, cuándo, ni esas situaciones- lo que importa es que bueno, ahora "*sabés que además tenés un régimen diferente, tus posibilidades son estas, que podés buscar trabajos, que los trabajos los vamos a buscar de alguna forma*" (...) Nosotros apenas nos enteramos, tenemos la sospecha o alguien vino nos contó, siempre tratamos de sentarlas y hablarles, preguntarles cómo están y demás y tratar de resolver con ellas qué sería lo más cómodo en cada embarazo en particular. (Sofía, preceptora)

Villagra, D'Aloisio y Paulín (2018) identificaron, en otra investigación local, tres dimensiones en las intervenciones institucionales orientadas a sostener la condición de joven, madre y estudiante: "la circulación de la información⁴¹, las acciones y miradas de los actores institucionales con respecto a la maternidad y, por último, las disposiciones legales que respaldan estas acciones" (p.97).

Teniendo en cuenta las prácticas de cuidado ejercidas por su familia en relación a su maternidad junto a este posicionamiento por parte de la escuela, entendemos que para Rocío fuera posible conciliar ambas condiciones, a diferencia de otras jóvenes que requieren un mayor despliegue de agencia individual. Asimismo en esta joven también se evidencia un gran esfuerzo y convencimiento personal de continuar estudiando que, en su relato, aparece como soporte fundamental:

Nunca pensé en dejar; veo chicas que por ahí están embarazadas y lo dejan al colegio, y hay algunas que no les cuesta, pero debe ser que no quieren. Mi prima tuvo un hijo y dejó el colegio en 4º año creo, y tenía los padres que la ayudaban y todo; por decisión de ella lo dejó. Yo no, nunca pensé en dejar. (Rocío, 17 años)

⁴¹ Refiere a la necesidad de los actores institucionales de estar informados acerca de experiencias de embarazo juvenil en la escuela, a los fines de generar las acciones y el acompañamiento pertinentes.

En distintos pasajes de su relato, se vislumbra la primacía del esfuerzo individual por sobre los soportes mencionados, a los cuales reconoce pero no los dimensiona como constitutivos de su escolaridad. Esto coincide con lo que expone Martuccelli (2010) respecto a que los soportes no son completamente conscientes por los sujetos.

En relación a la *doble condición de estudiantes y trabajadores/as* también se observan acciones de flexibilización, más allá de que aún no existan normativas vigentes que contemplen estos casos en la escuela común. Esto es referenciado por Gonzalo y Braian, quienes desde el comienzo de la escolaridad secundaria tuvieron que conciliar su trayectoria escolar con alguna forma de empleo.

Esta flexibilización se traduce específicamente en el régimen de asistencia y llegadas tarde, en la elaboración de trabajos prácticos y el nexos con los docentes que se realiza habitualmente desde preceptoría y coordinación de curso:

Los chicos que trabajan, lo mismo. Nosotros tratamos de hablar siempre. Ellos saben que la prioridad siempre es la escuela, que están en etapa escolar, digamos. Pero sí les tenemos muchas contemplaciones, que también se las ganan, porque ellos vienen y laburan y hacen lo que tienen que hacer; muchas veces con trabajos prácticos, por ejemplo. Sabemos que trabaja de tal hora a tal hora entonces hacemos... ahí, esos horarios y esa profe, "*bueno, vamos a hablar con esta profe*". Le decimos "*mire profe, este chico trabaja, tiene tales horarios*". "*Bueno, vemos cómo hacemos el trabajo práctico*". O si alguna vez puede cambiar ese día en el trabajo, bueno, ese día viene a esa clase y falta a otra y vemos cómo armamos otra cosa. (Sofía, preceptora)

Como mencionábamos en el capítulo 5, Gonzalo reconoce estas prácticas por parte de Sofía y Gisela (preceptoras), en quienes observa una preocupación y registro de las condiciones que atraviesan él y otros compañeros. No obstante, manifiesta que el resto de los adultos no asumen esta postura, siendo muy crítico respecto al accionar institucional en estos casos, que en sus palabras a veces es "*injusto*".

Retomando a Honneth (2011) aquí identificamos cómo, a partir de la negación de un reconocimiento, se produce una forma específica de menosprecio. Gonzalo manifiesta

sentirse valorado en su singularidad -condición de estudiante trabajador- por parte de las preceptoras. Sin embargo, también percibe situaciones de menosprecio e invisibilización de su propia realidad y la de algunos compañeros, lo cual puede derivar en sentimientos de discriminación o exclusión social. Quizás por esto, la escuela en general se erige en su relato biográfico como un soporte débil y ambivalente de su trayectoria escolar.

Esta diversidad de posicionamientos adultos y experiencias juveniles dentro de una misma institución, es abordada por Di Leo et al. (2018) quienes plantean que las prácticas de reconocimiento pueden coexistir con miradas y acciones moralizadoras y adultocéntricas que muchas veces impiden abordar de manera significativa las problemáticas juveniles.

En cambio, Braian identifica este reconocimiento en la mayoría de los y las educadores/as, considerando que corresponde a un trato diferencial hacia él:

Cada vez que no venía a la escuela me iban a buscar a mi casa, y a mí, no a otros, a algunos otros puede ser que haya sido algunas veces, pero a mí, cada vez que vengo “*que vengas, que no faltes*” y si tienen razón. (Braian, 19 años)

Previo a un encuentro con este joven, presenciamos un diálogo que mantenía con la preceptora y la coordinadora de curso, quienes le advertían sobre la importancia de no ausentarse demasiado a clases y cómo eso repercutía en su rendimiento escolar. Al parecer, eran reflexiones que Braian también realizaba: “*yo vengo y me doy cuenta de las consecuencias de faltar mucho a la escuela, las consecuencias son muchas, hay 20 trabajos para hacer, carpetas para completar*”.

Observamos que esta flexibilización se amalgama con un *seguimiento de las trayectorias escolares reales*, en especial aquellas que se encuentran en mayor situación

de riesgo ya sea por las condiciones mencionadas -maternidad y trabajo juvenil-, el rendimiento académico, las inasistencias o la posibilidad de abandono escolar.

Esto es referenciado por Rocío, al manifestar que frente a las dificultades en las materias recurría a las tutorías docentes: *“en la escuela están los profesores tutores que me explicaban, por ejemplo si yo me llevaba las primeras etapas de las materias, ellos me llamaban para ver si quería que me ayudaran a entender más”*. También es mencionado por la mayoría de los/as educadores/as, dando cuenta de diversas “estrategias de personalización” (Ziegler y Nobile, 2014) que implementaban de manera sostenida:

Sí, sí, trabajamos. Y en eso mancomunadamente los profes, los directivos, nosotros los coordinadores, tenemos apoyo pedagógico también. Trabajamos mucho con trabajos prácticos, los vamos a buscar a la casa (...) ahí viene cómo armás todo para reintegrarlo nuevamente y las acciones ahí son los trabajos prácticos, hablar con los profes, viste, y los profesores como ya saben y conocen esta situación -no todos pero la gran mayoría- sí, no se niegan a colaborar (...) sí tomamos esas medidas. Así que bueno, desde la dirección hasta los profes, sí hacemos. (Víctor, coordinador de curso del TT)

Siempre; desde acciones mínimas como: falta dos o tres veces y vamos y preguntamos qué pasa o le preguntamos a un compañero, digamos. Por lo menos el trabajo que nosotros hacemos es bastante personalizado (...) Y los profes creo que también son varios muy pila de tratar de ayudarlos, nosotros también, digamos. Lara sabe tal cosa y siempre está haciendo un trabajo con alguno. Yo sé inglés y otra cosa y siempre se sientan y podemos hacer un trabajo; Gise sabe administración y se sienta un ratito libre que tenemos y los ayudamos. Siempre les decimos *“si necesitan ayuda, si necesitan algo...”*. (Sofía, preceptora)

Los coordinadores, tanto Lara como Víctor, como el director, el vice hacen, idean estrategias de identificar las trayectorias de los chicos y ver las interrupciones en las discontinuidades y de convocar a los chicos en una entrevista y hablan con ellos en privado, todo. Un poco cuesta cuando hay mucha cantidad, pero me parece que lo hacen de manera significativa porque los chicos vienen, los chicos vienen, sí, sí. (Carlos, profesor)

Acciones diversas como visitas domiciliarias, diálogos con estudiantes y familias, entrega de trabajos prácticos y flexibilización del régimen de asistencia forman parte de las intervenciones institucionales cotidianas y son implementadas a los fines de abordar

las heterogeneidades que caracterizan a las trayectorias de sus estudiantes, intentando sostenerlos afiliados a la institución.

Estas estrategias se vislumbran en los proyectos institucionales y en los discursos adultos y juveniles como una impronta institucional, algo que define y da sentido a esta escuela. Igualmente, no se observa una visión romantizada sino que dan cuenta de las dificultades, fracasos y desacuerdos que estas estrategias conllevan. Incluso se preguntan si dichas acciones son adecuadas, considerando que a veces caen en posturas “*asistencialistas*” (Sofía, preceptora), como anticipábamos en capítulos anteriores.

Al preguntarle si en la escuela llevan a cabo acciones tendientes a sostener las trayectorias, Marcela (profesora) responde con cierto tono de inconformidad y desaprobación: “*Ajá. Retener al alumno. Se le hacen muchas... se gestionan trabajos, se les dan muchas posibilidades, se hace el esfuerzo; horas institucionales que les dan clases de apoyo*”.

Otro cuestionamiento identificado, tiene que ver con la flexibilización en el régimen de asistencia que Víctor (coordinador de curso del TT) considera no favorable para los y las estudiantes, en tanto no se los está preparando para el mundo laboral. Carlos (profesor) va un poco más allá y se pregunta si, dadas las condiciones socio-juveniles, es factible sostener la presencialidad que exige el régimen académico. En este sentido, las estrategias institucionales que se implementan para el sostenimiento de las trayectorias suelen entrar en tensión con la gramática escolar tradicional, que sigue teniendo aspectos selectivos y homogeneizadores (Vázquez, 2019).

Otro aspecto que Víctor considera que hay que revisar es la mayor institucionalización de algunas acciones mencionadas, que si bien están instituidas, sería necesario armar

protocolos acerca de cómo intervenir frente a determinadas situaciones, evitando que dependa de la voluntad de cada educador, como suele suceder.

Respecto a las acciones tendientes a promover la *participación estudiantil*, se escenifica principalmente en la conformación y acompañamiento al Centro de Estudiantes, lo cual es mencionado por algunos adultos y profundizado por Nahuel en tanto integrante del mismo. Este joven da cuenta de la importancia que adquiere este espacio, y el rol que ocupa en él, para su trayectoria biográfico-escolar.

A su vez, durante el trabajo de campo se pudo observar una participación estudiantil activa en la cotidianeidad escolar, sus actividades y proyectos; además poseen representatividad en el Consejo Escolar de Convivencia. Este tipo de espacios e involucramiento que se promueve en los y las jóvenes, responden a diversas normativas⁴² implementadas desde el año 2010 aproximadamente, que intentan dar cuerpo a un giro en la concepción de la convivencia escolar, los vínculos intergeneracionales y el rol de los y las estudiantes.

Respecto a la *promoción de la salud*, hacemos referencia a acciones específicas e inespecíficas que abordan temas transversales y obligatorios para la educación en todos sus niveles, como la educación sexual integral, la prevención de la violencia de género y la convivencia. Investigaciones locales y nacionales indagan sobre este tipo de prácticas, evaluando el impacto que generan en la subjetividad e identificando distintos paradigmas sobre salud y educación que se ponen en juego (Di Leo, 2009). A su vez, advierten esta doble modalidad en la que se hacen presentes: mediante actividades específicas, como así también se cuelean a modo de curriculum oculto en las prácticas y discursos cotidianos que hacen a la lógica escolar y posturas docentes (Paulín, 2014a).

⁴² Como las resoluciones ministeriales N° 124 y 149 a nivel provincial (2010) y las leyes N° 26.877 y N° 26.892 a nivel nacional (2013), mencionadas en los capítulos 2 y 3.

Centrándonos en los relatos biográficos, Cintia hace referencia a algunas actividades significativas para ella:

En la escuela me han ayudado muchísimo, este año tuvimos una charla sobre la violencia. Mis compañeros no conocían mi vida, yo cuando fui chica pase por momentos difíciles, que en algún momento me afectaron, y bueno cuando tuvimos la oportunidad de charlar, yo les contaba a todos y hablamos del tema, de lo que nos pasaba a cada uno, o sea como que nos abrimos, y cada uno conoce lo que es cada uno. (Cintia, 18 años)

Esta “charla sobre la violencia” formaba parte de un proyecto sobre violencia de género llevado a cabo ese año con estudiantes de 6° año del turno mañana, a cargo de la coordinadora de curso y la trabajadora social del centro de salud. A su vez, dicha educadora mencionó en otra oportunidad que estaban trabajando ESI con el Centro de Estudiantes, también en conjunto con la profesional del centro de salud.

Otras intervenciones institucionales identificadas por Cintia, tienen que ver con aquellas orientadas al abordaje de conflictos en la convivencia, puntualmente a raíz de ciertas problemáticas que tuvieron como grupo-curso y en otra oportunidad a partir de un malentendido entre las abanderadas y escoltas. Estos espacios parecen constituir gran parte de la cotidianeidad de esta institución. Durante el trabajo de campo, se pudieron presenciar algunas de ellas:

En la oficina de la coordinación de curso transcurría una conversación entre la coordinadora, una preceptora y un grupo de estudiantes mujeres de 6° año. Dialogaban sobre una compañera, de quien estaban preocupadas por su relación con su pareja, y las educadoras les daban sugerencias acerca de cómo acompañarla y que ante cualquier situación no dudaran en comunicarles. (Registro de observación)

Se observó un taller con estudiantes de 4° año del TM a raíz de situaciones conflictivas ocurridas en el grupo. Se llevaron a cabo tres encuentros coordinados por la trabajadora social del Centro de Salud y la coordinadora de curso. El taller observado consistió en la proyección de cuatro audiovisuales sobre la diversidad y la discriminación, con preguntas para reflexionar sobre los mismos. Los y las estudiantes miraron atentamente y durante el plenario se escuchaban y respetaban los turnos de habla (Registro de observación).

Este tipo de prácticas también comprende la intervención y derivación en caso de posible vulneración de derechos, en tanto la escuela y sus actores son agentes estatales involucrados en dichas problemáticas⁴³. Esto es mencionado por Lara (coordinadora de curso del TM), manifestando que son reiteradas las situaciones que deben derivar o denunciar, aunque no siempre reciben la respuesta institucional esperada. En este sentido, Pedro (director) cuestiona la falta de acompañamiento y efectivización de ciertas políticas para hacer frente a las problemáticas que atraviesan a los y las jóvenes:

Tenemos una gran debilidad que es la falta de políticas públicas que acompañen a los niños y adolescentes, a ver no sé si son falta de políticas públicas, porque las políticas están, sería la implementación (...) yo entiendo que estén superados, que estén desbordados, pero hay problemáticas que superan a la escuela. (Entrevista)

Además, Sofía (preceptora) agrega la falta de acciones e instrumentos legales para abordar la problemática del consumo de drogas, considerando que el protocolo del Ministerio de Educación⁴⁴ no es efectivo y que las instituciones disponibles funcionan para algunos casos, en cambio otros no se “enganchan”.

Por último, desde la escuela se advierte la presencia de otras instituciones y organizaciones que trabajan con las juventudes y que se articulan entre sí formando redes. Sofía enumera algunos espacios barriales en los cuales los y las jóvenes participan y que, considera, funcionan como soportes institucionales/comunitarios de sus escolaridades. Entre ellos, el club de hockey y rugby, el centro de salud municipal, una “casita” que brinda apoyo escolar y merienda, CECOPAL -Centro de

⁴³ Desde el año 2018 la provincia de Córdoba posee un nuevo mecanismo tendiente a optimizar la articulación entre el Ministerio de Educación y la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Para ello, elaboraron el documento “Pautas para la articulación y coordinación de acciones en el marco de la protección de derechos” que orienta a las instituciones y agentes intervinientes.

⁴⁴ Guía de Intervención Escolar donde se involucra consumo o presencia de drogas. Elaborada por la Secretaría de Prevención y Asistencia de las Adicciones (Ministerio de Salud) y el programa de Prevención del Consumo de Drogas en el Ámbito Escolar (SPIyCE, Ministerio de Educación). Córdoba, 2016

Comunicación Popular y Asesoramiento Legal- y el CAJ que en ese momento no estaba funcionando. No obstante, considera que a nivel barrial falta fortalecer el área de salud.

El club que menciona esta educadora es reconocido por Cintia como acontecimiento biográfico significativo y soporte institucional, en tanto funciona como espacio de sociabilidad y “vía de escape” frente a sus problemas familiares: “*nuestra segunda familia*”; “*se convirtió en algo que no lo puedo dejar de hacer, algo que amo, me apasiona hacerlo (...) es como el colegio, me hace olvidar de los problemas*” (Cintia, 18 años). Si bien no constituyó un objetivo central de la investigación y por lo tanto no se indagó de manera específica, en los demás relatos biográficos no se hace referencia a ninguna de estas u otras organizaciones, lo que nos lleva a preguntarnos acerca del grado de acercamiento y significatividad que adquieren para los y las jóvenes del barrio. Mientras tanto, la escuela sí parece funcionar como un espacio en donde se sienten reconocidos, cada uno destacando distintas actividades, espacios y vínculos.

6.3. Acerca de trabajar, “*cirujear*” y robar como prácticas de subsistencia

Este espacio de actuación amerita un apartado particular, en tanto atraviesa las narrativas de Braian y Gonzalo de manera significativa, en ocasiones obstaculizando y en otras oficiando como soporte de sus trayectorias biográficas y escolares. En cuanto a Cintia y Rocío, cuando se les preguntó de forma específica, refirieron realizar algunos trabajos esporádicos para ayudar a la economía familiar, pero no repercutían en su escolaridad. Nahuel no menciona ningún tipo de actividad laboral; de acuerdo a su relato, la apuesta familiar y personal estaban centradas en la escuela.

Como ya advertíamos recuperando a otros autores (Barilá e Iuri, 2011; Navarrete, 2005; Pedraza y Ribero, 2006; Weiss, 2012) ser estudiante y trabajador es una condición

socio-juvenil que predomina en sectores signados por la vulnerabilidad, generalmente con trabajos precarios y escolaridades interrumpidas, por lo tanto impacta en las trayectorias escolares. No obstante, los relatos de Braian y Gonzalo nos aportan otras aristas de esta compleja condición.

En la narrativa de Gonzalo, el trabajo surge como un soporte significativo y opera como un acontecimiento biográfico que lo ayudó en los períodos de rescate: *“tuve esa posibilidad de trabajar siempre”*. Trabajó en verdulerías y talleres mecánicos desde los 13 años, lo cual implicó diversas experiencias de aprendizaje -ser limpio y ordenado-, le brindó la posibilidad de tener sus cosas, trabajar con su papá lo ayudó a recuperar dicho vínculo y trabajar de noche como guardia de seguridad le permitió consolidar el cambio que venía realizando, alejándose de la *“calle”*, la *“joda”*, los amigos y el consumo: *“trabajar de noche me ayudó un montón para dejar todo”*:

Cuando tengo muchos problemas, mi trabajo es como una solución porque me aleja de la calle, me aleja de cosas boludas, o sea, si yo tenía problemas iba, me sentaba en una esquina, me fumaba un porro y hacía como que los problemas no existían y ahora los enfrento, cuesta un montón obvio. (Gonzalo, 19 años)

Este joven manifiesta que el hecho de trabajar nunca interfirió en el sostenimiento de su escolaridad y, de acuerdo a su relato, los periodos de dificultad que atravesó tuvieron que ver más bien con sus prácticas socio-juveniles. Aun así, el trabajo nocturno que desempeñaba al momento de las entrevistas, implicaba ciertas condiciones muy difíciles de sostener, en tanto realizaba muchas horas continuas, era al aire libre y a veces pasaba más de un día sin dormir, agudizando su problema de insomnio:

Me acuerdo la primer semana llegué temblando y digo *“no, renuncio, no voy a aguantar”*, me bañé con agua caliente... y me acuerdo patente un miércoles que hizo -5°, que se congeló todo, todo Córdoba, no aguantaba el frío y dije *“renuncio, este trabajo no es para mí”* y llegaba a casa y lo veía a mi viejo esperándome con un café y digo *“no, no voy a renunciar, voy a aguantar”* y estamos acá, sigo aguantando, me cuesta un montón porque estoy 26 horas sin dormir, 31 horas, estoy despierto desde ayer a las 12, hasta las 3 de la tarde no llego a casa, y duermo

a la noche directamente, y hay días que necesito dormir porque a la noche trabajo, y llego a casa, me acuesto y no hay forma. (Gonzalo, 19 años)

Este fragmento retrata el gran esfuerzo que realizaba este joven para subsistir en lo cotidiano e intentar finalizar el secundario. Más allá de la flexibilización que se realizaba desde la escuela, le resultaba muy difícil sostener cierta presencialidad y que ésta fuera significativa, en tanto más de una vez iba sin dormir. Aun así, tenía claro que se trataba de una condición que debía sostener, ya que necesitaba el trabajo y faltaban pocos meses para que egresara: *“quiero terminar el colegio para descansar o sea, porque, si dejo el trabajo me cago de hambre, si dejo el colegio es de muy pelotudo si faltan 2 meses”*.

En la narrativa de Braian también aparecen diferentes prácticas de subsistencia desde temprana edad, alternando entre el “*cirujeo*”, el trabajo y el robo. Cirujear en el carro era una práctica familiar de la cual él participaba desde su infancia; trabajaba con su padre en el campo y posteriormente en un hipódromo; y manifiesta que a veces recurría al robo como modo de subsistencia, aunque el hecho de trabajar le permitió alejarse de dicha práctica:

Cuando tenía 14 años entré a trabajar y eso me ayudó una banda, el patrón... porque ya en vez de robar para comprarme un par de zapatillas, me las compraba con lo que ganaba o por ahí trabajaba en el carro, vendía un lechón y me compraba las zapatillas y así. (Braian, 19 años)

Este entramado que nos aporta la biografía de Braian es frecuente en las condiciones juveniles de estos sectores, en donde el trabajo se convierte en una modalidad, entre otras, para obtener un ingreso económico (Arancio y Castro, 2018). No obstante, esta alternancia no está exenta de atravesar situaciones de riesgo y precariedad. En distintos pasajes de su relato, Braian da cuenta de esta doble implicancia de robar: permite la

sustentabilidad pero, a la vez, conlleva riesgos y solo es una salida inmediata, sin proyecciones a futuro como sí lo es la escuela:

Está bien, esto es un trabajo, cuesta, pero ¿me vas a decir que no cuesta salir a robar y que te peguen un tiro? En cambio, si venís a la escuela vas a renegar más pero va a ser más durable, es un futuro mejor. (Braian, 19 años)

Como expresábamos en el capítulo 5, este joven intentaba dejar atrás estas prácticas delictivas y estaba convencido que finalizar el secundario le permitiría acceder a un trabajo más estable y paulatinamente poder lograr la movilidad social que anhelaba. Aquí se observa la ambigüedad que muchas veces vivencian estos jóvenes entre la transgresión y el “rebusque” para subsistir y la aspiración a acceder a una vida más “convencional” (Míguez, 2008 citado por Arancio y Castro, 2018).

Estas vivencias formaban parte de las condiciones juveniles y socio-familiares que caracterizaron la biografía de Braian. En su relato, manifiesta que tales condiciones de vulnerabilidad repercutieron en su escolaridad, generando intermitencias o implicando un gran esfuerzo poder sostenerla. Aun así, las prácticas de “*cirujeo*” y delito por momentos eran necesarias para paliar dicha precariedad, erigiéndose como soportes *estigmatizantes* (Martuccelli, 2007) de su trayectoria biográfica y escolar.

Otra dimensión que atraviesa esta condición, recuperada por Carreras et al. (2018) y Arancio y Castro (2018), tiene que ver con el género, en tanto “ser varón” se asocia a la idea de “macho”, “proveedor”, “cuidador” y “aguantador” de acuerdo a los imperativos de la masculinidad hegemónica. Esta reflexión también la recuperábamos en el capítulo 4 cuando analizábamos las proyecciones a futuro y observábamos que en los varones cobraba mayor fuerza el trabajo y en las mujeres aparecía cierta moratoria social que les permitía seguir estudiando en el nivel superior.

A modo de cierre, podemos observar que las trayectorias escolares de estos jóvenes estuvieron signadas por diversas experiencias legales -pero no todas formales- e ilegales de subsistencia, ambas caracterizadas por la precariedad y la necesidad de desplegar una gran agencia individual para poder conciliarlas con la experiencia escolar. Más allá de las dificultades mencionadas, estos jóvenes pudieron sostener su escolaridad y egresar de la escuela secundaria; incluso para Gonzalo la condición de trabajador siempre operó como un soporte biográfico.

6.4. Sociabilidad juvenil y prácticas barriales como soportes ambivalentes

Tanto Gonzalo como Braian evidenciaron que sus prácticas juveniles, protagonizadas generalmente en “*la calle*” y compartidas con sus amigos del barrio, fueron escenario de numerosas situaciones de vulnerabilidad y riesgos, las cuales comprendían el consumo de drogas, disputas barriales, “*jodas*”, uso de armas, abuso policial, delitos y muertes:

Todo el fin de semana, kilombazos, todas las noches, a uno que le tiraron un tiro por la cabeza, al mismo le pegaron en la espalda, se armó un kilombazo, encima ahí al frente de mi casa, yo estaba ahí en el rancho... y anoche estábamos yendo para el rancho como a la una de la mañana y dice un amigo “*vamos para el pool a jugar un rato*”, vamos para allá, y estaba uno con un fierro en la mano, después saltó un chiquito, de 2° año, también saltó con un fierro, se armó un embrollazo, yo decía “*qué locos son*”, porque estaban empastillados por eso. (Braian, 19 años)

Y lo que yo también odéo es la policía, no es que la odée porque... porque yo siempre que alguien me para así, no me cree la edad, me verduguea, no me cree que voy a la escuela, no me cree nada, eso también odéo yo porque si uno le cuenta, lo cuanta por algo. (Braian, 19 años)

Hace 3 años me mataron un amigo en los brazos... le metieron 7 tiros (...) Se frenó una moto y le tiró, le tiró solamente a él, yo estaba parado al lado y no me tiró a mí, le tiró a él. Sabíamos quién era, estaba sin casco sin nada, o sea no pudimos hacer nada, porque salió de ahí, fue y se entregó, y yo obvio que me quedé con mi amigo en los brazos. Era mi mejor amigo... él era más grande, tenía 27 años, pero como que yo me había criado con él... y bueno cuando lo mataron me di cuenta que iba por el mismo camino, ya me habían tirado varias veces y nunca me pegaron. Vivía en eso, estaba todo el tiempo metido. (Gonzalo, 19 años)

No me gustaba robar, yo nunca robé, puedo decir que nunca robé, pero sí me gustaba el bardo, me gustaba las armas, amo las armas, y el primero que decía algo le tirábamos y no todos se quedaban callados. (Gonzalo, 19 años).

Como nos advierten Carreras et al. (2018), estas experiencias que ponen en peligro la integridad física o incluso generan cercanía con la muerte, son frecuentes en jóvenes varones de sectores vulnerabilizados. Esta significación de la muerte como algo cotidiano también atraviesa otras experiencias vitales en condiciones de precariedad: *“los dolores de la vida me marcaron siempre... siempre te va a pasar algo, constantemente... ahora falleció un primito mío y mañana qué puede pasar”* (Braian, 19 años)⁴⁵.

En Braian y Gonzalo, estos vínculos y prácticas barriales constituyen gran parte de sus narrativas y funcionaron como un soporte *ambivalente* (Martuccelli, 2007) de sus trayectorias biográficas y escolares. Por momentos los exponía a situaciones de riesgo y fragilizaban su escolaridad, vínculo familiar y proyectos a futuro, pero a la vez eran significados como un soporte vincular fuerte, especialmente en Gonzalo:

A pesar de que eran malos y... no malos, eran mis amigos, y yo daba la vida por ellos y la doy todavía, pero tenían esos... ese consejo que te daban y era distinto a otro. Me acuerdo que M me dijo que nunca deje el colegio... de tanta mierda, de tan drogado que estaba siempre me decía, igual que T, T me decía que yo iba a ser un gran señor... era amigo de mi mamá y de mi papá también... mi mamá decía que yo iba a ser un gran señor y T lo decía casi siempre. Me apoyaban un montón, me cagaban a pedo por ahí porque no iba al colegio, pero sí, cuando se fue M me dolió un montón. (Gonzalo, 19 años)

Este relato refleja la ambivalencia que caracterizaba su sociabilidad juvenil, describiendo ciertos elementos que hacen al lazo de amistad -incondicionalidad, consejos, apoyo- y a la vez representaba aquellas prácticas que lo perjudicaban y ponían en peligro su vida.

⁴⁵ Durante una entrevista, Braian recibe una llamada telefónica de su mamá para avisarle que el hijo recién nacido de su prima había fallecido. Luego retoma ese hecho para dar cuenta de las situaciones de precariedad que venía relatando.

Además, da cuenta que su condición de estudiante le permitía constituirse en una excepción dentro de su grupo juvenil, al igual que Braian, en tanto a pesar de compartir dichas prácticas se mantenían afiliados a la escuela y eso era valorado por sus coetáneos: *“el colegio fue siempre como un cable a tierra que me hacía distinto a todos, porque yo era el maldito de todos, el peor de todos, pero iba al colegio o sea”* (Gonzalo, 19 años); *“y ellos [amigos] están orgullosos porque... como que soy el ejemplo para varios digamos, por ejemplo un chico viene a la escuela porque sigue el ejemplo mío”* (Braian, 19 años).

Esta excepcionalidad se acentuó a partir de los periodos de rescate que iniciaron ambos jóvenes; rescate que a su vez implicó cierta lejanía con sus amistades: *“después de eso cambié un montón, empecé el colegio y empecé a cambiar, cambiar de amistades... cuando cambie mucho fue cuando dejé las drogas”* (Gonzalo, 19 años); *“bueno por eso yo trato de terminar la escuela vio, para algún día llegar a algún lado, sino hubiera seguido con los otros ahí, íbamos a chorear, íbamos a hacer algo, porque es así”* (Braian, 19 años).

Sin embargo, consideran que *“la junta”* es un factor importante pero no es determinante a la hora de participar de esas prácticas, poniendo el acento en la elección personal: *“el que dice ‘yo me arruiné porque me junté con ellos’ es mentira, vos te arruinaste porque vos querías”* (Gonzalo, 19 años).

La junta no tiene nada que ver, digamos, tiene mucho significado porque capaz vos querés seguir al otro lo que está haciendo, por ejemplo el otro estaba robando y yo quería robar también... tiene que ver pero no tiene la culpa, ellos no te ponen un revolver en la cabeza y *“eh vamos a chorear”* no... si te dicen *“vamos a robar”* y vos decís *“sí”*, *“bueno vamos”*, y así es. (Braian, 19 años)

Otros elementos que colaboraron en el rescate de Braian, fueron la música y la escritura, en tanto práctica habitual en este joven:

Me gusta escribir muchas frases... lo que a mí me hace sentir mucho es cuando escucho música... yo escucho rap, escucho todo lo que sea, no escucho el tema, el sonido, escucho la letra, y más que nada me gusta el folcklore. Escucho el mismo tema que cuando tenía 12 años y ese tema como que significa mucho (...) Es algo que a mí me significó mucho porque, al escuchar la música, aceptaba lo bueno y podía saltar lo malo, por eso yo desde que escuchaba música dejaba de robar, no hacía ningún moco... no digo que desde esa edad fui santo hasta ahora, porque si echaba moco. (Braian, 19 años)

Así, estos pasajes narrativos muestran que la sociabilidad barrial es una dimensión constitutiva de la construcción identitaria de estos jóvenes y por ello cobra gran relevancia en sus relatos, distinguiéndose muchas veces de las dinámicas que ofrece el espacio escolar (García Bastán y Paulín, 2016). El barrio se constituye en un escenario de múltiples sentidos, vínculos y prácticas, en donde coexisten el riesgo, la violencia y la muerte con experiencias y lazos de amistad, solidaridad y compañía. Y en el medio -o al margen-, la escuela, que también es un espacio habitado por jóvenes, aunque no por todos, y se transforma en otro desafío que deben enfrentar.

6.5. Las expectativas a futuro como soporte

Los sujetos construyen ciertas expectativas a futuro que operan como “anclajes socio-existenciales” de sus biografías (Araujo, 2018). Se trata de expectativas constituidas por una dimensión singular y otra colectiva, en tanto están atravesadas por las condiciones concretas de existencia de los sujetos que la portan.

Podríamos relacionar el concepto de “anclaje socio-existencial” con el de soportes que venimos desarrollando a lo largo de esta investigación y puntualmente en este capítulo. Incluso la autora, al definir dicha categoría, explica que está constituida por los “ideales”, el “saber-hacer” y los “soportes”, sirviéndose de los trabajos de Martuccelli para definirlos.

Así, lo que nos interesa incorporar a este conjunto de soportes familiares, institucionales y vinculares que fuimos reconstruyendo a partir de los relatos biográficos juveniles, es un soporte *subjetivo* que está sustentado en gran parte por las expectativas a futuro que estos jóvenes poseen.

En el capítulo 4 advertíamos que los cinco jóvenes, a partir de sus específicas condiciones socio-juveniles, anticipaban ciertas proyecciones al porvenir, ya sea a modo de proyectos cercanos o “vagos anhelos” (Araujo, 2018). Y en el capítulo 5 avanzamos sobre estas proyecciones, detectando que la escuela y la posibilidad de finalizar y obtener el título secundario operaban como un motor fundamental de estas expectativas a futuro. Y, a la inversa, podemos pensar que esos anhelos a futuro eran un incentivo para sostenerse escolarizados a pesar de las diversas condiciones de vulnerabilidad que atravesaban:

Tengo que hacer la secundaria porque yo siempre tuve esa idea de ser grande, de independizarme de mi papá, tener mi plata, tengo que estudiar para ser alguien en la vida. (Cintia, 18 años)

Otros piensan en el hoy y no piensan en el mañana, o sea que la escuela ni... yo también pienso en el hoy, pienso en el mañana, pienso en todo. (Braian, 19 años)

Aquí Braian deja entrever que, en aquellos jóvenes que no asisten a la escuela, hay una ausencia de proyección a futuro, a diferencia de él y otros jóvenes que sí lo hacen y por lo tanto valoran la importancia de sostenerse escolarizados.

De esta manera, se introducen otras aristas en esta dimensión subjetiva que soporta las existencias juveniles: el convencimiento y motivación personal que expresaron recurrentemente a la hora de argumentar su afiliación a la escuela y su pronto egreso; la supremacía de la voluntad personal, en tanto matriz meritocrática que se cuela en los discursos y sentidos juveniles; y la necesidad de un gran despliegue individual para sortear las pruebas estructurales, entre ellas la escolaridad.

Víctor (coordinador de curso del TT) hace hincapié en esta agencia individual a la hora de describir los soportes que los y las estudiantes poseen para sostenerse en la escuela:

Más que apoyo es una ilusión que ellos tienen por parte de ellos mismos, ¿no? Son muy fuertes muchos chicos. Yo digo que son... tienen un corazón muy grande y son muy fuertes porque debido a todas las contingencias que tienen ellos, todos los problemas y todas las cosas, ellos siguen apostando y siguen viniendo a la escuela.
(Entrevista)

Para finalizar, otro elemento que se pone en juego en las expectativas a futuro es la “esperanza” de modificar aquellas condiciones de vida no deseadas por los sujetos (Araujo, 2018). En los relatos juveniles se materializa en el anhelo de superar ciertas experiencias de precariedad socio-económica -propias y cercanas-, a partir de la continuidad de los estudios en el nivel superior y el acceso a un empleo formal y estable. En este pasaje, finalizar la escuela secundaria se erige como eslabón entre un presente signado por cierta vulnerabilidad y un porvenir más esperanzador.

. . .

Como pudimos reconstruir a lo largo del capítulo, las trayectorias biográfico-escolares de estos jóvenes estuvieron atravesadas por diversos soportes familiares, vinculares e institucionales. Estos espacios de cuidado, también fueron escenario de experiencias de menosprecio y precariedad en distintos momentos vitales.

No sería posible establecer generalidades respecto a estas configuraciones de cuidado y vulnerabilidad. Aun así, el soporte familiar fue recurrente en los distintos relatos, evidenciando vínculos afectivos significativos y, en ocasiones, débiles y conflictivos. En algunos casos, la familia fue fundamental para el sostenimiento de la escolaridad y la posibilidad de transitarla de manera continua y sin grandes dificultades. En otros, se observa la necesidad de afrontar esta prueba estructural con un escaso sostén y acompañamiento familiar.

La escuela también se erigió como un espacio de cuidado que brindó diversas experiencias y vínculos de gran importancia para estos jóvenes. Pudimos reconstruir numerosas estrategias, actividades y vínculos que les permitió a estos/as jóvenes mantenerse afiliados a la institución. A excepción de Gonzalo, que evidencia una cierta debilidad en este soporte, destacando solo las acciones de dos educadoras.

Coincidimos con García Bastán et al. (2018) al destacar que las instituciones tradicionales siguen constituyéndose en soportes fundamentales de las experiencias juveniles y sus proyecciones a futuro, aunque a veces sean precarios y efímeros. Quizás es esta precariedad la que conlleva el despliegue de una agencia individual, especialmente en aquellos jóvenes atravesados por una mayor vulnerabilidad en sus biografías. Esto visibiliza y denuncia las lógicas selectivas y meritocrática que operan en el sistema educativo en particular y la sociedad en general.

Sin embargo, el esfuerzo individual insiste en gran parte de los relatos juveniles y adultos, denotando ciertas “concepciones conservadoras y meritocráticas” que, como anticipan García Bastán et al. (2018), no debería sorprendernos, en tanto forman parte del acervo cultural y social. Y, como ya mencionamos, da cuenta que los soportes no siempre son plenamente reconocidos por los sujetos (Martuccelli, 2010).

REFLEXIONES FINALES

En esta investigación nos propusimos comprender, desde una perspectiva biográfica, cómo gestionan los sujetos su doble condición de jóvenes y estudiantes, atravesados por disímiles configuraciones de vulnerabilidad y de cuidado. A partir de la técnica de relatos biográficos, nos acercamos a las trayectorias biográfico-escolares de cinco jóvenes pertenecientes a barrios socio-segregados del suroeste de la ciudad de Córdoba, que asistían a una escuela secundaria pública de dicha zona. Al mismo tiempo, nos interesó indagar la perspectiva de los y las educadores de esa institución acerca de la condición juvenil y escolar.

Reconstruimos la dinámica de esta escuela, haciendo una descripción de su funcionamiento, actores que la conforman y principales lineamientos institucionales. Del análisis de las perspectivas juveniles y adultas, vislumbramos una *cultura institucional inclusiva* (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018) que cuida y contiene a sus estudiantes, generando acciones orientadas al sostenimiento de las trayectorias escolares. A su vez, surgieron ciertas tensiones alusivas a la *inclusión con exclusión de conocimientos* (Tenti Fanfani, 2007), en tanto algunos jóvenes y educadores esbozaron una crítica a la calidad educativa que se impartía, revelando una postura asistencialista.

Al profundizar en las biografías juveniles, pudimos comprender las singulares y diversas maneras en las que estos sujetos se vincularon con la escuela. La propia técnica nos brindó elementos que anticipaban algunas pistas acerca de esta relación. Recurriendo a la lógica intra-caso y luego de una lectura transversal (Cornejo et al., 2008) observamos que en los relatos de Cintia, Rocío y Nahuel la escuela aparecía con cierta centralidad, siendo protagonista de la presentación que realizaron de sí mismos y de los acontecimientos significativos elegidos. En cambio, en Braian y Gonzalo la

experiencia escolar se presentaba en un segundo plano, opacada de alguna manera por otras vivencias que atravesaron sus biografías.

Condiciones socio-juveniles y trayectorias escolares

En línea con lo anterior, observamos dos grandes formas de entrelazamiento entre la trayectoria escolar y la condición socio-juvenil, de acuerdo a las específicas configuraciones de vulnerabilidad y de cuidado que atravesaron cada biografía:

- *Trayectorias escolares en articulación con la condición juvenil:* Cintia, Rocío y Nahuel presentaron trayectorias continuas y similares a las teóricas (Terigi, 2009). Lograron articular y desplegar sus intereses juveniles en el ámbito escolar, encontrando experiencias y vínculos significativos con pares y adultos. Para ello, fueron de gran importancia los espacios y actividades propuestas por la institución, el rol que asumieron como estudiantes y la sociabilidad juvenil que construyeron allí. Otro elemento que favoreció esta articulación, fue el sostenimiento familiar -especialmente en Rocío y Nahuel- en tanto acompañaron su escolaridad y les transmitieron la importancia de estudiar. Por último, sus proyecciones a futuro -en tanto expectativas al porvenir pero también sosteniendo su escolaridad en el presente- estaban conformadas por un convencimiento de continuar estudiando en el nivel superior y cierto anhelo de trabajar para adquirir independencia económica.

- *Trayectorias escolares en tensión con la condición juvenil:* las escolaridades de Gonzalo y Braian se caracterizaron por la intermitencia, abandonos temporarios y repitencias. Sus experiencias vitales estuvieron signadas por diversas condiciones de vulnerabilidad que repercutieron en sus trayectorias escolares: precariedad económica, ausencias y muertes significativas, consumo problemático de drogas, participación en

prácticas delictivas y conjugación de escolaridad y trabajo desde la infancia. No obstante, Braian da cuenta de una experiencia escolar significativa, identificando vínculos de gran importancia con algunos educadores. En el relato de Gonzalo, la escuela aparece como un soporte débil, esgrimiendo ciertas críticas a la institución y sus educadores, rescatando solo el accionar de dos preceptoras. La familia de ambos jóvenes se erige como un soporte débil de la trayectoria escolar, especialmente en el nivel secundario. Sus proyecciones a futuro en relación a seguir estudiando aparecen con cierto escepticismo, aunque la necesidad de continuar trabajando se presenta con gran nitidez.

Estas categorías analíticas no desconocen las singularidades de cada trayectoria biográfico-escolar, tal como fueron profundizadas en el capítulo 5. A su vez, ambos grupos de jóvenes construyeron sentidos compartidos en relación a la escuela como habilitadora de un futuro mejor y, al mismo tiempo, percibían la devaluación de la titulación escolar (Dubet, 2006).

Acerca de los sostenes de las trayectorias biográfico-escolares

Otro aspecto en común es la presencia de soportes y prácticas de cuidado que les permitieron sostener su escolaridad y transitar otros momentos vitales significativos. Principalmente, la familia y la escuela aparecen como soportes fuertes, brindando diversas prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso (Honneth, 2011). En algunos casos, la familia acompañó la escolaridad desde prácticas concretas en relación a lo educativo; en otros se observa una presencia afectiva y sostenimiento discursivo en relación a la importancia de estudiar.

La escuela, a su vez, llevó a cabo estrategias y acciones que permitieron un reconocimiento jurídico-moral (Honneth, 2011) como permitir la conciliación de escolaridad y maternidad, escolaridad y trabajo, promover la participación estudiantil, la promoción de la salud y el acompañamiento a sus trayectorias escolares reales, atendiendo a la diversidad de condiciones socio-juveniles. Y el Club en Cintia, también se constituyó en un gran soporte institucional y vincular de su biografía.

Asimismo, se evidenciaron soportes ambivalentes y conflictivos, como la figura paterna en Nahuel, Gonzalo y Braian, y ambos progenitores de Cintia. Las prácticas de subsistencia y la sociabilidad barrial también funcionaron como soportes ambivalentes - a veces significativos y otras veces estigmatizantes- en Gonzalo y Braian. Contrario a lo que suele suceder en otras experiencias juveniles respecto a conciliar el ser estudiante con la maternidad, en Rocío se constituyó en un soporte de su biografía y escolaridad. Finalmente, observamos un soporte subjetivo representado principalmente por las expectativas a futuro que los cinco jóvenes construyeron, lo cual les permitía sostenerse escolarizados.

No obstante, como plantea Martuccelli (2007), tanto las pruebas estructurales como los soportes poseen distintos grados de legitimidad y se encuentran “desigualmente distribuidos” de acuerdo al contexto socio-histórico y la posición social del sujeto. En este sentido, para algunos jóvenes, principalmente Braian y Gonzalo, fue necesario un mayor despliegue de agencia individual para sortear las adversidades vitales y escolares.

De la subjetivación frente a las desigualdades

Retomando esta última reflexión y situándonos en el campo de la investigación e intervención psicosocial en el que se inscribe la presente Maestría, a lo largo de la tesis

podimos observar cómo se materializa la desigualdad social y educativa en estos sectores vulnerabilizados. Se pone de manifiesto la necesidad de una gestión biográfica por parte de los y las jóvenes para poder sortear las pruebas estructurales, puntualmente la escolaridad secundaria.

En este sentido, entendemos que la búsqueda de cierta conciliación de lo juvenil y lo escolar, con mayor o menor grado de articulación, habilita un proceso de subjetivación inscripto en un marco de desigualdad y vulnerabilidad. Esto nos invita a interrogarnos acerca de los anclajes socio-institucionales y subjetivos que hicieron posible esta subjetivación y afiliación escolar.

Por un lado, como desarrollamos en el capítulo 6, la escuela y sus actores operaron como un soporte significativo de la experiencia escolar. Si bien se produce en un contexto de obligatoriedad que a veces sostiene a costa de los conocimientos, no deja de ser una experiencia subjetivante distintiva y superadora de otras experiencias barriales y familiares cercanas.

Por otro lado, el territorio socio-barrial en donde desenvuelven sus biografías, se encuentra relativamente vinculado al entramado urbano e institucional de la ciudad, a diferencia de otros barrios que poseen un mayor grado de segregación, incidiendo en el sostenimiento de las escolaridades (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). Consideramos que esta dimensión resulta significativa y posibilita paliar ciertas condiciones estructurales de precariedad, sumado a la presencia de diversas instituciones y organizaciones barriales que operan territorialmente y brindan un marco de contención.

No obstante, nos interrogamos qué sucede con las trayectorias biográficas juveniles una vez finalizado el nivel secundario. Hasta allí, el sostenimiento institucional y familiar

garantiza algunas condiciones de posibilidad en un contexto social inequitativo. Pero ¿qué sucede después? Si atendemos a la preocupante tasa de desempleo que presenta nuestro país para este grupo etario (Assusa, 2020), el recorte de programas estatales de inserción laboral para jóvenes, la brecha entre el nivel secundario y universitario y las dificultades en lograr un egreso efectivo con la consecuente titulación, resulta necesario indagar cómo se sostienen las biografías juveniles a posteriori y de qué manera logran concretarse los proyectos a futuro que construyen.

Efectos subjetivos de la técnica de relatos biográficos

Investigar con relatos biográficos conllevó una experiencia novedosa e interesante para quienes indagamos sobre las juventudes cordobesas. Creemos que, para los y las jóvenes participantes de este estudio, también constituyó una vivencia significativa. Como plantea Leclerc-Olive (2009), la experiencia de narrar aspectos importantes de sus vidas puede constituirse en un acontecimiento biográfico en sí mismo.

Por ello, un elemento emergente de este proceso investigativo fueron los *efectos subjetivos* que, consideramos, implicó para algunos jóvenes co-construir con nosotros sus relatos de vida. Güelman y Borda (2014) también repararon en estas implicancias, denominándolas “efectos biográficos” y distinguiéndolos en el plano identitario, reflexivo y vincular; categorías que recuperaremos para dar luz a nuestros hallazgos. Otro aspecto relevante tiene que ver con la dimensión ética de toda investigación, que en este caso puntual implica reconocer dichos efectos que se producen y por lo tanto crear las condiciones de escucha y cuidado necesarias para que la narración tenga lugar (Cornejo et al., 2008).

Estos efectos fueron identificados en otros participantes, dando lugar a discusiones y análisis colectivos al interior del equipo de investigación acerca de lo que significaba para estos jóvenes relatar momentos significativos de sus vidas y cómo se implicaban en este proceso. Por ello decidimos incorporar algunas preguntas meta-reflexivas al finalizar los relatos: *¿Qué te pareció leer un relato de tu vida?; ¿Cómo te sentiste?; ¿Qué te pareció la experiencia de compartir momentos significativos de tu vida?* Lo cual nos permitió ahondar y nutrir nuestras percepciones con la mirada de los protagonistas.

En este estudio, dichos efectos subjetivos se vislumbraron en Braian (19 años) y Gonzalo (19 años). Desde un comienzo, Braian se mostró interesado y participó activamente de la construcción de su relato de vida. Finalizando el proceso, acordó con la entrevistadora imprimirlo en formato de libro, incluyendo una foto, título, introducción y frases escritas por él. Esto fue inédito en tanto fue el único participante que intervino activamente en el formato del relato, incorporando elementos identitarios como la fotografía y frases de su autoría.

Su objetivo era dar a conocer su historia, especialmente compartirla con otros “jóvenes como él”, tanto en su escuela como en otras instituciones educativas. En relación a ello, anhelaba que su “libro” estuviera disponible en la biblioteca de la escuela y que los docentes de Lengua y Literatura lo utilizaran en sus clases. Además, manifestó que hablaría con el director para que lo ayudara a difundirlo en otras instituciones. Teniendo en cuenta sus aspiraciones, realizamos tres ejemplares: uno para él, otro para la escuela y un tercero para regalar a quien quisiera.

Estos aspectos ponen en evidencia que la técnica permite dar mayor protagonismo y significatividad a la voz de los entrevistados, materializando una de las premisas epistemológicas de la metodología cualitativa acerca de entender a los participantes

como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimientos (Güelman y Borda, 2014).

A su vez, el relato de Braian tuvo repercusiones al interior de la comunidad educativa: con su autorización, fue compartido en formato digital con el cuerpo docente y luego le propusieron que lea un fragmento en el Acto Aniversario de la escuela, particularmente el apartado en el que habla sobre su experiencia escolar, y él decidió agregar algunas reflexiones acerca de lo que significaban para él los docentes de la institución.

Además, fue un hecho mencionado por educadores y estudiantes durante otras instancias del trabajo de campo: en una entrevista, un profesor comentó que Braian era muy capaz y rescató como valioso que haya escrito su biografía; y una estudiante de 4° año, en un taller de cartografía social realizado por el equipo de investigación, compartió que la docente de Lengua y Literatura les propuso que escriban su autobiografía y que a ella le gustaría hacerlo en formato de libro, como Braian.

Esto da cuenta del efecto *vincular e identitario* que implicó para este joven contar su vida en el ámbito escolar, impactando en su lugar como estudiante y habilitando una experiencia de reconocimiento (Honneth, 2011) y visibilización en dicho espacio de socialización y sociabilidad. Si recordamos los devenires de la trayectoria biográfico-escolar de Braian, no es menor que su relato haya tenido transcendencia y que, aquellos educadores que fueron significativos en su experiencia escolar, hayan sido promotores de dicha difusión. Frente a las dificultades que suelen presentarse en la conciliación de lo juvenil y escolar, consideramos que la construcción y posterior difusión de su relato constituyó un contexto legítimo para dar a conocer su biografía y ser escuchado de otro modo en el ámbito escolar.

Por último, esta experiencia trascendió otros espacios de su vida cotidiana, compartiendo con amigos sus dudas respecto a si incorporaba o no al relato algunos acontecimientos puntuales de su vida o proyectándose al momento en que su mamá leyera el relato, preguntándose qué diría al leer, y enterarse, de específicas vivencias.

Respecto a Gonzalo, visualizamos un efecto a nivel *reflexivo*, en tanto uno de los acontecimientos vitales que destacó fue el fallecimiento de su mejor amigo, que ocurrió en presencia de él. Las implicancias subjetivas de este hecho, que marcó un antes y un después en su vida, las exteriorizó por primera vez en nuestros encuentros, mostrándose sorprendido y “*raro*” por haber hablado sobre ello, pero a la vez “*aliviado*”. Por momentos se lo observó angustiado al rememorar este hecho tan significativo y doloroso para él; incluso, al leer la versión final del relato, se detiene solo en ese apartado, emocionándose al leerlo.

Como advierten Cornejo et al. (2008), recordar vivencias difíciles y dolorosas puede conllevar una “reactualización de sus sufrimientos” (p.34). Así, participar de este proceso se convirtió en un espacio-tiempo de reflexividad para este joven, permitiendo una resignificación de lo vivido. Incluso se transformó en el primer espacio en el cual rememoró y compartió este hecho significativo de su vida (Güelman y Borda, 2014). En este sentido, nos preguntamos si Gonzalo tenía otros espacios vitales para relatar esa vivencia traumática de la muerte de su mejor amigo. También si narrar vivencias de dolor está habilitado o entra en disputa con prerrogativas de género para las masculinidades juveniles y, más aún, entre jóvenes de sectores populares cuyos cuerpos suelen ser tanto lugar de control policial como herramienta de trabajo (Carreras et al., 2018; D’Aloisio et al., 2018).

Esta particular técnica de investigación puede albergar efectos biográficos diferenciales en sujetos de sectores socioeconómicos vulnerabilizados que no suelen acceder

fácilmente a espacios de promoción de la reflexividad y la narración de sí mismos que resultan cardinales en sectores medios y altos, como por ejemplo la práctica terapéutica (Güelman y Borda, 2014). Además, siguiendo con los aportes de estos autores, nos preguntamos si el hecho de participar de este proceso investigativo y haber compartido momentos significativos de su vida, implicó un acontecimiento biográfico en sí mismo, en el sentido de resignificar y reflexionar sobre lo vivido.

A la luz de estas reflexiones y los efectos visualizados, quizás este tipo de trabajo narrativo con fines originalmente de investigación, habilitan la producción de una mirada diferente sobre los y las jóvenes, sus experiencias vitales, sus temores, vivencias y anhelos, que posibilitan disputar con los discursos socio-mediáticos que los ubican de forma reduccionista como “victimarios” o “víctimas” de violencias, prácticas delictivas y consumos problemáticos. Con el mismo objetivo, el director le propone a un diario cordobés que publique la experiencia de vida de un estudiante, para contrarrestar las noticias estigmatizantes que solían realizar en relación al barrio y la escuela⁴⁶.

Otros interrogantes que nos surgen son: ¿por qué se vislumbraron efectos subjetivos en algunos jóvenes y no en otros? ¿A qué se debe que estos efectos fueron diferenciales entre Braian y Gonzalo? ¿Cómo se pone en juego la cuestión de género y la distancia entre condición juvenil y escolar? Sin pretender responderlas de manera acabada, posiblemente el hecho que los efectos hayan sido visualizados en aquellos jóvenes que presentaron una mayor tensión entre sus condiciones juveniles y la escuela, tiene que ver justamente con los atravesamientos estructurales, familiares y subjetivos de sus biografías. Es decir, las experiencias que estos jóvenes referenciaron, dan cuenta de múltiples vivencias de precariedad y dolencias a lo largo de sus vidas, ante lo cual es esperable que se produzca cierto impacto al recordarlos y expresarlos. Sumado a lo

⁴⁶ Hecho mencionado en el capítulo 3.

que mencionábamos anteriormente, acerca de la ausencia o limitación de espacios propicios para dialogar y reflexionar sobre sus vidas, especialmente en jóvenes varones de sectores populares.

En cuanto a los efectos diferenciales entre uno y otro joven, contrario a lo que sucedió con Braian, Gonzalo no quiso que su relato se diera a conocer en la escuela y tampoco quedarse con una copia del mismo. Más allá de las singularidades identitarias, creemos que puede deberse también al vínculo que cada joven construyó con la escuela. En distintos momentos de su relato, Gonzalo dejó entrever un vínculo distante y una mirada crítica sobre la escuela y algunos educadores; en cambio Braian destacó vínculos significativos -con el director y otros educadores- y diversas acciones de reconocimiento y acompañamiento que él valoraba como importantes. Como así también, puede deberse al vínculo que cada joven estableció con la entrevistadora al momento de co-construir los relatos sobre sus vidas.

Si bien al investigar se interviene, se establece un “entre”, se irrumpe en la vida cotidiana de los sujetos, no siempre esta intervención es visibilizada en el ámbito académico. Incluso no se repara en los efectos e implicancias que pueden generar ciertos métodos de indagación. En este sentido, coincidimos con Rodigou Nocetti (2013) cuando afirma que estos modos de construir conocimientos en la perspectiva cualitativa ponen en discusión la tradicional disociación que se establece entre investigar e intervenir, teniendo en cuenta las implicancias subjetivas, reflexivas y transformadoras que generan estos espacios y estrategias de indagación.

Recuperando las preguntas iniciales para un cierre...

Acercándonos al final de este trabajo, resulta pertinente retomar las preguntas iniciales que dieron origen a este proceso de investigación y que se fueron abordando en los diferentes capítulos. En tanto nos posicionamos desde un paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007), no pretendemos generalizar los resultados encontrados, sino comprender la manera singular de ser jóvenes y vincularse con la escuela, insertos en un contexto barrial y escolar específico. Aun así, estos hallazgos nos pueden dar pistas acerca de cómo experimentan el ser joven y estudiante en sectores populares y las estrategias que se ponen en juego para gestionar esta doble condición.

Una de nuestras inquietudes estaba orientada a indagar de qué manera los y las jóvenes sostienen sus trayectorias biográfico-escolares, sabiendo previamente que las configuraciones socio-estructurales repercuten en la escolaridad. Para ello fue necesario describir y analizar las condiciones concretas de vulnerabilidad que atravesaban estas biografías y los soportes con los que contaban para contrarrestarlas. Tal como plantean Delor y Hubert (2000), encontramos un complejo y singular **entramado de vulnerabilidad** que atraviesa las biografías de cada joven, sus vínculos interpersonales y el contexto socio-institucional en el que están insertos:

- La *precariedad socio-económica* repercutió notablemente en las trayectorias biográfico-escolares de algunos jóvenes. Estas condiciones implicaron la limitación de recursos básicos como alimentación y vestimenta, y la necesidad de trabajar o recurrir a otras prácticas de subsistencia como el robo y el “*cirujeo*”. Todo ello impactaba en la asistencia regular a clases y acentuaba la distancia con el ámbito escolar.
- *Lejanía entre cultura socio-familiar y cultura escolar*, conllevando dificultades en poder acompañar significativamente la experiencia escolar.

- *Experiencias de abandono y menosprecio* que sucedieron en el ámbito familiar, como muertes significativas, ausencias de la figura paterna y ciertas situaciones familiares conflictivas que impactaron de una u otra manera en el modo de sobrellevar sus experiencias vitales y escolares.

- *Experiencias denominadas como “derrapes” o “agarrar la calle”* -consumo problemático de drogas, participación en disputas barriales y prácticas delictivas- que signaron el inicio de la escolaridad secundaria en algunos jóvenes e interfirieron en la continuidad de su trayectoria escolar.

Atendiendo a estas realidades habituales en sectores populares, nos preguntábamos cómo lograron sostener su escolaridad, en tanto estaban cursando sus últimos años del nivel secundario. Al indagar, nos encontramos con un **despliegue de soportes, prácticas de cuidado y agenciamientos** que hicieron posible esta continuidad. A grandes rasgos y teniendo en cuenta las recurrencias, podríamos categorizarlos en tres dimensiones:

- El *sostenimiento familiar*, ya sea con prácticas concretas -apoyo escolar en las materias, apoyo económico, cuidado de hija en el caso de estudiante madre- y un mandato familiar atravesado por la obligatoriedad social y legal de la educación secundaria. En otros casos, se trató de un soporte débil, encontrando un sostén discursivo respecto a la importancia de estudiar, con el objetivo de superar las experiencias parentales signadas por la precariedad laboral y económica.

- Las *prácticas y vínculos institucionales* fueron recurrentes en los discursos juveniles y adultos. Reconstruimos una serie de acciones y estrategias tendientes a sostener las trayectorias escolares, atendiendo a la diversidad socio-juvenil y las condiciones de vulnerabilidad características de su población estudiantil: espacios de

escucha, dialogo y contención; vínculos significativos con pares y adultos; proyectos y espacios de participación estudiantil y promoción de la salud; “estrategias de personalización” de la escolaridad (Ziegler y Nobile, 2014) frente a la maternidad y el trabajo juvenil.

- El *agenciamiento subjetivo* también se visualizó en los relatos, en tanto se evidenció un convencimiento personal en finalizar los estudios y la importancia de la educación secundaria para acceder a un futuro más esperanzador. En aquellos jóvenes cuyas biografías presentaron situaciones de precariedad más acentuadas, se vislumbró la necesidad de un mayor despliegue de agencia individual, denunciando la matriz meritocrática y selectiva que sigue caracterizando al sistema educativo, más allá de la cultura inclusiva identificada en esta institución en particular.

En relación al rol de la escuela, también nos interrogamos de qué manera se concretizan las políticas públicas en materia de inclusión y sostenimiento de las trayectorias, y cómo eran significadas por estudiantes y educadores. Pudimos observar que esta institución posee un claro objetivo de lograr la inclusión y permanencia de sus estudiantes, reconociendo las limitaciones y tensiones existentes. Intentan sostener los diversos programas y proyectos construidos para tal fin, evidenciando un compromiso docente en ese sentido. Los y las jóvenes rescataron como significativos los espacios, vínculos y actividades que la escuela generaba, algunos haciendo hincapié en la sociabilidad habilitada y en otros, cobraba mayor importancia las acciones de acompañamiento.

No obstante, como ya se mencionó en diferentes oportunidades, surgieron miradas críticas por parte de educadores y estudiantes, en torno a la calidad educativa y el tinte asistencialista que a veces caracterizaba las acciones institucionales. Frente a esto, nos seguimos preguntando de qué manera se puede superar la tensión entre inclusión y calidad educativa, sabiendo que para que la primera sea plena, debe incluir los

conocimientos. A su vez, cómo contener y cuidar a nuestros estudiantes sin caer en una “sobrepotección” que perjudique el proceso de aprendizaje y autonomía necesarios. Consideramos que actualmente es un gran desafío para las políticas educativas y los colectivos docentes que las materializan día a día en las instituciones escolares.

Otro aspecto interesante para seguir profundizando tiene que ver con el papel de las familias en el sostenimiento de la escolaridad. Si bien pudimos reconstruir que el soporte familiar es crucial, resulta pertinente indagar en qué consiste dicho acompañamiento, cómo se pone en juego el componente afectivo y el sostenimiento discursivo y hasta qué punto impacta la experiencia educativa previa del grupo familiar a la hora de poder acompañar o no las trayectorias juveniles.

Por último, frente a la inquietud de cómo gestionan la doble condición juvenil y escolar, podemos concluir que está vinculado a las específicas condiciones de cuidado y de vulnerabilidad que atraviesan sus biografías y a la consecuente articulación o tensión que exista entre sus intereses y prácticas juveniles y lo que la escuela les ofrece y exige. En ese sentido, algunos jóvenes lograron desplegar sus intereses en dicho ámbito, el cual se erigió como el espacio de sociabilidad juvenil primordial. A su vez, sus trayectorias escolares fueron continuas y acordes a lo esperado por el sistema educativo, lo cual nos interroga acerca de si la escuela aloja solo a aquellos que se adaptan a las lógicas escolares. Por otra parte, encontramos subjetividades juveniles que por momentos no se sintieron reconocidas en el espacio escolar, vivenciando una gran tensión y lejanía con otras esferas de sus vidas cotidianas, lo cual repercutía en la experiencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado y Gutiérrez (Coord.) *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Edit. Síntesis.
- Amegeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Buenos Aires: Gedisa
- Arancio, J. y Castro, J. (2018). Historias en las esquinas. Biografías juveniles en contextos de supervivencia. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio y R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 151-185). Córdoba: Teseo
- Araujo, K. (2018). Los Anclajes Socio-existenciales: el Caso de las Expectativas de Futuro. *DADOS Revista de Ciências Sociais*, 61(2), 341-371. Rio de Janeiro
- Arce Castello, V., Arias, L. A. y Vacchieri, E. S. (2012). *Tomar la escuela. Experiencias de subjetivación y sociabilidad juvenil*. Tesis de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNC
- Arias, A. J. y Di Leo, P. F. (2019). Hacer(se) sujetos de derecho: singularidad y responsabilidad en el encuentro entre instituciones y jóvenes. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 159-172). Buenos Aires: Espacio editorial

- Assusa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados. Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años. Córdoba: UNC
- Ayres, J. R. C. M. (2009). *Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJ-ABRASCO
- Ayres, J. R. C. M. (2017). Cuidado: trabalho, interação e saber nas práticas de saúde. *Revista Baiana de Enfermagem*, 31(1): e21847
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Barilá, M. I. e Iuri, T. (2011). Trabajo infante/juvenil y aprendizaje escolar: relaciones complicadas. *Praxis Educativa*, XV(15), 39-49. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153122414005>
- Boito, M. E., Giannone, G. A. y Michelazzo, C. (2014). Conflictos y sensibilidades sociales en contextos de socio-segregación. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, (7)
- Boito, M. E. y Michelazzo, C. (2014). Córdoba en pedazos. Habitar/circular en contextos socio-segregados. *Revista Estudios sociales contemporáneos*, (10), 45-58.
- Bozzolo, R. (2004). Prácticas grupales y avatares institucionales. *Clase Pública de Concurso para Cátedra de Teoría y Técnica de Grupos*, UBA
- Capriati, A. J. (2014). Una Aventura Abierta: Acontecimientos Biográficos de Jóvenes Residentes en Villas y Barrios Populares del Gran Buenos Aires, Argentina. En *Última Década*, 22(40), 109-129

- Carranza, A. (2006). Estructura del sistema, obligatoriedad y curriculum: desafíos ante la desigualdad y la fragmentación. *La educación en debate: desafíos para una nueva Ley*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
- Carreras, R., Muro, J., Espinosa, C., Ardiles, B., Pruneda, G., Rebollo, S., ... Miretti, J. (2018). Significaciones y experiencias juveniles vinculadas a la vida y a la muerte. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio y R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 217-248). Córdoba: Teseo
- Carreras, R. y Paulín, H. (2015). Juventudes y espacio barrial. El reconocimiento social y formas de sociabilidad. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
- Chardon, M. C. (2013). Representaciones sociales y cuidado. Los actores, las instituciones y las prácticas. En M. C. Chardon, N. Murekian y H. Scaglia (Comps.) *Investigaciones en representaciones sociales en Argentina. Problemas teóricos y producción empírica* (pp. 171-194). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17(1), 29-39.
- D'Aloisio, F. (2014a). La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad: aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos. *Cuadernos de Educación*,

XIII(12). CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ISSN 2344-9152

D'Aloisio, F. (2014b). Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿una cuestión de voluntad individual? En H. L. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 19-50). Córdoba: Ed. Brujas

D'Aloisio, F. (2015). Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares. *Memorias de las XI Jornadas de Sociología*. Organizadas por la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

D'Aloisio, F. (2018). ¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad. *Colección TESIS*. Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados, FCS-UNC. Libro Digital disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11109>

D'Aloisio, F., Arce Castello, V. y Arias, L. A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio y R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 49-79). Córdoba: Teseo

D'Aloisio, F., Arce Castello, V. y Arias, L. A. (2020). Afiliaciones y desafiliaciones escolares ¿qué soporta las trayectorias escolares juveniles? En H. L. Paulín, F. D'Aloisio, G. García Bastán y R. Carreras (Coord.) *Contar la vida en tiempos difíciles: experiencias juveniles en sectores populares*. Colección Las juventudes

argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario

D'Aloisio, F., Arce Castello, V. y Paulín, H. L. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. Di Leo y A. C. Camarotti (Comp.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 44-54). Universidad de Buenos Aires (UBA)

D'Aloisio, F., García Bastán, G., Carreras, R. y Paulín, H. (2018). Contar la vida en tiempos difíciles. Proyección imaginaria y desesperanzas en relatos juveniles de barrios populares. *Actas de la VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria: acciones y debates por los derechos que nos faltan*, pp. 39-48. Facultad de Ciencias Sociales, UNC. ISSN 1851- 4871.

Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educacao & Sociedade*, 100, 1105-1128. Campinas

De Oliveira Figueiredo, G., Carranza Weihmüller, V., Vermelho, S. y Bacigalupo Araya, J. (2017). Discusión y construcción de la categoría teórica de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 796-818

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En AA.VV *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa

Delor, F. y Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science & Medicine*, 50, 1557-1570

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de Investigación Cualitativa Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa

- Di Leo, P. F. (2009). La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *SALUD COLECTIVA*, 5(3), 377-389. Buenos Aires
- Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (Dres) (2019). Introducción. En *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 5-14). Buenos Aires: Espacio editorial
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Comp.) (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Comp.) (2015). Introducción. En *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 5-14). Universidad de Buenos Aires (UBA)
- 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.
- Di Leo, P. F., Güelman, M. y Sustas, S. (2018). *Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Di Napoli, P. N. y Richter, N. C. (2019). Huellas institucionales en la subjetividad de estudiantes de educación secundaria. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 33-61). Buenos Aires: Espacio editorial
- Dome C. y Erausquin C. (2016). Vivencias estudiantiles e intervenciones educativas en escuelas secundarias: posicionamientos docentes frente a la violencia en las aulas. En G. Salas, C. Cornejo, P. Morales y E. Saavedra (edit.) *Del Pathos al*

- Ethos: líneas y perspectivas en convivencia escolar* (pp. 71-86). Chile: Universidad Católica del Maule
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada S.A.
- Durán Segura, L. A. (2010). Identidad barrial y producción axiológica: un estudio sobre el barrio Santa Cecilia, Ciudad Colón. *Cuadernos de Antropología*, N° 20
- Estrada Ruiz, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 19(61), 431-453. Guanajuato, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Falavigna, C. y D'Aloisio, F. (2008). Acerca de miradas sobre los alumnos y sus implicancias en la subjetividad. En H. Paulín y M. Tomasini *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas* (pp. 171-193). Córdoba: Centro de Publicaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *KAIRÓS Revista de Temas Sociales*, 8(14). Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>
- Falconi, O. (2011). La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados, en instituciones públicas. *Revista El Monitor*, (4), Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor28.pdf>

- Faundes Peñafiel, J. J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 303-323. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532017000100303
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: editorial Biblios
- Fernández, A. M. (2011). Hacia los estudios transdisciplinarios de la subjetividad. (Reformulaciones académico - políticas de la diferencia). *Revista Investigaciones en Psicología*, 16(1), 61-82. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (2013) *Jóvenes de Vidas Grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Foglino, A. M., Falconi, O. y López Molina, E. (2009). Incorporar a los que recién llegan. *Revista Hoy la Universidad*, 1(2), 11-13. Córdoba: PRI, UNC
- Freytes Frey, A. (2018). Políticas de formación y empleo según el paradigma de protección integral y su incidencia en las transiciones educación-trabajo de los jóvenes en Argentina. Un estudio de casos en el sector de la construcción. En Corica, Freytes Frey y Miranda (Comp.) *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (pp. 207-230). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Galli, G. J. (2019). “Siempre fue mi lugar”: derechos y hospitalidad en la escuela secundaria. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) *Jóvenes e instituciones. El*

derecho a ser en barrios populares (pp. 117-131). Buenos Aires: Espacio editorial

García Bastán, G. (2014). Entre “ortibas” e “insolentes” en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales. En H. L. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 95-118). Córdoba: Ed. Brujas

García Bastán, G., Caparelli, F. y Paulín, H. L. (2018). Narrativas del crecer. La carrera moral de jóvenes que “caen” y “se rescatan”. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D’Aloisio y R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 187-216). Córdoba: Teseo

García Bastán, G. y Paulín, H. L. (2016). Identidades juveniles en escenarios de periferización urbana. Una aproximación biográfica. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 35-52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1307>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.

González, M. A. y Giacomponello, M. (2019). Lo que las une. La reflexividad territorial en las biografías institucionales. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 133-157). Buenos Aires: Espacio editorial

Gravano, A. (2008). Imaginarios barriales y gestión social. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas

Güelman, M. y Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias*

- Guerra Ramírez, M. I. (2008). Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. *Tesis de doctorado*. México: DIECinvestav.
- Guerra Ramírez, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 267-294). México, D.F.: ANUIES
- Guerra Ramírez, M. I. y Guerrero Salinas, M. E. (2004). ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. *Colección Educación*, (25). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero Salinas, M. (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 (RMIE)*, 5(10), 205-242. Recuperado de <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001003.pdf>
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil (Tesis de doctorado). México: DIE-Cinvestav
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 20(67), 1019-1054. México
- Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz
- Jones, C. D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis. En A. L.

- Kornblit (Coord.) *Metodologías Cualitativas: Modelos y procedimientos de Análisis* (pp. 47-75). Buenos Aires: Biblos.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante editorial
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 12(32), 283-303. Buenos Aires, Argentina
- Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16), 21-38.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, (8), 1-39.
- Manero Brito, R. (1990). Introducción al Análisis Institucional. *Revista Tramas*, (1), 121-157
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Edit.) *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, Laverde y Valderrama (Edit.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21) Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Documento del Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias->

- Martuccelli, D. (2010). La sociología en los tiempos del individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Doble Vínculo, Revista de Estudiantes de Sociología UC*, 1(1). Recuperado de www.doblevinculo.wordpress.com
- Murillo, S. (2007). Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial. *Revista del CCC*, 1(1)
- Navarrete, E. (2005). El trabajo juvenil: algo más que el trabajo en sí mismo. *Espacio Abierto*, 14(1), 53-72. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12214103>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Buenos Aires: Gedisa
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Paulín, H. L. (2014a). Posturas docentes en la promoción de la salud y la convivencia en la escuela. Aprendiendo de apuestas pedagógicas instituyentes en la ciudad de Córdoba. En *Actas de la IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina "Juventudes. Campo de saberes y campo de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente"*. Villa Mercedes
- Paulín, H. L. (2014b). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcción de alteridad y luchas por el reconocimiento. En H. L. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 143-169). Córdoba: Ed. Brujas

- Paulín, H. L., Carreras, R., D'Aloisio, F., García Bastán, G., Martínez, S., Arce Castello, V., ... Villagra, M. (2016). Proyecto de Investigación "Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba". 2016-2017. SECYT, Facultad de Psicología, UNC
- Paulín, H.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.) (2018). Introducción. En *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 17-48). Córdoba: Teseo
- Paulín, H. y Rodigou Nocetti, M. (2013). *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*. Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. Córdoba
- Paulín, H. L. y Tomasini, M. (2010). Proyecto de Investigación "Escuela media, sujetos y conflictos: relaciones y experiencias juveniles". 2010-2011. SECYT, Facultad de Psicología, UNC
- Paulín, H.; Tomasini, M; Lemme, D.; López, J.; Arce, M.; D'Aloisio, F.; Martinengo, Y. (2010). Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa. *Premio Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires
- Pautassi, L. (2013). Perspectivas actuales en torno al enfoque de derechos y cuidado: la autonomía en tensión. En L. Pautassi y C. Zibecchi (Coord.) *Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura*. Buenos Aires: Biblos
- Pedraza Avella, A. C. y Ribero Medina, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4(1). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340108>

Pinheiro, R. (2007). Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde. En R. Pinheiro y R. A. Mattos (Orgs.) *Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJ-ABRASCO

Plaza, S., Díaz, I., Muro, J. y Barrault, O. (2013). Paradigma de la exclusión y signos de época. Una lectura y propuesta de la Psicología Comunitaria. *Ficha de Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria*. Facultad de Psicología. UNC

Reguillo, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*, 18(36), 63-74. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n36/v18n36a6.pdf>

Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 14(40), 147-174

Rodigou Nocetti, M. (2013). Violencias contra las mujeres. (De)construir discursos a partir de una técnica de investigación: los grupos de discusión. En M. Rodigou Nocetti y H. L. Paulín (Coord.) *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social* (pp. 63-87). Córdoba: Secretaría de Ciencia y Técnica, UNC.

Saintout, F. (2002). La criminalización de los jóvenes en tv: los pibes chorros. Un acercamiento a la cultura desde los medios. *Revista Electrónica Signo y Pensamientos*, 21(41), 99-106. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

- Saintout, F. (2009). *Jóvenes, el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México: CIESAS.
- Saucedo Ramos, C. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Revista Nueva Antropología*, 19(62), 77-98, México. Recuperado de www.redalyc.org
- Saucedo Ramos, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 11(29), 403-429
- Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como una perspectiva de conocimiento. Ponencia presentada en la *Mesa Redonda Instituciones: ¿de qué se trata intervenir?*, organizada por la institución psicoanalítica Nota Azul
- Sicot, S. y Zurbriggen, A. (2018). Construyendo y deconstruyendo lo familiar. Entre lógicas de reconocimiento y menosprecio. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio y R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 111-149). Córdoba: Teseo
- Sustas, S. E. (2019). Instituciones totipotentes: (des)conexiones y soportes en las experiencias juveniles. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 63-73). Buenos Aires: Espacio editorial
- Tapia García, G., Pantoja Palacios J. y Fierro Evans, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México.

Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), 15(44), 197-225.

Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03>

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel et al. (Coord.) *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA)/Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Terigi, F. y Equipo de Producción Materiales Educativos en Línea (2019). Clase 1: Las trayectorias escolares como problema. Aporte conceptual. Módulo *Políticas y desafíos de la Educación Secundaria: el acompañamiento a las trayectorias escolares*. Actualización Académica *Acompañamiento a las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Thompson, J. B. (1993) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-X

- Tiramonti, G., Arroyo, M., Cetra, M., Nobile, M., Montes, N., Poliak, N., ... Ziegler, S. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Fundación Carolina / FLACSO.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones* (pp. 11-78). Buenos Aires: Unicef - Losada
- Valdés, E. y Cargnelutti, M. (2014). Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso. Ponencia presentada en Congreso Pre Alas “Estado, sujeto y poder en América Latina: debate en torno de la desigualdad”. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, Río Gallegos, Argentina
- Vasilachis, I. (Coord.) (2007). *La investigación cualitativa. En Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23- 64). Buenos Aires: Gedisa.
- Vázquez, S. (2015). Integración, estrategia y subjetivación: biografías escolares y experiencias de maternidad. En P. Di Leo y A. C. Camarotti (Edit.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 30-43). Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Vázquez, M. S. (2019). Requisitos, tiempos y contenidos: decisiones y tensiones en torno a la gramática escolar. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 101-116). Buenos Aires: Espacio editorial
- Villagra, M. M., D’Aloisio, F. y Paulín, H. L. (2018). Ser joven, madre y estudiante. De inclusiones y cuidados posibles en la escuela. En H. L. Paulín, G. García Bastán,

- F. D'Aloisio y R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 81-109). Córdoba: Teseo
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, (32), 83-94
- Weiss, E. (Comp.) (2012). Introducción. En *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 7-32). México, D.F.: ANUIES
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2)
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 19(63), 1091-1115

Documentos consultados

- Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). *Resolución N° 1613. Funciones del Coordinador de curso*. Recuperado de <https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2012/05/resolucion-nc2b0-1613-funciones-del-coordinadores-de-curso.pdf>
- Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). *Estadísticas de la Educación 2018*. Recuperado de <http://multimedia.cba.gov.ar/web/Estadisticas%20de%20educacion%202018.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Ley N° 26.058 Educación Técnico Profesional*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002618.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2002). *Ley Nacional N° 25.584 Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas*. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000_74999/74073/norma.htm

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). *Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000_124999/121222/norma.htm

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2013). *Ley Nacional N° 26.877. Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes*. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000_219999/218150/norma.htm

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2013). *Ley Nacional N° 26.892. Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas*. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000_224999/220645/norma.htm

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2004). *Resolución N° 790 Régimen de Asistencia para Alumnas Embarazadas*

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Resolución N° 124. Centros de Estudiantes.* Recuperado de https://ensperu-cba.infed.edu.ar/sitio/documentos-y-resoluciones-ministeriales/upload/res_min_124.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Resolución N° 149. Acuerdos Escolares de Convivencia.* Recuperado de <https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-aec.pdf>

Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba (2018). *Pautas para la articulación y coordinación de acciones en el marco de la protección de derechos.* Recuperado de https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC_CBA/publicaciones/2017/Educacion_SENAF.pdf

Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017). *Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática.* Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>

ANEXO

Registro de observación

Observación de la dinámica escolar

Estoy sentada en el pasillo, todavía es horario de clase. Se me acerca una preceptora del ciclo básico (que también es ayudante técnica en informática en el turno tarde) con la que ya he hablado anteriormente. Me cuenta que ella es como un “comodín”, que hace lo que los demás no hacen, ahora está cargando los estudiantes en el sistema, con lo cual están muy atrasados.

Plantea que hay desorganización, no hay alguien fijo que inscriba a los estudiantes, no piden todos los papeles necesarios. Por ejemplo un chico están en 2° y ahora se dieron cuenta que debería estar en 3° año.

Ella en lo que puede trata de ayudar, por los chicos, para que no se perjudiquen. A nadie le importa, la actitud es “*yo tengo que hacer hasta acá, y no voy a hacer más*”.

Se observa buena relación entre los preceptores y los estudiantes; un trato cercano, amistoso.

Las clases se observan tranquilas. Hay estudiantes que pareciera que no están en clase. Hay jóvenes en los pasillos, en el patio, jugando al metegol.

La gabinetista y coordinadora trabajan en conjunto, al igual que con los preceptores. Acuerdo con la psicóloga del gabinete en que le realizaré una entrevista la semana siguiente, ya que ahora está muy ocupada.

Me sorprende que no veo muchos docentes, se ve más personal administrativo. La sala de profesores es un espacio más al igual que muchos, y no es muy concurrido.

Recreo

Hay muchos estudiantes que permanecen en las aulas durante el recreo, hay chicos en los pasillos, otros jugando con una pelota en el SUM.

Sigo observando un vínculo cercano entre preceptores y estudiantes.

Entrevista a Sofía (preceptora)

Entrevistadora (E): Siempre les aclaro, para que sepan, que es anónimo. Tanto la escuela como los nombres son ficticios, digamos, para preservar la intimidad.

Sofía (S): Claro.

E: ¿Vos sos preceptora de qué cursos?

S: De 1ro y 6to. Un 1ro y el único 6to de la mañana.

E: ¿Y hace cuánto sos preceptora acá?

S: Preceptora hace siete años. Sí, hace ocho que trabajo acá pero primero trabajé como solo docente de curso.

E: Ah, o sea hace 8, como docente. Fuiste un año docente.

S: Un año solamente vine como docente y después ya entré como preceptora.

E: Bien. Bueno, vos un poco sabés, más o menos, yo estoy trabajando con los jóvenes de las escuelas y vemos cómo es la relación de su entorno, su contexto de vida, digamos y su escolaridad. Y quería saber la mirada de los adultos de la escuela sobre este tema. Como primera pregunta, ¿cómo caracterizarías vos a los jóvenes que asisten a esta escuela? (Vida cotidiana, sus necesidades)

S: ¿Así, en general, a todos los alumnos que vienen a la escuela?

E: Sí, o lo que ves notes así como particularidad.

S: Son familias muy humildes, que vienen los chicos; pertenecen, digamos a esas familias, pero son chicos excelentes, muy capacitados, con muchas posibilidades. Por ahí nos cuesta a los adultos verlos con posibilidades y eso hace que por ahí sea un bajón, digamos. Características de los chicos... estoy pensando. ¿Qué características tienen los chicos?

E: Sí, es muy amplio quizás pensar en su vida cotidiana, sus vínculos, sus necesidades.

S: Sí, necesidades... no podría puntualizarte que todos tienen las mismas, pero sí tienen muchas necesidades, no sólo por el contexto económico, que claramente tiene que ver con eso, pero sino que relacionales también. Afectivas; muchos chicos tienen como carencias por ese lado y creo que encuentran en el cole esto, una posibilidad de afecto.

Y por eso me refería antes lo del bajón, que por ahí muchos adultos no vemos eso y no sabemos brindarle o entender o comprender que, a lo mejor, la escuela es un lugar o un ámbito donde ellos se sienten cuidados, no sé, mimados y demás y está bueno que lo entandamos y accionemos desde ahí. Tengo como una disparidad porque encima yo tengo 1ro y 6to; muchos años tuve solamente 1ro -pero muchos años- porque no sé, creo que soy un poco paciente entonces me dan siempre los nenes más chiquitos... Sí, que yo todo bien, digamos, yo me llevo re bien, pero es como muy diferente la relación digamos. 1er año es otra cosa, son nenes recién salen de la escuela primaria, todavía el secundario no lo entienden; para muchas familias es la primera vez que viene alguien al secundario, entonces es como TODO nuevo. Y ellos, adaptarse: pasan a ser los más grandes de una escuela a ser los más chiquitos en otra. Como que no se encuentran. Los profes por ahí... yo digo que por ahí habría que analizar muy bien quién es el profe de 1er año porque es muy chocante, digamos, ese vínculo. Y en 6to nada que ver: muy cancheros y es solamente una relación vincular. Yo ahí ya no ejerzo tanto el tema de la tutoría como algo así muy puntual, sino más el vínculo. Tratar de hablarles desde ese lado. No para aconsejarles nada, porque yo no soy quién para aconsejarles nada, pero sí decirles, charlar mucho con ellos, ver cuáles son sus intereses, qué quieren, ver que cada uno tiene su proyecto de vida y que puede tener nada que ver con lo que a lo mejor a mí me gustaría o con lo que al otro le gustaría, pero está bueno que lo puedan seguir, que se sientan realizados, está rebueno. De una.

E: Bueno, y en relación a eso que dijiste, ¿qué intereses ves que tienen los chicos?, ¿qué actividades hacen, les gusta?

S: Y, los chicos la verdad que... el grupo que llega a 6to año ya tiene como ciertos intereses que están buenos, o marcados para ellos bueno, digamos. Este curso, puntualmente este 6to, me sorprende en varias cosas porque tienen como muchas cosas copadas. Se juntan y salen a correr, ponele. La parte física la tienen como re ahí metida, en todos los varones. Entonces, sale uno que es como el preparador físico de los otros, y los manda. Son graciosos. Muchos, ya con proyecto de familia. Hay, bueno, tres embarazadas en el curso.

E: Ah, mirá

S: Y, pero re bien, como proyecto. Los chicos, como proyecto a futuro: varios quieren ser policía, pero por una cuestión, yo creo que por una salida laboral más rápida.

E: Y estable.

S: Y estable, exactamente. Como que ellos siempre me marcan que les gustaría hacer este curso de policía que son varios meses, no sé, cuatro, son pocos, y a partir de ahí poder estudiar algo. Como que el estudio lo tienen como un interés pero piensan primero -y claramente yo también lo pensaría- en poder comer o vivir y demás, y la estabilidad es bastante concreta en eso. Sí, esas carreras son como bastante marcadas: militar, policía; tiene que ver con esto, con una estabilidad que claramente ellos, muchos, no tienen en sus vidas, sus familias y difícil. Bastantes son... no sé si la palabra es "jefe de hogar" o "jefa de hogar", pero muchos tienen sus casitas, en una toma. Se están haciendo sus casitas y ya viven solos o van y vienen en una casa u otra, así, van yendo y viniendo, pero eso también está bien, digamos, cuidando lo suyo, queriendo hacer algo.

E: Sí, sí, sí. De una. Muchos lo sostienen ellos, digamos, trabajan.

S: Muchos trabajan, chicas y chicos, así, trabajos precarios nomás, pero todos trabajan y me parece que está re bien. Los que tienen la posibilidad de no trabajar porque la mamá o el papá, o el que sea que esté a cargo de ellos, tiene una mejor posibilidad económica, está bueno porque también tiene otras posibilidades y en ese tiempo estudia otra cosa o hace otras actividades. Está de diez, está de diez. Pero, sí, los chicos, intereses, tienen un montón. Son súper curiosos y eso está re bueno. Lo último que tenés que perder es la curiosidad. Son re curiosos e intereses tienen un montón.

E: ¿Y creés que esos intereses los logran como desplegar o encontrar en la escuela, o no?

S: Algunos sí, otros no. Creo que tiene que ver mucho con cómo nos brindamos como escuela, digamos. No solamente por el interés que tengan ellos sino cómo nos brindamos. Yo siempre digo que como que la escuela es... puede ser muy bueno para ellos como puede ser una marca bastante chota, digamos. Y creo que la escuela tiene muchas falencias en eso, mucha. También soy consciente que tampoco podríamos disponer del interés de todos, cada uno en el interés que le pinte, digamos, hacerle un...

E: Obvio.

S: ...pero sí aproximarlos, ayudarlos a que busquen en algún lado y guiarlos, a lo mejor, para saber dónde están los canales para facilitarles eso. No simplemente por hacerlo. La

escuela tiene varias cosas de esas, yo creo que la participación estudiantil, eso les ha movido mucho la cabeza y está bastante bueno, poderse juntar con otros de otras escuelas, otros jóvenes, ha marcado. Y yo creo que la construcción de la escuela durante estos ocho años en los que yo trabajo, ha hecho una diferencia importantísima. Pero importantísima. Yo siempre, es una anécdota mínima pero siempre cuento que, el primer año que trabajé como preceptora, los llevamos a los chicos a una expo-carreras, en el Quorum, que es un hotel así muy importante de acá de Córdoba y cuando llegamos en el colectivo no se querían bajar. Y fue como: "¡Cómo no se quieren bajar!". Y no, no se querían bajar porque se sentían que no, que ellos no podían que no pertenecían, que...

E: Y todos. Qué loco fue como...

S: Todos. Colectivo, así, zarpado. Y no, y no. Y nos costó un huevo ahí estar haciendo fuerza y explicándoles que además tenían las posibilidades también. Y que no, y demás. Y ahora los llevo a la expo-carreras y...

E: En su "casa".

S: Son uno más y está perfecto, digamos, ¿entendés? O sea, ya no tienen esa construcción de todos estos años de la escuela -y a mí me parece que tiene que ver mucho la escuela- está re bueno. Además que esta escuela tiene un contexto particular que es que esta escuela está inserta en un barrio ciudad que se construyó -fue el último barrio ciudad que se construyó- hace diez años, un poquito más. Y eso, lo que hicieron fue poner varias villas dentro de un -lo que llamaban las villas, digamos- dentro de un barrio. Entonces hubo mucho conflicto primero entre ellos, - entre ellos no, entre sus familias- que hacía que el contexto del barrio fuera bastante choto, digamos, en ese sentido: enquilombado, había muchos problemas, peleas, intereses encontrados, bla, bla, bla. Y ahora ya ellos pertenecen a este barrio ¿me entendés? Ellos ya nacieron ahí y ya están como apropiados de su barrio y eso también hay diferencias. Eso, más lo que se construyó de la escuela me parece que es fundamental. Yo creo que habría que analizar un poquito, de pila, de la parte de salud y sería como... sí habría un cambio super interesante. Lo vemos en un montón de casos. Yo te di ese ejemplo para... pero hay un montón de cosas. En la cuestión de discriminación, acá pasa algo muy loco. Los que en otros colegios hubiera sufrido mucho bullying o demás, en esta escuela no pasa. O sea, no pasa en la escuela esta.

E: ¡Qué bueno! No, a mí también me sorprende, a veces cuando hablo con Lara, de que por el contexto, como vos decís, no hay mucho abandono. Hay chicos que a lo mejor en otro contexto, a lo mejor dejarían y acá no.

S: O sea, hay abandono, hay cosas pero se pelea un montón para que no. Se los va a buscar a la casa, se los trae, se los habla, se habla con los padres, se habla de todas las formas habidas, como para que los compañeros... y como digo, cosas como, no sé, chicos que sabemos que en otra escuela -porque muchos vienen de otra escuela- sufriendo bullying, pero así: abuso, y vienen acá y nada, digamos. Nada. O sea, es como...

E: ¡Qué bueno, buenísimo!

S: Está rebueno. Se da, yo creo que no es aislado, claramente que es por una construcción de la escuela y tiene que ver con un montón de cosas y un montón de personas que trabajan. Nos falta un montón, obvio, siempre hay cosas para arreglar y solucionar, pero en estos ocho años, he visto como mucho eso, digamos. Ese cambio que está dado por el marco del barrio pero también puntualmente por lo que hace la escuela.

E: ¿Y vos creés que la escuela en parte sí reconoce o respeta estos intereses o características de los jóvenes de acá?

S: Yo creo que sí, o sea, hablar de la escuela como "general", digamos, sí. Como escuela, como general, yo creo que sí. Después, bueno, hay muchas particularidades en las que me gustaría que se diera de otra forma, se hablara de otra forma, que se entendiera de otra forma y demás. Pero sí, yo creo que en general sí, bastante, se contempla bastante todas las particularidades de cada uno, los intereses de cada uno, sí.

E: ¿Y se desarrollan acciones como inclusivas para sostener a los chicos? Que sigan la escuela, que aprendan.

S: Siempre. Siempre; desde acciones mínimas como: falta dos o tres veces y vamos y preguntamos qué pasa o le preguntamos a un compañero, digamos. Por lo menos el trabajo que nosotros hacemos es bastante personalizado. A mí, yo tengo el plus de hacer ocho años que trabajo acá, entonces conozco quién es la familia de quién, el primo, qué se yo, entonces siempre tenés uno para preguntarle "ché, ¿Pedrito por qué no viene? Desde esas cosas de la asistencia que son mínimas, hasta particularidades como más

grande de siempre estar dándole como el... conociendo, hacerle conocer que tienen derecho a tal cosa, que es fundamental... las que están embarazadas y lo primero que hacemos -no nos importa cómo, cuándo, ni esas situaciones- lo que importa es que bueno, ahora "sabés que además tenés un régimen diferente, tus posibilidades son estas, que podés buscar trabajo, que los trabajos los vamos a buscar de alguna forma o hacer para resolverlo en cuanto a mejorar ¿no?, obviamente.

E: Sí, sí.

S: Si les podemos dar mano en otras cosas, mejor, pero puntualmente de eso, sí. Sí. Sí, creo que por ahí hasta en un toque asistencialista que no sé si es lo fundamental de la escuela, digamos, que tendría que ser el estudio digamos, lo educacional, pero no...

E: Claro, pero no perder de vista esto: el aprendizaje.

S: No perdiendo de vista esto, aunque muchas veces sí lo perdemos de vista en pos de lo otro, que es un bajón, pero bueno; pero sí, yo creo que estamos re ahí, a la par; por lo menos en esta escuela muy a la par del chico, digamos.

E: ¿Y creés que haría falta - según tu opinión-, haría falta alguna otra acción de implementar, que no se esté implementando?

S: Que no se esté implementando. Yo creo que a nivel educación, todo, por hacer. Mínimas acciones, o sea, yo creo que la escuela ha servido mucho por este lado casi asistencialista -no sé si es exacta la palabra, pero para ese lado, digamos-...

E: Sí, contener.

S: ... muy poco de lo educacional... si bien sí hay un montón de cosas de la educación puntual, pero sí falta un montón, un montón. Como empezar a tener en cuenta que eso otro también haría que el chico se complete, digamos, en cuanto a...

E: Tal cual. Sí, sí.

S: Sí, eso falta un montón. Acá no se hace... se hace poco y nada, digamos. O sea, acciones como escuela ¿no? Hay particularidades, casos individuales, que cada uno hace como puede lo que va encontrando y tratando de mejorarse todo el tiempo, pero como acción escolar, nada. Poco y nada.

E: Y en estos casos, viste, bueno, estos jóvenes que son madres, que están embarazadas o que trabajan, o que tienen problemas de consumo -casos puntuales- ¿cómo hace la escuela para sostenerlos, digamos?

S: En el caso de cuando están embarazadas, no son madres o son madres, tienen un régimen particular que ya viene desde el Ministerio establecido, que tienen más cantidad de faltas, que tienen más posibilidad de hacer trabajos. Nosotros apenas nos enteramos, tenemos la sospecha o alguien vino nos contó, siempre tratamos de sentarlas y hablarles, preguntarles cómo están y demás y tratar de resolver con ellas qué sería lo más cómodo en cada embarazo en particular. Hay chicas que están perfectas hasta el noveno mes y pueden venir y no hay problema, tendrán contempladas las faltas un poco más por, no sé, se siente mal un día, qué se yo, pero pueden venir. Hay otros embarazos más de riesgo o que la situación de la casa es diferente y qué se yo, que a lo mejor por estar embarazada -mucho nos ha pasado- que se tienen que hacer cargo de hermanitos. Qué se yo: "ya que vos estás embarazada te hacemos cargo de este, que te podés quedar en tu casa" ¿me entendés? Una cosa así.

E: Sí, sí, como que ya está abocada

S: Sí, sí, tal cual. En ese caso, bueno, la posibilidad de algunos trabajos que se pueda llevar. Muchos son conocidos y siempre tenemos un amigo que le quedó el trabajo, se lo puede dar a esa persona. Los chicos que trabajan, lo mismo. Nosotros tratamos de hablar siempre. Ellos saben que la prioridad siempre es la escuela, pero que están en etapa escolar, digamos. Pero sí les tenemos muchas contemplaciones, que también se las ganan, porque ellos vienen y laburan y hacen lo que tienen que hacer; muchas veces con trabajos prácticos, por ejemplo. Sabemos que trabaja de tal hora a tal hora entonces hacemos... ahí, esos horarios y esa profe, "bueno, vamos a hablar con esta profe". Le decimos "mire profe, este chico trabaja, tiene tales horarios". "Bueno, vemos cómo hacemos el trabajo práctico". O si alguna vez puede cambiar ese día en el trabajo, bueno, ese día viene a esa clase y falta a otra y vemos cómo armamos otra cosa. Pero no...

[Interrumpen la entrevista buscando a la entrevistada]

E: Sí necesitás, después seguimos.

S: No, si la Gise, persona... Acá somos así las dos: una resuelve, si no resuelvo yo, y vamos resolviendo.

E: Está buenísimo eso.

S: Sí.

E: No pasa siempre.

S: No, ni a palos. Ni a palos. Y de hecho no pasa acá tampoco. Solo nosotras dos que entre nosotras nos entendemos al toque, digamos, resolviéndonos... También pedimos ciertas cosas nosotras porque saben que... Por ejemplo, no sé, estar juntas en un lugar o determinados cursos que nos gustan, ponele.

E: De una.

S: Eh, bueno, eso con lo de las embarazadas. Con los chicos que trabajan también, esta cosa. Y los chicos que tienen consumo, me es muy relativo cada chico, digamos. Acciones, como concretas, si tenemos la posibilidad de ayudarlos, digamos, hay algunos mecanismos del gobierno. No estoy, así como 100% [segura] de que sean como buenos o atractivos o que sirvan.

E: ¿Como el protocolo decís vos?

S: Claro. No, no solamente el protocolo que es un bajón, el protocolo no sirve para nada. Pero sí, por ejemplo, te citan: "bueno, vaya a la casa del joven", ponele, qué se yo. Que sí lo podés tener como una alternativa digamos pero no sé si puntualmente es lo que sirve 'para'. A algún chico sí les ha servido, han podido ir. Antes había -que no era La Casa..., se llamaba de otra forma- que los hacían hacer actividades y bueno, algunos se enganchaban otros no, ni a palos. Unos se enganchaban y se enganchaban mortal. Y los que no, bueno, como te digo, particularidades que vamos viendo, con cada uno. No es como una acción puntual: "tenemos esto para hacer frente..."

E: No, aparte la escuela tiene un límite también.

S: Por supuesto, pero al margen del límite que tengamos, que creo que todo el tiempo lo corremos un poco más, un poco más, más allá de ese límite, no tenemos tantas cosas legales, puntuales, como por ejemplo la embarazada tiene, no sé, esas cosas puntuales. En ese caso no tenemos nada puntual.

E: No, pero bueno, un poco logran igual, o intentan, que se sostengan en la escuela a pesar 'de', digamos.

S: Siempre. Es difícil, es una tarea muy difícil, sobre todo cuando no solamente es el alumno ese sino ya es un contexto más generalizado; a lo mejor, familiar o de amistades y demás. Es como que nos juega mucho en contra y la escuela en ciertos sectores digamos, de este barrio o de otra parte, qué se yo, en algunos sectores, consideran la escuela como algo que no está bueno. Vas ahí, un bajón digamos.

E: Mirá. Sí, sí.

S: Digo, los chicos se juntan a tomar en la esquina y a fumar en la esquina, y el que va al colegio del barrio ¿entendés?

E: Sí, sí. Gil.

S: Entonces es como medio difícil, porque estás trayendo pero a su vez su vez sus amigos le dicen "sos un gil bárbaro" entonces es como toda una movida bastante importante, pero sí, yo creo que muchas, muchos, muchos se sostienen. Y muchos no solamente... o sea, me parece que el consumo es un punto de muchas otras aristas que también hacen que sea una problemática sostenerlo en la escuela.

E: Claro, no, y hay consumos y consumos, también.

S: Por eso, hay situaciones de consumo que tienen que ver con otras aristas mucho más heavy para sostener los chicos en la escuela. Pero sí, trabajar, se trabaja con todos. Como te digo, esto de una escuela si bien no es tan chiquita pero tampoco tan grande, entonces tenemos la posibilidad de saber que Pepito es Pepito, que Juancito es Juancito. No son un número, nunca lo fueron y eso está bueno, para mí está bueno; saber quién es, su historia, de dónde viene, hace o permite que ellos también se sientan en esa confianza, sientan atraídos por ese cariño que uno le tiene, porque vos le preguntás "Hola ¿cómo andás? ¿Cómo anda tu hermano que se llama tal?" Y ya es como que vienen "ah, sí, bueno..." Sabés quién son.

E: El reconocimiento.

S: Claro. "Me reconocen y yo me reconozco y esta es mi escuela y vengo para eso" Y eso, me parece que ganamos por ese lado.

E: Y en relación a esto que decías recién, ¿cómo ves más o menos que es la relación entre el entorno social/familiar de los chicos y la escuela?

S: Tenemos de todo, digamos. El contexto mucho no hizo para los jóvenes. Sabemos que ya no les genera movilidad social la escuela secundaria, si bien todos ponemos como un puntapié cuando hablamos que es importante que estudien, que la escuela la terminen, la escuela secundaria porque si no, no van a poder conseguir un trabajo, bla, bla, chamuyo que tenemos siempre, sabemos que realmente no genera la movilidad social correspondiente, no la entienden de esa forma, nosotros tampoco la entendemos de esa forma entonces como que todo un temita. Pero sí está marcado para mí el tema este de que bueno, al no tener, no ver la movilidad social, no tener la educación el peso que tenía antes por ahí es como un poco más alejado y tiene que ver con esto, digamos, nosotros hemos dejado mucho de lado la parte de educación y le hemos dado mucha bola a lo asistencial y muchas veces los atraen más por ese lado que por el tema del estudio. Pero tiene que ver con algo mucho más amplio; podríamos teorizar sobre el sistema de educación y demás, arcaico pero no, sí, me parece que las relaciones...

[Pausa por interrupción]

S: Me parece como que la relación existe pero podría existir de otra forma y creo que muchos pibes entenderían o verían la escuela de otra forma si empezáramos a enfocarnos en la parte de la educación que tiene que ver con el aprendizaje, no solamente de esto de... el aprendizaje en general, centrarnos más en eso, [si] le pusiéramos más foco de la escuela a eso, creo que entendería mucho de otras cosas, pero para eso tiene que haber un montón de cuestiones sociales que no, no se dan.

E: Sí, sí, estructurales de todo.

S: Sí, tenemos como esa diferenciación. A mí me parece que muchos chicos no ven como algo factible la escuela por más que sea gratuita, que sea para todos, no ven como factible porque su contexto no se los da como posibilidad, hablando de familias que no han ido a la escuela entonces no lo ven como una posibilidad. Y es muy difícil, a un chico, explicarle que viene a una escuela y que está aprendiendo cosas que por ahí...

E: Y que es obligatorio.

S: Y que es obligatorio y que tiene que venir sí o sí. Y que vos le preguntás "¿Y en tu casa qué hacen?" o "¿En tu familia qué hacen?" y no, "no, nunca fueron a la escuela"

Son los primeros que fueron a la escuela por la obligatoriedad que tiene y nada más digamos. Es difícil, esa relación me parece que está todo el tiempo en tirante ahí.

E: En tensión.

S: En tensión constante pero no tiene que ver con esta escuela en particular, ni este barrio en particular.

E: En general.

S: Es una cuestión social mucho más amplia que ojalá en algún momento cambie pero le falta mucha pila para que suceda.

E: Y cosas como de base, estructurales que no dependes de nosotros.

S: Estructurales. Tal cual, sí, estructurales. Estructurales, digamos. Esto es producto de un montón de cosas, digamos, y de querer que suceda de otra forma también. Es así.

E: Che, y aparte de la escuela, ¿creés que los chicos tienen otros apoyos para poder continuar la escuela?

S: Sí. Bueno, del barrio en particular, ¿no?

E: Sí.

S: Acá en el barrio hay de contención millones de cosas habidas y por haber. Tienen desde deportes gratuitos hasta [en] el frente está M., creo que se llama el grupo, que hacen hockey y hacen rugby, muchos pibes van ahí. Tienen el CAJ, que no todas las escuelas lo tienen. Ahora no tienen CAJ, perdón, estoy hablando huevadas. Tenían CAJ. Pero sí había de eso. Tienen el centro de salud de la Municipalidad que no pertenece a este barrio pero está acá nomás, digamos: E., barrio pegado. Tiene un montón de actividades y se re prenden los chicos. Hay una casita acá en el barrio que le da apoyo, apoyo escolar digamos, entre otras cosas: merienda y demás. Está la casita de CECOPAL, que también les da apoyo. También hay ayuda judicial; hay un par de abogados por si necesitan algún tipo de asesoramiento. Eh, un par de cosas más y creo que hasta ahí nomás. Ah, bueno, y en hockey, que pertenecía a M. esto, dos chicas del cole este que jugaban al hockey, se pusieron como una escuelita ahí y como que termina siendo todo el club como... y está re bueno.

E: Mirá vos. ¿Cinthia es una? ¿O no?

S: Cinthia es una.

E: Sí, trabajé con ella. Sí, me acuerdo que estaban re metidas.

S: Bueno, Cinthia ahora ella es como la escuelita digamos.

E: La profe.

S: Claro, la profe.

E: Qué loco.

S: Cinthia, el Enano, un par más. Y está re bueno porque es como que también entre ellos se van...

E: Sí, y es como que tiene también más vínculo con la escuela.

S: Hay varias cosas.

E: La familia, ¿qué rol le ves en el apoyo?

S: La familia, hay muchas familias, sí, súper pendientes, súper -si bien por ahí no tienen el conocimiento- se acercan y te preguntan cómo pueden ayudar, dónde los pueden llevar, qué les hace falta, cómo los pueden acompañar. Por ahí muchas veces no necesariamente tiene que saber para acompañarlos sino generar un espacio para que puedan estudiar; un momento y demás, ya es bastante importante. Muchas otras familias no, por desconocimiento, digamos, o por distintas situaciones puntuales pero creo que esos chicos, de alguna u otra forma...

E: Le buscan la vuelta.

S: Le buscamos la vuelta. No todo, siempre de ahí surge el abandono y un montón de cosas; pero sí, principalmente eso. Y los profes creo que también son varios muy pila de tratar de ayudarlos, nosotros también, digamos. Lara sabe tal cosa y siempre está haciendo un trabajo con alguno que... Yo sé inglés y otra cosa y siempre se sientan y podemos hacer un trabajo; Gise sabe administración y se sienta un ratito libre que tenemos y los ayudamos. Siempre les decimos "si necesitan ayuda, si necesitan algo..." Por más que yo no sepa de matemática, si me siento a leer un par de veces el ejercicio capaz que lo entiendo y los puedo ayudar. Siempre estamos como... El tema es que se animen o que quieran ser ayudados. Muchos por vergüenza o por lo que sea...

E: No se animan.

S: Les cuesta. Sobre todo en los primeritos años; cuando son más grandes sí ya es otra cosa. O sea, en todos los primeros años que por ahí la falencia escolar son zarpadas: los chicos no saben ni leer ni escribir y que ellos notan esa diferencia en el curso y eso les hace sentirse mal, les da vergüenza, entonces es como "no te quiero decir qué necesito, pero no puedo, entonces..." Es todo un tema, en los primeros años.

E: Sí, sí.

S: Se complica. Bastante.

E: Sí. Bueno, Sofí, estaría.

P: ¿Sirvió para algo? Espero que sirva para algo

E: Re bueno. Sí, sí.

Relato biográfico de Cintia

Me llevo bien con todos, no me gustan las peleas. No me gusta estar sola, trato de hacerme amigos, sentirme en el lugar, incluirme, por más que no me incluyan me incluyo sola. Si hay algún problema trato de no meterme porque si no después salgo perdiendo yo, y si tengo problema con uno lo resuelvo yo, no tengo que meter a los otros para que me ayuden a resolverlo. Yo soy así, soy para todos y con todos.

En el curso me ven como la persona más responsable, como la mamá diría yo, porque cuando necesitamos tomar decisiones siempre vienen a mí; pero yo diría que soy como una persona fuerte en el momento de afrontar algún problema, pero frágil a la vez, como que mis sentimientos influyen mucho en las cosas que me pasan. Así me definiría, como que soy fuerte y frágil a la vez, o que no estoy muy bien del todo.

A veces me agarra esa melancolía o se me cruzan por la cabeza millones de cosas, porque yo en mi casa tengo muchos problemas familiares. Me hace bien venir al colegio porque me olvido de las cosas que me pasan, igual cuando voy al club, a veces trato de escaparme de esos problemas, pero sé que en algún momento los tengo que afrontar, por más que no sean míos me siento parte de ellos.

Mi cumpleaños, un acontecimiento importante

Yo lo pienso como un año más de vida, nuevas cosas, lo que pasó, lo que puede pasar. Cuando era más chica festejaba mi cumpleaños, y ahora no, es como que me aburre.

Cuando cumplí 15 años estaba re emocionada, tenía que elegir las cosas, el color del vestido. Al principio quería viajar a Disney, pero digo no, los 15 pasan una sola vez, y es una fiesta muy importante para cada una. Así que invite a todas las personas, amigos, había 150 invitados. No salieron como uno lo piensa, porque siempre algo falla, por ejemplo la música, la comida, nunca se quedan conforme con lo que les das; pero estuvo bueno, la entrega de velas, cuando le entregas a las personas con las que vos tenés más afinidad; si me gustaron, yo traté de disfrutarlo.

A mis 18 los esperaba con tantas ansias toda la semana, “¡voy a cumplir 18, voy a cumplir 18!”, y fue como un día común, me levanté re triste y no tenía ganas de hacer nada. En mi casa no lo dejamos pasar, siempre tratamos de que el que cumpla se sienta cómodo. Pero mis 18 no fueron tanto, porque no tenía una torta ni esas cosas, me

parecía como que no era mi cumpleaños, y tal vez por eso me sentía mal. Mis amigos me saludaron, cuando fui al club también me saludaron, mi mamá me saludó también, pero no era como los otros años o como fueron los cumpleaños de mis hermanos, que se yo, en el cumpleaños de mis hermanos había una torta, tenían que soplar la vela, yo no, me parecía raro.

Siempre tuve en cuenta las personas que estaban presentes en ese momento. Y yo soy así: vos para mi cumpleaños no me viniste a saludar, yo para tu cumpleaños no te saludo; soy rencorosa un poco. Me gustaba mucho que se acordaran de mí, o que me escribieran, siempre las tenía presente, las tengo presente.

Mi familia

Vivo en barrio S. con mis hermanos, mi sobrina, mi mamá y mi papá. Somos cinco hermanos: la mayor que tiene 21, yo 18, mi hermana de 14, otro de 12 y otra de 8.

Cuando era más chica viví con mi abuela, lo que fue toda mi primaria la viví con ella hasta mi primer año del secundario. Ella me crio, me mantuvo, si necesitaba algo ella estaba siempre. Mi hermana mayor también estuvo conmigo.

Cuando iba a primer año mi papá me dijo “bueno ya tenés que ir a casa, tenés que venir a ayudarla a tu mamá”. Me puse re mal cuando la dejé a mi abuela porque yo siempre estuve con ella, y ella ya era una persona grande y yo la ayudaba en todo, íbamos a la iglesia, la ayudaba a limpiar, si necesitaba algo yo lo compraba, nos contábamos nuestras cosas, era muy raro llegar a mi casa y no estar con ella, estaba acostumbrada a ella. Ahora le salió un problema, tiene como memoria a corto plazo y no se acuerda muy bien de las cosas, se pierde. Hace mucho que no la veo, de vez en cuando sabe venir a casa y se queda a dormir, entonces como que nos sentamos, hablamos, tratamos de recuperar lo perdido. Yo tengo que agradecerle de todo a ella, ella fue mi guía, la que me ayudó en todo, la que me formó como soy ahora, no sé qué voy a hacer el día que se me vaya.

Mi primer año de la secundaria fue un año difícil, porque más o menos en septiembre mi hermana había quedado embarazada, con 16 años, pero lo abortó. Mi papá es una persona muy difícil, complicada, y bueno, tuvo problemas con eso. Para mí fue un momento difícil, no tenía ganas de hacer nada, aparte estaban mis hermanitos. En la

escuela no me afectó tanto, porque yo entro a la puerta del colegio y es el colegio, sé cómo separar los problemas del colegio.

Antes de que se enteraran de que había quedado embarazada, mi hermana dos días antes se había ido de mi casa y nadie sabía nada de ella y mi papá puso a la policía para que la buscaran, hicieron las denuncias, porque a mi papa le agarró un ataque. Ahí fue que ella se sentía mal y se enteraron que había abortado. Después mi tía se hizo cargo de ella y al mes quedo embarazada de nuevo. Y bueno ahora es mi sobrina.

Después, cuando iba a cuarto año mi mamá se fue de mi casa. Fue a trabajar un día y no volvía, no volvía, no volvía; la llamamos y ella no venía, no sé qué le había pasado. Pasaron tres días y ella volvió a mi casa. Tuve un momento de crisis, horrible, me lloré todo en el colegio. Mi mamá y mi papá chocan mucho y a veces tienen esas discusiones, peleas tontas y a mí a veces me pone mal porque ellos como que piensan que están solos y no se dan cuenta que estamos nosotros también. Yo no me pongo mal por mí pero sí por mis hermanitos, que son los que ven y escuchan todas esas cosas.

Con mi mamá y mi papá no tengo esa confianza de hablar y decir “mira me pasa esto, esto”; más que todo lo hago con mi tía, con mi prima, porque ellos no me transmiten esa confianza, no confío mucho en ellos, por más que sean mis papás. No son personas de decirte “¿cómo te fue hoy día?”, “qué bueno que te paso ésto”, son fríos, entonces ellos me hicieron así, yo también soy así, pero trato de no serlo porque no me gusta. A veces me agarra esa locura y digo “para mí son padres de nombre nomás”, porque lo que fue cariño, crianza, no tanto porque a mí me crio mi abuela.

Llegar a mi casa es como llegar a un hospital, que están todos callados y no hacen nada; como que se me cae todo lo que hice en el día y después tengo que volver a levantarme de nuevo. Aunque ahora mi mamá y mi papá se han puesto como más simpáticos diría yo, me acompañan mucho en lo que estoy por empezar la facu y esas cosas; mi papá está más entusiasmado que yo, mi mamá también me ayudó mucho. Ahora noto un cambio en ellos.

Empezar la secundaria...

Es algo nuevo, una experiencia nueva, hasta que te adaptas al lugar, entras en confianza con tus compañeros, los conoces bien a cada uno y todo eso, era un tema. Lo bueno es que tenía a mis compañeros del Z., me sentía un poco más segura, confiaba más.

En sexto de la primaria era terrible, igual siempre me fue bien; después cambié cuando entré acá. A mí siempre me gustó el colegio; la secundaria obviamente la tenía que hacer, porque yo siempre tuve esa idea de ser grande, independizarme de mi papá, tener mi plata, estudiar para ser alguien en la vida. Mi mamá siempre me decía “tenés que ir al colegio” pero no hacía falta que ella viniera y me dijera “tenés que hacer esto” porque yo ya lo había hecho, sabía las obligaciones y responsabilidades que yo tenía. Si yo quiero lograr algo lo tengo que lograr yo, no hace falta que venga nadie que me ayude. Además, me hace bien venir al colegio, está bien me tengo que levantar temprano que no me gusta, pero acá tengo amigos, están las preceptoras, personas que me quieren y me hacen sentir bien.

El primer año me fue bien, a pesar de ser un año difícil para mí. El segundo año no fue tanto, paso rápido. En tercer año cumplí los 15 años, hice la fiesta. En cuarto mi mamá se fue de mi casa y bueno después pasó todo esto y bastante bien, termine cuarto año, después quinto también lo pase rápido porque no fueron tantos problemas que tuve. Hubo algunos problemas en el curso, cuando hay que elegir la remera, todo eso, ya nos agarrábamos de los pelos todos. Casi todo el año tuvimos diferencias; yo mal que mal me llevaba bien, trato de llevarme bien con todos, los ayudo en lo que puedo. Y ahora en sexto estamos más juntos, tratamos de llevarnos bien, de no tener problemas, de ponernos de acuerdo, decidir todos; aparte ya estamos terminando.

Los vínculos en la escuela

En la escuela me han ayudado muchísimo, este año tuvimos una charla sobre la violencia. Mis compañeros no conocían mi vida, yo cuando fui chica pase por momentos difíciles, que en algún momento me afectaron, y bueno cuando tuvimos la oportunidad de charlar, yo les contaba a todos y hablamos del tema, de lo que nos pasaba a cada uno, o sea como que nos abrimos, y cada uno conoce lo que es cada uno. Yo me sentía bien, venía al colegio porque quería venir, cuando había alguna actividad

o algo nuevo estaba re entusiasmada por hacerlo para ver cómo iba a salir, cómo era, tenía esa curiosidad.

Ojalá que cuando salgamos de acá nos sigamos encontrando con nuestros compañeros. Con algunos estoy hace 11 años, con otros hace 6, o sea todo el secundario, y como que todos nos conocemos, ya tenemos esa confianza, y estaría bueno que cuando salgamos de acá no nos olvidemos que estos 6 años nos sirvió para formar la amistad de nosotros, cada uno ponía su granito de arena en lo que necesitaba y compartimos muchísimas cosas, que no se pueden olvidar a veces. Esa sensación de que todo lo que hicimos para algo sirvió, que no quede en la nada.

Con los profes me llevo bien con todos, tal vez tengo más afinidad con algunos que con otros, pero bien.

Para mí todos fueron importantes, porque todos pasaron por mí y me enseñaron cosas que yo ni sabía a veces, y me han sido útiles en la vida, tal vez el día de mañana diga “claro esto me lo enseñó Lara, esto me lo enseñó la profe de química” y son cosas que uno siempre las va a tener presente.

Aprendizajes...

Cuando entre al colegio yo pensaba que iba a ser cualquier cosa, pero no, entré y cambie; me gustaba lo que enseñaban, eso sí, al principio me costó un poco pero ya después le fui agarrando la mano y me fue bien en todas las materias. La matemática en 1º año no me gustaba tanto, pero no le di bola al “no me gusta”, y me puse las pilas ahí. Geografía me gustaba mucho en 4º, a mí me gustan mucho los orales, porque te expresas mejor, lo que vos estudiaste lo profundizas mejor, un escrito no tanto porque si o si tenés que puntualizar lo que te piden. Ahora en 6º no hacemos tanto, la pasamos hablando con los profesores, pero llega un momento en que tenemos que estudiar Sistema de Información Contable, los asientos, los ajustes, eso si me gustó muchísimo porque lo entendí ahí nomás, y con la abanderada nos desenvolvemos rápido en ese tema.

A mí me gusta mucho trabajar en equipo, tengo el mandato de líder, pero me gusta mucho que cada uno tenga sus ideas, aporte sus ideas, ponernos de acuerdo entre

nosotros, aunque nos cuesta mucho. En la primaria trabajabas individualmente, pero en la secundaria no, tenés que hacer trabajo en grupo.

Yo pienso, ahora que tengo que entrar a la Facu, que tal vez la base no fue muy buena, porque uno que tiene más capacidad de hacer las cosas, tiene que esperar al otro que no quiere hacer nada, a que termine de hacer un trabajo por ejemplo, y perdés muchísimo tiempo en aprender otra cosa. En todos los años que estuvimos no todos los profesores hicieron el programa correctamente. Yo creo que no nos enseñaron lo suficiente para salir afuera; ahora tengo que estudiar y hay muchas cosas que no las aprendí acá en el colegio, o tal vez las sé pero con otro significado.

También aprendimos a crecer, la amistad entre mis compañeros, la confianza, hablar con los profesores, o esa confianza entre la preceptora y nosotros, que ella nos ayuda, nosotros a ella también, me gustaron muchísimo. Uno aprende de cada uno, hoy día podés estar diciendo algo que no está bien y viene la preceptora y dice “no, esto es así, así” y vos decís “bueno para la próxima ya lo sé”, son cosas que en el día o en el momento aprendes.

Cuando me eligieron para la bandera

Ese día estaba re emocionada porque yo en la primaria era un cuete, en 6º grado me portaba re mal, y entré acá y como que cambié muchísimo. Estaba re ansiosa porque no sabía en el lugar que estaba, igual en el lugar que estuviera iba a ser importante para mí.

Nosotras no entendíamos, porque recién en 4º, cuando empieza la especialidad y todas esas cosas, tiene que cambiar, pero ya en 3º estábamos en la bandera. Igual teníamos buen promedio, nos portábamos re bien, con los profesores estábamos bien, éramos responsables, en el horario de entrada siempre estábamos puntuales.

En cuarto año, cuando ya quedamos fijas en la bandera de Argentina, tuvimos un problema con una compañera que forma parte de la bandera con nosotros. Fue un mal entendido, fuimos a acompañar a una amiga a buscar una carpeta a la casa de ella, por parte del hermano, y ella dice que nosotras fuimos y gritamos en su casa que nosotras estábamos en la bandera y esas cosas y nosotras nunca haríamos eso, era ilógico lo que estaba diciendo. A nosotras nos habían elegido para la bandera, a K. como abanderada,

yo como primer escolta y ella quedó como segunda, y se había enojado porque decía que era injusto.

Nosotras nos esmeramos igual que ella en el colegio; en realidad a mí me daba lo mismo estar o no estar, pero ellas dos, la abanderada y la otra escolta, competían entre ellas aunque no se daban cuenta. Yo a veces digo “está bien, merezco estar en este lugar”, por todo lo que hice, por el colegio, por las materias, por todo, igual si hubiese estado o no estado sería lo mismo, mientras esté en algún lugar de la bandera yo me siento re bien.

Mi mamá me felicitó, se sentía re orgullosa de lo que yo había hecho, porque soy una de las primeras hijas que estuvo en la bandera, que le demostró tanto. Mi papá no tanto porque es una persona muy fría, no es de demostrarte tanto cariño. Igual ese día no me acompañaron. En realidad en la primaria, mi mamá nunca tuvo que ir al colegio por mí, yo era una persona muy responsable, tenía mis tareas al día. Si me dolió cuando me entregaron el diploma en la primaria, que ella no esté conmigo, era una etapa que estaba finalizando y que no esté conmigo era triste, raro. O sea, en las fechas más importantes para mí, ninguno estuvo, y me ponía mal porque eran cosas que si yo las hacía, era por ellos, para demostrarles que yo podía.

Después del secundario...

Cuando termine el secundario voy a estudiar Ingeniería Civil. Me da un poco de miedo porque no sé si voy a tener la capacidad para hacerlo; si me va mal intentaré de nuevo o estudiaré otra cosa, pero me da miedo porque ya tengo que salir de mi mamá, de mi papá, y empezar sola, y aparte en la facultad no va a haber nadie conocido.

Mis papás me van a ayudar porque voy a ser la primera en empezar a estudiar, o sea mi hermana terminó la secundaria, pero la que hizo toda la primaria, toda la secundaria seguida fui yo. Les demuestro muchas cosas, soy muy respetuosa con ellos, a comparación de mis hermanos que a veces les faltan el respeto. Yo me siento diferente a ellos, y bueno trato de complacerlos en las cosas que hago, que se sientan orgullosos de mí. Me gustaría tener un trabajo para tener mi plata, porque no siempre pueden comprarme cosas. Lo que si no quieren que yo termine como ellos, trabajando; ya que ellos no pudieron, que lo pueda hacer yo.

Cuando empecé el club

Hace 3 años más o menos, cuando nosotros íbamos a 4º año, había una persona que se llamaba S. que venía al colegio a invitarnos. En ese tiempo había rugby nada más y nosotras le dijimos “¿qué tal si haces hockey?”, y empezamos juntas. Fuimos llamando a nuestras amigas, compañeras que también querían ir a jugar y así fuimos sumando muchísimas.

Es una fundación, el principal objetivo era la inclusión social, sacar a los chicos de la calle, los que estaban en la droga, tenían problemas familiares, él decía “bueno que hagan algún deporte”, y nosotros había fines de semana que íbamos a otro barrio, villas, y enseñábamos lo que nosotros aprendíamos. Llevábamos para comer, almorzábamos, desayunábamos con ellos, hacíamos fiesta del día del niño. Y aparte para que nosotros nos sintiéramos juntos, tanto rugby como hockey estén juntos y se ayuden entre ellos. Estuvo buenísimo porque nosotras necesitábamos también estar en equipo, y me gustó mucho porque nos entendimos, ayudamos a los nenes, ellos estaban contentos por lo que nosotros habíamos hecho, se sentían satisfechos, y a mí me pareció que estaba re bueno, fue una experiencia única.

Hoy en día S. ya no está, porque tuvimos problemas con él, era una persona de un carácter de mierda y los trataba mal a los chicos, y entre todos, más nosotras las chicas de hockey que no lo queríamos, hicimos que se fuera del club. Ahora lo manejamos entre todos, nosotros nos entrenamos, nos ayudamos. Cuando estábamos con él no podíamos ganar ni un partido, y ahora es como que empezamos de nuevo y nos está yendo re bien.

Este año había quedado para el seleccionado de Córdoba, pero S. tuvo problemas con los que organizaban el seleccionado y bueno, por tal razón no pude. Hubiera viajado a Santiago del Estero, pero bueno el año que viene intento de nuevo.

Ahora como soy la más viejita, soy como la cabeza de hockey, yo las ayudo, planifico los entrenamientos, y ellas me ven como la autoridad, que a mí a veces no me gusta porque yo quiero ser una jugadora como todas.

Cuando empecé no era tanto entusiasmo por ir, pero después me empezó a gustar, se convirtió en algo que no lo puedo dejar de hacer, algo que amo, me apasiona hacerlo. Ir al club, estar con gente que te ofrece cariño, te ayuda en todo, si tenés algún problema,

vienen, te hablan, te preguntan qué te pasó, te hacen entrar en confianza. Me gusta estar ahí porque es como el colegio, me hace olvidar de los problemas. Al principio me costó adaptarme a ellos, tenían otra forma de pensar, eran como más bochincheros. Cuando juegan los partidos, salen a festejar entre todos y nosotras vamos con ellos, igual ellos con nosotras. Además salimos del club y somos re amigos, nos llevamos re bien todos, sería como nuestra segunda familia, así lo vemos todos. Son momentos que uno no los puede olvidar; me ayudó a crecer como persona, los valores y todas esas cosas.

A veces me pone mal porque yo le dedico todo el tiempo de mi vida al club, se hizo muy importante, y a veces pienso “no, ahora tengo que empezar la Facultad, tengo que dejarlo un poco de lado”, tengo que enfocarme más en eso y me pone mal porque siempre estaba ahí y ahora no estoy tanto. No sería dejarlo del todo pero tratar de no ir siempre, organizarme un poquito mejor con los horarios, tengo que rebuscármela. Y cuando empiece la Facu seguro voy a hacer hockey ahí, o sea dejarlo de lado nunca, siempre lo voy a estar practicando.

Relato biográfico de Rocío

Soy una persona buena con todos, con el que me caiga bien digamos. Me gusta compartir con mis compañeros. Eso si a veces soy un poco odiosa pero bueno, es normal.

El cole: un lugar para hacer amigos

Entré a la secundaria; primero no sabía qué onda el colegio, cómo iba a ser, y bueno hasta que me hice todos mis amigos y ahí ya cambié un montón. No sé, cambie por ellos digamos, antes era como más tímida y ahora hablo con todo el mundo, antes no era así. Mis amistades fueron cambiando cada año; ahora este año hice otros, me junto con ellos desde principio de año. Eso es lo fundamental de venir al colegio: hacer amigos digamos. Ellos son mis amigos del colegio y afuera también, son los mismos. A veces salimos a comer o nos juntamos en la casa de alguno.

También empezó otra etapa de mi vida. No me costó nada; mi hermana me ayudaba cuando tenía dificultades en las materias, algunos años me lleve materias y ella me ayudaba siempre; mi mamá también a veces me ayudaba. Y en la escuela están los profesores tutores que me explicaban, por ejemplo si yo me llevaba las primeras etapas de las materias, ellos me llamaban para ver si quería que me ayudaran a entender más.

Mis papás desde la primaria me venían diciendo que tenía que terminar todos mis estudios, que tenía que seguir otra carrera. Ellos siempre me motivaron a que yo siguiera. Tuve amigas que en primer año vinieron conmigo, y en segundo año lo dejaban, sin embargo yo seguí, no sé por qué será. O sea yo siempre tuve en claro que a la secundaria la tenía que terminar sí o sí. A veces si me daba fiaca venir porque sabía que tenía que venir caminando si o si, pero vos te pones a estudiar y se te pasa rápido todo; a mí estos cinco años se me pasaron muy rápido, más que todo este año, no sé por qué; y el año que viene ya es el último.

En cambio mis primos no terminaron el secundario, creo que porque nunca les gustó el colegio, por eso. Mi papá dejó el secundario en primer año y mi mamá lo terminó ahora y está haciendo la facultad con mi hermana, las dos juntas.

Mi mamá eligió esta escuela, debe ser porque queda más cerca y porque mi hermana empezó acá el colegio; y ahora tengo dos hermanos más que vienen acá, uno está en 2° año y otro en 4°. Siempre me gustó ir a la mañana al colegio; mi mamá en 6° grado me cambió al Z., fue la única vez que fui a la tarde, no me gustaba, y bueno ahora voy a la mañana.

Después del secundario...

En un futuro voy a recordar a los amigos, los profesores y cada cosa que hicimos en el colegio. Por ahí con algunos profesores en la primera hora o en la última, comprábamos entre todos y compartíamos algo; está bueno eso. Fuimos a la Tarjeta Naranja, a Porta, a la Volkswagen y ahora nos estamos por ir a un viaje educativo, nos vamos a unas cabañas por 3 días, porque nosotros les decíamos a los profes que queríamos un viaje, porque todos los años hacemos uno, y este año quisimos así que la profe hizo hasta lo imposible para que fuéramos a unas cabañas.

Cuando termine el secundario voy a estudiar gastronomía. Desde la primaria casi que elegí eso; siempre dije que lo iba a estudiar y hasta el día de hoy digo que lo voy a estudiar. Hay algunos chicos que no se deciden todavía, yo me decidí hace mucho, ahora estoy viendo que se dé la posibilidad nomás. Tenía ganas también de hacer maestra jardinera; me parece que primero voy a estudiar para eso, porque es cara la carrera de gastronomía, así que primero prefiero estudiar eso, ejercerla, y después darme un tiempo para estudiar lo otro. Aunque mi papá me dijo que lo mismo yo lo hiciera, que no hace falta que estudie otra cosa, que él me iba a pagar, pero no me gusta.

Yo suelo vender empanadas cada dos fines de semana y le vendo a la señora de la cantina todos los días. Y bueno también vendo esas cosas del catálogo de Vanesa Durán. Pero mi papá no quiere que yo trabaje hasta que termine la secundaria y termine la carrera que quiero hacer, pero bueno yo le dije que termino la secundaria y trabajo también porque voy a estar grande ya.

El día que fui mamá

Fue una experiencia linda y rara, porque yo era chica todavía, tenía 14 años. Después que la tuve a mi hija cambié un montón; antes era moquera, en 1° y 2° año era terrible,

el preceptor se cansó de renegar conmigo. Pero ahora cambié, me hizo cambiar un montón ella.

Los primeros meses no le dije a mi mamá, porque pensé que se iba a... un montón de cosas se me vinieron a la cabeza; pero no, después cuando le conté lo tomó bien, si me retó pero lo tomo bien. Mi novio tampoco sabía, primero se enteró mi mamá, porque no sabía qué decir. Después se enteraron y me dijeron que me iban a ayudar, pero que al colegio lo siguiéramos, era obvio que lo tenía que seguir sí o sí.

Nunca pensé en dejar; veo chicas que por ahí están embarazadas y lo dejan al colegio, y hay algunas que no les cuesta, pero debe ser que no quieren. Mi prima tuvo un hijo y dejó el colegio en 4º año creo, y tenía los padres que la ayudaban y todo; por decisión de ella lo dejó. Yo no, nunca pensé en dejar. Yo sabía que tenía que terminar si o si el colegio, no es porque mi papá me lo diga sino porque yo también pienso que tengo que terminar, aunque me cueste.

En la escuela nadie sabía; a los 7 meses casi se enteraron, les conté a todos y después salió la panza y una semana estuve nomás, me tocaron la panza y a la semana lo tuve. Vine al colegio hasta que empecé el trabajo de parto, una semana antes, y después tuve 40 días con ella y volví al colegio. Como ella nació prematura, tuve una semana con ella internada y después salí. No se me complicó. Por ahora me la cuida mi mamá a la mañana y ahora de grande ya la anoté a salita de tres, como este año terminan la facultad con mi hermana, el año que viene ya empiezan a trabajar de lo que estudian, así que va a ir a jardín el año que viene.

Mi novio vive en su casa con su mamá y a veces nosotras vamos a la tarde, nos quedamos los fines de semana. Pero nosotros no pensamos en nada todavía, hasta que no terminemos el colegio y veamos qué quiere estudiar cada uno. Por ahí cuando yo no puedo faltar al colegio, se queda él con la bebé, o cuando mi mamá no puede.

En el colegio también me ayudaron. El director había hecho un acta de que yo podía traer al bebé, pero a mi mamá no le gustaba que lo trajera porque había muchos chicos, y aparte las chicas lo cargosean; primero a mí no me gustaba, la mezquinaba un montón, ahora no, se las regalo si quieren. Algunas veces la traje, hasta que la conocieron todos, y después no la traje más.

A veces me cubrían las horas porque como ella nació prematura tenía que hacer todos los análisis, tenía que ir a controles y todo eso. En esos primeros meses faltaba mucho, pero no me las contaban a las faltas.

En el colegio a veces me sentía rara, me veía más grande, en el sentido de que tenía un hijo. Más grande no, sino que había cambiado completamente, pensaba de otra manera.

Relato biográfico de Gonzalo

Soy una persona muy activa, me gusta estudiar; los ratos que tengo libre, que son pocos, me gusta leer... estaba leyendo un libro de Florencia Bonelli, Indias Blancas, porque me atrapó y de Cristian Alarcon también, es una vida como la que llevamos todos, uno de ellos es “Cuando me muera quiero que me toquen cumbia” y “Si me querés, quereme transa”, son unos de los libros que más me impactaron. No me gusta leer los autores, intento los autores evitarlos y evitar muchos títulos, de los libros intento leer la parte que cuentan.

Hice como un cambio grande en mi vida y estos son los cambios que he notado, pero me gustaba mucho la calle, no estaba casi nunca, no estoy casi nunca en mi casa... como que llevaba muy mala vida, malos hábitos, no sé si malos amigos porque sigo teniendo los mismos amigos, cambié yo o sea, necesitaba cambiar, porque uno, no estaba nunca en casa, dos, me estaba yendo mal en el colegio, lo dejé en realidad... lo dejé dos años. Lo comencé, fui dos semanas, peleaba mucho, era muy quilombero y no me quedaba callado, e iba a un colegio que no era nada agradable, o sea, compañeros... y bueno, peleaba mucho así que lo dejé a las dos semanas. Al otro año lo volví a agarrar, estuve tres meses y lo volví a dejar.

En la primaria salí abanderado y el secundario lo había empezado bien, fantástico y después tuve ese cambio... o sea siempre fui rebelde, de chico... de chico fui muy rebelde y en casa como era el mimado, hacía lo que sea... tuve primos todos rebeldes así que tenía donde afianzarme. De ahí no tuve problemas, o sea me costaba, porque me costaba un montón salir, dejar la calle, porque yo me levantaba, iba al colegio, si iba, sino no iba, y después andaba todo el día en la calle, a la noche al baile, que juntada acá, que juntada allá, ir amanecido al colegio... y no daba, ya estaba un poco cansado. En casa nunca tuve problemas, como que tenía dos personalidades distintas, en casa era una cosa, nunca se me escapaba un insulto ni nada, y en la calle era otro. Se enteraron de algunas cosas que les dijeron, lo que pasa que era muy conocido, soy muy conocido en el barrio, me crie ahí... hace 4 años me vine para acá, o sea fue cuando empecé a hacer el cambio.

La parte más feliz de mi vida

A los 5 años falleció mi mamá y mi papá se aferró mucho al trabajo y como que los perdí a los dos al mismo tiempo, porque mi papá trabajaba mucho, está bien, ahora lo entiendo porque soy grande, no quería que nos falte nada, pero a mí me faltaba él, y ahí agarré la calle... y como que me crié con mis primos, con mi tío, o sea mi tío fue mi padre, siempre lo dije, fue como un padre para mí.

Él me enseñó a andar en bicicleta, porque yo tenía 5, 6 años y había cosas esenciales de chico que no hacía. Cuando falleció mi mamá empecé a jugar al ajedrez. Me apoyaba mucho él... a los 7 ya empecé a jugar bastante bien y él me anotaba a torneos. Me acuerdo que a los 9 años me anotó en un nacional y lo gané, después un provincial, después una mezcla, como un pre internacional o algo así, que eran chicos de distintos países pero no era un campeonato, era como amateur. Esa fue una parte linda porque jugaba al ajedrez y también jugaba al fútbol, o sea, estaba muy ocupado, me mantenía muy ocupado y al no tener a mi vieja, al no tener a mi papá, él cumplía esa función. Estaba bueno, no me dejaban hacer nada me acuerdo, cuando tomaba el té yo no lavaba una taza, no me preparaba ni la ropa para irme a bañar. Iba a la tarde al colegio, me despertaban a las once para desayunar y ya tenía listo para bañarme. Me iban a buscar al colegio, venía, me bañaba y ya tenía la ropa para ir a jugar al fútbol, de ahí venía y me volvía a bañar para hacer lo que quisiera.

Fue una parte importante, muy importante, porque después de haber perdido a mi mamá, no tenía el consuelo de la madre, y lo encontré ahí, en mi tío... o sea mi tío tenía hijos, tenía nietos y yo era el preferido, yo era el preferido de él y hasta el día de hoy todos dicen, y dicen que hubiera sido muy distinta mi vida si él seguía vivo, porque yo tranquilamente cuando falleció mi mamá y mi papá se aferró al trabajo, yo podría haberme hecho un desastre ahí, y terminé el colegio siendo abanderado, tocando un instrumento, jugando al fútbol, y tenía tiempo para andar en la calle, o sea yo me hacía tiempo para todo, siempre dormí poco, siempre tuve insomnio de chico, dormir 6 horas era fantástico... siempre tenía tiempo para andar.

Él me levantaba para ir al colegio, él me tenía preparada la ropa para bañarme, venía de allá y me llevaba a fútbol, tenía eso, estaba siempre él... a mi papá le reclamé mucho eso, porque mi papá era una parte importante que era la economía de la casa, pero no estaba, y bueno, siempre tuvo esa promesa mi papá, era de prometer "si voy a estar" o

“vamos a ir”, y como no lo cumplía yo empecé a odiarlo, pero odiarlo con razón digamos, porque yo no quería que trabaje, ya no necesitábamos tanto, no necesitábamos la plata que él ganaba, vivíamos bien... y bueno después vino una parte dura en la economía de la familia, y ahí fue cuando empecé a trabajar yo, porque no me gustaba, de chico nunca me gustó que me dieran y más si sabía que era de mi papá, no quería nada de él. Empecé a trabajar de chico, a los 13, 12 años, y ya no le recibí, desde que empecé a trabajar, me acuerdo que fue la primer semana que cobré, nunca más le recibí nada, y regalos que me hacía nunca los usaba, y cosas así.

Mi tío me vio jugar por primera vez, andar en bici, o sea, lo que no hizo mi papá, lo hizo él, y a mí me dolió un montón y bueno, ahí agarré la calle, pero nunca dejé el colegio, o sea me gustaba estudiar, siempre me gustó y nunca tuve problema, es más, como me gustaba tener ratos libres, cuando me daban tarea era uno de los primeros en terminar y la hacía en clase, siempre la hacía en clase. Nunca me costó la escuela así que era una parte buena. Tuve el mejor promedio, fui mejor compañero, toqué el contrabajo, fui jefe de fila en la primaria.

Después si, ya estaba muy perdido en la calle... no le echo la culpa a ninguno de mis amigos porque yo era el promotor de todo o sea, era como la oveja negra de todos... y hasta el día de hoy me dicen, algunos ya tienen hijos, están casados, y me dicen que yo era el... en casa una vuelta fueron a acusar de que andaba con armas me acuerdo, y fueron y los agarraron a los chicos pero los chicos no tenían nada que ver, yo era el promotor de todos los desastres habidos por haber... pero si, o sea, dentro de todo tuve buena vida.

La parte más oscura de mí

Cuando lo perdí a él sí, ahí me volví más rebelde de lo que era, me hice frio, solitario, me hice malo en sí, como que había perdido la única persona que quería, porque mi mamá falleció de chico, no lo sentí, pero mi tío sí, a él si lo sentí, me dolió mucho. Yo termino abanderado, los premios se los di a él me acuerdo, y en ese año falleció. Tuve muchas cosas vividas ahí, fueron muchas emociones juntas... fue una parte durísima porque me tenía que amoldar a que no había nadie, o sea, mis hermanas estaban pero tenían su vida.

Y el secundario se hizo durísimo, porque yo venía de ser malo, porque era malo digamos, en el secundario tenés de todo, o sea, iba al G y en el G había chicos buenos y había chicos malos y yo me juntaba con los malos, porque los buenos me aburrían. Pero seguía teniendo buenas calificaciones, o sea adentro del aula era otra cosa, igual que en mi casa, siempre me portaba bien, la cosa era en el recreo o antes, o a la salida, peleaba mucho. Tenía eso, me gustaba ser maldito, me gustaba ser malo. Y tenía a mis primos, tenía a todos mis amigos que eran así y quería destacarme, no ser uno más del montón sino destacarme. Y en mi casa no, nunca me pegaron, lo máximo fue un grito de mi tío que lo recuerdo cada vez que me mando un moco, pero nunca me pegaron. Me acuerdo que por casa pasaba un colectivo, cuando era chico no le habré dejado un vidrio sano, pobre colectivo. Y si iban a acusarme no, juraban a muerte que no. Siempre fui una persona fría y muy madura, o sea yo conversaba con las personas grandes cuando a ningún chico lo dejan, en mi casa era respetado por eso... y mis amigos siempre fueron todos grandes, toda la mala influencia porque eran más grandes que yo o sea, a los 11 años yo me juntaba con chicos de 30, de 25... no jugaba, no me gustaba jugar, lo veía aburrido.

Después cuando falleció él, me fui amoldando, o sea, ya no tenía a mi tío, mi viejo seguía desaparecido digamos, lo veía a la noche, y ahí ya me acostaba más tarde, o sea, cuando fallece mi tío ya hacía lo que yo quería. Dejé el futbol, dejé el ajedrez, dejé contrabajo, dejé un montón de cosas, y ahí fue cuando tenía más tiempo para estar en la calle, al no hacer ninguna actividad la pasaba en la calle. Si él hubiera estado, al secundario no lo dejaba ni a palo, porque lo veía no con mucha autoridad y malo sino como alguien que yo respetaba, no hacía falta que me gritara, no hacía falta que me retara, o sea lo que hacía, lo hacía porque lo quería mucho y lo respetaba mucho pero no le tenía miedo, al contrario, no quería que pase nervios y esas cosas, simplemente por eso.

Y bueno, cuando dejé el secundario, en ese tiempo mi viejo había intentado acercarse y yo no lo dejaba, no había forma, lo trataba como uno más. Me acuerdo que el primer año que lo dejé me retó, llegó a casa y estaba el director, la vicedirectora, mi preceptor y una de mis profesoras en casa para ver qué pasaba y dije que no lo quería seguir. Cuando se fueron, lo primero que me dijo “¿cómo vas a dejar el secundario, sos un pelotudo!”, y yo lo miré y le digo “vos no me digas nada, si vos no sos mi papá”, y yo creo que ahí lo destruí, él se puso a llorar, mis hermanas lloraban, y bueno, pero yo no

lo veía a él como mi papá, no había estado nunca o sea ¿qué podía reclamarme? Si me había criado casi solo. O sea, él bancaba la economía, no te lo niego, porque él trabajaba mucho y todo eso era para nosotros, pero yo no quería, siempre se lo dije y se lo dije a mis hermanas y mis hermanas saltaban por él, eso es lo que más me dolía. Yo era más chico y lo necesitaba. Ahora me di cuenta que ya está, fueron errores y al ser más grande te das cuenta que sí se necesita laburar, que cuando tengo muchos problemas, mi trabajo es como una solución porque me aleja de la calle, me aleja de cosas boludas, o sea, si yo tenía problemas iba, me sentaba en una esquina, me fumaba un porro y hacía como que los problemas no existían y ahora los enfrento, cuesta un montón obvio y... me aferré un montón a él ahora, lo perdoné, una vuelta nos sentamos a hablar y le dije, me pidió disculpas por los años que no estuvo. O sea, él vivía conmigo pero no estaba, así que era lo mismo. Y bueno, me empecé a aferrar mucho porque lo veía como un amigo, como mi tío. Empezó a ocupar una parte importante y ahora nos llevamos bien, bastante bien, hablamos mucho.

Creo que fue la etapa más dura de mi vida y en la que más endurecí. Alcohol, drogas... empecé a faltar al colegio porque no sé, el colegio fue siempre como un cable a tierra que me hacía distinto a todos, porque yo era el maldito de todos, el peor de todos, pero iba al colegio o sea... llegaba muy amanecido, por ahí pasaban días que no llegaba a casa... pero volvía al colegio, me ponía las pilas y... siempre tuve eso, pero si me porte muy mal, o sea, no me arrepiento de nada, de nada me arrepiento pero... habría cosas que tal vez cambiaría. Y hasta hace 3 años seguía igual, con el mismo carácter, con el mismo pensamiento, y era yo contra el mundo y el mundo contra mí, o sea, los veía a todos como enemigos, tenía mi círculo de amigos que era importante para mí, yo daba la vida y doy la vida por cada uno de ellos. Y hace 3 años me mataron un amigo en los brazos... le metieron 7 tiros.

Fallecimiento de mi mejor amigo

Se frenó una moto y le tiró, le tiró solamente a él, yo estaba parado al lado y no me tiró a mí, le tiró a él. Sabíamos quién era, estaba sin casco sin nada, o sea no pudimos hacer nada, porque salió de ahí, fue y se entregó, y yo obvio que me quedé con mi amigo en los brazos. Era mi mejor amigo... él era más grande, tenía 27 años, pero como que yo me había criado con él... y bueno cuando lo mataron me di cuenta que iba por el mismo

camino, ya me habían tirado varias veces y nunca me pegaron. Vivía en eso, estaba todo el tiempo metido... y llegaba a casa y mis primos eran igual o peor que yo... pero yo siempre tuve eso, que en la calle era uno y en casa no, y en casa me decían “ah si sos un putito, que sos la marica” y uno de mis primos me conocía, andaba conmigo... y bueno... tenía miedo de llegar a casa o que lleguen mis hermanas y que me encontraran tirado, muerto... y ahí dije que ya estaba, que necesitaba un cambio, y me di cuenta de los que me querían, porque para mí eran todos enemigos... en el velorio de mi amigo había 7 personas nomás, y dije que no quería eso.

Uno de los chicos está preso por múltiple homicidio y el otro está por homicidio culposo, el único que quedé fui yo, en la calle... me acuerdo que dos semanas antes de eso había hablado yo con él, que necesitaba hacer algo, me quería ir de Córdoba, quería empezar algo nuevo, comenzar de nuevo... y comencé de nuevo pero acá, me di cuenta que no hacía falta irme... me disculpé con todos y como que me frené, nunca dejé la calle pero me frené en esa parte... no me gustaba robar, yo nunca robé, puedo decir que nunca robé, pero si me gustaba el bardo, me gustaba las armas, amo las armas, y el primero que decía algo le tirábamos y no todos se quedaban callados.

Me querían matar... a casa fueron un montón de autos, frenaron, tiraron y dijeron que me iban a matar si no me cambiaba de barrio, no me querían... mi familia decide mudarse... igual nos vinimos acá y no estaba nunca acá, yo seguí yendo al barrio y caminaba como si no pasara nada y... me acuerdo que una vuelta iba entrando a la villa y frenó un auto, se bajaron dos, me pusieron un fierro en la cabeza uno y otro en el pecho y me dijeron “te hemos cansado de decirte que no vengas, te vamos a cagar matando” y yo seguía con ese ego, con ese orgullo, y le digo “tirá, dale, tirá y sabés lo que te viene”, o sea yo sabía que si a mí me tocaban, la familia de ellos corría peligro, por eso no me mataban a mí, yo sé que al chico este lo matan y no me matan a mí, por mi familia y por mis amigos... si me tocaban, ellos se morían todos, era así...

Como que paré la mano, metí un freno de mano importante, ya me daba miedo salir, fueron como tres meses que no lo superaba, fue muy duro, nunca fui al psicólogo pero me hubiera venido fantástico, ir y desahogarme, lo lloré obvio, me dolió un montón, pero como que necesitaba decirle cosas, no me di cuenta en el momento, porque yo estaba con él en todo, en lo bueno, en lo malo... yo necesitaba un cambio, pero no sabía cuándo darlo, porque vos decís “bueno, hoy voy a hacer las cosas bien” y llegaba uno en

moto y “vamos para allá” y qué vas a hacer, y decir “no” es de mala onda y más como era yo en ese tiempo, yo era como el motorcito de todos los males, y después de eso me alejé un montón de todos, me aislé, creo que fue un momento muy duro.

No estaban los otros, estaban presos, y me dolió un montón porque perdí a mi grupito de amigos de los viejos, o sea... era el pendejo, el pollo como me decían, y necesitaba... porque a pesar de que eran malos y... no malos, eran mis amigos, y yo daba la vida por ellos y la doy todavía, pero tenían esos... ese consejo que te daban y era distinto a otro. Me acuerdo que M me dijo que nunca deje el colegio... de tanta mierda, de tan drogado que estaba siempre me decía, igual que T, T me decía que yo iba a ser un gran señor... era amigo de mi mamá y de mi papá también... mi mamá decía que yo iba a ser un gran señor y T lo decía casi siempre. Me apoyaban un montón, me cagaban a pedo por ahí porque no iba al colegio, pero si, cuando se fue M me dolió un montón... todo, todo me dolía el doble, y porque ya no estaba mi vieja, ya no estaba mi tío, mi papá ni contemos con eso. O sea, mi papá no me preocupaba, no me dolía... no estaba y bueno, no estaba. Mis hermanas no me entendían, o sea, no compartía, no teníamos esa conexión... yo sentía que no había nadie... necesitaba un montón, un montón de consejos, necesitaba hablar con alguien. Todos esos monstruos se quedaron adentro.

A la madre siempre la fui a visitar hasta el día de hoy, siempre dijo que yo fui el que le mató al hijo y tuvo razón en todo... el hijo era grande y yo era el que lo llevaba por mal camino, siempre es al revés dentro de todo, pero siempre le pedí perdón, siempre, cada vez que la veía le pedía perdón. Pero él estaba incentivado, nadie le pone un fierro en la cabeza a otro, ni para que fume, ni para que tome, ni para nada o sea, el que dice “yo me arruiné porque me junté con ellos” es mentira, vos te arruinaste porque vos querías, pero yo si sentí esa culpa porque... porque si yo no me hubiera animado a tanto, él tampoco, porque yo tenía eso, era muy rebelde y yo era intocable, para mí yo era intocable y el que estaba conmigo para mí era intocable, siempre lo sentí así... hasta hace poco, hace poco tocaron a un amigo y caí yo a la villa y las cosas cambiaron o sea, en un momento si, fuimos nosotros, pero ya no, me di cuenta después de que armé ese quilombo hace dos semanas, me di cuenta que ya no me respetan, estaban unos que saben de lo que soy capaz y lo que son capaz mis amigos, pero hay uno más loco que otro hoy en día... siempre lo hubo pero nunca lo supe ver, para mí era “yo soy intocable y vos no me podés decir nada y yo voy a hacer lo que yo quiera”, así lo vivía, fue una parte dura. Le

pedí perdón siempre, no sé si alguna vez me perdonó pero, hace un año dejé de verla... era mi mejor amigo, y ella lo tendría que haber sabido, que yo no quería eso para él, o sea, nadie quiere para un amigo que le vaya como le fue a él... yo a él le prometí que iba a estar siempre con la familia, y la madre no me dejó, o sea, por ahí paso, me freno en la casa, miro, pero intento que ella no me vea. A él nunca lo fui a ver al cementerio, fui al entierro y nunca más volví... me dolería verlo ahí o sea, y lo tengo con esa sonrisa, con esos ojos picaros debajo de su visera, así que... lo tengo en mi mejor momento y bueno, después de eso cambié un montón, empecé el colegio y empecé a cambiar, cambiar de amistades... cuando cambie mucho fue cuando dejé las drogas.

Me mude de barrio y como que no me importó nada, seguía con mi mismo ego, pero dije “ya está loco, ya está porque no todos somos Dios”... lo extrañaba mucho, extrañaba esa pierna de decir “loco vamos para allá” y estaba, era el que segundeaba en todo... me acuerdo que lo fui a ver al cementerio, llegué hasta la puerta y dije “no”, no podía, lo extrañaba una banda, lo extraño una banda, porque es con el que me crie, dentro de todo, porque siempre tuve varios grupitos de amigos. Después están los otros chicos que sí, que me sigo juntando todo bárbaro, son hermanos, dos mellizos y el más chico, con ellos me junto, voy a jugar al futbol, voy a comer, vienen a comer a mi casa, o sea somos como hermanos literal, así... después están los viejos o sea, personas grandes con las que me junté... bueno, y hay uno que es el que está preso por doble homicidio, nunca lo fuimos a visitar, le pregunté varias veces, le dije que necesitaba un abrazo, después de eso necesitaba alguien que me consolara, porque él fallece, a los dos meses éste cae preso y el otro cayó a la semana que el otro, o sea, fue así... y ese grupito de amigos que estaba siempre no estaba, y me tenía que aferrar a los otros pero con los otros no me sentía cómodo, y por eso cambié mucho porque no tenía ese sentido de decir la maldad, y bueno dejé de bardear, me puse las pilas, trabajaba más, porque yo siempre trabajé, no había días que no trabajara pero trabajaba pocas horas digamos, me daba tiempo para trabajar, ir al colegio y echar moco... dejé de echar moco y tenía más tiempo libre y me mataba la cabeza, siempre me mató la cabeza, siempre pensé mucho, o sea era como mi propio psicólogo, y creo que es malo, me parece que es muy malo... hay cosas que necesitás decirlas, al menos un “todo va a estar bien” y era suficiente creo... en casa nunca dije nada, ni una palabra con nadie... por eso fue una parte dura, porque en casa era otra persona yo, en casa trabajaba e iba al colegio o sea, que más querían, siempre me tuvieron... pero nunca estaba en casa, intentaba no estar en casa,

prefería irme y sentarme en una plaza, solo, que ir a casa... o a veces iba a dormir más que todo, y por ahí no iba, por ahí me desaparecía semanas y volvía como si nada... y bueno cuando vi que mi familia empezó a ser familia, porque acá empezó a ser familia, siempre fuimos muy unidos pero acá creo que fue un cambio importante, nos unimos del todo y empecé a querer un montón, o sea no quería yo, y mi viejo me empezó a ver o sea, trabajaba menos ya, mi papá es grande tiene 65 años, yo era como el que no estaba esperado en la familia porque ellos ya estaban armados, 10 años de diferencia de mis hermanas... era como el que salió de la nada... ya estaba armada la familia y llegué yo...

Uno de los peores momentos de mi vida

En casa me había aferrado a mis hermanas porque al no tener amigos, bah, al desconfiar, porque yo desconfié mucho siempre, o sea, para mí era yo y él contra el mundo y atrás venían T y el negro, pero T estaba preso y no iba a salir, o sea, sabíamos que no iba a salir... estaba por homicidio y era difícil, y él llamaba, siempre llama, sigue estando en contacto pero, no era lo mismo, yo necesitaba a alguien que estuviera, un abrazo o algo. Y me aferré a mis hermanas y después, en ese tiempo empecé a hablar con mi viejo y empecé a trabajar con él. Y bueno, ya cuando estaba muy bien con mi viejo, le agarró dos paros cardiacos seguidos hace 4, 5 meses... y ahí dije “ya está”, ya había hecho cambios importantes, muy muy importantes, pero ahí fue cuando dije ya está, dejé el alcohol, antes de eso habían pasado dos meses y había dejado la calle, había dejado las drogas, y bueno, como previniendo algo, como un presentimiento malo ya, y después de eso como que la corté...

Fue uno de los peores momentos de mi vida, porque con mi viejo... no lo quería, tengo una historia medio rara con él... lo empecé a querer de a poco, me fui haciendo amigo, yo necesitaba eso, un amigo y lo empecé a querer un montón, pero mal, y pasó eso que pasó, encima él estaba bien, nunca... porque fue así, le digo a mi hermana “papi ya está grande, la jubilación falta para que salga pero podemos bancarlo nosotros” le digo, “yo quiero que deje de trabajar, quiero estar más tiempo con él”, dejó de trabajar, nos fuimos al rally me acuerdo, la primer salida juntos fue al rally, yo soy loco por la cancha, lo llevé a la cancha, lo llevé a un baile, 63 años y el chabón se fue al baile, y así empecé a compartir un montón de cosas, asados, nunca había comido un asado con mi

viejo, y vivía comiendo asados todos los fin de semanas yo y él también, pero solos nunca... en el cumpleaños de él me acuerdo que hice un asadazo... y ahí fue la parte en que yo empecé a querer más a las personas, o sea, yo no tenía novia, a mí no me gustaba tener novia, siempre tuve chicas así, pero nunca tenía novia si yo no quería a nadie... y empecé a querer a mi viejo, a mis hermanas un montón, a mis sobrinas, las amo, son una adoración... y me acuerdo que me llaman, yo estaba acostado y me dicen “le duele mucho el pecho a papi, venite rápido”, mi hermana vive en la entrada del barrio y yo vivo al fondo, agarré la moto y salí... creo que fue cuando la moto más lento me anduvo, según yo, o sea yo la aceleraba a fondo y sentía que la moto seguía en el mismo lado, y después me contaron que pasé como nunca en la vida, porque yo no soy de andar rápido pero dicen que ese día pasé como... yo llegué y mi papá salía en un auto... y vi que se moría, claro, patente, le empezó a faltar el aire, se agarraba el pecho, no respiraba... me acuerdo que frené, bajé y lo saqué al médico, cuando lo entraron, y le pedí por favor que no se muera...

Estaba siendo mi amigo, lo que yo necesitaba, por eso digo que es la parte más dura, porque después de tanta mierda, cambiar de golpe porque cambié de golpe, necesitaba ese amigo, ese consuelo, y que me lo llevaran era muy cruel... y bueno, me acuerdo que lo llevaron a un hospital, los doctores nos dijeron que si fue grave pero que no nos podíamos quedar, que nos vayamos a casa, estaba en terapia intensiva, y que él nos iba a llamar cualquier cosa... estuve 48 horas sin dormir, no me moví del hospital, no comía, o sea lo sufrí mucho. Necesitaba verlo bien... no sentía cansancio y cuando lo vi se me aflojó el cuerpo, dije ya está, les digo a mis hermanas “yo me voy a dormir”, les pedí que me llevaran porque no podía manejar, me dolían mucho los ojos, no podía hacer nada... vine, me bañe, me acosté a dormir, dormí 5 horas y volví a salir, o sea, es lo que yo duermo... cuando llegue allá me dicen “pero por qué no te fuiste a dormir”, “ya dormí, estoy bien” le digo, estaba de vuelta pilas, y mis hermanas se querían quedar a cuidarlo y les digo “no, ustedes tienen hijas, me quedo yo que yo no tengo nada” y me quedé ahí...

En ese momento estuvieron mis amigos, esa familia, la madre y los 3 chicos, y no había nadie más de mis amigos, no había nadie... yo tengo un montón de amigos, o consideraba un montón de amigos porque después de eso dije ya está, no tengo más amigos, son los que están, somos los que somos y estamos los que estamos. Y de familiares, porque mis hermanas son muy unidas a la familia y yo no, como que yo trato

a toda la familia por igual, somos muchos primos, mi tío tiene 10 hijos, de esos 10 hijos, un montón de nietos, son un montón de primos y mis hermanas son re dadas con mi familia, yo no, yo los odio a todos, y si me odian mejor, o sea me da lo mismo. Mis hermanas estaban, se le enfermaba el chico a uno y “bueno yo te lo voy a cuidar”, necesitaban ésto, y estaban, mi papá también era igual y yo pensé que iban a estar, por él, por mi familia, yo no esperaba por mí, yo siempre digo que en mi velorio van a ser dos o tres, pero yo por mi papá decía que iban a ir bastantes, y no... cuando llegamos estábamos yo y mis dos hermanas, y yo le miré la cara a mis hermanas y digo “no hay nadie loco... no hay nadie cuando ustedes se cansaron de estar siempre” y una de mis hermanas dijo “estamos solos ¿por qué estamos solos?” si siempre que pasaba algo la familia estaba... no llegó nadie y ahí me di cuenta de que nunca hubo nadie. Yo siempre estuve en los momentos difíciles, siempre metí el pecho por todos mis amigos, o sea si pasaba algo y “llamalo al C que el C lo resuelve” y yo estaba, y cuando pasó conmigo no había nadie, y ahí me di cuenta que ya estaba, que mi cambio ya había sido, no quería volver, estaban los chicos estos, recibí los llamados desde la cárcel porque si los necesité a los chicos porque son amigos de toda la vida.

Y digamos que salió de ahí y como que más lo quise, salió de ese hospital vivo, es mi vida el chabón, y me empecé a portar mortal, me porto bien, no hago nada... ya está, está controlado, pero sé que después de eso fue como que me avisaron que lo cuide, que lo quiera más, y que no vuelva a ser moquero...

El trabajo

Yo siempre trabajé, tuve esa posibilidad de trabajar siempre, trabajo desde los 13 años, a mí me gusta tener mis cosas. Empecé limpiando autos en un lavadero, después me fui a una verdulería de un amigo, necesitaba alguien, y como era rápido con los números y todo eso, empecé ahí... después me fui a un taller de chapa y pintura, porque mi papá trabaja en chapa y pintura y me fui con un amigo de él que necesitaba una mano y mi papá le dijo, después me fui a trabajar con mi viejo, que no lo veía nunca porque él trabajaba en una parte y yo en otra, después volví a la verdulería, que me volvieron a llamar... después me fui a un taller pero de autos, taller de mecánica, después me fui a otra verdulería, o sea siempre trabaje en verdulerías... en la verdulería porque era simpático con la gente, porque me conocían y con la plata siempre hay problemas con

los empleados... sabían que no se la iba a tocar... y bueno después cuando me fui afianzando con mi papá, antes de que dejara de trabajar, le pedí trabajar con él y me dijo que sí.

Para poder ir a la escuela, pedía trabajar a la tarde, y como siempre fui el más chico de todos los trabajos, pero el más responsable... cuando trabajaba en el taller mi jefe me decía “nosotros necesitamos sacar 10 autos por semana”, yo salía de acá y me iba a laburar, laburábamos de 4 a 8, siempre trabajaba turno tarde, pero le metía pilas o sea, trabajaba a full... era un desastre, me acuerdo que cuando entré al taller por primera vez era un desastre, ensuciaba y dejaba tirado por todos lados, me tuvieron hasta la 1 de la mañana acomodando cosas, dije “nunca más dejo nada tirado”, ahí aprendí a ser limpio, trabajar cómodo... y al trabajar cómodo y en lo limpio, cuando fui pasando de trabajos, era bueno, porque era el único limpiecito, en las verdulerías siempre todas las verdulerías son re sucias, porque vos movés un cajón y ya dejaste sucio ahí, las verdulerías que vos ves sucias es, una porque tienen mucho trabajo y dos porque son sucios... y yo me tomaba el tiempo para todo, en todo siempre fui así, después de trabajar en el taller que te digo fui como muy ordenadito.

Hace poco me estaba por quedar sin trabajo y esa semana conseguí un amigo que trabajaba en seguridad y le dije... así que empecé a trabajar de noche en seguridad, arriba de una moto en un country dando vueltas toda la noche en moto, o sea parás para tomar un café o lo que vos quieras pero en invierno lo sufrí, nunca había sentido frío, si yo iba a un trabajo y tenían aire acondicionado, cafecito, el tele, el wi-fi, allá no, allá es irse a dar vueltas en el medio del campo, a dar vueltas como un boludo en la moto, o sea tenés tu celular... me acuerdo la primer semana llegué temblando y digo “no, renuncio, no voy a aguantar”, me bañé con agua caliente... y me acuerdo patente un miércoles que hizo 5° bajo cero, que se congeló todo, todo Córdoba, no aguantaba el frío y dije “renuncio, este trabajo no es para mí” y llegaba a casa y lo veía a mi viejo esperándome con un café y digo “no, no voy a renunciar, voy a aguantar” y estamos acá, sigo aguantando, me cuesta un montón porque estoy 26 horas sin dormir, 31 horas, estoy despierto desde ayer a las 12, hasta las 3 de la tarde no llego a casa, y duermo a la noche directamente, y hay días que necesito dormir porque a la noche trabajo, y llego a casa, me acuesto y no hay forma... me recetaron clonazepam, me hice ver, las tomo por ahí pero me agarra dolor de panza, me dijeron que la tome cuando la necesite, así cuando estoy muy pasado de vuelta, la vez pasada estuve 38 horas y no me podía dormir, me

dolían los ojos, me empiezan a arder los ojos, se me ponen rojos y me duelen, me arde, pero no me puedo dormir, yo me acuesto en la cama y me tapo y doy vueltas y no hay forma, y las tomo pero no me hacen mucho efecto, si me duerme pero no duermo muchas horas, duermo 3 horas y me despierto, duermo 1 hora más y me despierto... como ando muy pasado de rosca... y quiero terminar el colegio para descansar o sea, porque, si dejo el trabajo me cago de hambre, si dejo el colegio es de muy pelotudo si faltan 2 meses.

La primera semana se me hacía durísima porque veía el celular y llegaban mensajes “¿a dónde nos vamos?”, “¿qué hacemos?”. Dejé de tomar alcohol ahí, sigo tomando pero ya no veo esa necesidad, o sea, en casa toda la semana había más de 5 fernet, había whisky, todo, y el que llegaba descorchaba y era... sea lunes, sea martes, sea domingo, sea el día que sea, no había “peros”. Y trabajar de noche me ayudó un montón para dejar todo, la mayoría de mis amigos se juntan siempre de noche y bueno... perdí muchas amistades, no es que las perdí sino que se fueron alejando o yo me fui alejando... pero sigo teniendo los mismos amigos que hace 14 años, me crie con ellos y tengo muchas historias con ellos. Conocidos tengo muchos, eso es lo que supe diferenciar siempre, que tenía conocidos y amigos, amigos son muy pocos, lo que pasa es que necesito mucho tiempo para considerarte un amigo. En la escuela son compañeros, o sea me llevo bien con todos, fantástico, es más, me empecé a juntar con los chicos porque son chicos sanos, y cuando me alejé de los otros no tenía con quien juntarme, era volver siempre al mismo lado y siempre las mismas cosas. Me empecé a juntar con ellos, salir, salir a comer, salir a correr, a jugar al futbol, me cuesta un montón, extraño un montón de cosas pero que no son nada buenas... voy siempre, y si no vienen ellos, es más, el sábado fue mi cumpleaños y nos juntamos el jueves, y eran 53 chicos en una casa... tengo muchos amigos.

En este trabajo no me querían, de seguridad, 19 años, no, no hay forma, no me querían, querían uno más grande, porque yo entro cubriendo un chico que se había golpeado y era por dos meses, tenía que hacer lo mejor posible, y lo hice y quedé fijo, porque yo siempre soy de llegar temprano, soy muy puntual, yo llego antes, me voy después, no tengo problemas en quedarme una hora más acomodando las cosa, o sea tenía eso de acomodar, y me quedé y le gustó a la gente del country, recibió más felicitaciones por mí que por los otros chicos que estaban hace 6 meses, siempre tuve eso, por eso siempre me acomodé, en el trabajo nunca tuve problemas. A mí me gusta trabajar yo, no me

gusta que me den ordenes, “sé lo que tengo que hacer, no me mandes”, por eso la mayoría de mis jefes, yo trabajé solo, sin jefe, en el country trabajo solo, o sea yo voy, entro y salgo, y mi jefe nunca fue, o sea si yo lo llamo porque paso algo va, sino no... en el taller pasaba lo mismo, en la verdulería mi jefa no estaba nunca, o sea mi jefa iba a buscar plata y se iba, le administraba la caja, lo que se compraba, lo que se gastaba, todo, y por eso siempre me querían, nunca tuve problemas, eso fue lo bueno.

Relato biográfico de Nahuel

Me llamo Nahuel, tengo 15 años soy un alumno del IPEM X, cuarto año, soy el abanderado del turno tarde y no me llevo ninguna materia y bueno, soy uno de los delegados del curso. Y bueno hay días, como todo joven, adolescente, hay días que uno se puede levantar bien, hay otros días que puedo levantar mal. De grande me gustaría ser profesor de geografía porque me encanta mucho la materia, ir por el mundo, me gusta viajar a mí, me gustan las noticias de hoy en día, los países-capital, me gustan las culturas, la forma de ellos que tienen y bueno hay varias cosas también y actividades que ellos realizan deportivas también.

Mi Familia

Yo vivo con mi familia, con mi mamá, mi hermana, con mi abuela y mi tía; yo soy el único hombre de la casa. Siempre todos los mediodías de los fines de semana o cuando no hay clases en los veranos, tomamos con mi abuela mate. Comemos criollos, con manteca, dulce, le ponemos todo lo que sea. Somos una familia bien desayunada y bien almorzada.

Hay días que puedo estar bien yo y hay días que puedo estar pireado, medio raro o rebelarme en algo. Pero no son tantas veces, porque bueno, obvio la edad que tengo, que tengo quince años yo, a veces puedo pasar un momento de crisis yo mismo. También porque estoy en una etapa de la adolescencia, se pueden producir varios cambios y bueno yendo al camino a la adultez y bueno puedo a veces tomar cosas malas, agarrar cosas que no son de ellas, pero bueno. La adolescencia a uno le pesa.

Pero siempre mi familia me enseñó una buena educación y lo que es ser buena persona también. Y tener una buena cultura, porque si uno trabaja y el día de mañana no estudia en la escuela o lo que sea, no va a tener cultura. Eso es lo que siempre me enseñó mi familia. Los parientes de mi mamá somos todos de allá, de los árabes, de Siria, y bueno siempre tenían una ley ellos, como portarse bien, obedecer al padre y la madre, no contestarle a los padres, siempre dar buen testimonio a los profesores, cuando uno va a la escuela tiene que dar buen testimonio a las personas, no contestar, bueno cosas básicas, nunca faltarle el respeto a los demás si una persona es gordo, flaco, u otro que

sea rubio, morocho, o lo que sea, si es de otra raza. Bueno eso es común de todos los de allá.

Mi familia me hace reflexionar bastante. Hay cosas que yo contesto y me cuestionan diciendo no está mal, “mirá, vos te tenés que fijar esto”. Nos podemos pelear en la familia por tontez, porque alguien dijo algo, un malentendido o nos podemos pelear de decir “ah si yo hago, vos no” o ¿viste así? Típico no sé. No ando como los otros que discuten todos los días, que el padre y la madre se separan, que el padre quiere matar a la madre, o que se quieren abusar de las chicas, no. No de eso no tengo ningún problema yo.

El nacimiento de mi hermana

El nacimiento de mi hermana me fue muy bueno porque sabía que podía tener una hermana o un hermano con quien compartir lo que sea, está bueno. Tiene trece años. Bueno, va a segundo año mañana también del IPEM X. Le gustan mucho los dibujos. Hay veces que se queda dormida algunas mañanas. Bastantes.

Cuando nació cambió bastante por ejemplo de no jugar más solo. Si hubiese sido más grande yo, hubiese tenido 14 años cuando nació, hubiese dicho ‘bueno tengo con quien dividirme las tareas y así’. Y bueno, de más chicos siempre jugábamos con mi hermana. Cambió eso.

Mi papá y su familia

Mi papá nunca quiso trabajar. Después lo corrió mi abuela porque medio que mi papá la molestaba mucho a mi mamá, estaba trabajando, no la dejaba estudiar. Mi mamá terminó un poco medio tarde el secundario porque a los quince años me tuvo a mí, a los diecisiete a mi hermana. Y mi papá era mayor de edad, dieciocho o diecinueve tenía, era más grande, bueno él si tenía derecho a buscar algún estudio o algún trabajo. Pero mi papá nunca quiso trabajar, nunca le gustaba estudiar. Tiene una familia ya con varios problemas, no reconoce al padre pero la madre reconoce a los otros hermanastros y bueno esos son problemas que le quedan grabados a mi papá. Hay varias cosas que tiene mi papá. Se droga y a veces nos daba mala imagen. Hace tres años me quería vender una mala imagen de esta escuela, porque sabía que venía yo acá. Me decía que no use

uniforme, que le conteste a los profes, que no haga esto lo otro y a mí no me gustaba eso. Yo era chico obvio, pero ahora de más grande pienso y digo, si me encuentro otra vez con mi papá de vuelta, yo le cantaré todas las verdades, de todo. Soy un flor de chico, porque mi abuela algunas veces dice, mi mamá dice que yo y mi hermana salimos buenos alumnos, es lo que soy yo ahora.

Dejé de ir hace un año atrás a la casa de parte de mi papá porque había algo raro. Un mal testimonio que me daban ellos porque había algo de ellos que no me caía bien a mí, porque querían que haga lo mismo que los otros, que se pelean, las drogas, que no me importe si me busca la policía, que no me importe si me matan o si hago un tiroteo y mato a una persona, no les importaba a los parientes de mi papá. Pero no me afectó nada. Porque no los veo nunca a mi papá y a su familia, ellos nunca me criaron, nunca me hicieron nada, nunca me cuidaron, nunca me visitaron, nunca en los diez cumpleaños nunca me llevaron cuando yo iba, así que no me afectó nada.

Ellos nos tomaban como una forma despreciable. En realidad nunca nos aceptó la familia de mi papá, porque teníamos nosotros una buena forma, de parte de mi abuela, de mi mamá y de mi tía, veníamos bien, una familia bien, con buena expresión, no tirando insultos como se tiran ellos ahí adentro.

La crisis económica de mi abuela

En ese momento se había quedado sin plata, tenía poca plata y entonces bueno y había precios que eran muy altos me comentaban. Entonces tenían que restringir por ejemplo la azúcar, la yerba, el café. Había cosas que se podían comer antes, empanadas lo que sea, tortilla, bueno dejaban de comer eso y comían lo más esencial. Y bueno, empezaron a restringir comida. En las cosas materiales también cambió. Por ejemplo en muebles, había que comprar una mesa de luz por ejemplo o una cosa, tenía que ser bien barata también.

Me afectó en parte si y en parte no. En parte si porque hay cosas que por ejemplo, ‘hay comidas que me van a restringir, o hay comidas que yo no voy a poder comer’ porque todo fue en base a la plata que había que comprar, o fue un desvío de manos que se hizo ahí, porque comprábamos, comprábamos y no comprábamos lo que por ahí era más

necesario. Pero fue en el 2001 era chico, no sabía, no me daba cuenta lo que era, lo que pasaba en esa época.

Fue a partir de que nacimos, no es que sea un desprecio, es a partir de que estuvo comprando cosas de cuando nosotros éramos chicos. Nos compraba juguetes, mi mamá estaba estudiando, mi tía estaba a punto de trabajar y tuvo un problema que bueno mi tía dejó de trabajar, no le pudieron dar el cargo de titular, porque trabajaba de maestra, y bueno ahí es cuando empezó a perder la plata, no se podía manotear algo de plata para comprar algo para comer y así, y bueno entonces empezó el problema. Pero bueno ahora mi tía está trabajando en dos escuelas entonces estamos más mejor. Mi mamá está trabajando también. Mi abuela es docente jubilada con chicos de problemas anormales, de deficiencia, de chicos en sillas de ruedas, de deficiencia motriz. Mi tía está siguiendo lo mismo y mi mamá también.

Ser estudiante y delegado

Soy un alumno que no se lleva materias, que se esfuerza en una escuela y bueno me conseguí ser abanderado y delegado por la buena imagen que llevo acá en la escuela. Y eso me gustaría transmitir a los demás chicos, que también ellos se porten bien, que tengan buena imagen, que si tienen problemas en la casa o no, pero bueno su buen testimonio es darle la buena imagen a los profesores, a los adultos, es decir que uno puede, porque todos podemos en realidad. Nunca se me puso de rebelarme y decir no, no nunca estudio porque siempre fue un interés porque me gusta yo para cuando sea más grande.

Aparte de mi hermana, otra felicidad es por ejemplo, en la escuela. Una es porque me llevo bien con mis compañeros y otra es porque nunca me llevo materias. Sé que soy uno de los alumnos que se pone en su casa a estudiar. También porque tantos años pasando, porque estuve cuatro años acá en esta escuela hasta ahora, me he conseguido más de un premio yo en esta escuela. Por ejemplo, ser el abanderado de la tarde, ser delegado de curso, tener buena confianza de los profes, qué otra cosa más... bueno etcétera.

El cuerpo de delegados trata sobre varios temas de los jóvenes, del interés que tiene cada uno, cómo se relacionan entre sí y qué comportamiento hay entre ellos, o entre los

jóvenes y los adultos porque ahora en realidad hay bastantes problemas también. Y bueno, uno de los temas principales es de las drogas, la rebeldía, bueno es común a veces. Algunos jóvenes desobedecen mucho a los padres. También se dejan llevar por lo que dicen los otros, muchos conflictos. Hay con frecuencia de bueno, hay chicas que están embarazadas de entre 12 y 15 años. Hay chicos que salen a trabajar antes de tiempo, dejan el estudio. Muchas cosas que se complican ahora, hoy en día, y bueno no saben cómo hacer también.

La relación con mis compañeros de la escuela y del curso

¿Cómo me llevo con ellos? Yo relativamente me llevo bien, en realidad, me llevo bastante bien yo con ellos. Jugamos al fútbol. Por ejemplo si acá en el secundario hay chicos que son nuevos, los recibo, los saludo, les pregunto de donde vienen, de qué barrio son, eso. Con los del curso bien, jugamos al fútbol, damos una vuelta en la plaza algunos días no todos. Si tenemos tarea, entre todos hacemos la tarea.

Fuera de la escuela me junto, con algunos nos sentamos y tomamos un jugo, una gaseosa en mi casa. Por ejemplo comentamos partidos de fútbol que hemos visto, comentamos la tarea, o comentamos chismes de la escuela.

La relación con mis profesores

Me llevo excelentemente bien. Primero porque me gano la confianza, primero respetando. Los primeros meses uno dice, es medio difícil conocer a los profesores con el cambio de año. Pero lo que si trato yo es de ganarme la confianza del profe. Que sepan que me porto bien y que vengo de los otros cursos bien, que no me llevo materias, que me llevo bien en realidad, que me porto bien y no hago ningún berrinche en el curso. Bueno los profes pueden estar conociéndome y ver que soy buen alumno. Eso sí, los primeros meses no te conocen y te meten en la misma bolsa, son todos iguales. Pero hay chicos y chicas que tienen otro tipo de actitudes, hay algunas veces, profes que ya conocen de antes, que se llevan mal, que se pueden insultar en el curso, meterse en un rincón. Ahora nadie se lleva mal en el curso. Al principio no te conocen, pero que después en los últimos meses o últimos años puedan decir 'sí, este chico fue buen alumno'.

TODO ES POSIBLE

TODO ES POSIBLE



“Nada más que un chico que quiere crecer, no se cree más que nadie y busca la felicidad aunque sea difícil de encontrarla”

Braian

“Caballos... los más fieles y compañeros de la humanidad”

Este libro es para que los chicos sepan que por más fuerte que sea la vida, por más bajo que estemos, todo es posible, nada es fácil, pero todo depende de la voluntad, fe, esfuerzo y respeto, y que con estas características tenemos muchas posibilidades, sin importar las diferencias sociales.

Me llamo Braian, en este momento tengo 19 años, vengo de barrio bajo y voy a 6° año de una escuela de Córdoba. Me encantaría que este relato sea leído y tomado como referencia en todas las clases sociales, para que el de clase alta sepa que la vida es dura, pero si nos pudieran ayudar y ser más unidos, sin importar la diferencia social, podríamos crear una mejor sociedad.

Septiembre 2018

“qué linda la vida, vivida con ganas de vivir”

Soy una persona buena, educada... educada por la escuela, por mí mismo, no es que me educó mi papá, mi mamá, ni nada... me eduqué solo, hasta que tomé conciencia, porque cuando era chico era otra cosa no era lo mismo que ahora. Yo tenía 12 años y a mí nadie me ponía las reglas y ya andaba por mal camino; a los 11 me había hecho adicto a la marihuana hasta los 18 años que lo dejé cuando tuve el accidente. Siempre lo quise dejar, lloraba, y siempre quise y no podía porque era un vicio y solo no podía, no me animaba a prometerle a mi mamá ni a nadie. Fumaba marihuana nomás, estaba en la esquina, me quedaba ahí con una coca y un jugo baggio y no me gustaba tomar alcohol ni nada, no digo que no probé la droga, la probé cuando tenía 12 años, las pastillas también y la fana no la probé. Yo me juntaba con los chicos y ellos traían pastillas, droga, fana, y nos juntábamos en el fuego cuando hacía frío, en la esquina... y bueno todos se faneaban, se drogaban, yo fumaba nomás y los miraba, y les hacía maldad claro, cada vez que llegaba y se estaban faneando, salían corriendo y yo los cagaba a ladrillazos, me cagaba de risa... no solamente los grandes se drogaban, desde el que tenía 9 hasta el que tenía 20, 30, esos faneaban también, y la fana es un efecto directamente... yo una vez estaba en una villa, en las vías del tren y había unos tarros grandes de fana tirados, yo lo agarré, lo olí y me dió asco y los otros agarraron y se estaban faneando con un

tarro y vino mi primo y los agarró con un látigo a los dos, uno se cayó y se golpeó la jeta contra el riel de la vía...

Físicamente me veo muy bien, pero desde el accidente tengo un par de complicaciones en la cabeza... Soy una persona que no reacciona de manera agresiva, prefiero con palabras, no tratar de ser ni menos ni más, sino mostrar la persona que soy.

La sociedad capaz que me vea diferente, por mi forma de ser, mi cara, pero yo puedo hablar de todas maneras, puedo hablar con otras personas, con el patrón por ejemplo, puedo hablar con el "negro" como quien dice... puedo hablar de una forma con la policía para que me crean, puedo hablar con el director, tengo un vocabulario extendido, de todas maneras puedo hablar, vocabulario de toda clase diría yo...

Me gusta escribir muchas frases... lo que a mí me hace sentir mucho es cuando escucho música... yo escucho rap, escucho todo lo que sea, no escucho el tema, el sonido, escucho la letra, y más que nada me gusta el folcklore. Escucho el mismo tema que cuando tenía 12 años y ese tema como que significa mucho. Yo se lo hice escuchar una vez a una profesora y me dice "es muy fuerte el tema", porque empieza hablando del... "ya de chico nacer, sufrir una enfermedad después que todos dijeran que hubiera muerto, la madre dejo todo para que siga su aliento", esa parte "la madre deja todo para que siga su aliento" esa parte es algo... y lo malo del tema lo quiero saltar en la vida, por ejemplo después el chico quiso robar y lo mataron. Es algo que a mí me significó mucho porque, al escuchar la música, aceptaba lo bueno y podía saltar lo malo, por eso yo desde que escuchaba

música dejaba de robar, no hacía ningún moco... no digo que desde esa edad fui santo hasta ahora, porque si echaba moco.

Yo vivo en un ámbito muy complicado y me respetan por parte de mi papá y de parte mía también, porque yo siempre le puse el pecho a mi familia... no me tocan un par de zapatillas porque saben que puedo ser bueno pero también se me pueden pelar los cables y...

Renacimiento

“Mi primer y único amor, el más grande”

Cuando tenía un año y medio más o menos, empecé a no nutrirme y no sabían qué era, me faltaba grasa en los intestinos, tenía que comer todo con aceite, puré de zanahoria, algo de grasa podía comer, no mucho porque hace mal a la panza también, pero aceite sí o sí, no sé cuánto me decía mi mamá... ella vio el papel el otro día, porque yo le pregunté, quería saber, y ella tiene todo guardado, desde el pupo, todo. Según yo me morí, me sacaron los aparatos y todo. Fue hasta los 3 años, no podía crecer, nutrirme, nada.

Me contó mi tío, que estuvo preso por dos años, que calló mi mamá a verlo y me llevó, y le dijo “¿le estas dando leche? Dale mate cocido”, yo ya estaba chau, mi mamá estaba llorando. No sé si será cierto o mi tío agrega algo, pero me dió mate cocido y empecé a estar más fuerte, empecé a nutrirme...

No podía comer nada, y hoy en día no dejo comida en el plato ni a palos, porque es muy fuerte dejar comida en el plato, yo pienso en todos, pienso en el mundo entero... yo veo que dejan comida y les digo “comé todo, hay gente que no tiene comida y vos estas dejando” y después la tiran, yo estoy en el comedor y no dejo ni el plato... me duele a mí, gente que no tiene para comer y vos o comés un poquito o la desprecias porque está fea. Yo como en el carro desde chiquito, desde que nací, mi familia siempre tuvo el carro, hasta ahora... y mi papá quería que yo siguiera

ayudándolo, pero le digo “cómo te voy a seguir ayudando si yo quiero tener otra vida, no quiero tener esa”, o sea no le digo esto, se tiene que dar cuenta.

Mi mamá caminaba tres veces a la semana para ir a buscar una leche que traían de otro país, ella me contó cómo se llamaba la leche pero no me acuerdo... sin boleto sin nada se iba caminando hasta el Hospital de Niños y del hospital venía y así siempre. Y bueno, uno se acuerda de eso, fue un momento malo pero alguien hizo algo por vos, y eso no te olvidás nunca. Todo lo que hizo mi mamá por mí, con tan solo saber eso, me da fuerza para luchar de todo... yo nunca le pedí a Dios “Dios quiero una bici, Dios quiero esto... Dios dame fuerzas para seguir” eso es lo único que le pido a Dios, nada más... y me la daba, porque yo me considero una persona fuerte, que puedo aguantar de todo, de todo puedo aguantar... Mi mamá siempre hizo todo por nosotros, a mi hermanito lo operaron del apéndice, el otro se cortó la lengua a la mitad y le hicieron unos puntos...

Este acontecimiento es el más verdugo para mí, lo más bueno, yo le digo verdugo... es como digo, tengo palabras para todo.

Recuerdo imposible

“Si sufres por algo que perdiste, recuerda que nada es eterno”

Habré tenido 2 años, 2 años y medio como mucho, yo vivía dónde está el country ahora, que tiene un canal, una cañada y un canal de vuelta, y vivía de aquel lado del último canal... y estábamos entre medio del comedor y la cocina, y mi mamá dice que no me puedo acordar, que era muy chiquito, y le digo “ma ¿te acordás cuando vos me dijiste si quería ir a otra casa?” “¿cómo te acordás, si eras muy chiquito?”, “si mira, te digo donde estábamos parados, estábamos sobre la maderita que había entre el comedor y la cocina, estábamos mirando hacia la puerta, y vos te agachaste y me preguntaste”... y yo le dije que sí, re emocionado y eso fue un cambio, no fue algo tan bueno, porque fuimos a otro lado y ese lado era Villa Martínez y a mí me gustaba más el campo, porque era grande, hectáreas hectáreas y campo que era de mi abuelo.

En Villa Martínez mi mamá trabajaba en un comedor comunitario, y yo tenía que ir al jardín y por ahí mi mamá no me llevaba, por ahí sí, por ahí iba solo... imagínese en 1° grado que todos los chiquitos vayan con su madre y vos vas solo, mirás para atrás y no está tu mamá... ella trabajaba a dos cuadras de la escuela, yo venía y después mi mamá me iba a buscar... y fue parte de la infancia, porque fue desde sala de 4 hasta mitad de 2° grado. Y después vino mi abuela y me dice “vamos a casa...”, y mi abuela todos los días me ayudaba en la escuela a mí y a mi primo, nos sentaba en la mesa... 5 años tenía yo y mi abuela me

enseñó a leer y escribir, y por eso valoro mucho a mi abuela y ahora está en una situación de salud muy delicada...

Desde que llegamos al barrio, en el barrio se juntaron muchas villas: la Tablita, el bajo, gente de otros lados, se juntaron, y desde que llegué al barrio me separé de la familia de mi mamá para unirme a la familia de mi papá, y no es algo agradable porque es muy distinto, la familia de mi mamá es gente que trabaja, busca la vida, en cambio la de mi papá, es gente que trabaja también, trabaja mucho, pero algunos consumen, otros roban y yo me acerque a eso, por eso en el secundario no me ayudó nadie, porque yo no podía ir a lo de mi abuela como antes. Desde que me abrí, fue el peor error que pude hacer, si yo no me hubiera abierto hubiera terminado la escuela el año pasado. Mi mamá puede ser que me diga “no, tenés que ir a la escuela”, estos días que estaba faltando, “¿cuándo vas a ir?” me dice, me dice... mi mamá se preocupa, como que soy grande pero soy el bebé para ella, es así... y bueno yo vengo y me doy cuenta de las consecuencias de faltar mucho a la escuela, las consecuencias son muchas, hay 20 trabajos para hacer, carpetas para completar.

Y bueno eso me marcó mucho... me acuerdo de esto porque significó mucho, porque pasar de un lado que te gusta vivir como acá abajo que es como un campo, pasás a una villa, y es muy fuerte, y los fines de semana cuando veníamos para acá, venía corriendo de allá, de la otra punta, porque siempre quería venir a jugar con los caballos, los chanchos, aparte mi papá me había regalado un caballo cuando era chiquito, era choreado seguro, pero me lo regaló...

Irresponsabilidad patriarcal

“No hay que ser rencoroso, pero los malos momentos son los más difíciles de olvidar, por eso recuerda los mejores sucesos vividos que te brindan fuerza y felicidad”

Cuando era chico mi papá no estaba conmigo, yo estuve con él cuando nos dieron la casa acá en el barrio, después de 2 o 3 años. Él iba para mi casa pero no me acuerdo mucho porque no estaba con él yo. Yo soy el más grande de mi casa, el varón, el que tiene que sí o sí manejar mi casa, ponerle reglas a mi hermanito, mi hermana, no reglas estrictas sino “yo hago todo por vos, pero vos hace algo por vos”, que no hagan algo por mí, que hagan algo por ellos, yo puedo hacer lo que yo pueda, por ejemplo le compro un par de zapatillas si tengo, le compro zapatillas a otro, y a mi hermana la ayudo y cosas así. Mi papá hasta el día de hoy le ayuda en todo a su pareja, a mi hermanastra, y es irresponsable con los otros hijos, yo y mis hermanos, no digo que es un muy mal padre porque tiene su lado bueno que uno acepta, yo lo que tomo de él es que se gana la vida, hace lo que puede para ganársela... y yo tendría que hacer eso, no digo de la manera que lo hace él. Yo tomo lo positivo de una persona y lo negativo tomarlo pero tratar de evitarlo, para que aprendas, es una lección.

Siempre lo tenían frenado a él, de no vernos a nosotros... bueno también era un personaje porque tengo una hermana que tienen la misma edad que yo, otra hermana que tiene la edad de mi hermano, andaba de los dos lados digamos, y tengo mi hermanito más chiquito, que es hermano mío, de parte de mi mamá y mi

papá, y la más grande es mi hermanastra, imagínese lo que es eso... y bueno él estuvo mal con la señora de él, con mi mamá, todo, y no lo dejaban estar con nosotros, ni a palos iba a mi casa a preguntar como estábamos, si hace falta esto o aquello, la única vez fue cuando yo tuve el accidente, la única vez que iba sin preguntarle a la mujer nada, sino no iba...

Tenemos algo en común, nos gusta el campo... y la relación cercana que tuve con él fue cuando me vine al barrio acá, porque a los 2 años de que llegué al barrio me compró un potrillito, bah me lo compró mi mamá, y como él tenía animales yo me fuí con él... me robaron ese potrillito me acuerdo, me habían robado dos. Y ahí tuve un poco más de entrada, salía en el carro, desde 3° grado salía en el carro a cirujear, buscar algo, hacer una changa, a buscar algo para comer, como siempre...

Y en todos los papeles figura que tengo el apellido de mi papá pero no lo tengo. Según él iba a hacer los trámites pero no los hizo... y hace poco me quería poner el apellido de él pero ese apellido hay en todos lados, en cambio el de mi mamá no lo conoce nadie y quiero llevarlo alto. Es un apellido italiano del norte que tampoco migro mucho para acá... Yo quisiera tener más relación con mi abuelo, el padre de mi mamá, pero no es muy abierto a los hijos, se hizo cargo pero es muy cerrado con la familia, no le presta mucha atención, o le presta más atención a uno que al otro. Lo que yo considero abuelo abuelo es el marido de mi abuela, el que crió a mi mamá, me crió a mí, nos crió a todos, porque nosotros vivíamos en una casa de ellos, cuando éramos chicos, vivíamos en el bajo. Me duele una banda verlos

así, a mi abuelo, mi abuela, y los ayudamos pero no tanto, y algunos pueden pero no ayudan. Sabés cómo me quiebra verla a mi abuela así, acostada en la cama que no puede levantarse, a mi abuelo que está renegando que no tiene para esto, que no tiene para aquello, me duele una banda...

De parte de mi papá tengo sustentabilidad, tengo algo para regenerar, aunque yo no le preste mucha atención al campo porque tengo que venir a la escuela, trabajo y hago cosas que me gustan... a mí me gusta el campo, los animales, yo veo al caballo medio triste y me revienta, si al caballo lo amo. Una vez el country me robó 6 caballos, y son los caballos que me dieron de comer... traté de buscarlos y una vez le digo al guardia del country “¿eh, unos caballos?” y me dijo “están hecho fiambre”, uh tenía ganas de matarlo, pero soy una persona que no reacciona de manera agresiva, prefiero con palabras poder dejarlo... hacerlo sentir menos. Tengo chanchos y si necesito un par de zapatillas, vendo un chancho a \$1500 y me compro un par de zapatillas... tengo sustentabilidad de parte de mi papá de esa forma.

Pero también tengo problemas que vienen por parte de mi papá... una vez estábamos con mi papá y viene un loco con una ithaca y salieron corriendo todos y yo me quede parado, era una barranca grande y yo veía que apuntaba y no me corrí ni nada, y me apuntaba, cerraba los ojos y tiraba, pero tiraba mal, y vino otro y “dame eso acá” le dice, agarró y me apuntó en el pecho y yo no sé, un ángel no sé si tendré, me agaché atrás de la moto y lo vi claramente, si no me agachaba me pegaba en el pecho... y digo yo “¡no! ¿qué querés inventar?” y salieron corriendo... y yo no

tenía nada para tirarles, ni una piedra nada, yo lo miraba nomás, como diciendo “¿qué ganás con eso?”. Y era gente que yo conocía, que salía a robar, hacía cosas con ellos... yo estaba ahí porque eran míos también los animales, se habían perdido un par de lechones, por eso empezó el puterío. Después me habían robado una yegua y voy a buscarla con mi tío y mi papá... cómo no voy a saber que es mía, una yegua que yo le saqué la pata de la madre... y es algo que significa mucho, es hija de una de las yeguas que... yo tenía una tubiana que tuvo varias crías, y esa nació cuando yo tenía un año. Otra vez estaba en Nuestro Hogar 3 y me dice mi papá “vamos a ver los animales”, bueno digo yo, me va a llevar al campo, pero íbamos a casas abandonadas y ahí tenían animales, ¿cómo van a tener animales así? es fuerte.

Ahora soy el que más está con mi papá, está mi hermanito que va a 2º año, que por ahí está con él... pero mis hermanas no van porque no tuvo mucha intervención entre nosotros... digamos que yo soy como el padre de mis hermanitos, son mis hermanos pero yo soy el más grande, como que yo los guío, les digo qué tienen que hacer y qué no... y así es... y le pedían algo y, se lo pedían diez mil veces y después se los daba, y está bien, él nunca tuvo un buen trabajo, nunca trabajó bien digamos, la verdad que no... él también trabajaba en el carro... antes era cuatrero y lo conocían por todos lados y esa fama la llevé yo también, y yo nada que ver... digamos me conocen en todas las villas por parte de mi papá, y por parte mía también, porque yo ando por todos lados... todos dicen que somos iguales... podemos ser iguales por fuera pero por dentro somos muy diferentes...

Los dolores de la vida. Falta de lo necesario

“Busco tener más, para dar más, no para ser más”

Lo que uno siempre sufre: el hambre, el frío y eso... de esto escucho música también, y lo pienso... y hay temas de música que yo los escucho y tienen una parte razonable y otra parte que no es razonable, algo que vos tenés que cambiar... yo me crié en el carro, desde los 8 años andaba en el carro viendo qué podía hacer para comprarme un par de zapatillas, tenía 8 o 9 años, con la banda, y esa fue la mala junta que yo... bueno es el ámbito social de uno, así que no le echés la culpa a la junta, porque la junta no tiene la culpa, vos tenés la culpa de aceptar el ámbito social, y lo acepto, siempre lo acepté pero yo fumaba marihuana nomás, y ahora desde que me dieron el alta y no fumo marihuana, tomo alcohol, no digo que todos los días, un fin de semana tomo, otro fin de semana no, y así... antes no tomaba alcohol, porque no me cabía, no me gustaba...

Y esto fue de 5° grado a 2° año más que nada, porque ahí fue cuando me costó venir a la escuela... por ejemplo, está bien, capaz que yo he estado mal, pero yo venía a la escuela vestido así nomás y no me importaba nada, pero después cuando me empecé a acostumbrar a tener algo, a tener lo mío, ya no es lo mismo, cambia... ¿y quién me ayudó? nadie, mi mamá nomás siempre estuvo al lado mío y no tenía para comprarnos todo, somos siete hermanos, y yo me acuerdo que le compraba algo a los otros y yo que soy el más grande tenía que trabajar, hacer algo, para

comprarme y así... y ahora yo le compro algo a alguno si tengo, y si no tengo bueno, va a tener que esperar o algo siempre hago...

Cuando tenía 14 años entré a trabajar y eso me ayudó una banda, el patrón... porque ya en vez de robar para comprarme un par de zapatillas, me las compraba con lo que ganaba o por ahí trabajaba en el carro, vendía un lechón y me compraba las zapatillas y así... siempre buscar la vuelta, porque cuando uno quiere tener más siempre buscás la plata fácil y no es así. Por ejemplo yo conozco chicos que roban desde que son chiquitos y vos los ves ahora y no tienen nada, la ganancia no la ven nunca, como “el que mal anda mal acaba”, “lo que viene del agua, el agua se lo lleva” y así va a ser siempre... por eso yo trataba de seguir, de buscar el camino bueno porque hay que luchar... está bien, esto es un trabajo, cuesta, pero ¿me vas a decir que no cuesta salir a robar y que te peguen un tiro? en cambio si venís a la escuela vas a renegar más pero va a ser más durable, es un futuro mejor. Por lo menos yo terminé la escuela y me puede salir un trabajo lindo, y el año que viene a mitad de año ya tengo mi casa, y la otra mitad de año tengo otra casa... o sea si me pongo las pilas en un año puedo tener dos casas, porque tengo dos lugares para tener mi casa.

La falta de lo necesario va a estar siempre, porque nunca vas a tener todo lo que vos querés, nunca... siempre pasa esto, todos los días, no va a cambiar digamos... lo necesario nunca lo va a tener nadie, puede tener sustentabilidad, puede tener miles de cosas pero lo que él quiere nunca lo va a tener... por ejemplo un millonario va a querer tener el mundo entero y no lo va a tener nunca, porque el mundo le pertenece a todos no solamente a él...

Los dolores de la vida me marcaron siempre... siempre te va a pasar algo, constantemente... ahora falleció un primito mío y mañana qué puede pasar... por ejemplo uno se mató por estar trabajando, porque se cayó de arriba de un edificio, y otro dice que murió robando, que murió a tiros y no, no es así... y uno se acostumbra, todos, aparte no es lo mismo vivir ahí donde vivo yo... no es tan malo porque uno sigue el camino que quiere, nadie te obliga a nada, por eso sigo el camino este... cuando mezclé el camino malo y el bueno fue todo mal, porque si ibas por el bueno porque te metes en el malo si en el malo te va a ir mal, así es... la muerte te va a llegar algún día, cuando estas desahuciado de la vida ahí te la perdiste porque cuando estas decepcionado o decís “la vida es una mierda”, la vida no es una mierda, la vida es linda, tenés que llevarla nomas, tenés que bancartelá, nadie te la va a bancar por vos...

Y en estos momentos mi mamá siempre estuvo, desde que nací hasta ahora, y espero que esté siempre... pero no todo te dura siempre, nada es eterno, todo tiene un final... y la fuerza que le pedía a Dios todos los días... no le pedía nada, un plato de comidas, nada, fuerza nomás para seguir, nunca le pedí otra cosa, nunca... y se ve que siempre la tuve porque aguanté mucho, siempre me banqué todo, nunca le aflojé, porque si no cuando me faltaba esto, ¿qué hubiera hecho? hubiera estado robando, me hubiera acostumbrado a robar, y yo quería intervenir esto de robar, drogarme y venir a la escuela, quería intervenirlo... porque robando me mantengo, es la sustentabilidad mía, pero la escuela es el futuro.

El gran cambio de la vida

“Es cierto, la vida hay que disfrutarla, pero también cuidarla, porque si no la cuidás no la disfrutás”

El año pasado cuando estábamos preparando el viaje a Camboriu, quería hacer plata rápido y no me alcanzaba con el trabajo y tenía que pagar \$1500... este momento fue el más impactante de mi vida, porque yo siempre pensé que estaba lo bueno y lo malo, y si seguís lo bueno seguí lo bueno, no lo mezcles con lo malo porque te va a ir mal. En ese momento robamos una casa y después llevamos un auto, cosas que no entraban en mí, si yo iba por un camino porque tenía que tomar el malo... hice todo eso, y ahí tenía la plata juntada, y esa noche me largué a llorar porque quería dejar el faso y no podía, no podía, no podía... yo lo dejaba un mes y ya después un fin de semana fumaba un faso de vuelta y así... y justamente al otro día de esa noche, tuve un accidente... saco \$500 de lo que tenía guardado para pagar el viaje, le pido la moto a mi hermana y me iba a villa La Tela a comprar faso y... no me acuerdo nada de ese día, yo sé cómo fue más o menos... doble por una calle en Villa Adela y choqué con un auto que me agarró de frente... la única parte de ese día que me acuerdo, fue que ayudé al director a cargar unas cajas ahí afuera de la escuela, de ahí no me acuerdo más nada, el director no creía si recién había estado conmigo, cómo iba a chocar yo...

Fue un gran paso... porque después estaba en el hospital con mi mamá, a la semana cuando yo ya reaccioné y me llevó un cuaderno para dibujar, pintar, escribir y ahí le prometí a mi mamá

que no iba a fumar más... y el 5 de mayo se cumplió un año de que no fumo más. Mi familia ponía cuando yo estaba internado “si vos sos fuerte, ¿por qué estas así?”, “sos más fuerte que todos juntos” me ponía uno, porque saben lo que aguanto yo, y todo lo que sé, todo lo que sufro, todo lo que he pasado, saben todo.

Después que me dieron el alta venía a la escuela y me dolía la cabeza, me mareaba y me iba a mi casa, trataba de pensar y me dolía la cabeza, y me mareaba más... y la llamaba a mi mamá para que me busque, porque no podía. Y voy al hospital una vez a hacer un control y me dice “que te duela la cabeza es normal, ¿te pensás que de un día al otro ya te vas a mejorar? Y si vos te quedas en tu casa acostado y no vas a la escuela, tu cerebro no va a trabajar de la misma manera”, y bueno ahí me quedaba en la escuela por más que me doliera, y habré tardado un mes en recuperarme... y ahí volvió todo de vuelta, un mes nomás, porque la hacía trabajar, digamos sabía la marca de los autos, sabía todo, iba viendo todos los autos, me iba acordando... me iba acordando el nombre de las calles, me conozco las calles de todos lados... cuando salí del hospital parecía todo otro mundo, mucha diferencia digamos, era lo mismo pero yo lo veía distinto.

Como me costó un mes y medio recuperar la memoria, en la escuela bajé los brazos, me cambió demasiado... no es como cuando venía a 5° año los primeros días, cuando iba a 4° año, no es lo mismo... venía todo el año, venía corriendo, a las 7 estaba acá, 7.20 abrían la puerta y era una emoción bárbara venir a la escuela, pero cambió, cambió demasiado... ahora tengo cara de sueño porque estuve hasta las 4 de la mañana despierto,

aguantando a los otros que se tomen una bolsa y se vayan, y después me acosté a dormir y así... por eso quiero ponerme las pilas, es el último año, no voy a llegar hasta ahora para no terminar la escuela, y conozco otros compañeros que han llegado a 6° año y no lo han terminado, una lástima. Dos de mis hermanas terminaron la escuela y no rindieron las materias, otra la terminó porque se anotó a la noche y lo terminó... una no trabaja, tiene una hija pero igual tiene que venir a la escuela pero no lo hace... y otra dejo en 5° año porque estaba embarazada y no sigue, viene por ahí a la noche pero después no viene más... pero bueno, yo lo hago todo por ellas, con mis hermanastras, todos los días “te amo” por Facebook o pasa algo y se ponen a hablar conmigo y ¿por qué?, porque yo me lo gané a eso, porque nunca me rendí en querer llevarme bien con ellos, nunca, siempre quise tener todo la mejor con ellas, porque son parte de la familia, la familia es la familia, lo demás fíjate después, y así va a ser siempre, primero la familia después todo lo demás... Son los pilares que tiene uno, las ganas de luchar que tiene uno... la fuerza que tengo me la dan mis hermanos, mi mamá, mi abuela, mi abuelo... sale de ahí, porque yo pongo fuerza por ellos, siempre, y siempre va a ser así, por más que me falte alguno siempre voy a seguir...

Yo fumaba marihuana y lloraba porque decía “ahora no me hace nada, en la escuela no me interviene en nada pero en el futuro cuando quiera estudiar una carrera, las neuronas no me van a alcanzar para eso”, o por ahí te alcanzan porque trabajaste muy bien las que te quedan, pero las neuronas son células que no se regeneran de vuelta. Siempre quise dejarla y en ese momento ya estaba echando moco, empecé a robar de vuelta, ya tomaba un par

de pastillas y así... y choqué y cambié, no del todo, porque uno cambia para bien y para mal también, para bien que es lo máximo que quería hacer, tener más relación con mi familia y dejar la marihuana, es lo más que pude hacer... pero yo dejé la marihuana y cuando me dieron el alta, a los tres meses por dejar la marihuana ya tomaba pastillas, y anteriormente no tomaba pastillas, por ejemplo tomaba una ahora porque estábamos juntados y otra la tomaba en meses o años, y ahí empecé a tomar seguido... hacía monedas, iba a laburar un fin de semana y venía, planchaba y nos íbamos hasta Villa Libertador o La Tela y comprábamos pastillas y tomábamos... y las pastillas no son baratas, ahora salen \$70 cada una, según cual tomes, como todo, según la calidad va a valer menos o va a valer más. Ahora salgo al baile más seguido, el sábado fui al boliche, tome una pastilla, muy fuerte... y empecé a fumar cigarrillo, y es raro, yo fumé cuando era chiquito y después no fumé más, capaz sea la abstinencia de lo que fumaba marihuana, abstinencia de algo...

Para dejar todo eso, la calle, tengo que ir a un gimnasio, no sé, anotarme en un club a jugar al fútbol, pero nunca me animé porque me siento diferente, hasta en el curso me siento diferente, está bien, no somos iguales, nadie, pero como en el curso soy uno de los más grandes, como que no me llevo de la misma forma que se llevan los otros, son como... como que no me adapto ahí, o me expulsan o no me adapto... somos diferentes todos pero sentirse expulsado o apartarse por ser diferente es muy fuerte, pero no pasa nada. Digamos nunca me llevé mal con nadie, yo me hablaba con todos, con todos me saludo, pero yo me siento diferente del todo, del todo, no igual a nadie... está bien, todos

somos diferentes, pero me siento muy diferente yo... la forma de vida mía no es la misma de la de los otros chicos, no es lo mismo, y por eso también capaz no tiraba en la escuela o por ahí la tiraba bien porque como no me hablaba en el curso, yo me juntaba con alguien y me ponía a hablar, ni daba prestar atención en la clase, en cambio yo me empecé a sentar solo por allá y hablaba con el profesor nomás... Ser diferente tiene el lado bueno, no te llevas bien con nadie pero en la escuela vas a ir marcando un ritmo mejor, porque no vas a venir a la escuela sin hacer nada digamos, no vas a venir sin cumplir la función que tenés que cumplir. O por ejemplo, yo estoy hablando mucho con el profesor, sigo hablando, sigo hablando y "cállate un rato" se siente por allá y yo me enveneno ahí nomás, "callate vos, si no estoy hablando con vos" le digo, me enojo ahí nomás... y me pueden charlar así y si es una charla que no me gusta yo me enojo.

Soy una persona que se distrae rápido, por ahí cuando un profesor explica entiendo mortal, pero cuando tengo que estar leyendo me cuesta... porque por ejemplo yo estoy leyendo y hay alguien al lado mío, o escucho como diez mil voces alrededor mío y ya la letra no le entendí nada, al menos que este muy metido, como cuando estamos haciendo una prueba, ahí puede ser... o cuando en mi casa estoy solo y me pongo a leer un libro, cosas así, por ahí, porque hace mucho que no hago eso, antes lo hacía todos los días, ahora no lo hago... Las cosas que ocupan mi tiempo es el campo, por ejemplo ayer no vine al contra turno porque me fui al campo a ver los animales, limpiar, todo, y justo fui con mi primo y había un carrito y nos pusimos a cortar fierros y lo vendimos en el depósito... si, como le decía, lo que yo tomo de mi papá es que

él se busca la vida... de alguna forma hay que ganársela, sino te quedas frenado, no vas a avanzar nunca...

Yo me quería anotar a algo de boxeo o karate pero me va a costar por el tema de la cabeza, me va a costar mucho, me cuesta hacer fuerza... yo trabajo porque estoy obligado a trabajar, no porque me obliguen, estoy obligado, me molesta todo en la cabeza, el frío, el calor, fuerza, todo... yo duermo en el rancho y tengo que taparme la cabeza porque si no me agarra el frío, la helada, y al otro día me levanto y ni ganas de venir a la escuela... está bien, anoche me dormí 3.30, 4 de la mañana, es así... anoche, todo el fin de semana, kilombasos, todas las noches... a uno que le tiraron un tiro por la cabeza, al mismo le pegaron en la espalda, se armó un kilombaso, encima ahí al frente de mi casa... y anoche estábamos yendo para el rancho como a la 1 de la mañana y dice un amigo “vamos para el pool a jugar un rato”, vamos para allá, y estaba uno con un fierro en la mano, después saltó un chiquito, de 2° año, también saltó con un fierro, se armó un embrollaso, yo decía “qué locos son”, porque estaban empastillados, por eso...

En el barrio toman un par de pastillas y están como anoche que ya se quieren cagar a tiros, les crece la cola, se le dice cuando quieren robar, la cola de rata digamos, raterío del barrio... la verdad que yo nunca robé en el barrio, y odiaba que roben en el barrio, lo odiaba mal, los bolaceaba, “anda a robar a otro lugar que tengan” y me enoja mal yo, por eso me respetan a mi porque era moquero todo pero me rescaté... y bueno así fue, todo un cambio, este gran cambio para mi es demasiado, pero tiene que haber algo más para que yo pueda cambiar del todo, y pienso que

tiene que ser cambiar de ámbito social... directamente cambiarlo y ya... pienso, no lo sé, todavía no lo viví, pero pienso que es eso... vivir en otro lado, en un barrio tranquilo, salir a la calle y no ver gritos, quilombo o hasta las 12 de la noche viendo chicos jugando en la calle, en Matienzo nunca vas a ver eso, todos los chicos hasta las 12 de la noche jugando a la pelota, porque así es la villa, bah no la villa, es un barrio pero la gente como que es de la villa y así va a ser... pero bueno, es la voluntad de cada uno, no es culpa del gobierno, de la familia, nada, la voluntad de uno es lo que vale, la voluntad, la fe y la confianza es lo que vale, siempre.

Desigualdad va a haber siempre, siempre va a haber uno que tenga más que otro, no es que sea mala persona porque tenga más, no tiene la culpa... por ejemplo yo tengo una vida complicada, económicamente, en todo sentido, y lo mismo sigo la escuela... es la voluntad que le pone uno a la vida, si no le ponés voluntad no vas a llegar, nadie te regala nada, ni el gobierno, no te va a regalar nada digamos, te va a dar oportunidades... el gobierno en vez de estar dando salarios y cosas así, tendría que generar trabajo, tendría que generar industria, puede hacer muchísimas cosas, pero no hace, hace lo externo nomás, están reformando la circunvalación porque cuando venga el turista va a ver lo de afuera, “ah una autopista han hecho, que bueno”, no van a ver las cloacas que están rotas ahí abajo, no van a ver el basural que hay abajo del puente... es una obra superficial... está bien somos un país en desarrollo y todas esas cosas pero... está bien tuvimos muchos problemas por los militares, por un gobierno que robaba, siempre va a ser así, pero bueno la voluntad es de la persona, la voluntad tuya es lo que vale, el gobierno no tiene nada que ver, el

Estado no tiene nada q ver... si el Estado te da escuela gratuita, tenés miles de cosas, en otros países no tienen... en Guatemala vas a comprar a una panadería y venden tortilla solamente, yo me mandaba mensajes con una chica y le digo “¿con qué tomás el té?”, “tortilla” dice, “¿con qué comés?”, “tortilla”, todo el tiempo tortilla, “¿y cómo tortilla?” le digo, “es la que hacemos casera” dice, “ah mirá vos”, y acá hay como miles y cientos de variedades de tipos de cosas que utilizan la harina para hacer cosas, y allá tienen tortilla... “¿y vas a la escuela?”, “no”, “¿por qué no?”, “porque no tengo para pagarla, mi mama no tiene para pagarla” dice, y acá se quejan porque les falta algo... por ejemplo, porque no hay trabajo dicen que no va a haber nunca, si trabajo hay, tenés que buscarlo, está bien que hay poco pero tenés que buscarlo... “¿tenés trabajo vos?” le digo a mi primo, “no, fui abajo y no conseguí”, “fuiste ahí abajo nomás, tenés miles de lugares, tenés todo Córdoba, todo un país, tenés en todos lados” le digo, “si...” dice, que esto que aquello, no avanza... por eso no tiene nada que ver el gobierno, está bien, suben las cosas, está caro, todo, pero es la voluntad de uno que tiene que poner siempre... la fe, la voluntad, el respeto, es todo, todo lo que hace a una persona... puede ser que me cueste a mi entrar en un tipo de sociedad alta por mi apariencia, pero mi apariencia no tiene nada que ver, pero conozco gente que si... estaría bueno que no pase...

La escuela es el futuro

“Tengo poco, sueño con mucho, lucho por todo”

En 1° grado la libreta todo excelente, y cada vez fue bajando más, bajando más, bajando más... cuando llegué a 1° año ahí empecé a fumar faso, marihuana digamos, y venía a la escuela fumadaso, tomaba una pastilla y venía empastilladaso, y no le daba bola a la escuela, y así lo dejé al año. Después vine de vuelta a 1° año y ahí le puse un poquito de pilas pero no tanto, pasé de año porque para mí la escuela siempre fue fácil, me faltaba poner un poco de cabeza, prestar atención nomás, prestar atención al profesor. Y en 2° año también hice lo mismo, pero no lo dejé solo porque no quería o porque venía fumadaso, también era porque no tenía zapatillas, no tenía pantalón, no tenía campera, el estado económico mío hasta el día de hoy no es bueno, puede ser que yo busque la sustentabilidad pero no es bueno, es complicado, es muy complicado... por eso yo trato de terminar la escuela, para algún día llegar a algún lado, si no hubiera seguido con los otros ahí, íbamos a chorear, íbamos a hacer algo, porque es así... y en 3° año ya me puse las pilas, ya tenía la emoción, la verdad que en 3° año pase como con veinticinco 10, y después en 4° también, una emoción, las materias que me gustaban mucho más todavía... por ejemplo yo venía y andaba con una chica, y venía más por la emoción esa, o la emoción del recreo... estar sentado ahí estudiando esperando que pase de vuelta el recreo, “bueno si quiero que llegue rápido el recreo tengo que ponerme a hacer algo, sino no se va a ir más la hora”, y bueno más emoción, más

emoción, y le agarré el ritmo, y estuvo bueno agarrarle el ritmo a la escuela... y me llevé matemática porque me llevaba mal con la profe, tenía dos 9 y me puso un 1, y no me la iba a llevar pero el trimestre anterior tenía igual, y allá fue, me la llevé y después la saqué... el año pasado la saque, en vacaciones de invierno... bah me la sacaron los profes, la verdad, me la aprobaron de favor, no había estudiado, estudie algo pero no me entraba porque en ese momento había perdido la memoria, no me acordaba nada, me costaba una banda y dice “bueno haceme tres de estos y listo”, bueno yo hice un gráfico, me acordaba mortal de eso, todo lo otro no me acordaba nada...

Yo sigo la escuela para darle el ejemplo a mis hermanos... mi hermano de 13 años no es como yo que dejo la escuela un mes, no ni a palos... yo lo sostengo, si a él le falta algo yo le doy, yo lo sostengo a él, si le hace falta estudiar, no me pide mucho porque también es como yo, no le gusta que lo ayuden mucho. Él quiere sacar todo lo que tiene, pero no quiero que pise ni un palito, como yo pise el palo cuando era chico, fumaba, robaba, todo. Yo no sabría decir si fuma o no fuma porque ni al frente mío, ni yo le siento olor, nada, sabe que lo voy a matar...

Mi relación con los profesores siempre fue un espectáculo, porque no era un malo que por ejemplo estaba hablando con un profesor y le faltaba el respeto, o me retaban y le decía “bueno, cállese usted” no, nunca... igual el director, me ayudó una banda el director... una vez me dijo “mi mamá que tiene -no me acuerdo la edad, una persona grande digamos- todavía fuma”, “no, pero yo lo puedo dejar, si yo lo prometí no voy a fumar”, “no, no vas a

poder” me dice, pero no me lo dijo como diciendo... yo me di cuenta de la forma que me lo decía, no es que me lo decía de una, de malo, me lo decía para que me esfuerce en dejarlo... el director siempre fue así, me ayudó un montonazo el director, la verdad que sí...

En la escuela si el joven es muy agresivo lo van a sacar al vuelo, pero si ven que le pone un poco de voluntad, aporta su ayuda la institución, aporta su ayuda... yo era un personaje y el director me salvo una banda y cada vez que no venía a la escuela me iban a buscar a mi casa, y a mí, no a otros, a algunos otros puede ser que hayan ido algunas veces, pero a mí, cada vez que vengo “que vengas, que no faltes” y tienen razón, tienen mucha razón... y bueno el interés es llegar a algún lado, la meta de cada uno que viene a la escuela es llegar a algún lado, digamos llegar a una meta, que tenga un buen futuro... no es que “este es así” y lo van a ignorar, no no, lo quieren ayudar un montón, como toda la gente grande lo quiere ayudar, nadie va a desear el mal a nadie...

El preceptor también, una vez me batió la cana, digamos me puso al frente del director, porque yo venía todos los días fumadaso y me decía “no vengás con ese olor más, no vengas con ese olor más”, y venía subiendo las escaleras y me dice “hasta cuando con ese olor! vamos a hablar con el director”, “eh no seas tan bosta si vengo todos los días así”, “no, no, ya me cansé de verte así, no me gusta” y me trajo con el director, y el director llamó a mi mamá... mi mamá ya sabía que yo fumaba digamos, nunca fume delante de ella pero el olor nomás, yo llegaba a mi casa y pensaba que no tenía el olor pero sí, por ejemplo yo fumaba y no sentía el

olor ni a palos, el que no fuma sí, lo mata el olor... y por ahí yo llegaba a mi casa, agachaba la cabeza y pasaba para el fondo, tenía una piedad en el fondo, y por eso también no tenía relación con la familia, porque me distraía mucho con eso, la marihuana, la junta, bueno pero la junta no tiene nada que ver, digamos, tiene mucho significado porque capaz vos querés seguir al otro lo que está haciendo, por ejemplo el otro estaba robando y yo quería robar también... tiene que ver pero no tiene la culpa, ellos no te ponen un revolver en la cabeza y “eh vamos a chorear” no... si te dicen “vamos a robar” y vos decís “sí”, “bueno vamos”, y así es... y capaz que uno cree ser más por eso, por eso lo hace, o por ahí demostrás una cosa que no era... por ahí yo demostraba ser, que se yo, un loco que se drogaba todo y no lo hacía... a uno le conviene presentarse más como tiene que ser el ámbito social de uno... por ejemplo yo voy a algún lado y la policía me para por portación de rostro, voy a otro lado y me miran con cara porque piensan que les voy a robar y no, no es así... pero en el barrio me tengo que presentar así, no tan así digamos, tengo que disimular algo... por ejemplo yo voy a hablar con unos chicos que están robando y les cuento algo de la escuela y se van a cagar de risa, al que le importa te va a escuchar y al que no, no...

Yo por ejemplo estoy en la calle y no hago nada de la escuela, y estoy en la escuela y no hago nada de la calle... yo salgo de acá, llego a mi casa, dejo la mochila y me voy a la calle, todos los días, y todos los años fue lo mismo, por ahora nunca agarre una carpeta y me puse a estudiar en mi casa, hasta ahora que estoy en 6° año, todo lo que hacía lo hacía en la escuela, capaz por eso me cuesta, no estoy más metido en la escuela, no sigo el ritmo a la

escuela, capaz que me cuesta por eso, vaya a saber... pero no intervenía mucho, lo único que intervenía era venir fumadaso a la escuela, y por ahí venir fumadaso mejor también porque prestaba atención, no me distraía con nada, o por ahí veníamos nos juntábamos con mi amigo ahí afuera, nos fumábamos un faso, tomamos una pastilla y entrábamos así y prestábamos atención a los profesores... él dejó en 4° año, de la banda mía el único que está en la escuela soy yo... y del barrio el más grande, que está en 6° año, soy yo nomás y una chica que tiene distinta vida, hace distinta vida... otros piensan en el hoy y no piensan en el mañana, o sea que la escuela ni... yo también pienso en el hoy, pienso en el mañana, pienso en todo pero, no se esfuerzan... el interés que yo tengo en la escuela es que un día llegue a algún lado, que termine la escuela y ya pueda tener un trabajo mejor, por ejemplo cuando tenga un hijo no quiero que viva lo mismo que yo viví, quiero que este más cómodo, y más que nada el ambiente también, porque muchos vienen a la escuela porque se ve bueno, porque esta esto, esta aquello...

Yo estoy con mis amigos, por ejemplo anoche que se armó el quilombo ese, y bueno yo me reía todo, nos fuimos para allá de vuelta al rancho, fuimos con un amigo y estaba acostado yo, y viene un amigo y me dice “eh qué pasó, contame, ahí voy para allá así me contas bien”, me mando mensaje por Facebook, “bueno llégate” le digo, y estaban todos los otros ahí, con los que se armó el quilombo digamos, y le digo “bueno vamos a comprar algo para tomar”, “que, ¿quieres comprar algo para calentar?”, “no mañana tengo que ir a la escuela, vení vamos a comprar un Cepita”, compre un Cepita, un paquete de papitas, y él fue y se

compró una alita y otro se compró un par de fasos y estábamos así ahí adentro, yo fumando un cigarrillo y los otros tomando droga, fumando faso y así, porque así fue siempre, igual cuando yo fumaba marihuana también lo mismo, nos juntábamos así... y ellos están orgullosos porque... como que soy el ejemplo para varios digamos, por ejemplo un chico viene a la escuela porque sigue el ejemplo mío, y con tal de ver a mi hermanito nomás, por ahí se porta mal pero, si o si sigue el ejemplo, y hay varios, por ejemplo todos los más chicos me saludan “eh Braian”, “¿todo bien, cómo andas?”, y me pongo a hablar con todos, me llevo bien con todos digamos, no me llevo mal con nadie, hay algunos que me llevaba mal pero, uno ya se fue... no me llevaba tan mal como para decir... pero ya se fue ya... dos fallecieron, uno lo mató un policía y otro algo así también, pero igual los mató un policía a los dos, fue una persecución... no eran del barrio mío, de otro barrio, pero me llevaba mal, no me llevaba mal porque yo era moquero, sino por la familia que tengo yo, digamos... los amigos, la familia, cuando uno lleva un mal camino y ahí dice “qué onda”, difícil salir del camino ese... pero bueno como que, cambio mucho, a lo que tendría que ser yo... por ejemplo yo me imagino por ahí qué sería de mi si estaría viviendo en Villa Martínez, cada vez que voy para allá hay un quilombo... la otra vez fui y estaban unas minas peleando y yo miraba, me cagaba de risa, una vez también llego y fui a la casa de mi primo, y estaba ahí y justo venía un loco, Alita le decían, “Alita vení” le decía otro... para que le digan Alita digo yo, alita es como una sustancia que toman... y vino y se hacía el que tenía un arma, bueno le decimos fierro, y se compra una alita en el kiosco y sale

y le dicen “a ver tirá un tiro al aire”, “no, están los chicos”, “bueno, pero tira un tiro al aire así le mostrás a los chicos”, sacó así “o querés que haga esto” y se lo puso en la cabeza, “o querés que haga esto” y se lo puso en la boca, yo me reía, pobre guaso... y de allá venía mi primo con un fierro que quería choreárselo y el otro drogadaso, se caía, qué loco... acá es más tranqui, allá lo ves constante, acá no, de vez en cuando...

La verdad que me gusta todo a mí, por ejemplo por ahí pienso en estudiar Derecho, por ahí pienso en estudiar el Profesorado en Geografía, Historia, o entrar a milico, no sé, tengo esas dudas, derecho, historia, geografía o militar... aparte son tres turnos la nacional así que... y el otro día cuando fui a tribunales me hice amigo del profesor de ahí de la nacional, que vendría a ser el que me hacía las preguntas a mí, la afirmación que tenía que hacer y después me puse a hablar, que esto, que aquello, “bueno te espero en la nacional” me dice... hasta me hice amigo del abogado en contra que tengo yo, que está a favor del otro, la señora que fue testigo del otro chico, hasta de esa señora me hice amigo... porque yo no me acuerdo nada de como fue el accidente, se supone que yo tengo que mentir de que me acuerdo de algo y así, y dice la señora “yo estaba parada en la esquina, lo tenía en el piso porque tenía miedo que se te rompa alguna parte del cuerpo, que se perjudique, y me insultó, pero de los nervios me insultó” y todo eso lo escribieron en el relato, “¿en serio señora la insulté?”, “sí, por los nervios”, “uh señora disculpeme” le digo, “sí, no hay problema, ponga eso, que me pidió disculpas... yo digo la verdad”, “si está bien que diga la verdad”.

Me gustaría que la escuela sea más conocida, porque puede ser muy conocida pero vienen pocos chicos, como tiene 7° a la tarde, a la tarde vienen pocos, quisiera que sea más conocida, que haya un cartel por ahí lejos, en varios sectores, y ahí que salte la orientación que tiene, que diga “Maestro mayor de obras, turno tarde, 1° a 7° año”... y que sea más unida también, con los padres, está la cooperadora pero muy pocos padres son adheridos a eso, eso me gustaría... es una escuela linda, grande, dos pisos, tiene biblioteca, no es tan grande pero lo que te haga falta está, tiene la sala de computadoras, tiene un taller, tiene cursos, y cursos sobran ahora porque no vienen los chicos, los chicos se cansan, como digo yo, no es que se cansan de la escuela, se cansan de la vida, como que ya no les da, no tienen fuerza... les cuesta muchísimo, por eso muchísimos dejan la escuela, pero es en la zona que estamos también, tiene algo que ver, es una zona... una mala zona digamos, que los chicos no vienen porque la madre no lo manda, está bien a algunos si los mandan, pero hay algunos que vienen porque tienen que venir, piensan igual que yo, un futuro mejor, muchos chicos así, no importa cómo viene vestido, no importa nada, hay varios así, varios que venimos así...

