

Ser jóvenes y sostenerse en la escuela. Soportes y reconocimientos en las existencias juveniles



Lucía Angélica Arias
Universidad Nacional de Córdoba.

Pablo Francisco Di Leo
CONICET, Instituto de Investigaciones “Gino Germani”, UBA.

Horacio Luis Paulín
Universidad Nacional de Córdoba.

Florencia D’Aloisio
Universidad Nacional de Córdoba.

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2022
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2022

Resumen

En este artículo presentamos resultados de distintos proyectos de investigación y una tesis de maestría en los que abordamos los vínculos entre las experiencias juveniles de reconocimiento y menosprecio en instituciones educativas y los soportes con los que cuentan los jóvenes para hacer frente a la escolaridad secundaria. A partir de la coproducción de relatos biográficos con jóvenes de sectores populares que asisten a diversas instituciones educativas y comunitarias del Área Metropolitana de Buenos Aires y de la ciudad de Córdoba, Argentina, abordamos los entrelazamientos singulares que se producen entre sus condiciones sociojuveniles y sus experiencias institucionales, y qué elementos se ponen en juego para sostener la afiliación a las mismas. Las personas jóvenes construyen y sostienen sus ecologías existenciales y sus trayectorias escolares a partir de la movilización y la vinculación —en ocasiones conflictiva— de diversos soportes en tres grandes intermundos sociales: las familias, las sociabilidades juveniles-barriales y las instituciones educativas. La visibilización de las características, las dinámicas y las interrelaciones de estos intermundos, soportes y demandas de reconocimiento a partir de narrativas juveniles puede ser una herramienta de intervención socioeducativa que contribuya a sostener, fortalecer o reconstruir los vínculos entre jóvenes y escuelas.

Palabras clave: biografías juveniles; soportes; prácticas de reconocimiento; trayectorias escolares; escuela secundaria.

Being young and sustaining oneself in school. Support and recognition in youth existence

Abstract

In this article we present the results of different research projects and a master's thesis in which we address the links between youth experiences of recognition and contempt in educational institutions and the support they have to cope with highschool. From the co-production of biographical narratives with young people from popular sectors who attend various educational and community institutions in the Metropolitan Area of Buenos Aires and the city of Córdoba, Argentina, we address the unique connexion that occurs between their socio-youthful conditions and their institutional experiences, and what elements are put into play to sustain their affiliation to them. Young people build and sustain their existential ecologies and their school trajectories from the mobilization and correlation —sometimes conflictive— of diverse support in three major social interworlds: families, youth-neighborhood sociabilities, and educational institutions. The visibility of the characteristics, dynamics and interrelationships of these interworlds, support and demands for recognition based on youth narratives can be a tool for socio-educational intervention that contributes to sustain, strengthen or rebuild the links between young people and schools.

Keywords: youth biographies; supports; recognition practices; school trajectories; secondary school.

Introducción

En este artículo presentamos una línea de investigación que desarrollamos en proyectos de investigación^{1, 2} y tesis de maestría³ centrados en la indagación de experiencias juveniles de *reconocimiento* y *menosprecio* (Honneth, 2011) en instituciones educativas y de los *soportes* con los que cuentan para hacer frente a la escolaridad secundaria en tanto prueba estructural que los/as atraviesa (Martuccelli, 2010).

A partir de la coproducción de relatos biográficos con jóvenes de sectores populares que asisten a instituciones educativas y comunitarias del AMBA y de la ciudad de Córdoba, abordamos los entrelazamientos singulares que se producen entre sus condiciones sociojuveniles y sus experiencias institucionales, y qué elementos se ponen en juego para sostener la afiliación a las mismas.

En un primer momento, profundizamos en las categorías de soportes y prácticas de reconocimiento, en tanto propuestas teórico-metodológicas para analizar las narrativas juveniles. Luego caracterizamos los casos de estudio y la estrategia metodológica,

1 Proyectos: Consolidar 2018-2021 "Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba" (Res. N° 472/2018 y 99/2019) y Consolidar 2016-2017 "Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba" (Res. SECyT N° 202/2016 y N° 313/2016). Director: Horacio Luis Paulín. Financiamiento: Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Sede: Facultad de Psicología (UNC).

2 Proyectos: a) UBACyT 2010-2012 20020090200376; b) PICT 2010 0621; c) UBACyT 2013-2015 GEF 20020120200171BA; d) UBACyT 2016 Mod II 20020150200080BA; e) PICT 2016 4433; f) UBACyT 2018 Mod I 20020170100325BA. Director de todos los proyectos: Pablo Francisco Di Leo. Codirectora de a) y c): Ana Clara Camarotti. Codirectora de d), e) y f): Ana Josefina Arias. Financiamiento: a), c), d) y f) Universidad de Buenos Aires; b) y e) Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina. Sede de todos los proyectos: Instituto de Investigaciones "Gino Germani", Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

3 Tesis de Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial "Sostenerse en la escuela. Ser jóvenes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Una aproximación a partir de relatos biográficos". Facultad de Psicología (UNC), aprobada en 2021. Autora: Lucía Angélica Arias. Directora: Florencia D'Aloisio. Codirector: Horacio Luis Paulín.

presentando a las personas jóvenes con las que trabajamos y las instituciones y contextos sociobarriales de pertenencia. Seguidamente, introducimos el análisis de las narrativas a partir de tres ejes que corresponden a los principales soportes de sus biografías y trayectorias escolares. Por último, recuperamos los aportes de Martuccelli en torno a la categoría de *extrospección* para avanzar en términos propositivos.

Una propuesta teórico-metodológica para identificar soportes y reconocimiento en las biografías juveniles

El análisis de las *pruebas estructurales* (Martuccelli, 2007; 2009) que las juventudes contemporáneas deben afrontar es una productiva clave de comprensión de las existencias de personas jóvenes. En esta línea, asumimos la escolaridad secundaria como una de estas pruebas que conjuga y amplifica —especialmente para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad— obligatoriedad social, legal y selectividad (D'Aloisio, Arce Castello y Paulín, 2015; D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018).

La forma de afrontar la prueba escolar será diversa en función de la presencia o no de *soportes*, elementos materiales, simbólicos y afectivos con que se cuenta para hacer frente a las pruebas existenciales y sostenerse en el mundo, ya que ningún individuo puede hacerlo completamente solo (Martuccelli, 2007; 2010). Los soportes, que le dan al sujeto un cierto “estado de suspensión social” (2007: 42), no son completamente conscientes, ni pasibles de control y, muchas veces, los sujetos no los reconocen como sostenes de sus experiencias, esgrimiendo en su lugar explicaciones alusivas a su mérito personal.

En este punto es relevante recordar que Martuccelli propone desplazar una “concepción restringida de los soportes” (ibidem: 77) en tanto inventario de recursos económicos y políticos que posee cada individuo. Si bien es cierto que, en el tránsito a la Modernidad, los avances en cuanto a derechos sociales y políticos constituyen fuertes sostenes de las subjetividades, no son los únicos que permiten comprender la experiencia social. Además, en tiempos de retroceso de las políticas públicas y mayor precarización de las relaciones de trabajo, es necesario ampliar la mirada sobre las maneras en que los sujetos construyen sus existencias y en base a qué recursos —no solo materiales— y a qué relaciones —no solo institucionalizadas— lo hacen. También advierte sobre la importancia de no caer en la tentación empirista y/o cuantitativa de adscribir el análisis de los soportes a una especie de *checklist* de indicadores asentados en variables operacionales que olviden la precaución metódica de Norbert Elias: no analizar procesos y experiencias sociales aislados por fuera del contexto de las configuraciones sociales que les dan sentido.

¿Pero cuáles serían entonces los criterios teórico-metodológicos para analizar la individuación y el trabajo de soportes desde una concepción ampliada y, en nuestro caso, desde las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares?

“Lo importante es cómo los individuos se constituyen un entorno existencial combinando relaciones u objetos, experiencias y actividades diversas, próximas o lejanas, que en la ecología así constituida van a dotarse o no de significaciones absolutamente singulares” (Martuccelli, 2007: 80), advierte el autor y aporta claves para la identificación de soportes. La primera es que debería darse una “insustituible significación personal” acerca de la relevancia de dichos soportes para la existencia. Otra, que los soportes no son solo materiales sino que también pueden ser simbólicos e imaginarios. Y una tercera es que, si bien pueden asociarse a la presencia de redes y dependencias, es importante analizar de qué formas estas se combinan para darle cierta consistencia al individuo en su capacidad de sostenerse en la vida social.

El autor plantea que cada sujeto cuenta con soportes diferentes y que estos tienen distintos grados de legitimidad social: algunos poseen una mayor aceptación social, y por lo tanto son más *invisibles* —el trabajo, la familia—; en cambio otros son difíciles de asumir, ya que se trata de soportes *estigmatizantes* que poseen gran visibilidad —como el consumo de drogas, las prácticas delictivas, la ayuda social—. También existen soportes *ambivalentes*, por ejemplo, aquellos vínculos familiares que son necesarios y sostienen, pero también generan situaciones de vulnerabilidad, violencia, abandono. Es decir, tanto las pruebas como los soportes se encuentran “desigualmente distribuidos”, variando en función del contexto sociohistórico y la posición social del sujeto, el género, la edad y la clase social (Martuccelli, 2007).

Con estas premisas teórico-metodológicas nos dimos a la tarea de analizar, en las biografías juveniles, aquellas actividades, relaciones y objetos que podrían sostener sus trayectorias escolares. Pudimos vislumbrar de manera singular y situada las complejidades que hacen a la imbricación entre lo escolar y lo juvenil, identificando en algunas narrativas ciertos marcos de posibilidad —en términos socioeconómicos, institucionales, familiares y subjetivos— que les permitieron una mayor conciliación de lo juvenil y lo escolar y una continuidad en sus trayectorias. En otros casos, observamos mayores desafíos estructurales a la hora de sostener la escolaridad y conciliarla con sus modos de ser jóvenes, encontrando experiencias escolares interrumpidas y de “baja intensidad” (Kessler, 2007).

Otro concepto potente para pensar la problemática de las escolaridades juveniles es el de *reconocimiento* desarrollado por Honneth (2011). El autor considera que los sujetos y grupos vivencian situaciones de menosprecio y humillación en diferentes ámbitos de su vida y que, para contrarrestarlas, se establece una lucha intersubjetiva por el reconocimiento, como un modo de obtener justicia, respeto y dignidad. Este interjuego entre reconocimiento y menosprecio se da en al menos tres esferas de la vida cotidiana: el amor, que permite construir la autoconfianza y que puede ser puesto en peligro por la violencia y el maltrato en sus diversas formas; el ejercicio de derechos como sujeto de una comunidad, que repercute en el autorrespeto y cuando se restringe genera exclusión social; y la solidaridad, que se materializa en la valoración de cada sujeto en su singularidad, lo cual fortalece la autoestima y contrarresta la discriminación y la degradación.

La ausencia o fragilidad de reconocimiento en cualquiera de estas esferas afecta los procesos de subjetivación, de realización personal, sus vínculos y posibilidades, generando diversas situaciones de vulnerabilidad que “fragilizan sus vidas” (Di Leo y Camarotti, 2015: 7) mientras que la presencia de soportes puede mitigar dichas afectaciones al permitir a los sujetos sentirse reconocidos y respetados. Desde estas premisas, hemos identificado que las juventudes de sectores vulnerabilizados atraviesan múltiples experiencias de reconocimiento y menosprecio en sus diversos ámbitos de socialización, algunas de las cuales iremos reconstruyendo analíticamente en el presente artículo.

Caracterización de los casos de estudio y estrategia metodológica

En la ciudad de Córdoba, trabajamos entre 2017 y 2019 con jóvenes que asisten a una escuela secundaria pública ubicada en un barrio-ciudad cercano al anillo de circunvalación, colindante con otros barrios, un asentamiento precario y un barrio privado separados por un gran muro; geografía urbana que expresa procesos de *periferización urbana, segregación y fragmentación residencial* (Valdés y Cargnelutti, 2014). Una escuela con una cultura institucional inclusiva, orientada al reconocimiento y efectivización de derechos juveniles, mediante numerosas intervenciones y estrategias de personalización (Ziegler y Nobile, 2014) sostenidas por el colectivo educador en pos

de acompañar de manera singularizada las trayectorias escolares de sus estudiantes. En menor medida, identificamos prácticas y discursos excluyentes, y una tensión entre inclusión y calidad educativa reflejada en posturas “asistencialistas” por parte de educadores, flexibilización de las exigencias y disminución de los aprendizajes brindados.

En este caso, trabajamos con varones y mujeres de entre 15 y 19 años que cursan el Ciclo Orientado (4°, 5° y 6° año), residentes del barrio-ciudad de la escuela o barrios aledaños. Las trayectorias escolares de algunas/os eran continuas, mostrando una conciliación entre sus condiciones sociojuveniles y lo escolar; mientras que otras se caracterizaban por la intermitencia —repetencias y abandonos temporarios— relacionada, entre otras cuestiones, a una notable tensión entre sus devenires sociofamiliares y las propuestas y las exigencias escolares.

Utilizando herramientas teóricas y metodológicas similares, en el marco de diversos proyectos financiados desarrollados entre 2010 y 2019, analizamos las vinculaciones entre procesos de individuación, condiciones sociales y agencias de jóvenes de sectores populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Aquí nos centramos en el análisis de las experiencias y agencias juveniles en instituciones que propician el acceso y ejercicio de sus derechos. La muestra quedó constituida por veinticuatro (24) jóvenes, doce (12) mujeres y doce (12) varones, que viven en diversos barrios populares del AMBA. Catorce (14) de quienes componen la muestra participan —en calidad de estudiantes o cursantes— en diversas actividades educativas, recreativas, deportivas, culturales o laborales, en cinco instituciones: dos bachilleratos populares, escuelas medias para jóvenes y adultos que se definen a sí mismas como autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado (Said, 2018) —uno ubicado en un barrio marginalizado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y otro en el Gran Buenos Aires (GBA)—; una organización que propicia el acceso a actividades culturales y deportivas, ubicada en CABA; una institución dependiente del Gobierno de la CABA, dedicada a la capacitación laboral; y una escuela media que incluye en su proyecto institucional la educación no formal, la formación profesional y la integración de jóvenes en contextos de vulnerabilidad social en el GBA. Para la selección de las personas jóvenes, se priorizó una heterogeneidad respecto a sus inserciones territoriales, institucionales, edades, género, escolaridad, condición familiar y laboral, quedando conformada la muestra a partir de la voluntad de participar de los sujetos y del criterio de saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

En ambos casos, para la construcción y análisis de los datos desarrollamos una estrategia cualitativa, utilizando como técnica principal la entrevista en profundidad.⁴ Para la reconstrucción de las experiencias sociales juveniles retomamos el enfoque biográfico, que consiste en el despliegue narrativo de las vivencias de los individuos a lo largo del tiempo con el objeto de elaborar, a través de entrevistas sucesivas, un relato que permita mostrar “(...) el testimonio subjetivo [buscando dar cuenta] tanto de los acontecimientos como de las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas Muñoz, 1992: 47-48). Tal como lo sintetiza Ernesto Meccia (2019), los diversos estilos del método biográfico parten del reconocimiento de tres grandes formas interrelacionadas de manifestación de los intermundos sociales: la existencia de individuos; el hecho de que estos actúan afectando o siendo afectados por múltiples vínculos interpersonales, grupales e institucionales; y que los mismos están inmersos en un momento sociohistórico determinado.

⁴ Para complejizar el análisis, se triangularon datos construidos mediante otras técnicas —observación participante, análisis de documentos institucionales, conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas con educadores—. No obstante, en esta oportunidad nos centraremos en las miradas juveniles reconstruidas mediante entrevistas.

Adaptando las propuestas teórico-metodológicas de Leclerc-Olive (2009), solicitamos a las personas jóvenes que identificaran las vivencias más significativas a lo largo de sus vidas y de sus experiencias institucionales. Estos acontecimientos o giros biográficos permiten identificar los momentos de bifurcación o cambios importantes en las experiencias individuales. Dichos sucesos son seleccionados, descritos y evaluados por las personas a la luz de sus experiencias posteriores, lo que otorga al relato biográfico un carácter performativo: este 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 las personas entrevistadas (Di Leo y Camarotti, 2013; 2015).

Siguiendo la estrategia del muestreo teórico de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*) redefinimos la muestra en el análisis de datos y codificamos el corpus de entrevistas y relatos a medida que lo fuimos construyendo, utilizando el software Atlas.ti. A partir de las sucesivas etapas de la codificación —de acuerdo con el procedimiento de la comparación constante entre datos y herramientas conceptuales—, identificamos las categorías centrales emergentes de las entrevistas y relatos juveniles.

Retomando la tesis de la elasticidad característica de las vidas sociales que se materializan en “intermundos” (Martuccelli, 2009), compartiremos algunos ejes analíticos buscando dar cuenta de que, aun sin soslayar el peso estructural en la distribución desigual de recursos y oportunidades, las vidas personales efectivas varían considerablemente. De allí la importancia de buscar “comprender, lo más cerca posible de las experiencias individuales reales, las maneras cómo los actores logran o no forjarse espacios sociales protegidos” (ibídem: 27); en nuestro caso, las afiliaciones escolares. En lo que sigue, recorreremos los grandes soportes identificados en las narrativas y prácticas de las personas jóvenes en tres grandes intermundos sociales: ámbito familiar, sociabilidad juvenil-barrial e institución escolar.

Intermundos familiares: entre presencias y ausencias significativas

En numerosos relatos juveniles la familia emerge como un espacio de socialización y prácticas de cuidado de gran importancia; un *refugio afectivo* en un contexto muchas veces inequitativo y hostil (Sustas y Touris, 2013). En este sentido, algunas personas jóvenes señalan entre sus acontecimientos biográficos más significativos la construcción de vínculos afectivos con distintas personas —padres, madres, hijas/os, sobrinas/os, parejas, amigas/os— que las ayudan a sostener sus vidas.

Para Lili (23 años, mujer, AMBA) sus hijos son “las personas por quien yo vivo, por las que lucho y sigo adelante”. Para Carlos (26 años, varón, AMBA), la propuesta de su hermana de ser el padrino de su hijo, Coqui, significa una muy valiosa señal de confianza que lo ayuda a reconstruir su propia autoconfianza en un momento de crisis generado por el consumo problemático de drogas.

Las relaciones de *confianza* son dinámicas y frágiles, presentan diversos grados de pureza o autenticidad y pueden ganarse o perderse a partir de una palabra, un gesto, una mirada o un conflicto (Luhmann, 1996). Estos vínculos son fundamentales en las sociedades contemporáneas ya que, tal como narra Carlos, posibilitan a los individuos construir su *seguridad ontológica* —en términos fenomenológicos, su *ser-en-el-mundo*— sin la cual les sería imposible habitar y actuar en el mismo intermundo social con otras personas (Giddens, 1995).

Algunas narrativas dan cuenta de un marcado acompañamiento familiar a las trayectorias escolares juveniles, mediante diversas formas de *soporte afectivo y material*:

apoyo escolar en las materias, sustento económico para culminar la secundaria y la recurrencia de un discurso enfático sobre la importancia de estudiar. Rocío (17 años, mujer, Córdoba) reconoce en su familia el sostén principal para conciliar su condición de estudiante y de madre, mediante el cuidado de su hija en horario escolar. Eso le permitió sortear el peso de las desigualdades de género que gravitan en los abandonos escolares de estudiantes mujeres que son madres (Vázquez, 2015) y, en su caso, viabilizar un cambio favorable en su posición subjetiva a partir de “ser madre”.

Dado el dinamismo propio de las configuraciones familiares y de los contextos, también aparecen momentos vitales atravesados por situaciones de abandono y menosprecio por parte de algunos miembros que tensionan las experiencias vitales y escolares. En los relatos de algunas/os jóvenes se señalan diversas situaciones marcadas por la ausencia o carencia de soportes vinculares, separaciones o rupturas con personas muy cercanas afectivamente, que provocaron discontinuidades en sus biografías y dejaron profundas marcas en sus identidades personales. Relatan situaciones de violencia —vidas especialmente durante su infancia o adolescencia—, generadas por familiares cercanos, significadas como heridas que marcaron sus vidas. Carlos, un joven que fue internado en distintos momentos de su vida por consumos problemáticos de drogas, narra un encadenamiento de abusos y violencias de su padre y su madre, ejercidos especialmente sobre él y sus hermanas.

En estas experiencias de humillación física y psicológica, las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes viven la negación de uno de los soportes constitutivos de sus identidades: el *reconocimiento afectivo o amor* (Honneth, 2011) de las personas con las que tienen lazos de dependencia, tanto para subsistir como para construir su seguridad en uno/a mismo/a o autoconfianza.

En otras narrativas juveniles, la familia se erige como un *soporte ambivalente* (Martuccelli, 2007) de la experiencia vital y escolar, sea por ausencias parentales significativas (muertes, abandonos), por ausencias en términos afectivos pero con sustento económico y, en otros casos, por alternancia de períodos de distancia y conflictividad y el restablecimiento de vínculos. Estos vaivenes y dinámicas vinculares construidos en torno a “presencias ausentes” (Sicot y Zurbriggen, 2018), figuras parentales que “están” físicamente pero con retaceo de expresiones afectivas y prácticas de acompañamiento o reconocimiento, afectan de diversos modos las trayectorias escolares.

El relato de Gonzalo (19 años, varón, Córdoba) está signado por pérdidas y ausencias de figuras nodales que fueron marcando giros en su biografía: “A los 5 años falleció mi mamá y mi papá se aferró mucho al trabajo y como que los perdí a los dos al mismo tiempo (...) mi papá no quería que nos faltara nada, pero a mí me faltaba él”. La ausencia física y afectiva de su padre constituyó para este joven una experiencia de menosprecio, que fue contrarrestada con la presencia de su tío que lo crió y le proveyó diversas prácticas de cuidado durante su infancia y escolaridad primaria. Entrando a la adolescencia, el fallecimiento de esta figura paterna supletoria (“fue mi padre”), marcó el comienzo de una etapa de derrape⁵ que denomina “agarrar la calle” y el inicio de una escolaridad secundaria interrumpida y conflictiva. La posterior muerte de su mejor amigo se constituye en un nuevo giro biográfico: se muda de barrio junto con su padre y hermanas, retoma la escolaridad de manera continua en una nueva institución y abandona paulatinamente aquellas prácticas juveniles que frecuentaba. En este periodo de rescate,⁶ su padre —y en menor medida sus hermanas— se erige como sostén afectivo en su vida cotidiana.

⁵ En el lenguaje cotidiano juvenil, “derrape” remite a “caídas”, asociadas principalmente al consumo problemático de drogas y a la participación en actividades delictivas (García Bastán et al., 2018).

⁶ “Rescate” es otro término local que refiere a la acción de regular y controlar aquellas prácticas significadas como derrape (García Bastán et al., 2018).

“Dolores de la vida, falta de lo necesario” son las palabras que elige Braian (19 años, varón, Córdoba) al referirse a las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y familiar que atravesaron su biografía y obstaculizaron el sostenimiento de su escolaridad. Sus primeros años del secundario estuvieron marcados por repitencias, abandonos y conflictos en la convivencia escolar que atribuye a dichas condiciones, al consumo problemático de drogas y a la necesidad de “cirujear” en el carro o ejercer prácticas delictivas para subsistir:

No lo dejé [a 2° año] solo porque no quería o porque venía fumadazo, también era porque no tenía zapatillas, no tenía pantalón, no tenía campera, el estado económico mío hasta el día de hoy no es bueno (...) desde que nací, mi familia siempre tuvo el carro, hasta ahora... y mi papá quería que yo siguiera ayudándolo, pero le digo “cómo te voy a seguir ayudando si yo quiero tener otra vida, no quiero tener esa”, o sea no le digo esto, se tiene que dar cuenta. (Braian)

Su padre aparece como un *soporte ambivalente*, por su ausencia en la infancia, sus prácticas ilegales y de consumo de drogas de las cuales él quería alejarse. Pero también como modelo de identificación, en relación al interés compartido por el campo y su capacidad para “*ganarse la vida*”, intentando diferenciarse en los modos de lograrlo. En su relato, su mamá es uno de esos referentes que “siempre estuvo” (Sicot y Zurbriggen, 2018), una presencia proveedora de diversos cuidados materiales, afectivos y, si bien no narra prácticas concretas en relación a lo escolar, fue un sostén discursivo en torno a la importancia de estudiar.

En el caso de Cintia (18 años, mujer, Córdoba), su familia se erige como un *soporte débil y conflictivo* de su trayectoria biográfica y escolar. Describe el vínculo con sus padres en términos de ausencia de cariño y confianza (“no son personas de decirte ‘¿cómo te fue hoy día?’, ‘qué bueno que te pasó esto’, son fríos”) y de no acompañamiento en rituales de reconocimiento escolar (“cuando me entregaron el diploma en la primaria (...) cuando me entregaron la bandera tampoco estuvo”). Se advierten otros lazos significativos con figuras mujeres —su tía, prima y principalmente su abuela, con quien vivió hasta sus 11 años de edad— (“tengo que agradecerle de todo a ella, ella fue mi guía, la que me ayudó en todo, la que me formó como soy ahora”), soportes familiares supletorios que atenuaron esas “presencias ausentes” (Sicot y Zurbriggen, 2018) y apuntalaron su trayectoria escolar.

En suma, las narrativas sobre los vínculos familiares denotan experiencias significativas para estos/as jóvenes, tanto de reconocimiento afectivo-amoroso como de menosprecio (Honneth, 2011). Exceptuando algunas biografías con marcado acompañamiento familiar en sus trayectorias escolares, en el resto se evidencia un sostén familiar —en algunos casos débil y ambivalente— asociado principalmente a lo afectivo.

Intermundos de sociabilidades juveniles-barriales: ambivalencia de los soportes

La “calle” se configura como un soporte ambivalente y, en algunos casos, estigmatizante porque designa el espacio territorial de la vida juvenil en sectores populares, las aperturas al mundo social, el despliegue de la sociabilidad con los amigos del barrio y, a la vez, el espacio-tiempo de los riesgos de la violencia social y policial, participación en acciones delictivas y consumos problemáticos. Mientras que la experiencia de la calle abona el despliegue de una subjetividad potente en sus lazos, sus gustos, estéticas y prácticas relacionales, se conforma a la vez como un callejón sin muchas salidas ya

que las violencias, los accidentes, la inseguridad cotidiana construyen límites a esas potencias subjetivantes que les daban cierta autonomía y certeza de sí.

Algunas personas jóvenes del AMBA cuentan que por vivir en villas o barrios populares sufren diversas expresiones de prejuicios, discriminación y violencias de personas que no viven allí y, muchas veces, también de sus vecinas/os. Viven así entre dos fronteras, una entre el interior y el exterior del barrio y otra entre sus habitantes. Los límites entre el afuera y el adentro de la villa también son construidos o reproducidos a partir de tramas simbólicas y políticas generadas desde medios masivos de comunicación y desde ciertas políticas, intervenciones e instituciones públicas (Saraví, 2015; Segura, 2017). Habitar, circular y salir de la villa constituye una prueba social que estas personas jóvenes deben afrontar cotidianamente. La pertenencia a un barrio vulnerabilizado o popular puede constituir un potencial obstáculo para la integración al afuera, fundamentalmente a espacios públicos, instituciones educativas, culturales, deportivas y oportunidades laborales (Ramírez, 2013; Di Leo y Camarotti, 2017; Paulín *et al.*, 2018).

Para enfrentar las amenazas, violencias e inseguridades y sostener sus actividades cotidianas, las personas jóvenes —especialmente mujeres— desarrollan diversas estrategias de movilidad al interior y con el exterior del barrio: circular por determinados caminos; volver o salir de sus casas en ciertos horarios; procurar la compañía en otras personas —jóvenes o adultas— en las que confían; evitar las interacciones con personas potencialmente peligrosas. También, cuando pueden, cambian sus rutinas y eligen participar en instituciones u organizaciones sociales que les permitan asistir en horarios y por caminos que consideran más seguros (Tapia, 2015; Ramírez y Tapia, 2019).

En narrativas como las de Purly (18 años, varón, AMBA) y Juana (20 años, mujer, AMBA), el intermundo barrial es significado como un punto de articulación de sociabilidades que, en torno al mantenimiento o recuperación de espacios públicos como plazas y canchitas de fútbol, brindan seguridad y lugares de encuentro:

En el barrio están mis amigos, a ellos les cuento mis cosas, compartimos salidas juntos, boliches o fiestas, jugamos al fútbol dos veces por semana, vamos a campeonatos y ahí si ganamos compartimos la plata, compramos para tomar, para comer (pizzas o chorizos) para todos y compartimos. El barrio tiene eso, tengas o no tengas, siempre podés compartir. (Purly)

En estos relatos se pueden identificar algunos de los soportes —principalmente simbólicos y afectivos— que el barrio proporciona a las personas jóvenes en sus itinerarios de individuación. También destacan las ofertas deportivas y culturales que allí se gestan y ofrecen, ya que potencian sus capacidades y les permiten tomar contacto con actividades artísticas y deportivas a las que no podrían acceder de otro modo (Ramírez, 2013; Tapia, 2015; Saraví, 2015; Segura, 2017). Coincidiendo con resultados de los estudios sobre procesos de individuación en entornos populares de Aliano (2016), en la articulación —y, en ocasiones, en la tensión— entre los intermundos de los vínculos afectivos y el barrio, las/os jóvenes desarrollan un *individualismo de la socialidad*: cotidianamente traman redes y son moldeadas/os por ellas.

Por su parte, Gonzalo y Braian (Córdoba) evidenciaron que sus prácticas juveniles, protagonizadas generalmente en “la calle” y compartidas con sus amigos del barrio, fueron escenario de numerosas situaciones de vulnerabilidad y riesgos, entre ellas el consumo de drogas, disputas barriales, uso de armas, abuso policial, delitos y muertes. Estos vínculos y prácticas predominan en sus narrativas y funcionan como un soporte ambivalente, y por momentos estigmatizante, de sus trayectorias biográficas y escolares. Por un lado, los exponía a situaciones de riesgo y fragilizaban su escolaridad, vínculos familiares y

proyectos a futuro, pero a la vez eran significados como un soporte vincular fuerte o prácticas necesarias para paliar las condiciones de precariedad —en el caso del “cirujeo” y el delito—. Aun así, en sus narrativas aluden a que su condición de estudiantes afiliados/as a la escuela les permitía constituirse en una excepción valorada por sus coetáneos/as del grupo de sociabilidad barrial.

Así, estos pasajes narrativos muestran que la sociabilidad barrial es una dimensión constitutiva de la construcción identitaria de estos/as jóvenes y por ello cobra gran relevancia en sus relatos, distinguiéndose muchas veces de las dinámicas que ofrece el espacio escolar (García Bastán y Paulín, 2016).

Intermundos escolares: cuidados, vínculos significativos y reconocimientos

Al acercarnos a las experiencias juveniles, reconocemos la centralidad de las instituciones escolares en la construcción identitaria y el ejercicio de derechos, en tanto es allí donde mayormente se efectivizan las políticas públicas, sin soslayar su carácter paradójico ni la reproducción de algunas prácticas excluyentes en su interior (Di Leo y Arias, 2019).

Las narrativas coconstruidas con jóvenes y el diálogo con referentes y educadores nos permitieron identificar la recurrencia de prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso y jurídico-moral por parte de la escuela (Honneth, 2011). Dentro de las *prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso*, encontramos la habilitación de vínculos intra e intergeneracionales significativos y la generación de espacios de escucha, diálogo y contención.

Diversas prácticas y vínculos de *sociabilidad juvenil* permiten construir un *nosotros* sustancial en los procesos de subjetivación, ofician de refugio ante vivencias de malestar y/o habilitan experiencias solidarias de cuidados afectivos y de contención intrageneracional. Algunos relatos juveniles cordobeses reflejan esta significatividad de los vínculos entre compañeros/as: en Cintia cobra relevancia a la hora de afrontar sus problemas familiares; en Rocío aparecen como posibilitadores de un cambio en su posición subjetiva conciliando el ser estudiante y madre; y Nahuel (15 años, varón, Córdoba) plantea que la escuela es el único espacio en donde se vincula con otros sujetos jóvenes.

Los *vínculos intergeneracionales* también son referenciados como sostenes importantes, particularmente con algunos educadores —profesores/as, preceptores/as, coordinadora de curso y director— por sus prácticas hospitalarias cotidianas o intervenciones ante momentos biográficos críticos. Nahuel enfatiza el vínculo favorable que mantenía con los/as educadores/as y los gestos orientados a obtener reconocimiento como “buen alumno”, aspecto central de su autodescripción narrativa.

Los *espacios de escucha, diálogo y contención* generados por estos educadores, oficiaron de soportes afectivos para las/os jóvenes al sentirse acompañadas/os, comprendidas/os y poder tramitar diferentes dificultades. En las narrativas se visualizan diversos “lugares de acogida” (Ayres, 2017) que habilitan el encuentro intersubjetivo, fortaleciendo la confianza en sí mismos/as y permitiendo la irrupción de los/as jóvenes en su otredad y singularidad. Cintia encontraba espacios en donde poder desahogarse cuando transitaba por algún conflicto familiar, principalmente con la preceptora y la coordinadora de curso: “en 4° mi mamá se fue de mi casa, tuve un momento de crisis, horrible, me lloré todo acá en el colegio, que justo vine con Lara (coordinadora) y hablamos”. Braian se sintió contenido en relación a su consumo problemático de drogas, especialmente

por el preceptor y el director, y relata una conversación puntual con este último, en la cual reconoce el proceso reflexivo que este referente quería generar:

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

Posturas y prácticas como las que resaltan las narrativas de Braian y Cintia constituyen gestos y actos de *justicia afectiva*, en tanto efectivizan el derecho de estas personas jóvenes a ser sujetos/as de cuidado y amor (Kaplan, 2021).

Las experiencias juveniles en las instituciones donde realizamos nuestro trabajo de campo en el AMBA se presentan como excepciones para tales jóvenes, refugios en los que eligen participar cada día porque se sienten reconocidos subjetivamente, habilitando diversos soportes simbólicos, afectivos, materiales y repertorios de acción no violentos ni discriminatorios, que los ayudan a (re)vincularse con otras personas jóvenes y adultas y, en general, con organizaciones sociales e instituciones públicas. En los relatos de Carla (24 años, mujer), Mariana (17 años, mujer), Tincho (18 años, varón), y Juan (21 años, varón) se presentan diversos espacios y tiempos institucionales de encuentro, convivencia, trabajo colectivo, en los que se sienten escuchados/as y tratados/as como personas (“como personas y no como un número más”), funcionando como desencadenantes o motores en la formación de sus identidades personales. En estos relatos se observan las marcas de “narrativas de reorientación moral” (Di Leo, 2019) alusivas a espacios que permiten construir relaciones de confianza y brindan marcos referenciales para reflexionar sobre sí, tomar decisiones y proyectarse a futuro.

Por otra parte, las *prácticas de reconocimiento jurídico-moral* tendientes a garantizar el ejercicio de derechos por parte de los sujetos en tanto miembros de una comunidad (Honneth, 2011) se evidenciaron, en el caso de Córdoba, en aquellos proyectos y acciones institucionales que reconocen a sus estudiantes como sujetos de derechos, las apuestas por efectivizar la inclusión socioeducativa, la participación, la alimentación y la prevención de situaciones de violencia y vulneración.

Un primer grupo de prácticas están orientadas al *acompañamiento de las trayectorias escolares reales*, mediante acciones y estrategias tendientes a sostener a estudiantes embarazadas o madres, a jóvenes que debían conciliar la escolaridad con el trabajo, a quienes participaban de la toma de un asentamiento y debían quedarse a diario para cuidarlo, junto a otras situaciones que repercuten en la asistencia regular a clases y el rendimiento escolar. Estas prácticas aparecen principalmente en las narrativas de Braian y Gonzalo, que participaban de la toma y trabajaban, y en la de Rocío, que cursaba su 5° año y era madre de una nena de dos años: “el director había hecho un acta de que yo podía traer al bebé (...) como ella nació prematura (...) En esos primeros meses faltaba mucho, pero no me contaban las faltas”.

Acciones diversas como visitas domiciliarias, diálogos con estudiantes y familias, entrega de trabajos prácticos y flexibilización del régimen de asistencia forman parte de las intervenciones institucionales cotidianas implementadas a los fines de sostener sus escolaridades. Se identifican como una impronta institucional, algo que define y da sentido a esta escuela, sin por ello tornarse una visión romántica, ya que dan cuenta de las dificultades, fracasos y desacuerdos que estas estrategias conllevan. Incluso se preguntan si dichas acciones son adecuadas, considerando que a veces caen en posturas “*asistencialistas*”, como anticipamos anteriormente.

El reconocimiento jurídico-moral también se materializa en acciones tendientes a *promover la participación estudiantil*, principalmente mediante la conformación y

acompañamiento al Centro de Estudiantes (C.E.) y la inclusión de representantes en el Consejo Escolar de Convivencia. Nahuel (integrante del C.E.) da cuenta de la importancia que adquiere este espacio en la vida estudiantil y en su trayectoria biográfico-escolar: “trata sobre varios temas de los jóvenes, del interés que tiene cada uno, cómo se relacionan entre sí y qué comportamiento hay entre ellos, o entre los jóvenes y los adultos”. También se construye mediante el desarrollo de *prácticas de promoción de la salud*, acciones específicas e inespecíficas que abordan temas transversales y obligatorios para la educación en todos sus niveles, como la educación sexual integral (ESI), la prevención de la violencia de género y la convivencia escolar. Cintia alude a la significatividad de este tipo de actividades promovidas por la escuela, en tanto posibilidad de compartir vivencias de dificultad y construir dialógicamente formas de comprensión: “este año tuvimos una charla sobre la violencia. Mis compañeros no conocían mi vida (...) y bueno cuando tuvimos la oportunidad de charlar, yo les contaba a todos/as y hablamos del tema, de lo que nos pasaba a cada uno”.

Jóvenes como Fatu (18 años, mujer, AMBA) valoran especialmente la posibilidad de ser escuchadas/os, debatir, reflexionar, planificar y concretar diversos proyectos para transformar colectivamente las realidades en la institución y en el barrio. Así se abren otros caminos en los procesos de individuación de jóvenes en barrios populares, a partir de vínculos democráticos, no violentos, ni discriminatorios (Said, 2018). A su vez, desde esta dialéctica entre el sí mismo y el otro, estas personas pueden resignificar y reconstruir sus experiencias. Dichas aperturas, encuentros intersubjetivos y relaciones de confianza posibilitan la institucionalización de climas sociales *ético-subjetivantes*: escenarios dialógicos y participativos en los que las/os estudiantes construyen sus individualidades en procesos de identificación abiertos, en los que las/os otras/os ocupan un lugar central (Di Leo, 2010).

Al narrar sus experiencias en estos intermundos institucionales, algunas personas jóvenes señalan diversos acontecimientos significativos que marcaron un antes y un después, un giro biográfico, a partir del cual modificaron sus marcos referenciales y sus prácticas en torno a sí mismas/os, las otras personas y las instituciones. Fruto de su participación en un bachillerato popular, Carla (24 años, mujer, AMBA) pudo llevar adelante una separación con una pareja que limitaba sus posibilidades de agencia:

[En el bachillerato popular] me reencontraba conmigo misma y para mí eso fue buenísimo porque me di 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 (Carla).

Este encuentro consigo mismas es especialmente valorado por mujeres jóvenes de sectores populares, ya que les abre posibilidades para salir del espacio doméstico, de tareas de cuidado familiar y del sometimiento a sus parejas varones, en los que muchas veces las colocan los imperativos y coerciones sexo-genéricas hegemónicas (Elizalde, 2015; Sustas, 2015). En cambio, en personas jóvenes como Carla pueden reconstruir la estima de sí como mujer y redefinir sus proyectos y sueños, lo que para ella vale la pena, la *vida buena*.

De esta manera, la escuela se erigió como un espacio de cuidado que brindó diversas experiencias y vínculos de gran importancia para estas/os jóvenes y les permitió mantenerse afiliadas/os a ella. En este sentido, entendemos que las instituciones tradicionales siguen constituyéndose en soportes fundamentales de las experiencias juveniles y sus proyecciones a futuro, aunque a veces sean precarias y efímeras (García Bastán *et al.*, 2018).

Reflexiones finales

La relectura de los recorridos narrativos que compartimos busca visibilizar por qué/ cómo, dentro del peso de innegables coerciones estructurales —que dan cuenta de la desigual distribución de recursos y oportunidades— y ciertas regularidades existenciales al interior de lo que se ha dado en llamar “sectores populares”, algunas personas jóvenes afrontan la “prueba” de la obligatoriedad escolar y construyen trayectorias de afiliación, apuntaladas en soportes específicos —no siempre reconocidos o legitimados— y desplegando diversos recursos prácticos y controles que les permiten agenciarse un sostenimiento de sus escolaridades.

En las actuales condiciones de vulnerabilidad que constriñen la vida en estos sectores sociales, y atendiendo a la matriz selectiva que persiste en las instituciones educativas, que las/os jóvenes con quienes investigamos sostengan sus escolaridades y estén prontas/os a culminar sus estudios, podemos considerarlo un afrontamiento “exitoso” de la prueba escolar y una importante experiencia de reconocimiento y validación subjetiva.

En numerosas narrativas juveniles vislumbramos un entramado de condiciones de vulnerabilidad y de cuidado que inciden en el sostenimiento de las escolaridades, siendo la familia un elemento de central importancia, sea por sus gestos de acompañamiento, su ausencia o su presencia ambivalente o supletoria en distintos momentos vitales.

En el análisis compartido nos detuvimos en las marcadas afectaciones subjetivas y los cimbronazos que en las trayectorias escolares producen ciertas rupturas, ausencias y menosprecios, especialmente aquellos ligados a sus primeros referentes familiares. No obstante, experiencias de acompañamiento y reconocimiento de otras/os, como figuras familiares supletorias u otros vínculos elegidos (abuelas/os, vínculos de pareja, fraternos), apuntalan en las personas jóvenes sentimientos de seguridad ontológica y facilitan la consecución de sus recorridos vitales y escolares.

El recorrido analítico por las narrativas da cuenta de que las prácticas educativas y los vínculos escolares intra e intergeneracionales juegan un papel central en los modos de afrontar la prueba escolar y en el devenir de los procesos de subjetivación juvenil. Las escuelas ofician como espacios de encuentros, solidaridades, refugio afectivo y contención, habilitando procesos de reconocimiento social y validación identitaria. La flexibilización de exigencias escolares, el alojamiento de sus iniciativas e intereses de participación, el abordaje de temáticas de salud y problemáticas de convivencia socioeducativa abren escenarios dialógicos para la comprensión de sus experiencias vitales, el reconocimiento y efectivización de derechos.

También analizamos cómo el habitar los barrios populares y la experiencia social de crecer en la calle constituyen escenarios de múltiples sentidos, vínculos y prácticas, en donde coexisten el riesgo, la violencia y la muerte con experiencias y lazos de amistad, solidaridad y compañía.

Consideramos que la teoría de los soportes nos permite analizar el interjuego de sostenes y dependencias en estos grandes intermundos en que los jóvenes van transitando y agenciando sus experiencias en el marco de una mirada sociológica que asume la existencia de “ecologías personalizadas” (Martuccelli, 2007), es decir, admite coerciones y espacios de libertad para comprender los procesos de individuación en contextos situados. Por ello, asumimos la importancia de recuperar en el análisis y en la visibilización de los soportes que cooperan con las afiliaciones escolares, el peso o no que tienen la articulación con las experiencias barriales de ser joven, las relaciones con la sociabilidad en la calle y los soportes vinculares familiares, sin subsumir las identidades juveniles a una subjetividad escolar homogeneizante.

Para finalizar, recordamos que Martuccelli (2010) propone un novedoso dispositivo de intervención social que denomina *extrospección*. Su objetivo es contribuir a que los individuos comprendan las razones y las condiciones socioestructurales de las pruebas que enfrentan en sus vidas. A diferencia de la introspección —cuyo movimiento del conocimiento se dirige hacia la interioridad—, la extrospección busca ampliar la comprensión de la sociedad a través de la descentración plural de los individuos. En relación a nuestras investigaciones, consideramos que este tipo de intervención sociológica puede ser una herramienta útil para desarrollar novedosas acciones de trabajo conjunto entre jóvenes, referentes e instituciones educativas tendientes a visibilizar y comprender las vinculaciones de la prueba escolar con los soportes y los intermundos sociales que participan en el sostenimiento de las existencias juveniles. Podemos contribuir así a reforzar o reconstruir los lazos entre las personas jóvenes y las instituciones educativas y, por ende, a fortalecer las condiciones para el acceso y ejercicio de sus derechos.

Referencias bibliográficas

- » Aliano, N. (2016). Dinámicas de individuación en fans de un cantante popular. *Avá*, 28: 183-204.
- » Ayres, J. R. C. M. (2017). Cuidado: trabalho, interação e saber nas práticas de saúde. *Revista Baiana de Enfermagem*, 31(1): e21847.
- » D'Aloisio, F.; Arce Castello, V. y Paulín, H. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (eds.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 93-114. Buenos Aires, Teseo.
- » D'Aloisio, F.; Arce Castello, V. y Arias, L. A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En Paulín, H.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (coords.). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*, pp. 49-79. Córdoba, Teseo.
- » Di Leo, P. F. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56 (3): 183-191.
- » _____. (2019). Experiencias institucionales y agencias de jóvenes de sectores populares en Buenos Aires. *Reflexiones*, 98(2): 141-158.
- » Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (dirs.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires, Espacio.
- » Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (comps.) (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires, Biblos.
- » _____. (comps.) (2015). Introducción. En *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 5-14. Buenos Aires, Teseo.
- » _____. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2): 1021-1034.
- » Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- » García Bastán, G.; Caparelli, F. y Paulín, H. L. (2018). Narrativas del crecer. La carrera moral de jóvenes que “caen” y “se rescatan”. En Paulín, H. L.; García Bastán, G.; D'Aloisio F. y Carreras, R. (coords.). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*, pp. 187-216. Córdoba, Teseo.
- » García Bastán, G. y Paulín, H. L. (2016). Identidades juveniles en escenarios de periferización urbana. Una aproximación biográfica. *Quaderns de Psicologia*, 18(1): 35-52.
- » Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, Katz.
- » Kaplan, C. V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda Época*, 4: 10-15.
- » Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32): 283-303.

- » Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum* (8): 1-39.
- » Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México D.F., Anthropos.
- » Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, LOM.
- » _____. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, vol. 2, N° 51: 1-31.
- » _____. (2010). *La société singulariste*. París, Armand Colin.
- » Meccia, E. (dir.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Santa Fe, Ediciones UNL/EUDEBA.
- » Paulín, H.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (coords.) (2018). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Córdoba, Teseo.
- » Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- » Ramírez, R. (2013). El barrio, la iglesia y la escuela: instituciones donde los jóvenes construyen sus biografías. En Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (eds.). *“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares*, pp. 69-86. Buenos Aires, Biblos.
- » Ramírez, R. y Tapia, S. A. (2019). Itinerarios de la diferencia. Experiencias de jóvenes que concurren a bachilleratos populares de Buenos Aires. En Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (dirs.). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*, pp. 15-32. Buenos Aires, Espacio.
- » Said, S. (2018). Jóvenes en bachilleratos populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Universitas*, 28: 141-157.
- » Saraví, G. A. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México D.F., FLACSO México, CIESAS.
- » Segura, R. (2017). Desacoples entre desigualdades sociales, distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. Reflexiones a partir de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista CS*, 21: 15-39.
- » Sicot, S. y Zurbriggen, A. (2018). Construyendo y deconstruyendo lo familiar. Entre lógicas de reconocimiento y menosprecio. En Paulín, H. L.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (coords.). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*, pp. 111-149. Córdoba, Teseo.
- » Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- » Sustas, S. E. (2015). Estar juntos como prueba: tensiones en las relaciones de pareja juveniles. En Di Leo, P. F. y Camarotti, A. L. (comps.). *Individuación y reconocimiento: experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 31-59. Buenos Aires, Teseo.
- » Sustas, S. E. y Touris, C. (2013). Refugios afectivos, el amor en los nuevos tiempos. En Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (comps.). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, pp. 33-50. Buenos Aires, Biblos.
- » Tapia, S. A. (2015). De límites a estrategias: movilidades de jóvenes que realizan actividades artísticas y deportivas. En Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (eds.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 305-334. Buenos Aires, Teseo.

- » Valdés, E. y Cargnelutti, M. (mayo, 2014). *Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso*. Congreso Pre Alas “Estado, sujeto y poder en América Latina: debate en torno de la desigualdad”. El Calafate, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- » Vázquez, M. S. (2015). Integración, estrategia y subjetivación: biografías escolares y experiencias de maternidad. En Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (eds.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 30-43. Buenos Aires, Teseo.
- » Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63): 1091-1115.

Lucía Angélica Arias

Licenciada en Psicología y Magíster en Intervención e Investigación Psicosocial por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Coordinadora de curso y docente de nivel secundario y superior.
Correo electrónico: luarias87@gmail.com

Florencia D’Aloisio

Licenciada en Psicología, Doctora en Estudios Sociales de América Latina y Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: fdaloisio@unc.edu.ar

Pablo Francisco Di Leo

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del CONICET, Instituto de Investigaciones “Gino Germani”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Profesor de grado y posgrado, Argentina.
 <https://orcid.org/0000-0001-9362-1399>.
Correo electrónico: pfdileo@gmail.com

Horacio Paulín

Doctor en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor de Psicología Social, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: hlpaulin@unc.edu.ar

