

Capítulo 3

“TENER EL SECUNDARIO”

La prueba escolar como transición a la adultez en un Bachillerato Popular del AMBA

Shirly Said y Miriam Kriger

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos avances parciales de una investigación doctoral¹ acerca de las experiencias escolares de jóvenes que estudian en un Bachillerato Popular (BP) del partido de Tigre (AMBA). A partir de los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes mujeres, en las páginas que siguen analizamos el lugar que ellas le asignan a *la escuela*, en general, y al BP, en particular, en sus historias de vida, y nos concentramos en el modo en que enfrentan la superación de la “prueba escolar” (Martuccelli, 2007) como parte de su transición a la adultez.

En las sociedades contemporáneas a nivel global existe un notable crecimiento de las demandas educativas, que en América Latina se ha expresado en la sostenida tendencia a la ampliación de la obligatoriedad escolar (Tedesco y López, 2002) y, consecuentemente, a la mayor participación de los sectores populares en distintos niveles del sistema educativo (Dávila y Ghiardo, 2012). En Argentina, la escuela

1 Se trata del proyecto de doctorado “Educación popular y experiencia escolar: tensiones entre procesos de individuación y de subjetivación política en jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA (2017-2018)”, desarrollado por Shirly Said, bajo la dirección de Miriam Kriger

secundaria² es declarada obligatoria en 2006 –a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206– dentro de una serie de políticas estatales generadas en la primera década del nuevo milenio y del Bicentenario, en el marco de lo que Kriger (2016) caracteriza como una “nueva invención histórica de la juventud” (p. 17)³.

En este contexto, lxs jóvenes aparecen reconfiguradxs desde el Estado como sujetxs jurídicos y sociales, y se promueve en gran parte a su inclusión⁴ y ampliación de derechos, aunque sin dejar de extender, al mismo tiempo, lo que Wacquant (2010) –inspirado en Bourdieu– denomina la “mano derecha” del Estado (Kriger, 2016), en relación con la existencia de políticas represivas y de control social dirigidas, especialmente, hacia lxs jóvenes de sectores populares⁵.

Es así que, ante la “incorporación de nuevos públicos” (Terigi *et al.*, 2013, p. 28) a la escuela secundaria, la matriz históricamente selectiva del nivel entra en tensión, ante el desafío de hacer lugar a un nuevx sujetx–alumnx proveniente de los grupos sociales más postergados (Krichesky, Cabado, Greco, Quintero y Zanelli, 2011), que en la mayoría de los casos es la primera generación familiar en llegar a él. Se abren, así, debates sobre las posibilidades reales de inclusión

2 En Argentina se denomina “escuela secundaria” a todo el nivel medio, que comprende cinco años en el sistema tradicional y tres en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. En este capítulo los términos “educación media” y “educación secundaria” se toman como sinónimos.

3 Como se ha planteado en Kriger (2016), esta invención consiste en la interpelación a lxs jóvenes como nuevos protagonistas y legitimadores del regreso del propio Estado a la escena política, y a “la juventud” como sujeto colectivo clave, “generando políticas específicas que reformulan la figura del joven en su dimensión social y también jurídica, y de la juventud como actor colectivo de la historia y de una nueva era política” (p. 38).

4 En cuanto a la inclusión y terminalidad educativa, resaltamos: la licencia por maternidad en el ámbito escolar y régimen especial para sostener la continuidad de los estudios, el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (Ley 26150) para todos los niveles educativos; el Plan Fines, dirigido a jóvenes y adultxs de todo el país para finalizar estudios primarios o secundarios. Además, el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (2008–2013), destinado a jóvenes de 18 a 24 años; el Plan Conectar Igualdad (2010), que distribuyó gratuitamente notebooks para estudiantes secundarios; el PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, 2014), y la prohibición del trabajo rural a lxs menores de 16 y la creación de un nuevo régimen para adolescentes en el sector agrario (Ley 26727/2011), entre otras.

5 En relación con esto, “según un informe de la Correpi [Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional] de 2015, entre 1983 y 2014 se registraron 4278 muertes vinculadas a violencia institucional, dentro de las cuales el 51% de los casos corresponden a personas menores de veinticinco años. Lo notable es que el 63,31% se produce desde el 2003 a esta parte, la mayoría por “gatillo fácil” (46%) y muerte en cárceles (39%)” (Kriger, 2016, p. 87).

(Meléndez y Yuni, 2019; Sverdllick, 2019) y sobre los riesgos de que la desigualdad educativa profundice procesos de segregación social (Bottinelli, 2018), donde la obligatoriedad puede ser interpretada, al menos, de dos formas. Por un lado, como una medida *anticalle*, orientada a contener a lxs jóvenes dentro de la escuela para evitar que circulen –no tanto por su propio riesgo, sino sobre todo por el de sus cocidudadanxs, que lxs perciben como agentes potenciales de *inseguridad* para disciplinar (Kriger y Daiban, 2015)–. Por otro, como la conquista de un derecho y “la posibilidad de formarse en la herencia cultural que implica el pasaje por la escolaridad secundaria y, más aún, en términos del acceso a bienes materiales y simbólicos a los cuales habilitaría su titulación” (Briscioli, 2013, p. 27).

En sintonía con una tendencia regional –promovida por organismos internacionales–, la obligatoriedad del nivel medio también implicó la creación de opciones denominadas “experiencias de segunda oportunidad” (Krichesky et al., 2011, p. 4) para quienes, principalmente por motivos etarios, no eran admitidxs en las escuelas secundarias oficiales. Esto implicó un importante impulso a la Educación de Jóvenes y Adultos [EDJA] en general, que a partir de la sanción de la ley pasó a ser una modalidad educativa específica. Ahora bien, tanto en sus orígenes, que se remontan a la propuesta sarmientina, como en las etapas más rupturistas en materia pedagógica, el término “educación de adultos” ha sido históricamente, como lo señalan Brusilovsky y Cabrera (2005), un eufemismo para aludir a la educación “de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (2005, p. 277), dado que debe abordar los problemas *de arrastre* que otros niveles educativos no han podido resolver.

En nuestro caso, lo anterior justifica el interés y la necesidad de investigar las trayectorias y experiencias escolares de jóvenes que estudian en espacios de EDJA, dado que, aunque el nivel secundario era considerado obligatorio en términos sociales desde antes de la sanción de la ley –especialmente entre las clases medias y altas–, tras la reafirmación jurídica de la obligatoriedad, este “pasa a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos; es decir, una prueba estructural que están obligados a afrontar” (Nobile, 2016, p. 112). El concepto de pruebas estructurales, que Nobile (2016) retoma de la propuesta de Danilo Martuccelli, refiere a “un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos” (Araujo y Martuccelli, 2010, p. 84) para una sociedad, a las que todxs lxs individuxs que la componen se ven expuestos, pero donde los recursos que movilizan para enfrentarlas, en un contexto específico de determinaciones sociales, será muy diferente. Entre ellas, la “prueba escolar” (Martuccelli, 2007) es una de las más representativas, y se refiere al desafío de cumplir con los

estándares educativos esperables en una sociedad (que varían según el grupo y la clase social), y que tiene gran incidencia en la relación personal de lxs jóvenes con la escolaridad, dado que la experiencia de éxito o *fracaso* en su superación deja marcas en sus trayectorias de vida y en su imagen de sí mismxs.

Proponemos, entonces, que *tener el secundario*⁶ se configura como un hito central de la “prueba escolar”, y que cobra especial sentido en un contexto en el que la obligatoriedad legal refuerza la obligatoriedad social y simbólica (D’Aloisio, 2014) de la escuela secundaria. A partir de ello, nos interesa comprender cómo lxs estudiantes jóvenes viven la “prueba escolar” tras experiencias previas que han sido caracterizadas como de “fracaso”, y nos proponemos estudiarlo en la propuesta educativa específica de los Bachilleratos Populares (BP), escuelas secundarias para jóvenes y adultxs impulsadas por organizaciones sociales, que se inscriben en la tradición de la educación popular latinoamericana (Freire, 1968; Torres Carrillo, 2009).

Los BP surgen en la Argentina en 2004, para responder a una gran demanda potencial de educación secundaria⁷ en el contexto posterior a la crisis de 2001, y articulan inicialmente dos objetivos: el de garantizar el derecho a la educación de sectores sociales históricamente excluidos; y el de construir *poder popular* en territorios vulnerabilizados de la ciudad y la provincia de Buenos Aires. Estas escuelas se definen como autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y sitúan entre sus principales objetivos la formación de personas conscientes de la realidad social (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse en sujetxs políticxs con plenos derechos (Elisalde, 2008).

A lo largo de casi quince años, los BP experimentaron una importante expansión cuantitativa y territorial: en el 2016 existían noventa y tres BP en el país (GEMSEP, 2016) y actualmente rondan ya el centenar, la mayoría en CABA y el Conurbano, de los cuales más de la mitad han sido oficializados por el Estado tras diversas acciones de protesta, movilizaciones callejeras y gestiones políticas, en el marco

6 Esta expresión es utilizada coloquialmente para aludir a la finalización de la escuela secundaria en un doble sentido: remite tanto a tener terminada la cursada como a tener el título que certifica la aprobación de ese nivel.

7 Sirvent (2007) plantea que “según el censo de 2001, son 14.015.871 jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza. [...] Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en situación educativa de riesgo” (p. 86).

de distintos espacios de articulación política interbachilleratos⁸. En términos de población estudiantil, entre el 2013 y 2017⁹ se registró en la matrícula una fuerte expansión de la franja etaria de 16 a 19 años, lo que implicó un desafío singular a la apuesta político-pedagógica de los BP. No se trataba solo de un cambio en la edad, sino de la aparición de un/x “nuevx sujetx” estudiante (Blaustein Kappelma-cher, Rubinsztain y Said, 2018), que en su gran mayoría llegaba tras experiencias muy recientes de abandono, repitencia y/o expulsión en la escuela secundaria tradicional, y el objetivo explícito de finalizar la secundaria, aunque sin especial conocimiento sobre el carácter crítico de la propuesta del BP.

En relación con esto, nos proponemos aquí dilucidar cómo viven estxs jóvenes la prueba escolar en un BP. Para ello, nos preguntamos: ¿Cómo relatan sus trayectorias educativas previas y los motivos por los que no completaron la educación secundaria? ¿Qué expectativas depositan en la finalización del nivel, en pos de cumplir con la denominada *prueba escolar*? ¿Cómo caracterizan su experiencia en el BP, teniendo en cuenta que se trata una propuesta alternativa de educación?

Partiendo de una estrategia metodológica cualitativa de orientación etnográfica, analizaremos relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes mujeres (de 17 y 19 años) de dicho BP, producidos en entrevistas realizadas en 2017, que indagan el lugar asignado a *la escuela* (de modo genérico) en sus historias de vida y en particular a su experiencia en el BP como espacio de educación alternativa, en relación con la *prueba escolar*. Como aspecto emergente, analizaremos también la relación con la escolaridad como un reflejo de los modos de *ser jóvenes* en el doble sentido que propone Saraví (2009): como experiencia y como transición a la adultez, atendiendo a los riesgos que esto implica en contextos de desigualdad social.

8 Existen tres espacios de articulación política –la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha [CBPL], la ex Red de Bachilleratos Populares Comunitarios [RBPC], asociada en la actualidad al Movimiento Popular La Dignidad, y la Coordinadora por la Batalla Educativa [CBE]– con distintos posicionamientos políticos y reivindicaciones diversas respecto de la tarea docente. Sin embargo, todxs coinciden en la necesidad de garantizar títulos oficiales a lxs estudiantes y exigen al Estado el reconocimiento de las escuelas.

9 Esta tendencia comenzó a decrecer luego de que en febrero de 2018 el gobierno provincial modificara nuevamente la normativa en relación con la edad mínima para inscribirse en EDJA, rechazando terminantemente la admisión de menores de dieciocho años, aunque sin propuestas alternativas para jóvenes de entre quince y diecisiete años en escuelas secundarias comunes.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

El presente trabajo busca inscribirse en la perspectiva de los estudios sobre trayectorias juveniles-laborales (Jacinto, 2010), escolares (Terigi, 2010, 2013, 2014) y educativas (Bracchi y Gabbai, 2013), entre otras, con el objetivo de superar la histórica tensión sociológica entre estructura y agencia. El concepto de trayectoria “permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales y, en lo que atañe al campo educativo, permite analizar de qué manera las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de las trayectorias escolares” (Terigi, 2014, p. 75).

En el caso de lxs estudiantes de BP, la escuela es a menudo la única institución a la que lxs jóvenes asisten de forma regular (a veces junto con la Iglesia o agrupaciones barriales), por lo cual deseamos enfatizar su peso en la experiencia juvenil, en dos sentidos complementarios: a) a través de las prácticas específicas que se despliegan en el espacio escolar y su potencial formativo, y b) por la carga simbólica ligada al estar dentro de la escuela, que “delimita un nosotros particular dentro del universo juvenil barrial” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 22).

Desde nuestro abordaje conceptual, situamos la experiencia juvenil en el ámbito de debilitamiento de las estructuras e instituciones sociales de la modernidad –el mercado de trabajo, los ámbitos comunitarios, la familia, la escuela, etc.– que ha llevado a un “creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización” (Saraví, 2009, p. 29), donde la creencia en el ideal del individuo soberano y autosuficiente (*self-made*) está tan arraigada que opera permanentemente en pos de invisibilizar otros soportes sociales. En relación con esto, adoptamos la noción de *prueba escolar*, que Martuccelli (2007) define como el desafío común en las sociedades contemporáneas de completar la educación obligatoria, con características específicas en función de cada contexto social. Como anticipamos más arriba, consideramos que este concepto es pertinente para analizar las trayectorias de jóvenes en BP, dado que frecuentemente tal desafío lxs define por la negativa (Martuccelli y De Singly, 2012), es decir, por no haber podido sostener una *escolaridad tradicional*, mandato que a su vez se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de lxs adolescentes y jóvenes actuales (Terigi, 2010). Esta autocalificación en clave moral y estigmatizante se retroalimenta con el discurso público y académico (Téllez Velasco, 2011) que, lejos de reconocer a estxs jóvenes como miembros de una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007), lxs responsabiliza individualmente promoviendo que –como

plantea Jacinto (2010)– la individualización devenga en individuación forzada.

En cuanto a la/s “juventud/es” adoptamos una perspectiva heterogénea y plural, buscando “escuchar las voces de los/as jóvenes y reconocer sus resistencias y acciones más allá de los marcos formales y en expresiones micropolíticas” (Kriger, 2014, p. 588). Tomamos de Saraví (2009) la “doble definición que permite entender la juventud como una transición que se experimenta diferencialmente, lo que permite hablar de juventudes” (p. 35), planteando cuatro transiciones clave hacia la adultez:

- a. del sistema educativo formal al mercado de trabajo; b. la formación de una nueva familia a partir de la unión conyugal o la paternidad-maternidad; c. la obtención de la independencia residencial a partir del abandono del hogar de los padres; d. la búsqueda y construcción de una identidad propia (Saraví, 2009, p. 36).

Si mediante la noción de experiencia este autor incorpora la dimensión de clase al estudio de trayectorias atravesadas por la desigualdad, por medio del de transiciones evita caer en generalizaciones y determinaciones.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Presentamos avances parciales de una investigación doctoral en curso, de corte cualitativo y con orientación etnográfica (Guber, 2005). Se analizan relatos surgidos de tres entrevistas orales, semiestructuradas y en profundidad, realizadas en 2017 a dos estudiantes del BP: Daniela (17), estudiante de tercer año, y Emilia (19)¹⁰, de segundo. La primera entrevista fue en conjunto, y luego realizamos un encuentro individual con cada una. En ambos casos se siguió una pauta en pos de generar un relato biográfico, vertebrada en tres ejes: 1. experiencias educativas previas a la llegada al BP; 2. expectativas que adjudican a la cursada y finalización de la escuela secundaria; y 3. rasgos y experiencias que destacan del BP.

Para la operativización metodológica de la categoría de *prueba estructural* (Martuccelli, 2007) tomamos como referencia los trabajos de Di Leo y Camarotti (2013), que la abordan en dos niveles: como una representación analítica orientada a “poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales” (p. 21), y como “el examen de

10 Se utilizan nombres ficticios para preservar la privacidad de las entrevistadas. Con el mismo propósito, los nombres y números de las escuelas a las que asistieron en el pasado han sido modificados.

las formas efectivas a través de las cuales los individuos dan cuenta de sí mismos, con los discursos con los que disponen de sus vidas” (p. 21).

Para el análisis de las entrevistas adoptamos el enfoque de la *biografización* (Delory-Momberger, 2014), que permite identificar temas emergentes como la relación de las entrevistadas con sus familias nucleares y su importancia para la configuración de su transición a la adultez, en la que las dimensiones dispuestas por Saraví (2009) –lo laboral, lo habitacional, la maternidad y la identitaria– cobran un peso singular que varía en cada caso.

HALLAZGOS: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS

Si bien Daniela y Emilia cursaron primer año juntas en 2015, durante 2016 Emilia se convirtió en madre y dejó de asistir, por lo que no eran compañeras de clase al realizar las entrevistas, pero hacen distintas referencias a su relación de amistad. A continuación, recuperamos sus trayectorias escolares previas y sus experiencias situadas en el BP, y priorizamos el modo en que han elegido presentarse al comenzar la conversación, como modo de autoidentificación subjetiva (Di Leo y Camarotti, 2013, p. 23).

DANIELA

La entrevistada se presenta así:

Yo soy Daniela, estudio en el bachillerato hace tres años. Tengo dos animales, tengo gallinas y todas esas cosas; hago bizcochuelos, todas cosas de repostería, me encanta todo lo que es decorar tortas y todo eso; voy a la Iglesia... Y después, en el tiempo libre, me dedico a hacer las tareas del bachi, del colegio. [Tortas] a veces hago para comer nosotros y a veces para vender. Eso es lo que yo soy y lo que hago cotidianamente, todos los días.

Escuela y familia. La trayectoria escolar de Daniela

Daniela es la cuarta de cinco hermanxs y vive con su mamá, su papá y su hermana más chica, mientras que sus tres hermanos mayores viven en pareja en otras partes del terreno familiar. Define a su familia como “muy tranquila” y “muy linda”, remarca que su padre nunca trabajó “bajo patrón” y que a partir de un ingreso previo comenzó la construcción de locales para ponerlos en alquiler y percibir por ellos una renta mensual. Siempre vivió en la zona del BP y dice haberse criado de forma muy independiente:

Prácticamente me hice sola, porque tenía seis años más o menos cuando nació mi hermana, y dormía sola, me preparaba la leche y todo [...]

siempre andaba aislada. Y hasta ahora también sigo así, como que trato de hacerme yo.

Al terminar la escuela primaria, comenzó la secundaria en una escuela pública del barrio, pero dejó de asistir porque “recibía *bullying*” de sus compañeras, que le querían pegar. Luego de intentar sostener la cursada por insistencia de su madre, dejó esa escuela al llegar a tercer año. Sin embargo, abandonar los estudios nunca fue para ella una opción, y estaba decidida a finalizar la secundaria.

Al contar sobre cómo llegó al BP, pide permiso para sincerarse: “¿Puedo contar que no es porque yo quise venir acá, sino que es porque tuve un problema anteriormente?”. Enseguida relata la situación de *bullying*, y agrega que consiguió una vacante en el BP cuando ya no había lugar en otras escuelas, porque el año lectivo había comenzado. Desde entonces, cursó sin interrupciones hasta el momento en que se realizaron las entrevistas, aunque a principios de ese año estuvo cerca de dejar de asistir: sentía mucha vergüenza por tener acné, luego de que una compañera le dijera que tenía la cara “hecha mierda”, pero dice que gracias al impulso y aliento de sus compañeras decidió continuar. Finalmente, aprendió a hacer bizcochuelos mirando videos de YouTube y los empezó a vender para generar un ingreso independiente. Con eso, comenzó a atenderse con una dermatóloga particular en la Ciudad de Buenos Aires, a más o menos dos horas de su barrio, y a comprar los medicamentos con su propio dinero.

Expectativas sobre la cursada y finalización de la escuela secundaria

Uno de los rasgos más significativos en el discurso de Daniela es la recurrente alusión a su proyecto de vida: tiene muchas opciones pensadas y analizadas, y en todas ellas el título secundario es una pieza clave, indispensable, una llave para acceder a las instancias siguientes. Enfatiza especialmente su anhelo de no recibir órdenes de nadie y de ser su propia jefa en todo sentido, insistiendo en que sabe “rebuscárselas” sola:

Me gustaría ser en el futuro, no sé, repostera y entrar a trabajar así, en una fábrica que tenga obra social, todas las cosas que involucren un trabajo en blanco, todo. Me gustaría llegar... ser yo. [...] Trabajar, juntar plata, juntar plata y, bueno, construir mi casa, y a futuro (si se da), empezar por alquileres y todas esas cosas, y cuando empiecen los alquileres estaba pensando ponerme una minifábrica mía, que sea yo la que mande, que no me manden a mí. Eso es lo que más me gustaría. Yo pienso así, no pienso en eso de tener novio. Quiero, sí, pero en un futuro, en lo que más me quiero involucrar es en un trabajo [...] para llegar a todo lo que yo quiero, conseguir todas mis metas. A los veinte ya me imagino como que tengo la casa, todo,

propia. No me imagino lo que voy a hacer mañana o lo que voy a hacer pasado, me imagino para el futuro desde ahora.

Es de destacar el nivel de detalle con que Daniela construye imaginariamente pieza a pieza su proyecto, y cómo toma el modelo del padre para superarlo. Así, el cuentapropismo de él deviene en una aspiración perfeccionada de autonomía laboral, donde la meta de ser dueña-propietaria (de su fábrica y de su casa) se piensa como resultado de un proceso de inclusión laboral formal, con todas “las cosas que involucran un trabajo en blanco”. Ella se ha apropiado de ese proyecto y lo convierte en un plan a seguir, del cual puede dar cuenta paso a paso, remarcando su singularidad y diferencia del entorno, donde otras chicas siguen planes previsibles, tradicionales como “eso de tener un novio”. No se deja condicionar por los roles y horizontes de género ni de clase, escapa al sentimentalismo y prioriza su realización en el plano material como base para otros proyectos que vendrán luego y hará a su modo, entre ellos el de la maternidad.

Por otra parte, Daniela hace referencia permanentemente a sí misma (“ser yo”) como agente y artífice casi único de su vida, e insiste de no depender de nadie para ser “la que mande”. Así, expresa con vehemencia su anhelo de autoafirmación individual, donde el éxito aparece como coronación del talento y esfuerzo, que para ella implica, también, cumplir y superar –aunque en una clave transgresora– los mandatos y aspiraciones familiares y sociales. En esta senda, un ejemplo claro de cómo se coloca un paso delante de lo tradicional, es que cuando su madre le insiste en que en lugar de insertarse tan rápidamente en el mundo laboral trate de continuar estudiando y se forme profesionalmente, esos comentarios, en lugar de estimularla, la “tiran para abajo”:

Por ahora quiero involucrarme más en un trabajo e independizarme sola, no quiero depender de mi mamá. Yo pienso todo así, sola, ya no quiero vivir en mi casa. Ya me siento... no grande, pero quiero que yo lo que tenga en mi mano sea de mi esfuerzo, no de mi mamá ni de mi papá, quiero ganarme yo las cosas. Estoy con el tratamiento de la cara [...] ¡Se siente rebien! Es mío, el trabajo, el tratamiento.

Cobra importancia el tratamiento del acné, que no es una simple anécdota sino propiamente una zaga transformadora de autorealización que la convierte en alguien capaz de ir más allá de lo que las condiciones objetivas de partida indicarían. Está orgullosa, feliz (“¡Se siente rebien!”) porque ha superado un obstáculo y sigue en carrera hacia el título secundario, haciendo frente al estigma con dos grandes talentos que, podríamos decir, la dignifican y le dan –propiamente– un nuevo

rostro, una identidad embellecida. Por un lado, logró pagar su tratamiento con un trabajo que aprende y genera por sí misma, y por otro, consiguió acceder a una atención médica por fuera del sistema de salud pública dispuesto para su entorno y su condición social, eligiendo una profesional geográficamente por fuera –y simbólicamente por encima– del barrio, en un salto que la lleva a la ciudad, a la “Capital”.

Ahora bien, la transición laboral es un paso en el camino planeado por Daniela, al que quiere que le sigan la transición habitacional y la conformación de un nuevo hogar regido para ella por la independencia y la diferencia de su propio mundo familiar:

Mis hermanos es obvio que tienen otra mentalidad, se aferran mucho a los demás, y yo no. No espero a depender del otro, dependo de mí sola. Bueno, el día que me quede sin trabajo o me quede sin nada, bueno, ahí sí voy a pedir un poco de ayuda a mi mamá, el día que no tenga nada. Pero si no, no, me la rebusco.

En el marco de un contexto familiar que, aunque presenta como tranquilo y contenedor, desea superar, dejar y no necesitar, la escuela secundaria aparece para Daniela como un escalón indispensable dentro de un plan de vida minuciosamente imaginado, y para ello la obtención del título es crucial:

[El título] me suma un buen trabajo. Me suma todo, prácticamente todo. Porque el día de mañana cuando tenga mi hijo en las manos yo le voy a mostrar que se puede, que [con] el papel podés tener un trabajo bueno. Ahora te piden un analítico para un buen trabajo. [...] Ahora, hay que depender de ese papel, sin ese papel no se puede.

Para ella “ese papel” es el objetivo de la escolarización y el salvoconducto al futuro que proyecta para sí misma, en relación con el cual la experiencia escolar tiene un valor instrumental: llegar al título que le abrirá las puertas a un trabajo “en blanco”, a independizarse en términos económicos, luego adquirir una vivienda y, finalmente, cumplir el gran objetivo de tener su propia empresa. En este sentido, si la familia resulta un importante soporte para cursar y finalizar la escuela, la escuela aparece como un soporte clave para la posterior inserción al mercado laboral y la independencia material.

Rasgos y experiencias que destaca del Bachillerato Popular

Aunque la importancia que el título tiene para su futuro es prioritaria, Daniela valora su experiencia actual en el BP, mucho más de la que ha tenido en otras instituciones y a pesar de plantear que, para algunas personas de su entorno, se trata de una propuesta educativa subestimada socialmente:

Es otra manera de enseñar: es todo colectivamente, te apoyan si no sabés, se preocupan por vos cuando faltás, es todo muy unido. Yo elegiría el bachi, por más que digan: “Ay, no, ahí no te enseñan nada”, que ha pasado. Porque primero empezamos para retomar, sumando, multiplicando, restando, dividiendo, más por las personas mayores que hace mucho dejaron el colegio [...]. Yo aprendí más, en todo. Nada que ver acá que allá. Aparte acá ellos explican y si vos no entendés ellos te lo vuelven a explicar. En cambio, allá escriben en el pizarrón y tomatelá si no entendiste, jodete. Y sí, es así, el colegio secundario.

Como puede verse, la diferencia entre “el colegio secundario” –*allá*– y el BP –*acá*– aparece destacada en múltiples dimensiones. Daniela valora el proceso de aprendizaje y las lógicas colectivas del BP, así como el acompañamiento docente y la sensación de ser reconocida en este espacio, donde dice que aprende más que en la escuela secundaria anterior. Los vínculos humanos aparecen como un factor de peso a lo largo de su trayectoria: si en la escuela anterior fue el motivo por el que dejó de asistir, dado que sufría *bullying*, en el BP tanto sus compañeras como lxs docentes la alentaron a seguir cuando quiso abandonar. En suma, encontramos un reconocimiento de la experiencia del BP tanto en lo pedagógico como en lo afectivo. Por otra parte, es de destacar que Daniela no soslaya el estigma que pesa sobre este espacio de EDJA, reconociendo que es frecuente la suspicacia acerca de la validez del título del BP, pero defiende la experiencia y, también, su legalidad.

EMILIA

La entrevistada elige presentarse de la siguiente forma:

Bueno, yo soy Emilia, soy rebuena. Soy tan buena que a veces me toman por pelotuda [...] Soy de decir lo que pienso muchas veces, aunque no les guste lo que yo pienso [...] Nunca me mandé ninguna cagada, nunca terminé presa, así que soy la más normal entre todos mis hermanos. Bah, yo y mi hermano más chico, después el resto son un desastre. [...] Estoy todo el día con mi hijo, mi bebé, lo amo. Hay veces que voy a ver a mi mamá, cuando se me ocurre, porque con el marido de ella no me llevo, me tiene repodrida. No sé, hace ya ocho meses que se murió mi abuelo... es uno de los que me crio. Porque a mi papá biológico no lo conocí, al que me estaba criando lo mataron y el que me terminó de criar fue mi abuelo.

Familia y escuela. La trayectoria escolar de Emilia

La trayectoria educativa de Emilia está marcada fuertemente por la vida familiar. Comenzó el nivel primario en la escuela No 12, una institución pública dentro del barrio, y en su casa, su padrastro acompañaba el proceso de aprendizaje:

Aprendí a leer por las malas [...] todos los días eran como dos horas para que yo lea en voz alta, para que ellos me escuchen que yo estaba leyendo, porque si no me retaban [...]. Si leía mal, me comía un cachetazo. Si leía bien, ya está, paraba de leer y que me ponga a hacer otra cosa.

En su relato el aprendizaje está ligado al rigor, pero también a la atención recibida de su padrastro que, aunque “era muy estricto”, se ganó su gratitud.

Él me dio techo, comida, ropa, todo. [...] Esté vivo o esté muerto se lo tengo que agradecer de alguna manera. Él me dio una educación, todo lo que tengo. La casa que tengo no la tendría si no la hubiera hecho él.

De hecho, el hito que marca el quiebre en su relato de vida y en su trayectoria escolar sucede en el último año del nivel primario, a los doce años: el accidente en el cual muere su padrastro, atropellado por un auto cuando iba en bicicleta a trabajar.

Después de que lo enterraron y todo, mi mamá cayó en una depresión... no se levantaba de la cama, entonces con mi hermana nos tuvimos que hacer cargo de mi casa, que era levantar a mis hermanos, llevarlos al colegio, ir al colegio todos, y bueno... [nos mudamos]. Y mi mamá me anotó en el Instituto Parroquial Santa Marta, y ahí ya fue... yo me descontrolé, ahí me hice rebelde. Porque me afectó mal la muerte de mi padrastro y cómo se murió.

Esta “rebeldía” en la escuela parece ser un correlato de la gran responsabilidad que Emilia asumía adentro de su hogar. Según cuenta, el modo de canalizar su enojo se expresaba en su relación con los docentes, cuyos límites desafiaba en la misma medida en que no tenía contención en el ámbito familiar: “siempre la llamaban a mi mamá y le decían ‘Hable con su hija que está siendo maleducada’ [...] Y mi mamá no me decía nada...”.

Ese año estuvo cerca de repetir, pero finalmente aprobó. Sin embargo, al siguiente reprobó todas las materias: “no quería estudiar. [...] Y como no aceptaban repetidores, salí de ahí y me anoté acá, en la No 5 [una escuela pública del barrio]”.

Emilia no parece afectada emocionalmente por haber tenido que dejar esa primera escuela, y normaliza el hecho de que en el colegio parroquial privado no aceptaran “repetidores”, jóvenes que –como ella– tuvieran que recursar un ciclo escolar. Ahora bien, lejos de reconectarse con la escolaridad, es en la escuela No 5 donde se produce su mayor *desenganche*:

Fui dos meses y justo venían mis 15 [años]. Fui hasta el día de mi cumpleaños y después no fui más... tenía desde las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde y no quería [...] estar todo el día ahí, al pedo... Y mi mamá

no me decía nada, porque para qué iba a ir. Después estuve dos años re al pedo en mi casa, salía todos los fines de semana. Hasta que mi mamá me puso un alto y me dijo: “O trabajás o estudiás”.

Así fue cómo Emilia accedió a volver a la escuela. Por recomendación de su hermana, se inscribió en BP en el 2015, en donde su trayectoria también sufrió algunas interrupciones:

Empecé, la conocí a Daniela y nos hicimos amigas. Mientras, trabajaba desde la mañana hasta el mediodía, después venía acá, y así pasó el año. [...] Y después tuve que dejar porque justo mi hijo nació en pleno invierno y no lo iba a sacar. Y este año retomé.

Cuenta que no se esperaba ser madre, y que la noticia le representó un *shock* que transitó en soledad: “me peleé con mi mamá, no me hablaba con ella, mi mamá me dejó abandonada, no me pasaba mi plata de la asignación”. Su hijo nació en mayo de 2016, y luego transitó varias operaciones e internaciones: “Yo me sentía remal porque estaba ahí sola. [...] siempre con lo de mi hijo estuve sola, no contaba con nadie, ni con el padre”.

En la actualidad vive con dos de sus hermanos, su hijo y su tío, en la casa que compartían con su abuelo hasta que murió. Su madre vive en otra casa con el resto de sus hermanos, y esa distancia es muy valorada por Emilia, que dice haberlos criado, pero que desde que tuvo a su propio hijo no desea hacerlo más: “Que les ponga el límite ella, que ella es la madre”.

En el relato de Emilia el vínculo con la escuela aparece permanentemente soslayado por experiencias ligadas a su familia, tanto en relación a un pasado de muertes trágicas y peleas con su madre y su hermana, como al presente de la maternidad y sus anhelos para el futuro de su hijo.

Expectativas sobre la cursada y finalización de la escuela secundaria

A lo largo de las entrevistas Emilia no ahonda sobre sus motivaciones para volver a estudiar ni concede especial valor al título o a su utilidad. En cambio, sí enfatiza y parece apropiarse de las expectativas que su padrastro tenía para ella: “Si él estuviera vivo yo acá no estaría [...] porque él quería que yo esté en el colegio normal. Y que siga haciendo una carrera. Él quería que yo estudie en un colegio normal, no colegios así...”.

En este sentido, la secundaria aparece como un camino que ella debe transitar para cumplir el deseo su padrastro. Aun así, la distinción que realiza entre una escuela “normal” y una escuela “así”, minimiza el valor de la cursada en el BP contra una opción

o prescripción ideal de su padrastro sobre lo que la escuela *debería ser*. Esto coincide con el estigma social del BP como ámbito de segunda oportunidad, que la deja en el lugar de una opción degradada, similar a lo que Daniela cuenta haber escuchado, aunque no lo comparta.

Como puede verse, el relato de Emilia se centra mayormente en su vida familiar y en sus experiencias educativas en el pasado y en el presente, pero con escasas alusiones a deseos o proyecciones de su futuro. Respecto de qué hacer una vez que finalice el nivel medio, responde:

No sé, estudiar una carrera, o lo que me guste. Yo antes de empezar, o cuando ya estaba en el bachi, me parece, a la mañana iba a un curso de maquillaje profesional. Pero como necesitaba muchas cosas y yo no trabajaba, no tenía cómo pagarlas. Fui a mitad de año [...] algo aprendí.

Observamos que en los momentos de mayor vulnerabilidad de la vida familiar –la muerte del padrastro, la depresión de su mamá, las dificultades económicas– su vínculo con la escuela se deterioró notablemente, junto con el horizonte de futuro: Emilia no le encontraba una utilidad clara, no se sentía contenida en el aula, ni tenía un incentivo familiar para seguir asistiendo. En este sentido, si bien el BP es reconocido como diferente a una escuela “normal”, tampoco le genera un interés particular por el estudio (en este u otro establecimiento), y su reescolarización se debe finalmente al límite puntual que le pone su madre y a la pervivencia del deseo de su padrastro muerto, devenido para Emilia en una deuda de gratitud.

Sin embargo, aunque la dimensión del porvenir esté ausente en el relato de Emilia respecto de su propia vida, sí aparece con mucha vitalidad en relación con la de su hijo, cuya aparición restituye a la escolaridad su promesa liberadora: la posibilidad de “ser alguien”, y de ser mejor que su propio padre:

Yo quiero que crezca él y que no sea un vago, o un maleducado como todos los que son ahora... Quiero que sea alguien en la vida, que estudie. Pero que no sea igual que el padre, porque el padre sí es un mujeriego a morir. Yo a él desde ahora le pongo límites.

Este es un caso que nos permite observar cuán profundamente se relacionan el proyecto de vida y la escolaridad, y hasta qué punto el vínculo entre ellos se interconstituye, inhibiéndose o retroalimentándose.

Rasgos y experiencias que destaca del Bachillerato Popular

Al recordar su primer año en el BP, Emilia subraya el valor que tuvo para ella como experiencia de apertura al mundo social y a los afectos

que aún perduran, la contención afectiva del curso y el impacto sobre su cotidianidad en el barrio.

En primer año éramos todos juntos. Uno que era nuestro compañero siempre a mí me abrazaba, me esperaba con el mate; uno decía que me veía como una hija y hoy es el padrino de mi hijo. Y a Vivi no la conocía, y eso que vive en la esquina de mi casa. Pasa que yo antes no salía mucho. Ahora me conozco a todo el barrio casi.

Luego de haberse fracturado estando embarazada, en el BP le dieron la posibilidad de rendir las evaluaciones integradoras de 2015 sin haber ido a cursar y, como las aprobó, pasó de año. Tras no asistir en 2016, por el nacimiento de su bebé, en 2017 comenzó segundo año con otro grupo, con el que no se siente a gusto. En su relato, Emilia marca una fuerte diferencia entre ambas experiencias: “Yo en mi curso no hablo. Tampoco les estoy rogando una amistad”.

Respecto de volver a estudiar con un hijo, describe la experiencia como “un poco difícil”: “Pero sí, ahora sí, tranqui. Lo traigo, lo dejo ahí [en el espacio de guardería] y voy al curso. Nada más que no me acerco porque si me ve, ahí va a llorar, es muy apegado a mí”.

La existencia de un espacio de educación infantil en el BP aparece un tanto naturalizada en su relato, aunque se trata de uno de los factores de mayor peso en la continuidad escolar de las estudiantes madres, algo difícil de encontrar en escuelas secundarias comunes o de adultxs. En su caso, el mayor aporte que realiza la escuela en su vida parece ser de tipo social y familiar: es el lugar donde conoció a sus mejores amigas, eligió al padrino de su hijo y cambió su forma de relacionarse con el barrio en que vive.

Una y otra vez, cuando la entrevista se centra en lo escolar, ella la reorienta hacia lo familiar, refiriendo vivencias del pasado o del presente. La maternidad aparece como un eje crucial en su relato, intervenido, además, por la presencia del hijo en uno de los encuentros. Temas como la transición a la adultez, la maternidad y la constitución de un hogar propio emergen como dimensiones fundamentales, y si bien Emilia se refiere con nostalgia a la etapa anterior a ser madre, luego centra la atención en su hijo:

ese tiempo yo era... hacía lo que quería, mi mamá no me decía nada, no tenía límites... fue un tiempo muy bueno para mí, porque yo hacía lo que quería. Así yo lo conocí al papá de este. [...] Extraño esos días [...] pero ahora no tanto... porque ahora lo tengo a él, y me concentro más en él que en mí.

La transición a la adultez de Emilia estaría fundamentalmente ligada a la maternidad, a partir de la cual deja de ocupar el rol de hija y se

transforma en madre. En este sentido, el BP no aparece tanto ligado a un proyecto de futuro como a un modo nuevo de habitar el mundo, y a las expectativas vinculadas más con la educación de su hijo que con la propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al comenzar, nos preguntamos sobre cómo estas estudiantes del BP se relacionarían con la *prueba escolar*, tanto en función de sus trayectorias educativas como de sus proyectos de vida, que abordamos a partir de sus experiencias escolares previas y en el BP, y de sus expectativas respecto de finalizar el secundario. Como se depende de los casos presentados, el vínculo de las dos jóvenes con la escolaridad, en general, y con el BP, en particular, presenta características singulares en función de sus experiencias, historias familiares, condicionamientos materiales de vida y de género (Morgade, 2002), y el modo en que han influido en sus trayectorias educativas. Tanto en los modos de vivir la *prueba escolar* como de atravesar la transición a la adultez identificamos varios puntos de contacto, pero también grandes divergencias entre Daniela y Emilia.

Por un lado, en cuanto a las trayectorias educativas en el BP, ambas barajaron la posibilidad de interrumpir la cursada, algo que Emilia efectivamente hizo cuando nació su hijo, y que Daniela logró evitar gracias al aliento de sus compañeras y de su madre. Esto habilita, al menos, dos observaciones. La primera, quizás un tanto evidente, es que tampoco en el marco de la EDJA es posible delinear un recorrido escolar ideal e ininterrumpido, de acuerdo con trayectorias teóricas (Terigi, 2010) previamente delimitadas. La segunda es que aun cuando –tal como plantea Caisso (2017) al analizar un caso similar– los dispositivos, prácticas y sentidos educativos atribuidos a una escuela “normal” podrían ser criticados desde una concepción pedagógica crítica, las entrevistadas los significan “como legítimos, como objetos propios de una institucionalidad a la que ellos no habían podido acceder, o de la que habían sido expulsados, pero que no por eso dejaban de desear” (p. 358).

Ahora bien, abordando una dimensión subjetiva –y emotiva– de la *prueba escolar*, identificamos una fuerte relación entre el vínculo que las entrevistadas mantienen con la escolaridad y con sus familias. En el caso de Daniela, la solidez de su estructura familiar opera como un soporte (Martuccelli, 2007) de la continuidad escolar y, al mismo tiempo, como una plataforma que le permite buscar la independencia, no por necesidad –sus padres no están ausentes–, sino por el deseo de conquistar una autonomía mayor a la de sus hermanos. Si bien Daniela no invisibiliza ese soporte, sí busca prescindir de él en el futuro

cercano, dando cuenta de su deseo de independizarse económicamente y “arreglárselas sola”.

Para Emilia, en cambio, la vulnerabilidad de sus vínculos familiares y la muerte de su padrastro se presentan como motivo para dejar la escuela, frente a la ausencia de otro soporte (en términos de contención afectiva, acompañamiento y estímulo), hasta la llegada de su hijo. A diferencia de Daniela, remarca que siempre ha enfrentado situaciones difíciles sola, pero que hubiese querido estar más acompañada, y la maternidad es un modo que se le impone de revertir esa soledad y proyectar sobre otro un cuidado que vuelve sobre sí misma. Podría pensarse que, en ese horizonte de *hacer familia*, también el BP subsana parte de esa falta, al tener compañerxs que la trataban “como a una hija” y la esperaban con mates en el aula, poder asistir a clase con su hijo y, al mismo tiempo, recuperar algo de la condición juvenil mientras otras personas lo cuidan para que ella estudie.

En relación con las transiciones a la adultez, en los relatos de ambas encontramos muchas alusiones a momentos de cambio y pasaje; algunos intempestivos, que operan como giros existenciales y activan reconfiguraciones identitarias (Delory-Momberger, 2014), y otros de carácter gradual, que tienen a la autonomía e independencia (Dávila y Ghiardo, 2012) como común denominador, aunque se expresan en prácticas y preocupaciones diferentes.

Por un lado, Daniela vive la autonomía como una aspiración constitutiva ligada al deseo de “hacerse sola”, que persigue desde que tiene memoria –por oposición a sus hermanos, que dependen habitacional y económicamente de sus padres–. En su caso, la adultez se jugaría principalmente en la transición laboral y residencial (Saraví, 2009), para la cual la finalización de la escuela es requisito ineludible. En este sentido, el mandato de la individuación –asociado a la idea del éxito individual y a ser un/x individux que se sostiene por sí mismx– se hace visible en su relato biográfico, y se apoya fuertemente en el acceso al título secundario como modo de superación de la prueba escolar, que –espera– abrirá nuevos horizontes de posibilidades para su éxito personal. En este sentido, la transición identitaria (Saraví, 2009) de Daniela se centra imaginariamente en el proyecto de pasar de ser *dependiente a independiente*.

Emilia, en cambio, ubica dicha transición en algo que ya aconteció sin que ella proyectara: la formación de su propia familia. Si antes era responsable por sus hermanos y sobrinos, ahora que tiene a *su* hijo elige no hacerse cargo de ellos. A su vez, en términos económicos –aunque no explicita cómo hace para mantenerse– insiste en que el padre de su hijo no la ayuda y que ella garantiza todo lo que el bebé necesita. Ahora bien, en un nivel más profundo, su transición identitaria

parece estar vinculada específicamente con los límites, tanto hacia sí misma como hacia su entorno, pasando del *descontrol* (la soledad) a los *límites* (la contención). Si en el pasado no tenía referencias adultas porque su madre estaba ausente y ella “hacía lo que quería”, hoy decide no reproducir su historia familiar y hacer un cambio hacia su hijo basado en la educación, tanto en términos escolares como de valores y hábitos.

En ambos casos, el análisis nos lleva a reflexionar de modo más amplio acerca de cómo el vínculo primario de estas jóvenes con sus familias cobra especial protagonismo en su relación con la escolaridad y, particularmente, con el BP como espacio de superación de la *prueba escolar*. Ambas reconocen que la propuesta educativa del BP, efectivamente, logra ofrecerles un estímulo real para continuar estudiando, tanto por la contención afectiva como por las condiciones estructurales que brinda (la facilidad para el ingreso, la flexibilidad para acreditar las materias, el espacio de guardería, entre otros).

En este sentido, la vivencia de la juventud, en tanto experiencia singular y en tanto transición a la adultez, se ve atravesada por la necesidad de buscar una autonomía que se conquista de manera diferencial para cada una de ellas, y en las que la presencia o ausencia de soportes afectivos y materiales da cuenta de la existencia de vulnerabilidad, aunque en distintos grados.

A partir de lo planteado, recuperamos la reflexión de Saraví (2009) respecto de que las transiciones a la adultez en los sectores más desfavorecidos están siempre signadas por el riesgo de la exclusión, la posibilidad de *caerse del mapa*. Al respecto, consideramos necesario profundizar, en próximos trabajos, la reflexión en torno a los diversos modos en que los jóvenes que estudian en BP dan cuenta de esta amenaza latente en sus trayectorias vitales –dándole un lugar más central a la perspectiva de género, que aparece aquí de modo crucial– y las estrategias que ponen en juego para contrariar condiciones estructurales limitantes, y crear espacios de agencia y creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educacao e pesquisa*, 36 (SPE), 77-91.
- Blaustein Kappelmacher, Ana Lea; Rubinsztain, Paola y Said, Shirly. (2018). Las disputas por los sentidos de la educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe*, (1250-158). Buenos Aires: Clacso.

- Bottinelli, Leandro (2018). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Sociedad*, (37).
- Bracchi, Claudia y Gabbai, María Inés (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Carina Kaplan, *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, (23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, 12(38), 277-311.
- Caisso, Lucía (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 21(2), 341-364.
- Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, Mariana, Fuentes, Sebastián y Vecino, Luisa (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: GEU.
- D'Aloisio, Florencia (2014). La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad: aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos. *Cuadernos de Educación*, 12(12).
- Dávila, Óscar y Ghiardo, Felipe (2012). Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile. *Última Década*, 20(37), 69-83.
- Delory-Momberger, Christine (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [RMIE]*, 19, 695-710.
- Di Leo, Pablo Francisco y Camarotti, Ana Clara (eds.). (2013). *Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Elisalde, Roberto (2008). Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Roberto Elisalde y Marina

- Ampudia (comps.), *Movimientos Sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Freire, Paulo ([1968]2007). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GEMSEP (2016). *Informe preliminar del 1° Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfz5MUd4OHRQM2NPMFk/view>>
- Guber, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Jacinto, Claudia (coord.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.
- Krichesky, Marcelo; Cabado, Griselda; Greco, Marcela; Quintero, Silvina y Zanelli, Marcelo. (2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional*. Buenos Aires: GOIyE-DGECE.
- Kruger, Miriam (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583–596.
- Kruger, Miriam (2016). *La tercera invención de la juventud. Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación (Argentina, 2002-2015)*. Buenos Aires: GEU.
- Kruger, Miriam y Daiban, Cynthia (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Folios*, (41), 87–102.
- López, Néstor (2007). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Políticas Educativas*, 67, 9-12.
- Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, Danilo. (2010). Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo. *Doble Vínculo*, 1(1), 1–26.
- Martuccelli, Danilo y De Singly, François de (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Meléndez, Cecilia y Yuni, José (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25).

- Morgade, Graciela (2002). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación: Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nobile, Mariana (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131.
- Rubinsztain, Paola (2012). Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina 2001. *Polifonías Revista de Educación*, (1), 95-111.
- Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Sirvent, María Teresa (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 8, 72-91.
- Sverdlick, Ingrid (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(26).
- Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de La Cepal*, 76, 55-69.
- Télez Velasco, Daniel (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El Cotidiano*, 169, 83-96.
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-72.
- Terigi, Flavia (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Graciela Frigerio, y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, (99-110). Paraná: La Hendidija.
- Terigi, Flavia, Briscioli, Bárbara, Scavino, Carolina, Morrone, Aldana, y Toscano, Ana Gracia (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- Terigi, Flavia (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres Carrillo, Alfonso (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 30, 19-32.
- Wacquant, Loïc (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.