
Reconfiguración de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares a partir de las *huellas institucionales* de escuelas de nivel medio

Reconfiguração de experiências escolares de jovens de setores populares a partir de *traços institucionais* de escolas do ensino médio

Reconfiguration of school experiences of young people from popular groups based on the *institutional marks* of high schools

Pablo Nahuel di Napoli*

Nicolás Carlos Richter**

Resumen: En este artículo se analizan las huellas que las instituciones educativas de nivel secundario dejan en la subjetividad de las personas jóvenes que estudian en ellas. Desde las perspectivas sociológicas de la experiencia y de la individuación, de Dubet y de Martuccelli respectivamente, se parte de la pregunta sobre cuáles son los acontecimientos institucionales que consideran más significativos en sus biografías. Se hace foco en tres ejes de análisis categorizados como *huellas institucionales*: vínculos jóvenes-docentes; relación escuela-barrio; sentimiento de pertenencia a la institución. Hacia el final se proponen algunas inflexiones en la tensión entre las categorías de subjetividad e identidad en el marco de la reconfiguración de las agencias de jóvenes de sectores populares. Se trabaja con estudiantes y docentes de dos bachilleratos populares y una escuela confesional, instituciones situadas en zonas socialmente vulnerables del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, cuyos relatos biográficos fueron reconstruidos mediante entrevistas semi-estructuradas.

Palabras clave: Estudiantes. Escuela secundaria. Subjetividad.

Resumo: Neste artigo analisam-se os traços que as instituições de ensino médio deixam na subjetividade dos jovens que ali estudam. Conforme o trabalho com as perspectivas sociológicas da experiência e individuação, de Dubet e de Martuccelli respectivamente, parte-se da questão sobre quais são os eventos institucionais que eles consideram mais significativos em suas biografias. Centra-se em três eixos de análise categorizados como *pegadas institucionais*: ligações entre jovens e professores; relação escola-bairro; sentimento de pertencer à instituição. No final, algumas inflexões são propostas na tensão entre as categorias de subjetividade e identidade no marco da reconfiguração das agências juvenis dos setores populares. Trabalha-se com estudantes e referentes de duas escolas populares e uma escola confessional, instituições localizadas na Região Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, cujas histórias de vida foram reconstruídas por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Palavras-chave: Estudantes. Ensino Médio. Subjetividade.

* Docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: <pablodinapoli@filo.uba.ar>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4756-6864>

** Docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). E-mail: <nclsrchtr@gmail.com>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8311-8308>

Abstract: In this article, we analyze the traces left by high school in the subjectivity of the young people who studied there. Based on a sociology of experience and individuation analysis, guided by Dubet's and Martuccelli's works respectively, we start with the question about which are the institutional events that they consider most significant in their biographies. The focus of the analysis is placed on three main axes categorized as *institutional marks*: the linkages between young students and their role models; the school-neighborhood relation; and the feeling of belonging to the institution. Additionally, some inflections are proposed in the tension between the categories of subjectivity and identity, within the framework of the reconfiguration of youth agencies of popular groups. We work with students and referents from two popular high school institutions and a confessional school located in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina, whose biographical accounts were reconstructed through semi-structured interviews.

Keywords: Students. High school. Subjectivity.

Introducción

El presente artículo se propone indagar en las huellas que dejan las instituciones educativas en la subjetividad de las y los jóvenes. Nos centramos particularmente en aquellas que resultan subjetivantes para los actores sociales. Asimismo, trabajamos con escuelas secundarias enmarcadas en los lineamientos de la educación popular y cuyo público proviene de sectores socioeconómicamente bajos que viven en contextos de vulnerabilidad social (CASTEL, 2012).

Estas escuelas tienen entre sus objetivos propiciar el derecho a la educación y el ejercicio de ciudadanía a sectores sociales que históricamente han sido relegados de la educación secundaria. Se enmarcan en los lineamientos pedagógicos de la educación popular, la cual entendemos como: a) una propuesta educativa dirigida a los sectores populares, fundamentalmente aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social; b) una práctica educativa que sirva de instrumento para la participación, la organización popular y a la construcción de su proyecto político de transformación social; c) un modo de construcción de conocimiento colectivo, comunitario, dialéctico y situado y; d) una acción pedagógica que promueva la formación de subjetividades reflexivas, críticas y participativas que tomen conciencia de su situación de vulnerabilidad social y se agencien como sujetos de derecho y protagonistas en la transformación de su contexto social (SIRVENT, 2012; RODRÍGUEZ, 2013).

Sin olvidar el proyecto pedagógico-político de las escuelas y sus propósitos institucionales, en el presente artículo nos enfocamos en analizar las marcas que, en tanto instituciones, dejan en la subjetividad de las y los jóvenes que las habitan. Diferentes estudios dentro del campo educativo han abordado la dimensión institucional (NICASTRO, 2018) como un soporte subjetivo (JACINTO; MILLENAAR, 2009) o de impulso social (BRANNER, 2014) para las y los jóvenes. Cabe destacar la investigación de Ruiz Barbot (2017), quien desde un enfoque narrativo indaga en las huellas que la experiencia educativa deja en jóvenes uruguayos provenientes de distintos sectores sociales, a partir de los sentidos que construyen sobre la escuela en relación con su biografía. La investigadora encuentra tres categorías de sentido que agrupa en: la “escuela burbuja”, que imprime las marcas de la excelencia académica en jóvenes de sectores acomodados; “la escuela extraña”, que impulsa, en estudiantes de origen social heterogéneo, el reconocimiento de las diferencias y la posibilidad de construir con un otro en un trabajo intersubjetivo y; la “escuela vana”, que transmite una negación de la forma de vida de jóvenes que habitan en los márgenes sociales, así como ellos expresan resistencias a la institución.

A nosotros nos interesa centrarnos en las huellas institucionales que les posibilitan a jóvenes estudiantes resignificar su experiencia biográfica en un contexto de alta vulnerabilidad social. Para ello, en primer lugar, recuperamos algunas herramientas conceptuales de las sociologías de la

experiencia y de la individuación, en las perspectivas de Dubet y de Martuccelli, respectivamente. En segundo lugar, luego de presentar la metodología de la investigación, analizamos tres huellas institucionales ancladas en los siguientes núcleos analíticos: a) sus vínculos con docentes/referentes; b) la relación de las escuelas con sus barrios; c) la construcción de un sentimiento de pertenencia a la institución educativa. Concluimos el escrito dando cuenta de ciertos cambios subjetivos y colectivos que registran las y los jóvenes a partir de las marcas subjetivantes que les dejan las instituciones educativas que transitan.

Herramientas conceptuales

Dubet y Martuccelli (1998, 2000) indagan en las formas en que los actores construyen su experiencia social en una época signada por el declive de los pilares de la sociedad moderna. Esta idea de sociedad, democrática, cohesionada por la nación, la división del trabajo e instituciones como la familia o la escuela, se vaporiza y pierde su jerarquía performativa; pasa a compartir el espacio simbólico con nuevas y múltiples representaciones con fuerza suficiente para participar y hasta prevalecer en la construcción de la vida social.

Las experiencias individuales en el *programa institucional* formaban parte en simultáneo de: a) procesos de integración colectiva bajo el influjo de la normatividad republicana y; b) procesos de subjetivación individual paralelos a la socialización, entendida como la incorporación de marcos de referencia sociohistóricos en una sociedad determinada (DUBET, 2006; MARTUCELLI, 2013a).

La noción de *declive del programa institucional* nos permite indagar en las experiencias de jóvenes y de docentes y en sus interacciones con (y en) las escuelas y los barrios. Nos preguntamos qué hacen los actores sociales para administrar las distintas *lógicas de acción* que se tensionan en sus experiencias escolares. La lógica de integración está definida por categorías, programas, códigos, rutinas que la socialización inscribe en los individuos. La lógica estratégica habilita la administración de recursos disponibles y su puesta al servicio de fines determinados. Y la lógica de subjetivación opera en el distanciamiento tanto de los roles sociales de la integración como de los recursos a disposición del actor de la estrategia; el individuo actúa para soltarse de los meros personajes sociales que lo convocan y de la materialidad cotidiana. Retomamos la hipótesis de que los individuos resultan algo más que la sumatoria de sus condicionamientos (DUBET; MARTUCELLI, 1998, 2000; SORJ; MARTUCELLI, 2008; DUBET, 2011, 2012, 2013).

Aquellas instituciones del programa institucional estaban definidas por su capacidad de transmitir normas y valores universales a individuos particulares, a través del *trabajo sobre los otros*. En su declive, las instituciones, para Dubet (2006), ya no logran alcanzar su objetivo fundacional de socializar a los individuos al mismo tiempo en que estos se convierten en sujetos. Existe una brecha infranqueable entre socialización y subjetivación, no todos los individuos se convierten en sujetos, y los procesos y las formas de subjetivarse devienen singulares y multicausales. En la escuela, con sus modalidades, ciclos, orientaciones, niveles, el estudiantado cada vez más es consciente de que su trayectoria por instituciones educativas representa una “ficción necesaria”, cuyo tránsito y acreditación no garantizan *a posteriori* una trayectoria laboral estable, digna, ni la continuidad de los estudios superiores (DUBET; MARTUCELLI, 1998).

Para Dubet y Martuccelli (1998, 2000), lo que interpela a los individuos a convertirse en actores son las propias “tensiones” de la experiencia social en épocas de declive del programa institucional. Ahora bien, el tratamiento posterior que ambos le dan a esas tensiones, varía y, entendemos, se complementa. En la perspectiva de Dubet (2006, 2013), la “prueba” a la que deben enfrentarse los individuos reside en el trabajo sobre sí mismos que deben realizar para administrar las lógicas de acción, dar respuesta a distintas tensiones en su experiencia social y alcanzar

eventualmente la subjetivación (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, 2000; DUBET, 2011; MARTUCCELLI; SINGLY, 2012).

Por su parte, Martuccelli (2007a, 2007b, 2010; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a; MARTUCCELLI; SINGLY, 2012) recompone la noción de “tensión” e introduce una diferencia: existen *desafíos, pruebas comunes* que deben ser enfrentadas por los individuos en sus procesos de individuación. La “experiencia” pasa a ser lo que relatan los individuos (y no ya la manera en que los actores gestionan lógicas de acción), es decir, el material de trabajo para construir y reducir datos e inferir las pruebas comunes de esos individuos en una sociedad situada geográficamente e históricamente. De esta manera, el trabajo de los individuos conlleva rasgos particulares en comparación con las conceptualizaciones de Dubet. La idea de *soporte* incorpora la evidencia de que la prueba fundacional del individuo pasa a ser la de “tenerse a sí mismo” en un mundo que ya no lo contiene. Es el propio individuo el que, luego de la ruptura con el mundo, debe dotar de sentidos su existencia. Así, la sociología de la individuación alude a las respuestas singulares a esas pruebas comunes, respuestas diferentes que resultan de la pluralidad de posiciones, recursos, estrategias y habilidades que posee cada cual, así como de la contingente articulación que realizan en el marco del encuentro entre sus experiencias sociales y los ideales que los movilizan (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a).

La “común modernidad” pone en cuestión los marcos referenciales que habilitaban análisis comparativos entre diferentes sociedades; las formas de hacer sociedad varían, y son las experiencias individuales las que permiten dar cuenta, en el distanciamiento entre el individuo y el mundo, de las respuestas biográficas a pruebas estructurales de cada sociedad. Precisamente lo “común” de las experiencias subjetivas es el proceso de *individuación* en el que los individuos singulares enfrentan las pruebas de la existencia cotidiana en sociedades concretas. La vida de los actores no es mera programación y cada individuo procesa lo social singularmente.

La subjetividad tradicionalmente entendida como *dominio de sí*, sustraído de lo social, pasa a ser una *experiencia particular de sí* nutrida de lo social; el resultado contingente, maleable, de esa relación entre factores estructurales que influyen en la vida moderna de los actores y las respuestas que estos individuos-actores ofrecen a los desafíos comunes de las sociedades en que viven. Es sobre todo en la tensión entre subjetividad e *identidad* –tensión que define al individuo moderno– en donde nos detenemos a pensar qué ocurre cuando la subjetivación resulta algo distinto de la subjetividad distanciada del “personaje social” identitario y pasa a constituirse en un proceso que (re)incorpora componentes de la identidad y los proyecta comunitariamente (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b, 2010; SORJ; MARTUCCELLI, 2008; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a, 2012b).

Con estas herramientas teórico-conceptuales, nos adentramos en el análisis de las huellas que las instituciones dejan en la subjetividad de jóvenes estudiantes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires en Argentina. Las perspectivas sociológicas que nutren nuestro trabajo, representan herramientas fértiles para analizar la realidad regional latinoamericana, en la que las acciones de los sujetos de sectores populares interpelan a los condicionamientos estructurales y la desigualdad social:

El énfasis colocado en la comprensión de los nuevos procesos sociales por los cuales pasan las sociedades del continente [latinoamericano] [...] nos permitirá comprender las dinámicas contradictorias, tanto del punto de vista de la cohesión social como de la democracia que ellas generan (SORJ; MARTUCCELLI, 2008, p. 12).

Frente a la invitación de ir a ver qué hacen los actores para enfrentar pruebas y desafíos –y eventualmente constituirse en sujetos– podríamos arriesgar que las instituciones analizadas promueven, o en ellas los actores desarrollan, un proceso de subjetivación a través del cual los individuos pueden constituirse críticamente como autores de su vida en el marco de un trabajo de

participación colectiva con otros actores. No solamente *existen individuos en el Sur* (MARTUCCELLI, 2010), sino que hacen gala de su capacidad de acción y organización sostenidos por soportes cuya legitimidad también contiene potencial subjetivante. Se trata de propiciar una reflexividad subjetiva sobre las marcas sociales interiorizadas para resignificarlas y, por qué no, transformarlas administrando las lógicas de acción en la propia experiencia. La integración es tal vez la lógica de acción más en entredicho en una época en la que el peso de la tradición muta y se evanesce. Aun así, en nuestro análisis proponemos una variante entre la integración social y la subjetivación en la reconfiguración de las agencias juveniles de nuestros estudiantes.

Metodología

Los resultados que presentamos son parte de una investigación colectiva más amplia desarrollada entre 2016 y 2018 que tuvo como objetivo general analizar las experiencias sociales de jóvenes en instituciones que propician el acceso y el ejercicio de derechos y que tienen una presencia significativa en sus vidas en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).¹ De las seis instituciones que formaron parte del proyecto aquí trabajamos con las tres que eran escuelas secundarias.

Se trata de tres instituciones educativas (dos bachilleratos populares y una escuela confesional católica) que tienen menos de una década de antigüedad y su creación fue impulsada por organizaciones sociales con fuerte presencia territorial en los barrios donde están ubicadas. Si bien ninguna surgió por iniciativa estatal, emergieron luego de la sanción en 2006 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece la escuela secundaria como obligatoria y al Estado como garante de la educación como un bien público y un derecho personal y social.

Los dos bachilleratos populares² (de ahora en más BP) comienzan a funcionar en 2013 y son sostenidos por organizaciones territoriales surgidas post-crisis del año 2001. Uno de ellos está ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (BPVL) y el otro en la zona sur del conurbano de la provincia de Buenos Aires (BPVS). En el caso de la escuela confesional (LS), la institución ya contaba con el nivel primario y en 2010 inaugura el nivel secundario. Este colegio, ubicado en la zona oeste del conurbano bonaerense, forma parte de una congregación religiosa con más de un siglo de antigüedad en nuestro país.

La muestra, de tipo intencional, quedó compuesta por nueve jóvenes de entre 14 y 24 años (6 mujeres y 3 varones) y nueve referentes educativos (6 mujeres y 3 varones). El criterio de selección tanto de los estudiantes como de los referentes estuvo atravesada por dos criterios: el primero relacionado a la accesibilidad y voluntad de participar en entrevistas que no eran obligatorias, el segundo, de carácter más conceptual, buscaba entrevistar actores que hayan permanecido durante varios años en las instituciones (al menos tres años, teniendo en cuenta que

¹ Proyecto UBACyT 2016 (Mod II: 20020150200080BA). Director: Pablo Francisco Di Leo; codirectora: Ana Josefina Arias. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Sede: Instituto de Investigaciones “Gino Germani”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

² Son escuelas de nivel medio destinadas a personas jóvenes y adultas que surgieron en el seno de organizaciones territoriales, movimientos sociales y fábricas recuperadas luego de la crisis política, económica y social que estalló en Argentina en el año 2001. Se trata de un tipo de alternativa pedagógica y educativa dirigida sectores en contextos de vulnerabilidad social que no pudieron concluir sus estudios secundarios (ABRITTA, 2013). Estas escuelas se plantearon con un doble horizonte: la construcción de poder popular y autogestivo en los territorios y la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación. Como mencionamos más adelante, los BP encabezaron conflictos en la escena pública con el Estado como su principal interlocutor (RUBINSZTAIN; SAID; BLAUSTEIN KAPPELMACHER, 2017). Para una mayor profundización sobre las experiencias educativas de los movimientos sociales y su relación con el Estado recomendamos consultar Gluz (2013).

el programa curricular de los BP tienen esa duración). Este segundo criterio, siguiendo los preceptos de Dubet y Martuccelli (1998), tuvo como objetivo hablar con estudiantes y referentes educativos que pudieran dar cuenta de experiencias escolares más extensas dentro de las instituciones en las cuales trabajamos.

En este artículo nos preguntamos qué configuraciones asumen las agencias de las y los jóvenes alrededor de sus experiencias y vínculos en esas instituciones. Para aproximarnos a las experiencias institucionales de las personas jóvenes retomamos el enfoque biográfico siguiendo la propuesta metodológica de Michèle Leclerc-Olive (2009), adaptándola a las particularidades de nuestro contexto local, tal como venimos haciendo con el equipo en estudios anteriores (DI LEO; CAMAROTTI, 2013, 2015). Desde esta perspectiva, el relato biográfico detenta un carácter performativo: no recupera ni representa una historia sino que la instituye desde el presente en virtud de la selección de los acontecimientos significativos por parte de los sujetos. Por ello, nos interesa rastrear las huellas institucionales que resultan subjetivantes para las personas jóvenes que habitan las escuelas. Nos referimos a hábitos, vínculos y significaciones de la experiencia escolar que se reactualizan en los relatos al reflexionar sobre sus retos existenciales. Estas marcas, nutridas por acontecimientos significativos para los actores, pueden conllevar a giros biográficos de sus experiencias vitales.

Desde la perspectiva martuccelliana de analizar la sociedad a escala de los individuos, entendemos que el relato biográfico, si bien no es una estrategia utilizada por dicho autor, contribuye a comprender los soportes y pruebas que atraviesan las experiencias vitales de nuestros jóvenes en las sociedades contemporáneas (DI LEO; CAMAROTTI, 2013). En palabras del propio Martuccelli (2013b, p. 10) “la vida descrita y percibida a través de las narrativas biográficas de los jóvenes, se presenta bajo una sucesión de escollos que cada una de las personas entrevistadas, a través de recursos personales, está obligada a enfrentar”.

Los relatos biográficos de las y los jóvenes fueron construidos en entrevistas individuales de una hora y media de duración. En el caso de los referentes se realizaron entrevistas semi-estructuradas de igual duración pero con el propósito de rastrear características de las escuelas, significaciones construidas sobre las y los jóvenes y acontecimientos institucionales significativos como complemento y apuntalamiento de los relatos biográficos de las y los estudiantes. Con el programa *Atlas.ti 7.0* realizamos una codificación y categorización por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo delimitando tres núcleos temáticos que categorizamos como *huellas institucionales*. Durante todo el desarrollo de la investigación tomamos los resguardos éticos para preservar el anonimato, la identidad y la integridad de los sujetos que participaron en las entrevistas asegurando la confidencialidad de sus respuestas.

“No te dejan caer nunca”: vínculos significativos entre estudiantes y docentes

A lo largo de las entrevistas identificamos que los vínculos que establecen jóvenes y referentes institucionales propician una marca subjetivante en la experiencia vital de las y los estudiantes. A partir de relacionarse con profesores, talleristas, tutores o preceptores, potencian su reflexividad respecto de sus experiencias escolares, barriales y sociales.

En las conversaciones con jóvenes, observamos cuánto les llama la atención positivamente el compromiso y la preocupación constante de referentes acerca de sus vidas dentro y fuera de la institución, sus problemas personales, sus dudas existenciales. Asimismo, el cuerpo docente pondera la importancia de reconocer a las personas jóvenes; quienes se sienten valoradas como individuos cuyas vidas son objeto de aprecio y/o preocupación por un otro. Javier, referente de la

escuela confesional, dice: “[...] lo primero es el reconocimiento a ellos. Esto es vital y acá nos pasa eso, digamos. No olvidamos eso”. Desde la perspectiva estudiantil, Juan nos relata lo siguiente:

La participación de los profesores... el compromiso que tienen los profesores con los alumnos. Ponele, vos te enfermás, dejás de venir, y están todo el día preguntándote qué te pasó, por qué no estás yendo. Un colegio... te enfermás y... nadie se preocupa por vos... tus compañeros, los profesores ni cabida. Y acá no, acá, dejás de venir dos días, ya están preguntándote por qué no vas, o te van a buscar a tu casa. (Juan, estudiante de BPVL).

Con claros matices entre la escuela confesional y los BP, el acompañamiento, la atención y el compromiso de referentes, en tanto expresiones de reconocimiento, funcionan como mecanismo de apuntalamiento de las trayectorias educativas de las personas jóvenes, al tiempo que como vehículo para la subjetivación. El trabajo de las y los docentes referentes edifica una relación pedagógica que se proyecta como elemento cohesivo entre la institución, la subjetividad joven y, como mostramos más adelante, el barrio y la comunidad.

La dinámica participativa hace del trabajo docente quizás una de las huellas subjetivantes más profundas en los relatos de algunos y algunas jóvenes. En el testimonio de Juan, el imaginario tradicional del *programa institucional* (DUBET, 2006) troca por una relación “diferente”:

Pero acá, que es diferente porque los profes no te enseñan. Te enseñan pero vos también participás mucho en clase. O sea, si te equivocás, no es como en el colegio, te explican dos tres veces y después “listo”, tenés que pasar a otra cosa. Acá te explican hasta que te entra en la cabeza. (Juan, estudiante de BPVL).

Para Carla, la relación con referentes institucionales está signada por la “confianza”, que se articula al interior de una dinámica “distinta” que habilita el disfrute en el colegio:

Tal vez, lo que tiene, la dinámica es distinta a lo que es un colegio o un FinEs³. Yo lo veo así, no sé si otros lo ven así, por una cuestión que es esto que te cuento, tal vez es un poco más hablado, hay otro tipo de confianza... Para mí se disfruta de otra forma y como que se vive distinto. Hace que sea todo más llevadero. Por la confianza y por las cosas que se marcan, los valores y todo eso. No sé, yo siento que es distinto, es otra cosa. (Carla, estudiante de BPVS).

Estas escuelas son descritas por las y los jóvenes como espacios donde pueden realizar sus ideas y proyectos. Allí perciben la posibilidad de poder ser como son, expresarse, siempre en un clima de “buena onda” como afirma Fernanda:

Como siempre... fue una escuela que da mucha posibilidad, muchas ganas de dejar a los pibes que sean como son ellos. Los pibes vienen con ideas y esas cosas, y acá las pueden realizar. Nunca nos ponen obstáculos para los proyectos que nosotros tengamos. Está muy buena la escuela y el trato con los profesores; porque también es un lindo trato. Venís acá y sabés que vas a ser bien recibido, que nunca vas a tener un malentendido con un profesor, por el tema de las relaciones que hay, de la buena onda. Siempre el[colegio] te dio esa libertad de poder expresarte. (Fernanda, estudiante de LS).

Tal como lo muestran investigaciones sobre BP (JANJETIC, 2018; SAID, 2018), el estudiantado que asiste allí significa sus vínculos con docentes casi siempre en comparación con experiencias escolares previas en colegios de educación secundaria “común” o de otras propuestas de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). En cambio estudiantes del colegio confesional, más jóvenes en edad, sin tener en su haber otras experiencias escolares más

³ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un programa educativo destinado a las personas mayores de 18 que no finalizaron el nivel primario o secundario y deseen hacerlo. La modalidad de cursada es semipresencial y funciona en espacios diversos (escuelas, centros culturales, cooperativas entre otros).

que la que se encuentran cursando, califican a su institución más que “diferente” o “distinta” como algo “único”:

Es único. Y... de por sí no hay nada que se repita, nada igual y es único para mí porque el [colegio] te da contención, mucha amistad, compañerismo, es un colegio que siempre está al tanto de vos. (Pecosa, estudiante de LS).

Como podemos ver, los vínculos entre jóvenes y docentes son una dimensión constitutiva de la institución. Para las y los estudiantes, ya no son solo referentes quienes están al pendiente de sus vidas, sino que es el colegio el “que siempre está al tanto de vos”. La calidad de estos vínculos se funda tanto en un acercamiento de tipo personal-afectivo como mediante la construcción de conocimiento colectivo, práctica que el estudiantado remarca como propia de estas instituciones educativas.

En uno de los BP, los aprendizajes se dan en conjunto y recuperando saberes previos, visiones nativas y trayectorias en proceso. Las y los referentes se acercan permanentemente, siguen a las y los jóvenes, vinculan los contenidos con el contexto barrial y las necesidades específicas de la población que lo habita. Hablar, conversar, debatir se convierte mediante la guía de docentes en un proceso formativo e inédito en muchas de las trayectorias institucionales de estas personas jóvenes.

Fatu destaca en el vínculo con sus referentes institucionales la relación horizontal y la retroalimentación en el aprendizaje:

Somos todo compañerismo acá. O sea, los profes y los alumnos, digamos, es como que, los docentes son como nuestros compañeros porque ellos también aprenden de nosotros, y, nosotros aprendemos de ellos. Eso sería normalmente siempre, nunca nos decimos “profe” ni nada. Es todo propio compañeros, tu docente es tu compañero digamos, y, sí, eso es normalmente, todos los días. (Fatu, estudiante de BPVI).

Juan nos cuenta en esa misma línea que el “compañerismo” no se funda solo en la calidad del vínculo (buen trato, solidaridad y diálogo horizontal), sino también en un tipo de *relación pedagógica entre pares* a través de la cual se van enseñando y aprendiendo entre compañeros a partir de los temas que explica la profesora al grupo clase:

M: ¿Y qué fue lo primero que sentiste cuando llegaste acá o lo que te haya llamado la atención del bachi?

J: Y del bachi... el compañerismo más que nada. El compañerismo, aprendés. [...] O sea, el compañero no sabe y vos vas, y la profe está explicando otro alumno, vos después le podés explicar a él, como para que se agilicen más las cosas. (Juan, estudiante de BPVI).

Fernanda agrega la *apertura* y *escucha* como hechos significativos en la relación entre jóvenes y docentes:

Yo la veo en que nos dejan expresarnos y hacer las cosas que a nosotros nos gustan. Tomamos la decisión, el año pasado fue... se charló de tener algo que nos represente... y como se sabe, hace unos años se sacó el guardapolvos de acá, y, llegamos a un extremo que decíamos “queremos algo que nos represente”. Y se largaron las chombas, y es como que, te dan esa libertad de escucharte las ideas que vos tengas y ellos van a hacer lo posible para poder cumplir el deseo que vos tenés. Yo tomo así, como que nos dejan hacer muchas, muchas cosas... no nos cierran, no nos dicen que “no”, y si no se puede buscamos la forma de hacerlo de otra forma... (Fernanda, estudiante de LS).

Algunos estudiantes, tanto varones como mujeres, de los BP destacan el trabajo comprometido y desinteresado de las y los docentes; “vienen a enseñar gratis” (*ad-honorem*) y

solventan actividades institucionales con su propio dinero. Las y los jóvenes interpretan esos hitos y los procesan en sus propias reflexiones:

No, los profes son muy buenos y nos están ayudando a terminar esto, a pesar de que se incendió la escolita, ellos están acá porque quieren que terminemos. O sea, que no suspendieron las clases, ni nada, porque consiguieron un lugar para estudiar. Y gracias a ellos estamos acá ahora. (Ramona, estudiante de BPVS).

Esa “entrega” de referentes también es recuperada por ellos mismos, al momento de pensarse en las instituciones en vinculación con las personas jóvenes. Miriam, pro-secretaria y preceptora del colegio confesional, aporta en ese sentido:

Desde Dirección también se ha sistematizado que los docentes puedan presentar... Cada docente una vez que entra a trabajar acá tiene que saber que el compromiso no es solamente venir, dar clase, corregir, armar la clase, digo, va mucho más allá. [...] O sea, que los docentes que trabajan acá, la verdad que muchas veces ponen mucho más de lo que les corresponde, obviamente, y por lo que reciben en sueldo. Y, sin embargo, lo hacen igual. (Miriam, referente de LS).

Resulta relevante pensar cómo se expresa (y desarrolla) la tensión entre *vocación* y *profesión* y entre *estatuto* y *oficio*, de la que dan cuenta tanto jóvenes como docentes en las instituciones (DUBET, 2006; TENTI FANFANI, 2007). Las profesoras y los profesores de los BP ejercen la docencia como parte de su militancia pedagógica sin recibir remuneración ni estar al amparo del estatuto de su profesión. E incluso a docentes que sí perciben un salario, como es el caso del colegio confesional, se les pide algo más que aquello que está estipulado en su estatuto, se les solicita un *dispendio de sí* para realizar su oficio.

La vocación como motivación aquí se reactualiza pero a través de la experiencia docente (y no del rol) en un contexto de declive del programa institucional. El *compromiso subjetivo* que se requiere en estas escuelas secundarias, se expresa en la disponibilidad de tiempo y voluntad de estar y poner el cuerpo para ejercer el oficio:

Sin lugar a dudas, hay un gusto por el compromiso y un sentido de sacrificio; pero también puede haber un motivo más fuerte y más profundo: sin ese compromiso, sin ese «dispendio de sí», el oficio se habría vuelto simplemente imposible, pues la distancia entre las normas del estatuto, el ideal profesional y las condiciones reales del oficio es grande. (DUBET, 2006, p. 173).

Resulta pertinente que en nuestro caso tanto estudiantes como docentes valoran la dimensión vocacional y el carácter personal del vínculo construido en el oficio profesoral, por sobre el componente profesional y estatutario. De hecho, es sobre aquel aspecto que se adhieren las huellas institucionales que calan en la experiencia escolar y social de las personas jóvenes.

La mayoría de las y los jóvenes resalta a cada frase este hecho, en donde los lazos afectivos forjados en la institución promueven una autoconfianza (DI LEO; CAMAROTTI, 2015) para *pensarse* subjetivamente a sí mismos como jóvenes, estudiantes y futuros profesionales con capacidad de transformar su comunidad (DI LEO, 2018):

O sea, los pibes de acá... yo siento que veo la ayuda en que los hace sentir a todos capaces. Porque todos somos capaces de poder hacer algo, tal vez hay pibes que vienen con la idea de terminar el secundario y listo. Pero se dan cuenta que sirven para muchas cosas y les interesa eso. Como que les hace *clíc* la cabeza: “yo puedo servir para esto” o “yo creo que soy bueno en esto” o “a mí me interesa esto”. Yo creo que eso es... el bachi fundamental como trabaja con los chicos, porque es algo que yo siento que no lo hacen queriendo. Es algo de ellos. En sí el bachi son los profesores. (Carla, estudiante de BPVS).

Nuevamente aparece la relación individuos-institución: las y los profesores son “el bachi” y “el bachi” es el que propicia en las personas jóvenes del barrio un “clic” subjetivante a partir del cual reflexionan sobre su capacidad de agencia. Ese “clic” del que habla Carla expresa lo que aquí denominamos como *huella institucional* sobre la subjetividad de las y los jóvenes.

En primer lugar, las y los docentes como agentes institucionales se preocupan por, y acercan a, las y los jóvenes; hay *reconocimiento, aprecio, confianza*. En segundo lugar, el alumnado encuentra significativo el compañerismo en el aprendizaje horizontal y colaborativo. Las y los jóvenes reconocen *apertura, escucha, “garra”* por parte de las y los docentes, quienes también se admiten en ese lugar de entrega independientemente del salario. Ambos aspectos hacen a la singularidad institucional que perciben las y los jóvenes de sus escuelas (escuela “diferente”, colegio “único”, dinámica “distinta”). Estas marcas en la subjetividad forman parte de un proceso individual y colectivo en el que *escuela y biografía* se amalgaman entre sí.

“Parar en el bachi”: escuela, barrio y jóvenes

Al momento de su creación, las tres instituciones tenían entre sus objetivos la idea de llevar la escuela secundaria al barrio. Celeste, una de las docentes referentes del BP de ubicado en la zona sur del Gran Buenos Aires (GBA), nos cuenta que “el Bachillerato entra al barrio para que ellos puedan terminar los estudios. Hay un acercamiento muy importante ahí”. Ambos BP surgen de una necesidad planteada por residentes de más de 30 años que no habían finalizado el secundario. Sin embargo, con los años, poco a poco la matrícula de estudiantes se rejuvenece y comienzan a asistir no solo jóvenes que habían dejado la escuela, sino también quienes estaban cursando en otros regímenes como el plan FinEs u otros formatos de EPJA. Docentes del BP del GBA nos cuentan que diferentes jóvenes del barrio se acercan diciéndoles “quiero venir a estudiar acá”:

P: Son todos del barrio. Casi todos vienen caminando, viven muy cerquita, son vecinos, prácticamente. Podemos nosotros anotar a partir de 18 años, pero hay unas excepciones que habrán arrancado de 16 ó 17. (Paula, docente de BPVS).

Este proceso de rejuvenecimiento de la matrícula forma parte de un proceso más amplio que se viene experimentando en EPJA⁴ en donde se registra un tendencia general al aumento de estudiantes entre 16 y 19 años⁵ (SAID, 2018). A raíz de este cambio, Rubinzstain, Said y Blaustein (2017) hablan de la presencia de un *nuevo sujeto* joven que reconfigura la propuesta pedagógica y la dinámica de convivencia originales de los BP.

En el caso del colegio confesional, que ya contaba con nivel primario, el secundario se crea con el objetivo de abrir la escuela hacia “la calle”, en donde se encontraban jóvenes del barrio que no estaban dentro de ninguna institución educativa. Incluso antes de abrirse dicho nivel educativo,

⁴ Si bien la modalidad de EPJA siempre tuvo como requisito tener 18 años de edad para ingresar en el nivel secundario, se permitía como excepción el ingreso de jóvenes de entre 15 a 17 años. Dichas excepciones están previstas, por ejemplo, en la disposición N° 26/13 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, la cual hace referencia a la Resolución N° 55 del mismo año. Sin embargo, la actual administración de la provincia, por medio de la resolución N° 1657/17 de la Dirección General de Cultura y Educación, desestructuró la modalidad EPJA. En la actualidad tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la provincia de Buenos Aires, a pesar de que la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 establece la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, hay un borramiento de la figura de las y los jóvenes y la modalidad quedó bajo el ejido de la “Dirección de Educación de Adultos” a secas.

⁵ En la provincia de Buenos Aires, según datos de Relevamiento Anual 2014, del universo total de estudiantes “[...] un 81,43% son menores de 30 años y 38,99% tienen entre 12 y 19 años” (DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA, 2016, p. 16).

existió un proyecto de “maestra de calle” el cual consistía en que docentes de la escuela establecieran vínculos pedagógicos con las y los jóvenes del barrio.

Miguel, uno de los estudiantes del colegio confesional, nos dice que su escuela les da la oportunidad a las chicas y los chicos del barrio de estudiar sin necesidad de trasladarse al centro de la localidad:

Para la educación del barrio. Acá atrás hay un barrio. Allá está el barrio [nombre] donde vivo yo, y les da oportunidades a todos esos chicos que, para irse a una escuela tienen que ir al centro [de la localidad]. Y acá caminás ocho cuadras, como mucho, y ya tenés el colegio. Y ta' bueno... Les da oportunidades a los chicos del colegio. (Miguel, estudiante de LS).

Entre las escuelas y sus barrios observamos un entrelazamiento mutuo. Las escuelas son del barrio (“el bachi es de los vecinos”) y el barrio es de la escuela (“barrio del colegio”). Para las y los estudiantes con quienes dialogamos sus escuelas devienen en uno de los espacios centrales de sociabilidad barrial. En los BP las y los jóvenes llegan por alguna persona vecina que ya asiste y allí se encuentran con más habitantes del barrio que no conocen o con quienes no tienen contacto frecuente y empiezan a construir vínculos desde allí.

Las instituciones educativas con las que trabajamos constituyen un espacio valedero para fortalecer las tramas de sociabilidad en el barrio. Entre las diversas actividades y espacios que ofrecen cabe destacar aquellas que funcionan los días sábados. Ese día en los BP hay apoyo escolar para niños y niñas, talleres de educación sexual, de música y de macramé, escolita de fútbol, ferias americanas, funcionan la comisión de mujeres y las asambleas, entre otras tantas actividades. En el caso de la escuela confesional los sábados se desarrolla la “pastoral juvenil”, la cual fue pensada “como un día más de escuela”.

Las actividades de los sábados anteceden como espacio a las propias escuelas secundarias, pero también crecieron mucho desde su apertura. Por ejemplo, la idea de crear los BP surge en conversaciones y asambleas entre vecinas y vecinos que realizaban cada una de las organizaciones sociales los días sábados. En el caso de la escuela confesional, en la primaria ya existía el espacio de la pastoral los días sábados, que luego se prolonga hacia el secundario.

El conjunto de estudiantes está invitado al espacio de los sábados pero no necesariamente asiste en su totalidad, sino quienes quieren o pueden hacerlo. En ciertos casos, jóvenes de los BP nos manifiestan que no asisten por cuestiones laborales o porque prefieren quedarse en casa con la familia. Diferente es la situación de las y los estudiantes del colegio confesional, quienes (salvo Susana que asiste a un grupo de scouts de otra institución) participan de la pastoral juvenil y la consideran uno de las actividades preferidas de la escuela:

E: De todas las actividades que hacés en la semana, ¿cuál es tu preferida?

F: Yo creo que los sábados... bah, en la semana estoy acá constantemente... y esos talleres los arrancamos hace poco, pero, desde que estoy acá, en Secundaria, hasta ahora, mis días siempre fueron... los sábados acá, compartiendo con todos. Capaz vos no te hablás, porque obviamente, no todos nos conocemos acá, pero es llegar el fin de semana y tener toda esa buena confianza que te hablás con todos. Para mí es el sábado el que nos une más...

E: En el espacio Pastoral...

F: Claro... sí. Vienen muchos chicos de primero, ellos son nuevos. O sea, arrancaron este año y los vas conociendo. En la semana, obviamente, no tenés tiempo de conocer a todos... y ahí, eh, yo creo que el sábado, ese sábado nos une bastante a todos los chicos de la escuela. (Fernanda, estudiante de LS).

Como dice Fernanda, los sábados pueden encontrarse con compañeros y compañeras de otros años y cursos, conocerse y compartir momentos que durante la semana no se dan. Tanto estudiantes como docentes sostienen que el espacio de los sábados es un punto de encuentro para organizarse, forjar lazos de unión y establecer otro tipo de vínculo, distinto y complementario de aquel que se tiene los días de semana en las escuelas:

Lo que está haciendo ahora es unir más, también: poder organizar el festival del domingo está uniendo. Nos estamos poniendo de acuerdo en un montón de cosas, para tomar decisiones. (Celeste, docente de BPVS).

Las y los referentes afirman que la asistencia de jóvenes al espacio de los sábados expresa un mayor compromiso de su parte con la institución educativa y su barrio, lo que conlleva a una consolidación de los vínculos de confianza. Nina, docente de BPVS, nos dice que algunas personas “toman como más compromiso en ese sentido y por ahí van los sábados, pero no es que todos [vayan]”. Sin embargo, aclara que hay otros casos que “aunque no participen de los sábados toman mucho compromiso en el bachi igual”. Es el caso de Alberto, quien se muestra comprometido con la propuesta del BP de GBA (por ejemplo, es uno de los encargados de abrir sus puertas todos los días) pero no puede asistir a las actividades de los sábados porque trabaja.

Tanto el compromiso con la institución como el fortalecimiento de los vínculos de confianza entre los individuos requieren de tiempo⁶. Fatu, estudiante del BP de CABA, nos cuenta:

Pero los sábados vienen, hay asambleas también, pero de los profesores. Si querés vienen también los alumnos, pero... yo no sabía que yo estaba... o sea, como todos los del barrio: yo pensé que ellos venían solamente a dar clases y después irse... como normalmente las clases eran. Yo pensé que era así, venís, tenés tu clase, después te vas. Solamente pensé que era así, pero no, ellos están en todo, ¿viste? Y eso... yo pensé que era así hasta que bueno, pasó unos meses, y, bueno, ahí me di cuenta que no. Que ellos venían también los sábados, hacían algunas actividades para los chicos. (Fatu, estudiante de BPVL).

Los sábados constituyen también un espacio de comunicación sobre lo que sucede dentro de las instituciones educativas y el barrio en general. La Pecosa, estudiante del colegio confesional, nos cuenta que “la mayoría de las cosas se las entera por los profes o los grupos como Pastoral”. En el caso de los BP, los sábados se realizan las asambleas, valoradas por algunos de los estudiantes:

Es donde tenés más información de todo lo que va a pasar en esta semana, aunque vos no... Hay una reunión en el barrio y vos no sabés y en la asamblea te lo dicen, y es como que estás más informada de todo. De todo el barrio. (Fatu, estudiante de BPVL).

Los sábados expresan un momento de articulación entre las organizaciones sociales que sostienen las escuelas, la comunidad educativa y las y los residentes del barrio, donde se forma una construcción social de territorialidad con sentido político (AGUILÓ; WAHREN, 2014). Se trata de un espacio abierto cuyas actividades funcionan como punto de encuentro donde se construyen lazos, se fortalecen vínculos y se resuelven (pero también emergen) conflictos. Allí también se produce un encuentro intergeneracional entre niñas y niños, muchas veces familiares a cargo de las y los estudiantes, jóvenes y adultos:

⁶ La disponibilidad para participar del espacio de los sábados, no solo depende de una voluntad personal, sino también de la posición de un determinado capital (temporal) que está desigualmente distribuido en la sociedad. Sin bien todas las personas jóvenes que entrevistamos provienen de sectores populares, las y los estudiantes de los BP disponían de menos tiempo, que quienes asistían al colegio confesional, para participar de las actividades que proponía la institución educativa; ya sea porque tenían que atender a sus familiares a cargo o porque trabajaban una mayor cantidad de horas (tampoco es un dato menor la diferencia etaria del público de cada una de las instituciones así como la mayor o menor presencia de los padres).

Ellos acá tienen como una oferta muy amplia de actividades, de proyectos, de cosas en las que por ahí ellos... digo, lo que es por ejemplo Pastoral. Ellos pueden venir todos los sábados desde primer año hasta sexto y después pueden seguir viniendo. Hay chicos que también vienen que no son de la escuela, ellos lo ven también a eso. Y después, bueno, las actividades que por ahí se hacen en la escuela. (Miriam, docente de LS).

Creo que por ahí los sábados lo que más se busca, y entonces por ahí lo que más resalta, es compartir el espacio, habitar la escolita, o sea, estar acá, ver que se puede hacer algo acá, proponer algo diferente. Trabajar mucho con la violencia porque la verdad que hay pibes que están como muy violentos, acá veo que son más que antes. Entonces la idea es como bajar un cambio, compartir, hacerse parte del espacio. Trabajar cosas que por ahí en la escuela no se trabajan y lo hacemos, además, de otra manera. Es lindo, además, porque por ahí compartís tanto que terminás, además, la actividad, terminamos todos tomando mate, charlando. Los chicos ya como que vienen a compartir todo con vos, lo que sea. Te cuentan de toda su semana, de qué hicieron, eso también está buenísimo. Ellos saben que venimos siempre y vos sabés siempre quién viene y quién no viene. Ya llegan solos a la escolita. También es re lindo. (Paula, docente de BPVS).

En varias circunstancias la escuela y sus referentes operan como nexos con instituciones gubernamentales como la municipalidad. Por ejemplo, en el BP de la CABA se realizan reuniones periódicas entre habitantes del asentamiento y urbanistas que están reacondicionando el barrio. Así nos lo cuenta Fatu:

Los profesores apoyan mucho al barrio. Que siempre están... Más ahora que la urbanización que van a hacer ahora... Ponele, las personas usan palabras, bueno los arquitectos que vienen, usan palabras que personas que no entienden. Ellos entienden y lo explican. Te explican todo, y te dicen... preguntan qué es lo que nosotros queremos para el barrio. Entonces, ellos nos ayudan en esas cosas. Y eso, para mí es importante que ellos nos ayuden. Porque palabras que nosotros no entendemos ellos nos explican y eso está bien. (Fatu, estudiante de BPVL).

Una de las estudiantes de la escuela confesional nos cuenta que una de las cosas que más le gusta de su institución son “las obras” que hace en el barrio:

Las distintas ayudas por ejemplo, lo que más me gustó, lo último que hicieron en Pastoral que [...] van a festejar el día del niño en un merendero. También dan ayuda al merendero, van, hacen juegos, son cosas, son gestos que tiene, por ejemplo Pastoral que son buenos. También el colegio en sí. Con el centro de estudiantes este año había pasado un incidente, que no tiene nada... que no es cercano nuestro, pero fue, creo que fue en [un barrio de GBA], a una nena de un jardín se le había quemado la casa, no tiene nada que ver con nosotros, pero se enteraron gracias a [nombre], y les dijo a los chicos del centro. Entonces lo que hicieron fue reunir ropa, comida, alimentos no perecederos y un montón de cosas y vos veías el pasillo del costado y estaba llena de donaciones que hicieron y fue el gesto más lindo que hicieron, por ejemplo. (Pecosa, estudiante de LS)

Las y los jóvenes sostienen que la escuela siempre está cuando el barrio la necesita. Para Juan, estudiante del BP de CABA, su acercamiento al bachillerato lo transformó personalmente, por ejemplo, en la forma de relacionarse con las problemáticas de su barrio. Para él hubo un acontecimiento significativo dentro de la institución que fungió “un antes y un después” en su paso por el BP:

E: Si tuvieras que pensar momentos o situación importante que haya marcado un antes y un después desde que empezaste a venir acá al Bachi...

J: Un ejemplo claro sería el de ayer que nos organizamos todos de acá para juntar plata para el pibito, porque no tiene los recursos... como estar diciendo, la morgue le pide no sé cuánto a la mamá que no tiene la plata para que le entreguen el cuerpo.

[...]

J: Decíamos de hacer eso, antes no lo hubiera hecho porque antes no paraba acá, el Bachi es como que ayuda a la gente. Siempre está. Está presente en todo.

E: ¿Es importante para el barrio?

J: Y sí, sería muy importante. Aparte varios vecinos se acercaron acá, estuvieron acá con la familia. (Juan, estudiante de BPVL)

La muerte de seres queridos y vecinos es casi una constante en los relatos de las personas jóvenes de estos barrios. En algunos testimonios, la presencia de referentes para procesar el duelo, brindar una palabra de apoyo y sostener opera como contrapeso institucional a la pérdida sufrida. En el caso de fallecimientos, aparece la institución como colchón que amortigua la caída y el golpe. En el caso de muertes violentas (asesinatos o accidentes) ya el tratamiento deviene integral y la propia comunidad se organiza sea para conseguir los fondos para costear el sepelio, auxiliar a las familias y sobre todo acompañar, no dejarlas solas, como también para reclamar frente a injusticias y abusos de las fuerzas de seguridad.

“Parar en el bachi”, como lo llama Juan, le permitió experimentar el barrio de otro modo. A través de las actividades que realiza la institución, Juan pudo comprometerse más con lo que pasaba allí. Para las y los jóvenes asistir a sus escuelas no supone un día más en sus vidas. El paso por la escuela no les es indiferente, sino que deja huellas subjetivas que significan como positivas. Lo que allí sucede les gusta, les parece importante, lo eligen y reconocen que les ha propiciado cambios en su forma de ser y pensarse. Dichos cambios no son solamente individuales sino también colectivos. La escuela atraviesa subjetivamente la biografía individual de las personas jóvenes como así también los vínculos colectivos al interior del barrio. La institución deja su impronta en el barrio y en la trama de sociabilidad de sus vecinos y vecinas.

Ahora bien, la relación entre la escuela y el barrio es simbiótica. La escuela está cuando vecinas y vecinos la necesitan, y también a la inversa. Especialmente en el caso de los BP, estos son asumidos como propios del barrio (o “del pueblo”, como dice Juan) porque son producto del “sacrificio” de sus habitantes. En diferentes ocasiones en que la institución necesitó de las y los residentes, acudieron. Por ejemplo, en el BP de GBA se convocaron en la escuela para hacerse pasar por estudiantes cuando la escuela iba a recibir a la inspectora, quien iba a acreditar la matrícula de alumnos y alumnas. También participaron activamente de la reconstrucción del bachillerato luego de un incendio que sufrió, acontecimiento que hizo mella en la comunidad educativa y marcó un antes y un después en la biografía institucional.

El compromiso de las instituciones con las problemáticas y necesidades del barrio también conlleva un involucramiento e impulso sobre las y los jóvenes para hacer valer sus derechos en un proceso de resignificación del territorio (reterritorialización) desde (o a sabiendas de) una condición subalterna. Este es el caso de las movilizaciones y reclamos de los propios estudiantes de los BP por obtener el reconocimiento oficial de la escuela con su respectivo nombre. En el caso del BP de CABA también podemos hacer referencia a las reuniones periódicas ya mencionadas que se organizan en la institución para que las y los residentes puedan participar del proceso de urbanización. En el caso de la escuela confesional, la institución ha acompañado varias de las marchas que se han realizado contra la presencia en el barrio del CEAMSE⁷.

Estar en estas instituciones, que plantean una propuesta pedagógica alternativa anclada en la educación popular, posibilita a las y los jóvenes pensar en estrategias de acción colectiva. Dichas

⁷ El CEAMSE es una empresa creada por los estados de la Provincia de Buenos Aires y la CABA para realizar la gestión integral de los residuos sólidos urbanos del área metropolitana. Permanentemente las y los residentes cercanos a los predios de la empresa se quejan de la contaminación y las enfermedades que ocasiona en la zona.

estrategias operan como soportes en sus biografías (a través del cuidado de sí y entre sí) y como mecanismos de resistencia frente a la constante vulneración de sus derechos.

“Es mi lugar en el mundo”: sentimiento de pertenencia a la institución

Que las y los jóvenes se piensen en vinculación con la escuela, incluso luego de haber finalizado los estudios, nos habla de la edificación de un fuerte sentimiento de pertenencia a la institución a la que asisten. Este sentimiento se estructura a partir del compromiso e identificación con la institución como con la expectativa de continuar en la escuela.

Fernanda nos transmite una sensación de “no poder irse” de la institución, pero desde el deseo y no desde la falta. Si no es como profesora, le gustaría trabajar ahí “de lo que sea”:

Yo veo que acá podés estar de preceptor o ayudando en la radio a los chicos. Tengo una conocida mía que viene los jueves acá, está transmitiendo música en la radio. Es como que sigue, no es que se fue definitivamente y no volvió nunca más. Sigue dando vueltas porque le siguen abriendo puertas para que venga y se quede. (Fernanda, estudiante del LS).

Este deseo de permanecer vinculado a la escuela va acompañado de las posibilidades que generan las instituciones para que las personas que estudian allí sigan siendo parte. Por ejemplo, en el BP de GBA, una referente nos cuenta que en la primera asamblea del año se invita a quienes egresaron para que cuenten su experiencia en la institución. Al ver ex-estudiantes en conexión con la escuela, ese deseo deviene en expectativa concreta.

A diferencia de los BP, en el colegio confesional las y los estudiantes con quienes hablamos asisten allí desde el nivel inicial. En algunos casos tuvieron que mudarse del barrio por circunstancias diversas, y pudieron optar por no cambiarse de escuela por considerarla su “lugar en el mundo”. E incluso quienes en su infancia no tuvieron esa posibilidad de quedarse, de más grandes eligieron volver a la escuela porque es “única”.

Las y los estudiantes de esta escuela no solo se sienten parte de la institución, sino que expresan la necesidad de que cualquier persona sepa que pertenecen a ella.

Y capaz que yo lo noté un poco cuando íbamos a las excursiones que vos veías a los chicos con guardapolvos o uniforme o lo que sea. Vos tenés algo que representa que vos sabés que esos chicos vienen de una escuela. Es eso capaz. Yo me puse re contenta cuando nos sacaron el guardapolvo, pero pusieron remeras. Me acuerdo que eran remeras de colores, que estuvo muy copado. Pero de a poco se fue perdiendo eso, y, ahora... me encanta también que nos dejen venir como a nosotros nos gusta, que podamos usar nuestra ropa... ciertas cosas. Igual, obvio, musculosas y esas cosas no se puede, pero que nos dejen usar nuestra ropa está muy bueno. Pero capaz...es sentir eso, algo que nos represente. La remera estuvo buenísima, lo de las chombas y la remera me copó un montón. No es obligatorio porque sabemos que, lamentablemente no todos podemos pagarlo, pero... o no todos tenemos ganas de tener esa remera, y eso, porque... ya la costumbre nuestra es... no tener algo que nos represente. (Fernanda, estudiante de LS).

Podemos interpretar que Fernanda quiere que las demás personas identifiquen al grupo no solo como jóvenes sino como estudiantes. Ella celebra que les hayan sacado los guardapolvos y que les brinden la libertad de vestirse como les guste, pero siente la necesidad, sobre todo cuando está fuera de la escuela, de tener de un símbolo material que les de representación, no solo como estudiantes (como aquellos “chicos” que van a las excursiones con guardapolvo o uniforme), sino también como alumnos y alumnas de su escuela. Como venimos sosteniendo, el colegio deja huellas subjetivas en los y las estudiantes y, en este caso, solicitan que se haga visible, que se objetualice al

menos en la vestimenta. Quieren portar esa marca como emblema identitario. No solo “están en” sino que “son de” esa escuela.

Una de las docentes del BP de GBA nos cuenta que sus alumnas y alumnos toman como referencia identitaria a la escuela y en actividades barriales se presentan ante vecinas y vecinos como “estudiantes del bachi”. La institución educativa pasa a ser para las y los jóvenes un punto de adscripción con el cual buscan identificarse dentro del barrio.

Frente al no reconocimiento oficial de ambos BP donde trabajamos, sus estudiantes afirman que no quieren tener el título con el nombre de otro bachillerato (estrategia habitual que utilizan las instituciones educativas populares que aún no cuentan con el reconocimiento estatal). Las personas de esas instituciones quieren graduarse allí, quieren tener el nombre y el número de su escuela. Así, al margen de, o en paralelo al, proyecto pedagógico de los BP de formar “sujetos políticos” (CABRERA; BRUSILOVSKY, 2014), es el sentimiento de pertenencia institucional anclado en la adscripción identitaria a esa escuela, el que impulsa en las y los jóvenes una subjetivación política (SAID, 2018). Luchan junto a sus docentes para obtener reconocimiento como estudiantes de esa escuela.

F: Sí, tenemos el título que nos van a dar pero sobre otro nombre. [...] Pero no, no es lo mismo, querés que sea de este, que sea de acá, que sea nuestro propio número, nuestro propio nombre. A mí me gustaría que el día que me den, de acá a un año, ponele, que me den mi título, pero con el nombre ya del Bachi. Para mí no es lo mismo [...]. Para mí sería muy importante y muy lindo que diga el nombre del Bachi, pero igual, cuando termine acá voy a seguir viniendo, no me voy a ir.

P: [risas] No pienso irme. ¿Por qué decís así?

F: No, porque me gusta, voy a venir a ayudar a los compañeros que están empezando este año, ayudar a los docentes, bueno, eh, puedo venir... “si puedo”, digamos, pero teníamos un compañero que terminó el año pasado que vino a ayudar a la profesora de matemática, como le gusta matemática la ayudaba, y yo también puedo venir a ayudar a alguien, no sé, a cualquiera. (Fatu, estudiante del BPVI).

Fruto de esa lucha y el proyecto colectivo, a fines de 2015, en medio de la angustia que expresan las y los referentes por la asunción del nuevo gobierno nacional, confluyeron dos acontecimientos significativos: el egreso de la primera promoción de estudiantes y el reconocimiento oficial por parte del Gobierno de la Ciudad:

S: ¿Cómo fue esa fiesta de egresados del 10 de Diciembre?

A: Para mí fue increíble. Para mí fue hermosa... La de ayer también, estuvo muy linda, pero para mí la del año pasado fue muy especial.

S: ¿Por qué?

A: [...] los 8 años que habíamos padecido a Macri⁸ en la Ciudad y que ese mismo tipo, ahora iba a ser el Presidente de todos los argentinos. Eso era como una angustia tremenda. Y a la vez esto, la felicidad de un proyecto colectivo y tan trabajado colectivamente, con tanta energía puesta ahí durante esos tres años. Llegaba como a su punto más alto que era el reconocimiento, y al día siguiente la fiesta de los primeros egresados, 4 compañeros que habían construido este Bachi. Digo, los compañeros con los que arrancamos este proyecto, que confiaron desde un primer momento en la propuesta [...] y también los estudiantes que apostaron a venir al Bachi sin que... nosotros

⁸ Mauricio Macri fue alcalde de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2007 hasta 2015, año que fue elegido Presidente de la Nación.

siempre dijimos “no tenemos los títulos, el título está en lucha”. (Ana, referente del BPVI).

Desde las escuelas se edifica una imagen de instituciones abiertas con una intención explícita de propiciar espacios y actividades donde quienes asistan se sientan parte. Se trabaja sobre el compromiso con la institución para que los y las jóvenes se apropien de ella, la sientan suya. Paula, docente referente de uno de los BP nos dice que uno de los ejes que más se trabaja es “el compromiso con el espacio, que tiene que ver sobre todo con apropiarse del espacio, conocer el proceso que llevan los tres años del bachi, de entender el por qué del bachi, la diferencia que hay con otras instituciones”. Por otra parte, uno de los referentes del colegio confesional, docente y preceptor, nos decía lo siguiente:

Yo creo que tenemos que generar un poco más eso, espacios donde los chicos se sientan pertenecientes a la escuela. O talleres o lo que fuera y los chicos que... que vengan a la escuela por un motivo... que vengan pero estar y que sea significativo para ellos. (Facundo, referente del LS).

Se trata de interpelar a las y los jóvenes como sujetos a partir de tareas, actividades y espacios que les sean significativos, es decir que le otorguen sentido a su existencia, allí en la institución y en otros ámbitos. Por ejemplo, Alberto nos cuenta que una de las primeras cosas que le sorprendió del bachillerato fue que le entregaran la llave para abrir sus puertas:

A: Lo primero que me llamó es también cómo dejaban la llave, o sea, a cargo de una persona... el primero que llegaba tenía que abrir el bachi. Entonces, los primeros en llegar éramos nosotros, éramos... era mi hermano, el amigo y yo. Y estábamos nosotros. Cuando llegábamos, abríamos el bachi y siempre encontrábamos algo adentro del bachi: o estaba la yerba tirada... o estaba la yerba corrida de lugar...

R: Y, ¿qué hacían?

A: Y teníamos que limpiar y ordenar todo. (Alberto, estudiante de BPVS).

Si bien Alberto sostiene que no le gustaba tener que limpiar, la confianza recibida al dejarle las llaves a él y la responsabilidad de abrir la escuela le era gratificante. No lo percibía como una obligación sino como un compromiso.

Este compromiso se refleja también a partir de la participación de jóvenes en diferentes actividades propuestas desde referentes o generadas por propia iniciativa. En la escuela confesional existen diferentes talleres y las y los estudiantes también proponen actividades como en el caso de Fernanda, que armó en la hora de educación física un taller de zumba.

El espacio de los días sábados al que hacemos referencia más arriba es una instancia central para construir este sentimiento de pertenencia. Sentimiento que no es solo individual de jóvenes estudiantes para con su institución, sino también colectivo: el barrio se siente parte de la escuela y esta se considera integrante del barrio. Es un proceso de mutua imbricación y de mutua aceptación.

A modo de cierre: giros biográficos juveniles a partir de las *huellas institucionales*

Las y los jóvenes que entrevistamos relatan hechos, momentos, sucesos que marcaron sus biografías. Algunos acontecimientos significativos para las y los jóvenes tienen una raíz personal y un vínculo indirecto con las instituciones educativas en sí mismas, como ser las mudanzas, la muerte de familiares y/o amigos, el trabajo informal y precario, la interrupción de los estudios, el embarazo, separaciones de pareja y desalojos. Otros acontecimientos tienen un lazo institucional delineado con mayor claridad, como ser las actividades realizadas en las escuelas (extra-curriculares,

de apoyo), la graduación, la participación en marchas, la organización barrial y el reconocimiento por parte del Estado.

A través de la tematización de tres núcleos analíticos que categorizamos como *huellas institucionales* buscamos identificar y comprender cambios subjetivos en las experiencias escolares y sociales de las y los estudiantes. Los vínculos con referentes docentes, la relación con el barrio y el sentimiento de pertenencia que forjan nos permiten observar cómo las instituciones dejan surcos biográficos, experienciales y subjetivantes en las trayectorias de las y los jóvenes.

El testimonio de Carla que citamos en extenso a continuación, sintetiza en muchos aspectos las huellas institucionales que permean la subjetividad de las personas jóvenes en su búsqueda existencial de ser:

C: Yo soy una persona que se enamoró del bachi, por decirlo así. Yo siempre dije que desde que conocí el lugar es como mi espacio, es mi lugar en el mundo. Tal vez otros tengan el lugar en el mundo en la casa, un lugar al aire libre, a mí, mi espacio mi lugar en el mundo es el bachi. Es la escuelita

R: ¿Por qué?

C: Porque yo, cuando estuve ahí por primera vez, y a medida que pasaban los días, yo me reencontraba conmigo misma y para mí eso fue buenísimo porque me dí cuenta de un montón de cosas que sentía y no las podía comprender en un momento y las empecé a entender a medida que yo veía que tenía contención que me explicaban, que había algo más que no sé, que lavar los platos y atender a tu hija en tu casa. Me hice mucho más independiente y me encontré a mí misma, eso es lo que yo siempre digo a todos de porque tal vez me gusta tanto el bachi. Me siento muy cómoda, demasiado [...]

R: Y si vos tuvieses que decir o elegir algunos momentos que marcaron un antes y un después dentro de tu permanencia en el bachi, ¿cuáles serían esos momentos?

C: Cuando me separé. [...]

R: ¿Qué pasó?

C: Fue como un cambio radical porque empecé a disfrutar de otra manera. No sé, en sí yo me separé porque sentí que había mucho más en mí que una mujer, que una esposa y que una madre. Había una mujer que quería estudiar, que tenía proyectos, que tenía sueños. A nivel aprendizaje, cómo relacionarme con la gente. Eso fue como que me marcó un antes y un después porque lo empecé a disfrutar de otra manera y me empecé a enfocar en otras cosas y a interesar en otras cosas

R: ¿En qué te interesabas?

C: Por ejemplo, en seguir estudiando, eso es lo que me gustó y como que quiero seguir y quiero seguir y quiero seguir como que uno no quiere terminar de aprender, a mí me pasa eso, no sé si a los otros chicos. Después como que yo estoy decidida desde el día que me egreso voy a seguir viniendo a dar una mano en alguna materia o el día de mañana si tengo la oportunidad de dar clases lo voy a hacer. Siempre tratar de estar relacionada con el espacio que en sí, más allá de que me ayudó a mí en un montón de cosas, esto es un espacio que ayuda a un montón de pibes. Y les abre la cabeza de una manera, o sea, como yo digo, mágica. Los pibes se van con otra mentalidad de acá. Es distinto. (Carla, estudiante de BPVS).

Carla no solo se siente parte del “bachi”, sino que lo vivencia como su “lugar en el mundo”. La calidad de los vínculos forjados con compañeras, compañeros y referentes docentes en la “escuelita” le permitió “reencontrarse consigo misma”, redescubrirse como persona y experimentar otras vivencias que le permitieran ser de otra forma, diferente a todo aquello relacionado con los roles impuestos externamente por su posición de mujer en una sociedad patriarcal. En la institución

Carla resignifica, rechazando algunos de sus aspectos, sus múltiples roles de mujer, esposa y madre y, experimenta un giro biográfico subjetivante por el cual descubre nuevos horizontes de posibilidad (seguir estudiando), se siente más independiente (separada de su pareja) y vive (disfruta) de otro modo su vida.

Si bien los condicionamientos sociales de género que pesan sobre ella no dejan de existir, las huellas institucionales a partir de su paso por el BP (no solo en términos de marcas subjetivas sino también de herramientas agenciales), le permitieron reconfigurar la administración de las lógicas de acción transformando su experiencia social.

El testimonio de Carla aparece como la experiencia escolar y social más explícita y totalizante de los giros biográficos que experimentan ciertas personas jóvenes en su paso por estas instituciones educativas. Pero, como intentamos dar cuenta a lo largo del presente artículo, esta experiencia no es única ni individual. No es única, porque cada estudiante que entrevistamos expresó diferentes atravesamientos subjetivos que le propició la institución. Tampoco es individual, dado que tanto jóvenes como referentes perciben que la escuela deja huellas institucionales en el barrio y sus habitantes.

También es necesario advertir que no todas las personas jóvenes experimentan del mismo modo su paso por estas escuelas, así como tampoco la institución logra dejar huellas subjetivantes en cada persona. La mayoría de las y los jóvenes entrevistados llevan varios años en la institución, es decir que más allá de su deseo de permanecer en la institución, ya habían permanecido; y eran individuos activos dentro de ella (participaban en varias de las propuestas que ofrecía). Pero también hay “otras y otros” jóvenes que no les interesa participar de la pastoral juvenil, de las asambleas, de los talleres. Su paso por la institución se ancla en la mera obtención de la acreditación escolar (GARCÍA, 2017); y otros y otras que pasaron por la institución no pudieron o no quisieron sostener su trayectoria escolar.

Dichos casos también existen, una parte de ellos está o ha sido parte de la institución y son residentes del barrio. No son ajenos a la institución y aparecen como “los otros jóvenes”, tanto en los relatos de estudiantes como de docentes referentes. Para las y los estudiantes son los que están en el barrio y “no hacen” (en realidad hacen otra cosa diferente a la actividad institucional). Para las y los referentes son jóvenes que no poseen apoyo y contención familiar, lo que dificulta el acercamiento de la institución.

De momento, podemos definir las *huellas institucionales* como aquellas marcas subjetivas y herramientas agenciales que las instituciones dejan en las formas de ser y hacer de los actores (en este caso, jóvenes estudiantes de barrios populares) dentro y fuera de las escuelas. Podríamos hablar de tres niveles o dimensiones (que son interdependientes y se solapan) de dichas huellas: a) aquellas que conllevan un giro biográfico en la vida personal de las y los jóvenes; b) el modo en que se piensan y accionan dentro del barrio y; c) las tramas de sociabilidad colectiva de los vecinos del barrio.

Por un lado, ciertos acontecimientos dejan huellas en sus subjetividades al presentarse como pruebas a superar en plan de continuar adelante con su escolaridad y con sus vidas. Por otro lado, frente a esas pruebas, la institución educativa, principalmente a través del vínculo con y la acción de docentes, se erige como soporte y lugar que acompaña, contiene, ayuda, abraza. Precisamente el potencial subjetivante de las instituciones hacia las y los jóvenes puede leerse en la estabilidad que estos acontecimientos confieren a los relatos.

Las huellas que imprime la institución sobre las y los jóvenes son subjetivantes en tanto les permiten pensarse, hacerse y ser jóvenes. Frente a un contexto de vulnerabilidad social en el cual

viven, la escuela se erige como un *nodo biográfico* por el cual encuentran sentido social a sus vidas en sus procesos de individuación. El diálogo y la participación que se promueven en las instituciones así como la construcción de vínculos de confianza inter e intrageneracionales propician lo que Di Leo y Camarotti (2015) denominan como *espacio público ético subjetivante*. Allí:

los jóvenes van construyendo cotidianamente sus identidades en procesos de identificación abiertos, donde los otros ocupan un lugar central, desarrollando sus reflexividades y agencias tanto en la revisión crítica como en la generación de acuerdos en torno a normas, rituales, contenidos y autoridades (p. 356).

Estudiantes jóvenes de barrios populares enfrentan tensiones de la modernidad tardía como la relación entre trayectoria escolar y biografía, que en su caso específico están atravesadas por elementos de la desintegración del lazo social y el crecimiento de las incertidumbres. En ese contexto, el momento de reflexividad y toma de distancia respecto de los roles y los recursos disponibles, se invierte hacia el retorno a una posición homologable con elementos tradicionales dentro del marco del programa institucional: las y los jóvenes se proyectan ocupando un lugar de estudiantes, laburantes, padres/madres de familia, y demás componentes del imaginario ciudadano moderno.

De esta manera, las y los jóvenes administran la lógica de subjetivación apelando a los roles institucionales de otra lógica, la integración. Digamos que se trata de una integración social más anhelada que heredada, en particular en lo referido al rol de “estudiante”. La pertenencia institucional y la identidad escolar no son preexistentes, sino que deben construirse a lo largo de un proceso de subjetivación que no está exento de conflictos situacionales y subjetivos.

Nos parece relevante pensar en las vinculaciones que observamos entre la integración y la subjetivación. Las huellas institucionales en los sujetos muestran que lejos de apelar a una igualdad de posiciones, las y los jóvenes se descubren como actores comunitarios que construyen espacios alternativos dentro del orden de la igualdad de oportunidades, modelo prevalente en barrios populares de CABA y GBA.

En los testimonios de las y los referentes aparecen elementos de una crítica estructural en la que el conflicto social se proyecta como consecuencia del sistema de producción capitalista. En cambio, las y los estudiantes refieren más al funcionamiento defectuoso de las instituciones y agencias gubernamentales en general. Este es uno de los rasgos que nos permite sostener que la subjetivación de las y los jóvenes se ubica en sintonía con elementos de integración social, roles, posiciones, criterios y valores compartidos, a veces paralela y otras independientemente del pensamiento crítico fomentado por referentes (DUBET; MARTUCCELLI, 2000; SORJ; MARTUCCELLI, 2008; GARCIA, 2017).

De esta forma, las y los jóvenes administran las tensiones de su experiencia social tomando distancia de sus roles y sus recursos materiales y simbólicos en una inflexión novedosa: los principios básicos de la ciudadanía moderna se constituyen en elementos de su reflexividad subjetivante. Esta deriva que proponemos en la definición / gestión misma de las lógicas de acción, la pensamos en dos planos. Por un lado, y según los testimonios de estudiantes y docentes, estas instituciones funcionan precisamente a causa del trabajo comprometido, participativo, colectivo y transformador, atributos que caracterizan a las propuestas pedagógicas de educación popular. Por otro lado, el potencial subjetivante de estas escuelas descansa en una vuelta hacia las propias prácticas, que están situadas y se definen por la sociabilidad comunitaria barrial (DUBET, 2015, 2017). Asimismo, las huellas subjetivantes que hallamos en estudiantes que asisten a escuelas con diferentes formatos organizacionales y proyectos políticos-pedagógicos nos abre la posibilidad de pensar la potencialidad de la educación popular deshaciendo las dicotomías en torno a los formatos escolares.

Si seguimos el proceso de individualización, la espiral de desafíos sociales que otrora procesaba la institución ahora debe ser interpretada y resuelta por los individuos, que en este caso singular optimizan un vínculo subjetivante con la escuela y la comunidad educativa para operar en el barrio y hacer sentido con su acción. Las y los jóvenes se subjetivan así marcados por las instituciones, que los propulsan al barrio y a nuevos horizontes de solidaridad.

Este escenario, en el que la subjetivación incluye dimensiones de la integración social, entra en tensión con la idea de “desocialización”, en la que la sociedad de masas y de consumo erosiona a las comunidades barriales. Desde las Ciencias Sociales, nuestro aporte se da en línea con la vocación de iluminar la realidad latinoamericana y sus sujetos más allá de los *discursos* y haciendo foco en la *acción*. Para dar cuenta de los individuos en “el Sur”, debemos superar los “grandes metarrelatos”, los factores de individuación “del Norte”, y considerar, entre otros factores de individuación latinoamericanos, las solidaridades grupales como soporte en estas latitudes (SORJ; MARTUCCELLI, 2008; MARTUCCELLI, 2010). Las experiencias de jóvenes analizadas nos brindan algo más allá del vacío y la inconsistencia, la soledad y el derrumbe moral (DUBET; MARTUCCELLI, 2000; DUBET, 2013). Los roles tradicionales son digeridos y transformados. En nuestra perspectiva, y tal vez como contrapunto para seguir pensando qué hacen los actores frente a factores estructurales condicionantes, el foco no está puesto en las elecciones e interacciones limitadas de las y los jóvenes de barrios populares, sino en las huellas institucionales con potencial subjetivante que proyectan a los actores y enmarcan sus experiencias sociales.

Bibliografía

ABRITTA, A. Educación popular en organizaciones sociales. Consideraciones sobre los Bachilleratos Populares, el Programa de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios (FinEs 2) en la provincia de Buenos Aires. In: RODRÍGUEZ, L. (Ed.). **Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva**. Buenos Aires: APPEAL, 2013. p. 139-156.

AGUILÓ, V.; WAHREN, J. Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. **Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad**, México, v. 27, n. 74, p. 97-114, ene./abr. 2014.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. **Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: neoliberalismo, democracia y lazo social**. Santiago: LOM, 2012a.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. **Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: trabajo, sociabilidades y familias**. Santiago: LOM, 2012b.

BARBOT, M. R. La escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana: huellas de la educación en jóvenes uruguayos. **Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)**, v. 6, n. 6, p. 184-220, mayo 2017.

BRANNER, I. Centro de Día La Posta: un lugar de impulsión social y subjetiva para los jóvenes. **Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)**, v. 3, n. 3, p. 114-132, mayo, 2014.

CABRERA, M. E.; BRUSILOVSKY, S. Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar. **Polifonías Revista de Educación**, v. 3, n. 5, p. 42-73, 2014.

CASTEL, R. La exclusión, una noción tramposa. In: CASTEL, R. **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012. p. 257-271.

DI LEO, P. F. Acá puedo ser yo: experiencias institucionales, agencia y cuidado. In: DI LEO, P. F.; GÜELMAN, M.; SUSTAS, S. (Eds.). **Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles**. C.A.B.A: GEU, Grupo Editor Universitario, 2018. p. 51-64. (Colección Las juventudes argentinas hoy).

DI LEO, P. F.; CAMAROTTI, A. C. Introducción. In: DI LEO, P. F.; CAMAROTTI, A. C. (Eds.). **“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares**. Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 15-30.

DI LEO, P. F.; CAMAROTTI, A. C. Todo puede, todo el tiempo, cambiar: (in)consistencias, agencias y procesos de individuación. In: DI LEO, P. F.; CAMAROTTI, A. C. (Eds.). **Individuación y reconocimiento: experiencias de jóvenes en la sociedad actual**. Buenos Aires: Teseo, 2015. p. 335-364.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA. **Panorama de la oferta educativa del nivel secundario de la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos en la Provincia de Buenos Aires** (Apuntes de Investigación, n° 3). Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, F. **La experiencia sociológica**. Barcelona: Gedisa, 2011.

DUBET, F. **Para qué sirve realmente un sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

DUBET, F. **El trabajo de las sociedades**. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

DUBET, F. **Lo que nos une: cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **¿En qué sociedad vivimos?**. Buenos Aires: Losada, 2000.

GARCÍA, J. “No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título”: la producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular. **Propuesta Educativa**, v. 26, n. 47, p. 141-152, jun. 2017.

GLUZ, N. **Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

JACINTO, C.; MILLENAAR, V. Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. **Última década**, Santiago, v. 17, n. 30, p. 67-92, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>

JANJETIC, M. B. **En el bachi te dejan ser. Trayectorias educativas en bachilleratos populares**. Buenos Aires: La Crujía, 2018.

LECLERC-OLIVE, M. Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. **Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana**, México, v.4, n. 8, p. 1-39, jul./dic. 2009.

KAPLAN, C. V. Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. In: KAPLAN, C. V.; KROTSCH, L. F.; ORCE, V. (Eds.). **Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2012. p. 15-78.

MARTUCCELLI, D. **Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo**. Santiago: LOM, 2007a.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007b.

MARTUCCELLI, D. **¿Existen individuos en el Sur?** Santiago: LOM, 2010.

MARTUCCELLI, D.; SINGLY, F. D. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM, 2012.

MARTUCCELLI, D. **Sociologías de la modernidad: itinerario del siglo XX**. Santiago: LOM, 2013a.

MARTUCCELLI, D. Prefacio. In: DI LEO, P. F.; CAMAROTTI, A. C. (Eds.). **“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares**. Buenos Aires: Biblos, 2013b. p. 9-14.

NICASTRO, S. Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. **Trayectorias Universitarias**, v. 4, n. 6, p. 37-42, ene./jun. 2018.

RODRÍGUEZ, L. (Ed.). **Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva**. Buenos Aires: APPEAL, 2013.

RUBINSZTAIN, P.; SAID, S. L.; BLAUSTEIN KAPPELMACHER, A. L. **Educación pública popular y autonomía: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en Argentina**. Miradas desde los propios movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

SAID, S. Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política. **Universitas**, n. 28, p. 141-157, 28 fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.07>

SIRVENT, M. T. Educación popular y universidad pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 31, p. 51-68, ene./jun. 2012.

SORJ, B.; MARTUCCELLI, D. **El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia**. Buenos Aires: Siglo XXI Iberoamericana, 2008.

TENTI FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: TENTI FANFANI, E. (Ed.). **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. p. 119-142.

Recebido em 19/02/2019

Versão corrigida recebida em 10/06/2019

Aceito em 18/06/2019

Publicado online em 01/07/2019