

Trayectorias educativas y transiciones a la adultez: la escolaridad en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA

Shirly Said (CIS-CONICET/IDES – GEMSEP/UBA) shirlysaid@gmail.com
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Miriam Kriger (CIS-CONICET/IDES) mkriger@gmail.com
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Esta ponencia se enmarca en una investigación doctoral en curso acerca de las trayectorias educativas de jóvenes que estudian en Bachilleratos Populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), con foco en las articulaciones y tensiones entre los procesos de individuación y de subjetivación política que atraviesan.

Teniendo en cuenta que la obligatoriedad social y simbólica de la escuela secundaria se reafirma jurídicamente en Argentina en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N°26.206), la finalización del nivel se ha consolidado como una exigencia ineludible para jóvenes y adultos en la Argentina. Consideramos que se trata, en términos de Martuccelli, de una “prueba estructural”, un reto significativo para el conjunto social que requiere un trabajo específico de los individuos, y cuyas experiencias de éxito o fracaso dejan fuertes marcas en las trayectorias vitales.

En este sentido, analizamos relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular (BP) para conocer el lugar que le asignan a la escuela en sus trayectorias vitales y el modo en que viven la “prueba escolar”. Fundamentalmente, nos preguntamos: ¿Cómo relatan sus experiencias educativas previas y los motivos por los que no completaron la educación secundaria? ¿Qué expectativas depositan en la finalización del nivel? ¿Cómo caracterizan su experiencia en el BP? Como aspecto emergente, analizamos su relación con la escolaridad como un reflejo de los modos de *ser jóvenes*, como experiencia y como transición a la adultez.

Buscamos integrar este estudio en el análisis más amplio de las relaciones entre las expectativas individuales de estos y estas jóvenes estudiantes y la propuesta político-pedagógica del bachillerato popular, que parte de un análisis crítico del sistema educativo tradicional y apunta a formar sujetos políticos.

Se presentan avances del trabajo de campo realizado entre mayo y diciembre de 2017 en un BP del Partido de Tigre, en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), partir de una estrategia metodológica cualitativa de orientación etnográfica, que combina observación participante en espacios de clase, talleres y asambleas y entrevistas individuales y grupales a estudiantes y a docentes, con foco en la producción de relatos (auto)biográficos con estudiantes jóvenes.

Palabras clave: Trayectorias Educativas – Transiciones- Juventudes - Prueba escolar -Bachilleratos Populares –

1. a Presentación¹

En esta ponencia se analizan relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular (BP) para conocer el lugar que le asignan a la escuela en sus trayectorias de vida y el modo en que viven lo que

¹Este trabajo se enmarca en una investigación doctoral en curso acerca de las trayectorias educativas de jóvenes que estudian en Bachilleratos Populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), con foco en las articulaciones y tensiones entre los procesos de individuación y de subjetivación política que atraviesan, desarrollado por Shirly Said, doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, el marco de una beca interna doctoral otorgada por el CONICET, bajo la dirección de la Dra. Miriam Kriger. Se agradece el aval del Proyecto de Unidad Ejecutora: “Prácticas de Estado: Un estudio de los procesos de constitución del Estado argentino en función de las demandas sociales, desde el 2001 al presente”, dirigido por el Dr. Sergio Visacovsky, con sede en el CIS-IDES/CONICET.

Martuccelli (2007) denomina “prueba escolar”. Luego de que la obligatoriedad social y simbólica de la escuela secundaria se reafirmara jurídicamente en Argentina en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N°26.206/06), la finalización del nivel se ha consolidado como una exigencia ineludible para jóvenes y adultos. Proponemos que ella se configura como una prueba estructural para toda la sociedad (Martuccelli 2007, 2010), es decir: un reto significativo común, cuyas experiencias de éxito o fracaso dejan fuertes marcas en las trayectorias individuales. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo relatan sus experiencias educativas previas y los motivos por los que no completaron la educación secundaria los y las jóvenes que estudian en un BP? ¿Qué expectativas depositan en la finalización del nivel? ¿Cómo caracterizan su experiencia en el BP?

Buscamos integrar este estudio en el análisis más amplio de las relaciones entre las expectativas individuales de estos y estas jóvenes estudiantes y la propuesta político-pedagógica del BP, que parte de un análisis crítico del sistema educativo tradicional y apunta a formar sujetos políticos. En pos de ello, se presentan avances del trabajo de campo realizado entre mayo y diciembre de 2017 en un BP del Partido de Tigre, en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), como parte de una estrategia metodológica cualitativa de orientación etnográfica que combina observación participante en espacios de clase, talleres y asambleas con entrevistas grupales e individuales a estudiantes y a docentes, enfocadas en la producción de relatos (auto)biográficos con estudiantes jóvenes.

1b. Contexto: La Educación de Jóvenes y Adultos ante la “doble obligatoriedad” de la escuela secundaria

Como hemos planteado, la Ley de Educación Nacional (N°26.206/06) estableció la obligatoriedad del nivel secundario, profundizado un proceso de “aumento de la cobertura” (Kessler, 2014), “masificación” (Tenti Fanfani, 2008) e “incorporación de *nuevos públicos*” (Terigi. *et al.*, 2013: 28) al nivel medio, que se expresa en la confirmación de la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar al rango etario entre los 13 y los 18 años a un espacio público más amplio (Nobile, 2016).

Sin embargo, tal como se plantea en diversos trabajos sobre el tema, “la escuela secundaria es considerada obligatoria desde mucho antes de su sanción legal” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016: 20), dado que existiría una noción que asocia a la escuela con múltiples sentidos positivos para los jóvenes. Por un lado, “como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, citado por Chaves, Fuentes y Vecino, 2016: 20); y por el otro, como “institución en la cual las y los jóvenes- particularmente los varones de sectores pobres- deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces ‘la calle’, particularmente ‘la esquina’” (Núñez y Litichever, 2016: 19).

Es posible hablar, entonces, de una doble obligatoriedad (D’Alosio, 2014) de la escuela secundaria, dado que el mandato social se rubrica con la sanción de la ley. Y, como plantea Briscioli (2013), este hito expresa, a su vez, una tensión, dado que puede ser interpretado como una medida *anti-calle*², o, por el contrario, como la conquista de un derecho, “en tanto 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” (2013: 27).

²Briscioli (2013) emplea este término para trazar un paralelismo con la obligatoriedad de la educación primaria, analizada como basada en “un ideal de encierro en escuelas y fábricas” (2013: 27). Según este punto de vista, la calle sería un ámbito en el que los y las jóvenes no deben estar, -por ser peligroso para ellos pero también por ellos ser peligrosos para otra gente- por lo que la escuela pasa a consolidarse como el espacio de contención por excelencia para adolescentes y jóvenes.

En este sentido, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es probablemente un área privilegiada para estudiar esta tensión en plena vigencia. Entre 2006 y 2015, la modalidad recibió el fuerte impulso de políticas educativas focalizadas, y se inauguraron diversos programas de cursada alternativa a la escolar, entre los que se destaca el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Secundarios), que comenzó en 2007 como una opción para acreditar materias adeudadas y se conformó luego, en 2008, como Plan FinEs2, orientado al recorrido parcial o total del nivel medio a través de instancias presenciales, semipresenciales y/o a distancia. En simultáneo, tuvieron lugar modificaciones normativas como la baja de la edad mínima a 15 años (anteriormente era a los 18)³, atendiendo a una suerte de limbo que expresaba la falta de oferta educativa para jóvenes de entre 15 y 17 años (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). Esto resulta especialmente significativo porque se trata de sujetos cuya edad -en función de una trayectoria teórica (Terigi, 2008)- correspondería a los últimos años de la escuela secundaria común, pero que en los hechos componía una franja etaria de población con gran crecimiento en la EDJA⁴.

Si bien excede al período en el que fue realizado el trabajo que aquí se presenta, cabe destacar que desde diciembre de 2017 ha comenzado a implementarse una reforma a la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires, en el marco de las políticas de ajuste en materia económica impulsadas por el gobierno de la Alianza Cambiemos tanto a nivel nacional como provincial, que repercuten en un fuerte recorte de las propuestas educativas para jóvenes y adultos, y en un cambio en su orientación política, desarticulando espacios orientados a la inclusión y priorizando la articulación y co-gestión con el sector privado. En primer lugar, el 1 diciembre de 2017 se firmó un decreto por el cierre de 441 Bachilleratos para Adultos que funcionaban a contraturno en escuelas secundarias. Por otra parte, en febrero de 2018 el Gobierno Provincial modificó nuevamente la normativa en relación a la edad mínima para inscribirse en la modalidad de jóvenes y adultos, rechazando terminantemente la admisión de menores de 18 años, aunque sin propuestas claras en relación a la reincorporación de jóvenes de 15, 16 y 17 años en escuelas secundarias comunes.

Ahora bien, desde su surgimiento en 2004, los BP han sido un actor de peso, dado que significaron no solo una respuesta a la falta de oferta educativa de nivel secundario para la población de jóvenes y adultos en barrios populares de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires -aunque no pueden compararse en términos de cobertura con la red escolar estatal-, sino también un puntal de transformación político-pedagógica, cuya propuesta, asentada sobre los pilares de la educación popular y el trabajo autogestivo, ha sin dudas influenciado la matriz organizacional (Briscioli, 2013) de muchas de las iniciativas impulsadas para la modalidad.

Los BP son escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos impulsadas en y por organizaciones sociales. Comenzaron en el marco de colectivos territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social que tuvo como epicentro a la crisis de 2001. Tras el colapso social producido por la desarticulación del Estado en los '90, y ante el inicio de un período de mayor intervención estatal con la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación en 2003 (Svampa, 2007), algunas organizaciones sociales y políticas comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con la construcción de espacios de educación, trabajo, vivienda, salud, etc., en sintonía con otras experiencias en Latinoamérica (Santos, 2001; Zibechi, 2005). En ese contexto transicional, los BP se plantearon un horizonte

3 Se destacan la Resolución N°55/2013 y Disposición Conjunta N°1/2013 en la Provincia de Buenos Aires, ambas de 2013, que bajan la edad de ingreso.

4Según datos del Censo de 2010, en diecinueve jurisdicciones de la Argentina, entre 2008 y 2010, se registra una tendencia general al aumento de estudiantes de 16 a 19 años en la matrícula del nivel secundario de la EPJA (de la Fare, Botinelli y Lara, 2013).

dual, que incluyó la construcción de poder popular territorial y la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación (Elisalde, 2008), en la que se funda el reclamo de reconocimiento oficial de los títulos que otorgan, entre otras reivindicaciones.

Los BP se definen a sí mismos como escuelas autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y entre cuyos principales objetivos está promover formas de ciudadanía activa y política entre los estudiantes, y la formación de personas conscientes de la realidad en la que viven (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008). Desde su surgimiento, con solo dos escuelas en 2004, se ha producido una importante expansión cuantitativa y territorial: En la actualidad existen más de 93 Bachilleratos Populares en todo el país, ubicados mayormente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, con orientaciones curriculares variadas (Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, 2016)⁵.

A su vez, se refleja una diferencia sustancial en la composición etaria de la población estudiantil. Originalmente habitadas por jóvenes y adultos que retomaban sus estudios tras varios meses o años sin asistir, entre 2013 y 2017 estas escuelas comenzaron a registrar una creciente presencia de estudiantes adolescentes y jóvenes, de entre 16 y 19 años, recientemente expulsados o alejados de escuelas secundarias tradicionales. Esto representó un gran desafío para la apuesta político-pedagógica de las organizaciones impulsoras, que empezaron a referirse a presencia de un “nuevo sujeto” estudiante y a introducir cambios organizativos, curriculares e incluso normativos en matriz organizacional del BP para responder al nuevo escenario (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). En este período, la mayoría de los y las estudiantes jóvenes llegaba a los BP con experiencias muy recientes de abandono, repitencia y/o expulsión en la escuela secundaria tradicional, y el objetivo explícito de finalizar la secundaria. La elección de estas escuelas suele responder a la recomendación de un familiar o amigo, priorizando la cercanía del hogar o lugar de trabajo y la posibilidad de compatibilizar la cursada con los horarios familiares y laborales, asistir con hijos/as a clase, entre otras, pero rara vez a la especificidad de la propuesta político-pedagógica. Simultáneamente, los y las jóvenes encuentran una escuela enmarcada en una organización social, cuyo objetivo manifiesto es formar sujetos políticos a partir de prácticas colectivas de participación, decisión y organización, que difieren en múltiples aspectos de la imagen tradicional sobre la escuela secundaria y de las prescripciones sobre *modos de ser* estudiante.

En virtud de ello, el objetivo de esta ponencia es analizar las expectativas individuales de las dos estudiantes entrevistadas, ligadas mayormente a la superación de la prueba escolar, que en la investigación doctoral en curso se buscará vincular con las expectativas institucionales en torno a la formación de subjetivación política. Nos preguntamos, más específicamente, por los modos en que estas jóvenes construyen sus trayectorias educativas, con foco en el modo en que viven la prueba escolar y su experiencia en el BP. Como aspecto emergente, a partir de sus relatos autobiográficos, analizamos 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.

2. Marco teórico y antecedentes

La noción de “prueba escolar” (Martuccelli, 2007), en tanto desafío propio de las sociedades actuales, resulta muy pertinente para analizar las trayectorias de los jóvenes de sectores populares que asisten a

⁵Si bien un gran porcentaje cuenta con reconocimiento oficial de los títulos, se continúa exigiendo la oficialización de los restantes.

alguna de las opciones de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), dado que en gran medida este desafío los ha definido por la negativa. En efecto, es frecuente encontrar relatos que califican la experiencia escolar de estos jóvenes en términos de fracaso (Martuccelli y De Singly, 2012) por lo que no han podido hacer: sostener una escolaridad tradicional, idea que se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de los adolescentes y jóvenes (Terigi, 2010). Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (Téllez Velasco, 2011) que alude a los jóvenes "ni-ni" – es decir, que no estudian ni trabajan- Lejos de reconocerlos como una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007) o de identificar “la falta de ofertas institucionales que entiendan la realidad que ellos viven cotidianamente” (Ramírez, 2013: 77), se cae en su responsabilización individual.

En cuanto a la noción de juventud, tal como plantea Chaves (2010) es frecuente encontrar que en múltiples discursos la juventud aparece negada en el presente, planteando que el tiempo para su despliegue es “el futuro”. Si además se trata de jóvenes de clases bajas, a dicha *negación* suele sumarse la *negativización* y la estigmatización que los reduce a un grupo social homogéneo y peligroso. Incluso las lecturas que pretenden ser *comprensivas* suelen caer en la victimización de estos jóvenes, sobrevalorando la determinación de las condiciones materiales en que se han socializado, al punto de obturar el margen de agencia para decidir sobre sus propias vidas, como sucede en el trabajo de Binstock y Cerruti (2005) que si bien aporta material empírico de gran interés, utiliza términos como “desertores” y “repetidores” para referirse a los jóvenes que dejan de asistir a la escuela, sin problematizar su connotación negativa y responsabilizadora de los y las propios/as jóvenes. A diferencia de ello, buscamos posicionarnos desde una perspectiva actual, heterogénea y plural, atendiendo a los lineamientos compilados en un trabajo previo (Kriger, 2014) para el estudio sobre (y con) juventudes:

“a) desactivar la mirada adultocéntrica (Chaves, 2009); b) plantear múltiples ejes para el abordaje plural de la juventud, por fuera del mito de su homogeneidad (Braslavsky, 1986); c) escuchar las voces de los/as jóvenes y reconocer sus resistencias y acciones más allá de los marcos formales y en expresiones micropolíticas; d) detectar nuevos modos de participación y subjetivación política juvenil; e) evitar interpelar moralmente a esta juventud con mandatos ligados a la experiencia y normativización de los rasgos de otras juventudes (...)” (2014: 588).

Recuperando el planteo de Saraví (2009), partimos de una definición de juventud como transición y como experiencia. “Esta doble definición permite entender la juventud como una transición que se experimenta diferencialmente, lo que permite hablar de juventudes” (2009: 35). En relación al primer sentido, el autor plantea:

“La juventud puede asociarse así con cuatro transiciones claves en el tránsito 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 y/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” (2009: 36).

En relación al segundo sentido, señala que “la juventud como experiencia del curso de vida hace referencia a la heterogeneidad y diversidad en que se experimenta la transición a la adultez. (...) y está sujeta a los procesos de desigualdad social que imperan en la sociedad” (2009: 29). Esto resulta fundamental, dado que incorpora la dimensión socioeconómica y de clase al estudio de trayectorias fuertemente atravesadas por la desigualdad, mientras que la atención al modo en que las transiciones son experimentadas por cada individuo evita caer en posiciones generalizadoras o deterministas.

Al respecto, Briscioli (2013) llama la atención sobre la importancia de sumar al enfoque sociológico la dimensión pedagógica: al tratarse de trabajos que abordan procesos de construcción de la subjetividad juvenil ligados a la escolaridad, la autora plantea que “la educación es una acción íntimamente ligada a la ‘novedad’ (...) Negar la confianza y la apuesta es negar la misma acción educadora” (2013:74)

Finalmente, y respecto del contexto epocal, situamos la experiencia juvenil en el ámbito más amplio de las sociedades postindustriales, que ha sido caracterizado por diversos autores europeos como modernización reflexiva (Beck, 1997), “alta modernidad” (Giddens, 1997: 118) y, entre otros, “desmodernización” (Touraine, 1997: 27). Entre sus rasgos, el debilitamiento de las instituciones y de los factores estructurales que en épocas previas podían contener a los sujetos –especialmente el mercado de trabajo, pero también los ámbitos comunitarios, la familia, la escuela⁶- ha llevado a un “creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización” (Saraví, 2009: 29).

Según este enfoque, en el contexto actual los individuos se valen de determinados soportes (Martuccelli, 2007) –vínculos interpersonales, actividades, espacios y elementos materiales e inmateriales-, pero la creencia en el ideal del individuo soberano y autosuficiente (*self-made*) está tan arraigada que opera permanentemente en pos de invisibilizarlos. En este sentido, no todos los soportes son igualmente legítimos: a menor visibilidad, mayor legitimidad, y viceversa. Es decir, “el hecho de recurrir a puntos de apoyo externos es tanto mejor aceptado, en la medida en que estos son cuidadosamente escondidos” (Martuccelli, 2007: 77). Como plantea Jacinto (2010), la individualización deviene en una individuación forzada.

Esto constituye la base problemática de la experiencia individual, que le exige a los individuos el propio manejo de sus experiencias biográficas, con niveles inéditos de reflexividad y sensibilidad, a la vez que habilita “un espacio de libertad y agencia de los sujetos” (Saraví, 2015: 47).

En esta línea, el presente trabajo busca inscribirse en la perspectiva de los estudios sobre trayectorias juveniles- laborales (Jacinto, 2010), escolares (Terigi, 2010, 2013, 2014; Briscioli, 2013) y educativas (Montes y Sendón, 2006; Bracchi y Gabbai, 2013), entre otras- con el objetivo de superar la histórica tensión sociológica entre estructura y agencia. En palabras de Terigi (2014), 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, asunto que suele quedar oculto bajo la importancia que se asigna a las difíciles condiciones en que se desarrollan las vidas de numerosos niños, niñas, adolescentes y jóvenes a los que ciertos enfoques denominan “factores externos a la institución escolar” (Donini, Gorostiaga y Pini, 2005) (2014: 75)

Esta atención brindada a la dimensión institucional como mediadora entre factores estructurales y subjetivos resulta central para nuestro estudio. En el caso de los estudiantes de BP, la escuela es a menudo la única institución a la que los jóvenes asisten de forma regular (a veces junto con la Iglesia o agrupaciones barriales, como clubes y murgas). En este sentido, si bien consideramos pertinente contemplar los cambios en la función socializadora de la escuela (que algunos consideran en franco declive), deseamos llamar la atención sobre el peso de los BP en la experiencia juvenil, en dos sentidos complementarios: por un lado, a través de las prácticas específicas y su potencial formativo que se despliegan en el espacio escolar, y por otro, en relación a la carga simbólica ligada al estar *dentro* de la escuela. Tal como plantean Chaves, Fuentes

⁶ Si bien es posible encontrar una matriz común en las transformaciones estructurales en los regímenes de acumulación, este diagnóstico debe ser profundizado bajo la óptica específica del contexto latinoamericano, muy distante del alcance que ha tenido el estado de bienestar en Europa y, por ende, del impacto de su debilitamiento.

y Vecino (2016), “la escuela delimita un *nosotros* particular dentro del universo juvenil barrial” (2016: 22), que en estos casos puede representar un importante soporte.

Finalmente, para abordar esta temática desde la perspectiva de los propios actores, tomamos la propuesta de Saraví (2009) de “considerar las expectativas, percepciones y sentidos atribuidos a la escuela” (2009: 305) en el proyecto de vida de los jóvenes de sectores populares. Buscamos analizar el rol que le asignan en su biografía, y los modos específicos que adopta la *prueba escolar* en la experiencia de estudiar - y estar próximos a egresar- de un BP.

3. Abordaje metodológico.

Presentamos avances del trabajo de campo realizado en un BP del Partido de Tigre, en la zona norte del Conurbano Bonaerense, entre mayo y diciembre de 2017. En el estudio se despliega una estrategia metodológica cualitativa con orientación etnográfica (Guber, 2005), basada en la triangulación (Taylor, Bodgan y DeVault, 2016) de técnicas de análisis documental, observación participante de espacios de clase, talleres y asambleas y entrevistas individuales y grupales a estudiantes y a docentes, con foco en las narrativas biográficas de estudiantes jóvenes.

Para una operacionalización metodológica de la categoría de *pruebas* de Martuccelli, tomamos como referencia los trabajos de Di Leo y Camarotti (2013), que proponen abordar la prueba estructural en dos niveles: por un lado, como “una representación analítica, a distancia de las historias concretas, pero animada por la escrupulosa voluntad de construir herramientas que permitan poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales”(2013: 21). y por otro, como “el examen de 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” (*op. cit.*).

En esta ponencia trabajamos con relatos surgidos de tres entrevistas orales en profundidad con dos estudiantes jóvenes del BP: Daniela, de 17 años, que cursa 3°, y Emilia, de 19⁷, que cursa 2°. Ambas comenzaron juntas 1° año en 2015, cuando se conocieron, pero Emilia interrumpió la cursada en 2016, cuando nació su hijo. La primera entrevista fue en conjunto, y luego realizamos un encuentro individual con cada una. En ambos casos se siguió una pauta organizada en torno los hitos que las entrevistadas consideran significativos en sus vidas, a partir de los cuales buscamos identificar si la escuela aparecía mencionada en sus trayectorias biográficas, de qué forma y en qué situaciones. Centramos nuestra atención en torno a tres ejes:

- a) Sus experiencias educativas previas a la llegada al BP
- b) Las expectativas que adjudican a la cursada y finalización de la escuela secundaria.
- c) Los rasgos y experiencias que destacan del BP.

A su vez, dado que el análisis de las entrevistas privilegia la voz de las jóvenes, siguiendo el enfoque de la *biografización* propuesto por Delory Momberger (2014) -y puesto en práctica en la construcción de *relatos (auto)biográficos* de Suárez (2011)-, hemos identificado una serie de temas emergentes de gran importancia para ellas, entre los que se destaca la relación con sus familias nucleares en la configuración de su transición a la adultez, en la que las cuatro dimensiones identificadas por Saraví (2009) -laboral, habitacional, de la maternidad e identitario- cobran mayor o menos peso según el caso.

⁷Se 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.

4. Presentación y análisis de las trayectorias

4.a. El caso de Daniela

Daniela tiene 17 años y cursa 3° año en el BP. Es la cuarta de cinco hermanos y vive con su mamá, su papá y su hermana más chica en la casa de sus padres, y sus tres hermanos mayores viven con sus parejas en otras partes del mismo terreno, donde construyeron sus viviendas. Define a su familia como “muy tranquila” y “muy linda”. Siempre vivió en la zona del bachillerato y dice haberse criado de forma muy independiente: “prácticamente me hice como sola, porque tenía seis años más o menos cuando nació mi hermana, y dormía sola, me preparaba la leche y todo, ¿viste? (...) siempre andaba aislada. Y hasta ahora también sigo así, como que trato de *hacerme yo*”.

Llegó al BP en 2015 para comenzar 1° año, luego de haber dejado de asistir a una escuela secundaria común en la que cursaba el tercer año, porque sufría “bullying”. En el BP cursó sin interrupciones hasta momento en que se realizaron las entrevistas, pero a principios de ese año estuvo cerca de interrumpir la cursada por la vergüenza que le producía tener acné. A raíz de eso, decidió generar un ingreso independiente: aprendió a hacer tortas con videos de youtube y comenzó a venderlas para comprar los medicamentos y pagarle a una dermatóloga particular en la Ciudad de Buenos Aires (a más o menos dos horas de su barrio). Luego de unos meses de tratamiento eso le produce mucho orgullo, porque ahora se siente más segura para salir a la calle y asistir a la escuela.

Tiene proyectos muy claros para su futuro, principalmente en términos laborales, que presenta como el camino para su independencia económica y habitacional, y ubica al título secundario como una pieza absolutamente clave para acceder a las instancias siguientes. Hace referencia a que su padre nunca trabajó “bajo patrón” y que su objetivo es que nadie le dé órdenes, y señala en múltiples situaciones que sabe “rebuscárselas” sola.

En relación a su experiencia en el BP, reconoce los discursos negativos que pesan sobre la escuela como una opción fácil o de mala calidad, pero destaca “lo colectivo”, la atención de docentes y compañeros, la contención y el trabajo grupal como los factores que la hicieron permanecer y aprender más que en las escuelas anteriores por las que transitó.

Elige presentarse de la siguiente forma:

“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... También me gusta lo que es cocinar: a la tarde hago bizcochuelos, o sino saco huevos de las gallinas, huevos caseros, (...) y nada, eso. Y después, en el tiempo libre me dedico a hacer las tareas del bachi, del *colegio*. (Bizcochuelos) a veces hago para comer nosotros y a veces para vender. Y nada, eso. Eso es lo que yo soy y lo que hago cotidianamente, todos los días”.

4.a. 1. Experiencias educativas previas a la llegada al BP

“Iba al colegio, allá, en la N°5. De la primaria pasé ahí y seguí. Y empecé a recibir bullying allá, de todas las chicas que me querían pegar. (...) Y después, como yo iba a la Iglesia me decían: “Andá, vos, santita, que después escribís los paredones”, porque yo escribía en los paredones. (...) Entonces como desde que empecé que no me gustaba ir al colegio, seguí porque mi mamá me decía: “Andá porque si no no vas a terminar nunca más”.

A pesar ello, dejar de estudiar no aparecía para ella como una opción. La pregunta era sobre a qué escuela ir para finalizar la secundaria.

“Y bueno, me decían todo eso, y yo me cansé, dejé de ir al colegio y dejé más o menos un año, en tercero. Y ya no conseguía ningún lugar porque ya había arrancado el colegio. (...) Y se dio esta oportunidad y empecé acá”.

En relación a los contenidos, Daniela cuenta que su principal problema era con las clases de matemática:

“Más o menos la llevaba, en las otras materias la llevaba, pero en Matemática no, tenía miedo de preguntarle a los profesores, y como mis compañeras ya la tenían clara...Tenía una compañera que era buenísima y se copaba y me pasaba sus tareas (risas). Y sí, me las pasaba, ¡si yo no entendía! Como que le tenía miedo, directamente, de preguntarle algo, que no sabés que te va a decir, que se te viene a amontonar la cabeza”.

La relación entre las escuelas anteriores y su experiencia en el BP aparece en su discurso como un fuerte contraste, como veremos en el punto 4.a.3.

4. a. 2 Expectativas sobre la cursada y finalización de la escuela secundaria

Daniela expresa con claridad sus proyectos a futuro, sobre los que tiene muchas opciones pensadas y analizadas, y un gran nivel de detalle en sus aspiraciones.

“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 en 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 mini fábrica mía, que sea yo la que mande, que no me manden a mí, ¿viste? 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. Incluso, justo mañana me voy a anotar en un curso de repostería (...) en una fundación. Voy ahí más que nada para tener una práctica un poquito más avanzada y después de ahí, bueno, terminar el colegio y anotarme en un curso particular y ahí salir con un título ya”.

Respecto de expectativas ajenas, da cuenta de que le afectan emocionalmente, pero no parecen hacerla cambiar de opinión.

“No sé, yo me veo como que voy a lograr lo que quiero, pero trato de no hablar mucho de eso, porque a veces vos estás con la re energía, toda la felicidad del mundo, le querés contar a alguien lo que vos sentís y como que la otra persona te tira abajo. [Te dicen] “Pero no te conviene, ¿por qué no hacés la universidad, o te dedicás a estudiar algo específico?”. Mi mamá quiere que me busque una carrera. Yo primero le había dicho que quería ser abogada, después me dijo que por qué no estudiaba veterinaria, que mí me gustaban los animales... y bueno, y como que por eso dijo, como para hacer algo que sea yo la patrona, eso. “

Ante la pregunta acerca de si le interesaría estudiar, no parece tener dudas *“me gusta, pero son muchos años, como que no la veo venir. Quiero tirarme más para un lado así de fábricas y esas cosas”.*

La transición en términos laborales aparece directamente asociada, en el caso de Daniela, a la transición habitacional y la conformación de un nuevo hogar, para el que ya tiene vistos varios terrenos

“Como que por ahora quiero involucrarme más en un trabajo e independizarme sola, no quiero depender de mi mamá. Yo pienso todo así, como sola, ya no quiero vivir en mi casa. Como que 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, hoy fui a comprarme las pastillas y me tuve que comprar otro remedio que me mandaron para hacer la radiografía y me compré eso también. Nada, y ya se me fue mi plata, ¡[Pero que sea mía] se siente re bien! Es mío, el trabajo, el tratamiento”.

“[Mis hermanos, que viven en el terreno de mis papás] es obvio que tienen otra mentalidad, como que se aferran mucho a los demás, y yo como que 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”.

Para cumplir con todos sus objetivos, ubica la finalización de la escuela como un paso obligado, otorgando una gran centralidad al título secundario. Al hablar sobre si el título “suma” algo a su situación actual, Daniela responde de forma tajante:

“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. En cambio, si es un trabajo sin obra social, ni nada, te piden que seas mayor y ya está, no te piden ningún papel. Ahora, hay que depender de ese papel, sin ese papel no se puede”.

Y ante la pregunta de qué pasaría si se enterara de que el título del BP no es válido, espontáneamente responde: “¡Me pego un tiro! [risas]. Sinceramente, me pegó un tiro, doy esos tres años que estuve acá por perdidos. Sí, porque más que nada ahora, sí dependo de eso, de ese papel. Ahora, es por lo que estoy cursando”

4.a.3 Rasgos y experiencias que destaca del Bachillerato Popular

Si bien en el apartado anterior la relación con la escuela podría resultar meramente instrumental, Daniela hace referencia en reiteradas ocasiones a las características específicas de su experiencia en el BP como valiosas, e incluso preferibles frente a otras opciones educativas. Esto no quita, de todas formas, que busque demostrar que es consciente del carácter de *segunda oportunidad* que tiene el BP y de los comentarios que circulan en el barrio sobre la calidad de la educación que allí se propone/construye.

Por empezar, al relatar su llegada al BP, pregunta “¿Puedo contar que no es porque yo quise venir acá sino que es porque tuve un problema anteriormente?” y más adelante, dice que si tuviera que elegir entre opciones disponibles defiende “el bachi”:

“...por más que digan así, porque 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, que hay personas grandes, así sumando, multiplicando, restando, dividiendo, empezamos así primer año; más por las personas mayores, que hace mucho dejaron el colegio. Y yo como que [al que era mi novio] le conté eso porque él me preguntó, entonces como que dijo: “Ah, no enseñan nada y es re fácil”. Pero para mí, es como un colegio normal la enseñanza, no la enseñanza sino las cosas que dan, es lo mismo pero te lo explican acá de otra manera, distinto, para que entiendas, y si no entendés te lo vuelven a explicar, no tienen problema los profesores, son re copados”.

En relación a su relación con los contenidos de clase, señala:

“Yo aprendí más, en todo. Porque allá te lo explican una sola vez y, te digo la verdad, no entendía nada. Te lo explicaban así, y al azar, y si vos preguntabas y no sabías te decían: ‘Ya lo expliqué’, te daba miedo

preguntarle a los profesores. Miedo de que, no sé, un compañero dijera: 'Ah, no sabe nada', y miedo también del profesor, de que diga: 'Ah, pero ya lo expliqué, si no lo entendiste no lo vuelvo a explicar'. Nada que ver el 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 tomatalá si no entendiste, jodete. Y sí, es así, el colegio secundario".

Además de la forma en que se trabajan los contenidos, Daniela dedica espacio a hablar de sus compañeros y compañeras de clase, y hace hincapié en la heterogeneidad de edades en su grupo. Cuenta que cuando llegó por primera vez se imaginaba una escuela como las que conocía,

"...hasta que después me enteré que venían todas personas más grandes, el primer día que vine había un montón de personas más grandes que yo y como que ellos no me tomaban así como compañera, me tomaban como ya una hija, ¿viste?, como que ya me veían como la más chica, eran personas ya maduras, eran así... no eran chicos así de mi edad que ya empezaban a joder y todas esas cosas, eran como personas más serias. (...) Y desde primero, ya tengo el grupito... Con ellos nos llevamos súper, más que bien".

La relación con los compañeros y compañeras del bachillerato aparece como un factor de peso en la experiencia escolar de Daniela, al igual que lo fue con sus compañeras de la escuela N°5, por las cuales decidió dejar de asistir. En este caso, también señala un intercambio con una compañera como uno de los motivos por los que estuvo cerca de dejar el BP, pero destaca luego el apoyo recibido del grupo, por el que decidió continuar.

"Bueno, voy a contar una situación: cuando empecé este año, una compañera del año pasado mía me dijo: 'Dani, tenés hecha mierda la cara', y eso me re bajoneó. Y yo ahí empecé a venir con pañuelos hasta acá arriba de la vergüenza. Y le contaba a ella [Emilia] y me decía: "Dani, no te tiene que importar, que te resbale, que te chupe un huevo lo que te digan", y era verdad, pero como que yo lo tomaba muy a pecho. No quería venir más. Y bueno, ella [Emilia] me alentó, mis otras compañeras también, y bueno, y seguí. Sí, si yo no lo iba a tratar a lo de la cara lo iba a seguir teniendo hasta que me muera. Venía el sodero a dejar agua a mi casa, yo ni siquiera quería salir al portón. Con eso te digo todo."

La vergüenza y la preocupación por el acné que sufría estuvieron cerca de incidir en la continuidad escolar de Daniela, pero la presencia de su familia, especialmente de su mamá y de sus compañeras fue un soporte fundamental para seguir adelante.

"No iba a ningún lado. Sólo al colegio, pero venía obligada, mi mamá me decía 'Tenés que ir', y las compañeras me alentaban: me mandaban mensajes y esas cosas, me decían 'Dale, que ya falta poco, es el último año'. Recuperé el ánimo y seguí. Y bueno, con esa pastilla ahora en octubre ya termino y empiezo otro tratamiento, pero para los puntitos rojos que me quedaron, las secuelas. Aparte como que da más aliento cuando te dicen: 'Dani, tenés re bien la cara', como que te da más emoción, más ánimo de venir y todas esas cosas"

4.b. El caso de Emilia

Emilia tiene 19 años y cursa 2° año en el BP. Inició la cursada en 2015, junto con Daniela, pero en 2016 nació su hijo y no comenzó el año lectivo. En la primera entrevista aclara que es muy reservada y que no le gusta hablar de sus cosas, pero luego pasa a contar con muchísimo detalle situaciones difíciles de su vida, especialmente en lo relacionado con su familia y la maternidad.

Las dificultades en su familia aparecen de forma constante en su relato: la relación fluctuante con su madre, las peleas con su hermana mayor -para quien tiene hecho un pedido de restricción perimetral-, las peleas y actividades delictivas de sus hermanos y una serie de muertes de forma trágica que la afectaron profundamente, como la de su padrastro y su hermanita de pocos meses de vida, y otras por causas naturales, como la de su abuelo. Cuando empieza a hablar de algo vinculado con su trayectoria escolar, muy pronto se remite a qué estaba pasando en su vida familiar y personal en ese momento, y se desvía de la cuestión educativa.

La maternidad es el otro foco de atención en la conversación, como temática e incluso como vivencia, por la presencia de su hijo en algunos de los encuentros. 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, y tenía que, no sé, hacer magia para comprar las cosas que yo necesitaba para él o para mí”. Su hijo nació en mayo de 2016, y cuenta que durante el embarazo, y durante varias operaciones e internaciones que atravesó después, estuvo sola: “Yo me sentía re mal porque estaba ahí sola. (...) siempre con lo de mi hijo estuve sola, no contaba con nadie, ni con el padre”.

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 resulta muy valorada por Emilia, que en varias ocasiones cuenta haber cuidado y criado a sus hermanos desde chicos, pero que ahora ese vínculo cambió: “Yo no me hago cargo por ninguno de mis hermanos. No son mis hijos, para renegar tengo a éste [señala a su hijo]. Cuando ya me sacan de quicio le digo a la madre que los venga a buscar y mi mamá los viene a buscar y se los lleva, cuando ya me cansé de discutir con ellos. (...) Que le ponga el límite ella, que ella es la madre”.

En relación a la maternidad y a la constitución de un hogar propio como dimensiones de su transición a la adultez, en un momento se refiere con nostalgia a la etapa anterior a ser madre, aunque reencauza la conversación haciendo referencia a 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 éste. (...) Extraño esos días (...) pero ahora no tanto... porque ahora lo tengo a él, y me concentro más en él que en mí”.

A la hora de presentarse, Emilia se define de la siguiente manera:

“Bueno, yo soy Emilia, soy re buena. Soy tan buena que a veces me toman por pelotuda, me lo dicen. Porque soy tan buena que hay veces que ya me toman el pelo, se me hacen los vivos, y no me gusta. Soy de decir lo que pienso muchas veces aunque no les guste lo que yo pienso. (...) si voy a pelear peleo con la boca, no peleo con las manos porque no me gusta pelear, nunca peleé y no me gusta. (...) yo soy normal, no me gusta ni ser sorry ni ser cheta, ni nada. Yo me visto así nomás, no me interesa hacerme la linda. (...) Yo soy la más normal en lo que es mi familia (...) 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 re podrida. No sé, hace ya ocho meses que se murió mi abuelo... Y no sé qué contar. (...) [Él] es uno de los que me crió. 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”.

4.b. 1 Experiencias educativas previas

La trayectoria educativa de Emilia (y no solo escolar, dado que gran parte del aprendizaje que ella señala se da fuera de la escuela) está marcada fuertemente por la figura de su padrastro, tanto en términos de práctica cotidiana como por la movilidad geográfica que implicó su muerte.

“Me crió desde que yo tengo 2 años, y murió cuando yo tenía 10. 10 o 12 años, Aprendí a leer por las malas (...) porque como yo no sabía leer y en el colegio me exigían que yo leyera, (...) una vuelta me puse a leer bien, y decía ‘Punto y coma...’ y él me decía ‘No Emilia, eso son para que vos respires y sigas leyendo’. ‘Ahhhh’ Y ahí entendí y empecé a leer bien. Pero 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... Estaba en mi pieza y él me decía que lea... leyera. Si leía mal me comía un cachetazo. Si leía bien ya está, paraba de leer y que me ponga a hacer otra cosa’.

Para Emilia la educación aparece en un sentido amplio, en general vinculada con los límites y el rigor, que identifica en algunos integrantes de su familia, frente a la ausencia física y simbólica de las personas que deberían haber generado esos cuidados (su padre al que no conoció, su madre que la abandonó cuando estuvo embarazada, su hermana que abandonó a sus hijos)

“Muy estricto era. Y... igual yo le tengo mucho respeto. (...) Pasa que él se hizo cargo de mí, cuando mi papá no lo hizo. Él me dio techo, comida, ropa, todo. Y eso se lo tengo que agradecer. 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.”

Su relación con la escolaridad en esa época es un tema en el que parece querer explayarse:

“era re buena estudiante, tenía todo aprobado antes de que todos... antes de que terminen las clases. Entonces en 4° la pasé re bien porque no fui más, tuve tres meses de vacaciones re piola, y nada... Yo era la más educada. Ahora mis hermanos también fueron al mismo colegio ese, y no pueden creer que ellos sean mis hermanos, porque yo re buena estudiante, re todo, y ellos re burros son... No pueden creer los profesores que ellos fueran mis hermanos”.

A la relación con los contenidos se suma la dimensión afectiva, que aparece tanto en el relato sobre su trayectoria escolar como, más adelante, en su caracterización sobre la experiencia en el BP:

“A la N°12 sí [me gustaba ir]... Casi todos los profesores me conocen (...) Y ahí conocí a mi mejor amiga. Y hasta ahora es mi mejor amiga, porque nos seguimos hablando después de tantos años... Ya vamos de amistad casi 12 años, un re aguante nos tenemos”.

El quiebre que interrumpió ese vínculo con la escuela ocurrió cuando estaba por finalizar el nivel primario:

“Cuando estaba en séptimo murió mi padrastro, bah, lo mataron... Y después de que lo enterraron y todo, mi mamá cayó en una depresión, estaba muy... 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... 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, y tomé la decisión de no ser la misma pelotuda, de que me tomen de boluda en otro colegio. Me hice forra con todos, porque si no todos me basureaban... Porque cuando yo iba a la N°12 tenía que usar anteojos y me decían ‘cuatrochi’, me molestaban, y yo dije ‘Basta, en este colegio no voy a permitir que me hagan lo mismo’.

Esta “rebeldía” en la escuela iba a acompañada de mucha responsabilidad adentro de su hogar, ocupando el rol de adulta que su madre no estaba en condiciones de cumplir. Según cuenta, el modo de canalizar su

enojo se expresaba en su relación con los docentes, mientras que no encontraba límites o contención en el ámbito familiar.

“Peleaba con uno de los profesores, que siempre la llamaban a mi mamá y le decían ‘Hable con su hija que se está... está siendo maleducada’... Y mi mamá no me decía nada. Con ese profesor siempre peleaba peor, porque no me gustaba matemática... Estuve al borde de repetir pero aprobé, no sé cómo, pero aprobé... Dejé materias previas, pasé a 3° y bueno, en 3° repetí porque me llevé todas las materias, no quería estudiar. (...) Y como no aceptaban repetidores, salí de ahí y me anoté acá [señala en dirección a un punto del barrio], en la N°5 [la misma a la que asistía Daniela]”.

Emilia considera normal que en un colegio privado no acepten “repetidores”, y no pone una especial carga emotiva en haber dejado esa escuela. En líneas generales, de su relato se desprende que comenzaba a tener un creciente desinterés por lo que pasaba en la escuela y por sostener la cursada. Luego, su mayor *desenganche* respecto de la escolaridad se refleja en la etapa posterior, en una escuela secundaria pública de su barrio.

“Fui dos meses y justo venían mis 15. Fui hasta el día de mi cumpleaños y después no fui más... tenía desde las 10 de la mañana hasta las 5 de la tarde y no quería... no quería saber nada... Estar todo el día ahí, al pedo... Y mi mamá no me decía nada, porque para qué iba a ir.... Igual así me pasaron a cuarto...aunque no fui”.

Incluso teniendo la posibilidad de continuar sin atrasarse, Emilia no volvió a la escuela, hasta que luego de un tiempo su madre se hizo presente como figura de autoridad: *“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’.”*

4.b.2 Expectativas sobre la cursada y finalización de la escuela secundaria

Emilia no hace referencia explícitamente a los factores que la motivan a seguir estudiando ni plantea una utilidad pragmática respecto del título, sino que parece vincularse con la escuela secundaria como un nivel que *debe* transitar, en gran medida vinculado con lo que su padrastro hubiese querido 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...”*. La diferencia entre un colegio “normal” y un colegio “así”, como el BP, da cuenta de que Emilia -como Daniela- considera al BP como una opción degradada respecto de otras escuelas a las que asistió, especialmente vinculada con el hecho de ser una escuela para jóvenes y adultos.

En relación al futuro, no muestra un deseo claro respecto de lo que desea hacer sino algunas inquietudes generales. Hay que tener en cuenta, de todas formas, que al momento de realizar las entrevistas estaba cursando 2° año, por lo que el egreso no se presentaba con tanta cercanía como para Daniela. Ante la pregunta acerca de qué se imagina para el futuro, 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, vi algunas cosas como cómo hacer unos maquillajes, limpieza de cutis, todo eso, y en parte lo aprendí: cuando yo me quiero maquillar me maquillo bien, porque sé. Y después me gustaría, tengo una sobrina de seis, que, si tengo ganas y tengo paciencia, le hago lindos peinados”.

El aspecto en el que expresa mayor proyección respecto del futuro tiene que ver con su hijo:

“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. Que venga y tenga hijos por todos lados, lo cago a cachetazos. Lo golpeo yo antes de que haga así. Yo a él desde ahora le pongo límites, porque cuando se hace el atrevido, de pegar o cualquier cosa yo le doy un chirlo en la mano. O le amago haciéndole así con cara de enojada, con la mano para arriba, ya se pone a llorar. Me tiene miedo a mí cuando yo me pongo así, llora”.

Allí sí es posible entrever un sentido atribuido a la escolaridad en relación a “ser alguien”, aunque rápidamente el discurso se encauza hacia una dimensión de educación en sentido amplio, relacionada a cómo ella quiere educar y su hijo y cómo se maneja con los límites.

4.b.3 Rasgos y experiencias que destaca del Bachillerato Popular

Después de haber dejado la escuela por un período de aproximadamente dos años, Emilia se inscribió en el BP para iniciar 1° año en 2015.

“Mi hermana me habló de acá, y entonces vine acá, me anoté y empecé, la conocí a ella [Daniela] y nos hicimos amigas. Mientras trabajaba desde la mañana hasta el mediodía, después venía acá... y nada después, así pasó el año. Y después el año pasado, me enteré que estaba embarazada, primero vine hasta cierto tiempo, hasta octubre, después no pude venir más porque me rompí la pata, me fracturé, y vine a hacer las integradoras nada más, y nada, pasó. Y después tuve que dejar porque estaba embarazada y justo mi hijo nació en pleno invierno y no lo iba a sacar, y este año retomé”.

Al recuperar su primera experiencia en el BP, Emilia orienta su relato hacia la dimensión social, enfocándose en la contención afectiva del curso, y en cómo eso influyó también en su cotidianidad en el barrio.

“En 1° [año] éramos todos, todo junto. 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... Lo conocí mucho antes de empezar el bachi, porque yo salía con el 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 2° año con otro grupo, distinto del que compartía con Daniela. En su relato, Emilia marca una fuerte diferenciación entre ambas experiencias:

“Yo en mi curso no hablo. Hablo poco y nada. Lo que pasa es que no me llevo bien con ninguno, con alguno que otro varón, pero nada. Ellas no me hablan, yo tampoco estoy atrás de nadie para que me hable. Si me querés hablar, me hablás; si no me querés hablar, no me hablés, no me afecta. Tampoco les estoy rogando una amistad o algo.”⁸

Respecto de volver a estudiar teniendo un hijo, Emilia 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 yo no me acerco porque si me ve, ahí va a llorar, como que es muy apegado a mí”.*

La existencia de un espacio de educación infantil en el BP aparece un tanto naturalizada en el relato de Emilia, pero cabe mencionar que se trata de uno de los factores de mayor peso en la continuidad escolar de estudiantes que son madres, algo que es difícil de encontrar en otras escuelas secundarias y/o de adultos.

⁸ La composición de este curso se da en el marco de la juvenilización de la matrícula del BP, que se profundizó entre 2015 y 2017, como analizamos en un trabajo anterior (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). En el curso actual de Emilia la gran mayoría de los y las estudiantes tiene entre 17 y 20 años.

5. Discusión y conclusiones

Como se depende de los casos presentados, el vínculo de estas dos jóvenes con la escolaridad en general, y con el BP en particular, presenta características singulares en función de sus experiencias, historias familiares, condiciones materiales de vida, y el modo en que éstas han influido en sus trayectorias escolares (Terigi, 2010; Briscioli, 2012).

Con relación a los modos en que viven la prueba escolar, identificamos que existen diferencias entre los casos de Daniela y Emilia, aunque también varios rasgos comunes, fundamentalmente en lo que hace a sus concepciones respecto del BP. A su vez, los modos en que cada una experimenta su transición a la adultez (es decir, los modos de *ser joven*) tienen puntos de contacto y también grandes divergencias, en las que las condiciones materiales de vida -ligadas al nivel socioeconómico familiar- juegan un papel importante.

En primer lugar, en función del modo en que viven la prueba escolar, podemos decir que Daniela y Emilia se relacionan de forma distinta con la escuela. En el caso de Daniela, en el marco de un contexto familiar estable, con antecedentes de cuentapropismo y lógica emprendedora por parte de su padre y el aliento constante de su madre para continuar cursando y no abandonar, la escuela secundaria aparece como el paso necesario para acceder a uno de los escalones del futuro que ella proyecta. En el momento en que decidió dejar la escuela porque sufría bullying, la pregunta giró en torno a *dónde* continuar estudiando, sin haber barajado la posibilidad de no acreditar el nivel. Para ella el título - "ese papel"-, se ve directamente ligado a tener un trabajo "en blanco" y con buenas condiciones de contratación, que le permita independizarse en términos económicos y habitacionales, y que contribuya a su proyecto de largo plazo de tener su propia empresa.

En relación a su experiencia en el BP, Daniela da cuenta del estigma que pesa sobre una escuela de jóvenes y adultos, al atribuir su llegada a "un problema en otra escuela" y compartir los comentarios negativos que le han hecho sobre la calidad académica del BP, que a la vez atribuye a la presencia de muchos adultos en su mismo curso. Al mismo tiempo, ante la pregunta acerca de qué pasaría si el título del BP no fuera válido, deja en claro que eso significaría haber desperdiciado el tiempo que pasó en esta escuela, y hace referencia también a la centralidad que reporta el título para ella, y las "puertas" que cree que le puede abrir. Sin embargo, no por eso reniega de las prácticas educativas propuestas en el BP, sino que, al contrario, resalta las lógicas de construcción colectiva, el acompañamiento de los y las docentes, la contención del grupo de compañeros y compañeras en momentos de dificultad (en su caso, vinculado tanto al trabajo en clase como a la vergüenza de salir a la calle por el acné) y la comodidad con que siente que puede expresarse, concluyendo que aprendió más en el BP que en otras escuelas.

Por otra parte, la relación de Emilia con la escolaridad resulta muy diferente. En condiciones de gran inestabilidad familiar, que se inician con el asesinato de su padrastro cuando cursaba séptimo grado de la primaria, y que repercuten en la depresión de su mamá, su cambio de escuela y de rol dentro del hogar, y en múltiples dificultades económicas, su vínculo con la escuela se debilita fuertemente, por no encontrarle una utilidad clara, no sentirse contenida allí ni tener un incentivo familiar para seguir asistiendo.

Respecto del BP, Emilia también acentúa la diferencia respecto de una escuela "normal", aclarando que si fuera por su padrastro ella *no estaría ahí*, pero no da cuenta de un interés particular por el estudio (en éste u otro establecimiento), sino que asocia su regreso a la cursada con la presión de su madre en un momento dado, la imagen de lo que su padrastro hubiese querido y una breve referencia a la intención de seguir estudiando en el futuro. En su caso, el mayor aporte que realiza la escuela en su vida parece ser social y

familiar: en la escuela (en sentido amplio, en distintos establecimientos educativos) conoció a sus mejores amigas, eligió al padrino de su hijo y cambió su forma de relacionarse con el barrio en que vive. De todas formas, cada vez que durante las entrevistas se tocaron temas relativos a su experiencia escolar, reorientó la conversación hacia vivencias de su pasado o de su presente familiar, dejando entrever la centralidad de esos temas en su vida.

Como una observación de tipo general, nos resulta importante señalar que, así como las trayectorias reales dentro del sistema educativo tradicional distan mucho de coincidir con las trayectorias teóricas (Terigi, 2010), delineadas *idealmente* para los y las estudiantes, eso no deja de ser cierto en el circuito de la Educación de Jóvenes y Adultos. Como podemos ver, Daniela evaluó la posibilidad de dejar el BP durante 3° año a raíz del acné, y Emilia efectivamente interrumpió la cursada, primero por una fractura, en 2015 -situación que pudo superar por el acompañamiento que ofreció el colectivo docente del BP- y luego en 2016, por el nacimiento de su hijo. Para ambas, fue en gran medida la contención afectiva ofrecida por estudiantes y docentes la que estimuló que continuaran estudiando -sumado a ciertas condiciones estructurales, como la flexibilidad para acreditar las materias o el espacio de educación infantil que le permite a Emilia asistir con su hijo-, algo que destacan como específico de esta propuesta educativa.

Ahora bien, abordando una dimensión subjetiva -y hasta emotiva- de la prueba escolar, identificamos una fuerte relación entre el vínculo que las entrevistadas mantienen con la escolaridad y su relación con sus familias. En el caso de Daniela, la estructura familiar sólida opera como un *soporte* (Martuccelli, 2007) de la continuidad escolar, y es al mismo tiempo esa plataforma la que le permite buscar la independencia, no como una necesidad -sus padres no están ausentes- sino como un deseo propio de conquista de una autonomía mayor a la que buscaron sus hermanos.

Para Emilia, en cambio, ante la vulnerabilidad de sus vínculos familiares, la muerte de su padrastro se presenta como motivo para dejar la escuela, ante la ausencia de otro soporte (en términos de contención afectiva, acompañamiento y estímulo). A diferencia de Daniela, ella remarca que siempre ha enfrentado situaciones difíciles sola, pero que hubiese querido estar acompañada (por su padrastro, por su mamá, por el padre de su hijo, etc.). Es a partir de ello que ubica a la maternidad como un modo de revertir esa soledad, porque, como dice, ahora lo *tiene* a él y él es el centro de sus preocupaciones. Podría pensarse que, en ese horizonte de *hacer familia*, también el BP podría estar subsanando parte de esa falta, al tener compañeros que la trataban “como a una hija”, saber que alguien la espera con mates en el aula, poder asistir a clase con su hijo, etc.

En relación a las transiciones a la adultez, en los relatos de ambas encontramos muchas alusiones a momentos de cambio y pasaje -ya sean recientes, en curso o ligados del futuro cercano-, que tienen a la autonomía y/o independencia como común denominador, aunque se expresan en prácticas y preocupaciones diferentes según cada caso: Daniela vive la autonomía como una aspiración histórica, 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 secundaria es un requisito ineludible. En este sentido, el mandato de la individuación asociado al éxito individual y a ser un individuo que se sostiene por sí mismo se hace muy presente en su relato autobiográfico, y se apoya fuertemente en el acceso al título secundario como modo de superación de la prueba escolar, que -espera- abriría nuevos horizontes de posibilidades para su éxito personal. Consideramos que esto representa un

ejemplo del modo en que Daniela viva su transición identitaria (Saraví, 2009), pasando de ser *dependiente* a *independiente*.

Emilia, en cambio, vive la transición a partir de haber formado su propia familia: antes era responsable por sus hermanos y sobrinos, pero 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 ayude 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 “hacía lo que quería”, hoy es ella quien decide no reproducir su historia familiar y busca hacer cambio en su hijo, a partir de la educación (pensada tanto en términos escolares como de valores y hábitos), evitando que sea vago o mujeriego como su padre, y aspirando a que sea “alguien en la vida”.

En ambos casos, el análisis nos lleva a reflexionar de modo más amplio acerca de cómo la relación con la escolaridad y la superación de la prueba escolar que aparecen en los relatos biográficos de estas jóvenes son expresión de otras relaciones sociales y afectivas, en las que el vínculo primario con sus familias cobra especial protagonismo. 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 independencia que se conquista de manera diferencial para cada una de ellas, y en las que la existencia o ausencia de *soportes* -afectivos y materiales- da cuenta de distintos grados de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión (Saraví, 2009), en contextos de desigualdad.

Bibliografía

- Beck, U. et al. (1997). *Modernización reflexiva*, Alianza Universidad: Madrid.
- Binstock, G. y Cerutti, M. (2005). “Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina”, Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- Blaustein Kappelmacher A. L., Rubinsztain, P. y Said S. (2018): “Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina”, Programa de Apoyo a la Investigación Comprometida, “Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe”, CLACSO, TransnationalInstitute (TNI), Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC) (FSOC-UBA) en prensa.
- Bottinelli, L. (2017). “Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina”. Revista Sociedad.
- Bracchi, C., y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. *CV Kaplan, Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, 23-44.
- Briscoli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Brusilovsky, S. (2005) “Educación de jóvenes y adultos (EDJA)”, Plan Fénix, FCE, UBA.
- Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2016) “Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos” Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Chaves, M. (2010) Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la *juventud urbana*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- De la Fare, M.; Botinelli, L.; & Lara, L. (2013). Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). *Serie Informes de Investigación*, 8, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Delory-Momberger, C. (2014). “Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710.
- Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Ediciones Siglo Veintiuno, Buenos Aires
- Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"". *Educação & Sociedade*, 32(115) . abril-junio, 2011, pp. 339-356, Centro de Estudos Educação e Sociedade: Campinas, Brasil.
- Giddens, Anthony. 1997 "Vivir en una sociedad postradicional", en *Modernización reflexiva*, Alianza Universidad: Madrid.
- Kessler, Gabriel (2014) "Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 583-596.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*, Sgo. de Chile, LOM.
- Martuccelli, D. y De Singly, F. (2012), *Las sociologías del individuo*, Santiago de Chile, LOM.
- Martuccelli, D. (2010) "Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo", en *Doble Vínculo*, N° 1, Año 1.
- Montes, N., y Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29).
- Nobile, M. (2016) "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes". *Última década*, 24(44), 109-131.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires. Ed. Grupo Editor Universitario
- Saraví, G., (2006). "Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez". Javier Moro, *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*. Guatemala: INDES, INAP.
- Saraví, Gonzalo. 2009. *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. México: CIESAS.
- Saraví, Gonzalo. 2015. *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la*
- Sirvent (2007) "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". En *Revista Argentina de Sociología*, año 5, N° 8, pp. 72-91.
- Suárez, D. (2011), "Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción". *Revista del IICE*, (30), 17-30.
- Swampa, M. (2007) "Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo", *Cuadernos de CENDES*, mayo-agosto, vol, 24, N° 65 pp.39-61, UCV, Caracas.
- Télez Velasco, D. (2011) "Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo" *El Cotidiano*, núm. 169, septiembre-octubre, 2011, México: UAM pp. 83-96
- Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles." *Propuesta Educativa*, año 17, num. 29. Pp. 63-72.
- Terigi, F. (2010), "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendidia, pp. 99-110.
- Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, 71.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (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.
- Tiramonti, Guillermina [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995), *Tinkering toward utopia*, Cambridge, Harvard University Press,
- Vázquez, S., (2014) *Alumnas embarazadas y/o madres: pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana* (Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO).
- Zibechi, R. (2005), "La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas, Silver City NM: International Relations Center.