

Colección  
**Las juventudes argentinas hoy:  
tendencias, perspectivas, debates**

# Contar la vida en tiempos difíciles



Experiencias juveniles en sectores populares

**Horacio Luis Paulín, Florencia D'Aloisio,  
Guido García Bastán, Rafael Carreras** (coordinadores)

Horacio Luis Paulín, Florencia D'Aloisio, Guido García Bastán,  
Rafael Carreras, Valentina Arce Castello, Lucía Arias,  
María Florencia Caparelli





**HORACIO PAULÍN • FLORENCIA D'ALOISIO,  
GUIDO GARCÍA BASTÁN • RAFAEL CARRERAS**

COORDINADORES

# Contar la vida en tiempos difíciles

Experiencias juveniles  
en sectores populares



Contar la vida en tiempos difíciles : experiencias juveniles en sectores populares / Horacio Luis Paulín... [et al.] ; coordinación general de Horacio Luis Paulín... [et al.].- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2020.

90 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8308-25-8

1. Ensayo Sociológico. 2. Jóvenes. I. Paulín, Horacio Luis, coord.  
CDD 305.235

1ª edición: agosto 2020

Diseño, composición, armado: Silvia Ojeda

Diseño de tapa: GEU

© 2020 by Grupo Editor Universitario  
San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN: 978-987-8308-25-8

Queda hecho el depósito de ley 11.723

*No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.*

# Índice

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo 1</b> Narrativas biográficas juveniles, temporalidades y proyecciones imaginarias <i>Horacio Luis Paulín, Florencia D'Aloisio, Guido García Bastán y Rafael Carreras</i> .....	25
<b>Capítulo 2</b> Afiliaciones y desafiliaciones escolares ¿qué soporta las trayectorias escolares juveniles? <i>Florencia D'Aloisio, Valentina Arce Castello y Lucía Arias</i> .....	41
<b>Capítulo 3</b> Agenciamientos del yo y control narrativo en los relatos juveniles <i>Guido García Bastán, María Florencia Caparelli y Horacio Luis Paulín</i> .....	57
<b>Bibliografía</b> .....	77
<b>Datos de autorxs</b> .....	87



## *Introducción*

Al igual que la entrevista periodística,  
los talk show y los reality show,  
la entrevista biográfica en ciencias sociales  
comparte el imaginario de la voz,  
la presencia, la proximidad,  
la idea de una verdad  
– de la vida del acontecimiento-  
que el diálogo en sus innúmeras acentuaciones,  
sería capaz de restituir.”

(Arfuch, 2010:185).

En el mundo occidental, las juventudes enfrentan un contexto adverso en cuanto a sus posibilidades de ejercer derechos, participar de esferas institucionales y proyectarse a futuro. Estudios europeos recientes (Rebughini, 2019; Weston et. al, 2019) muestran que ésta no es una característica exclusiva de los países subdesarrollados. Sin embargo, reconocer que se trata de fenómenos de escala global no implica que deban perderse de vista los desiguales modos en que estas tendencias se manifiestan en distintas partes del mundo. Tampoco torna superflua la tarea de comprender las formas específicas que tales procesos asumen en contextos locales. En este libro nos proponemos abordar esta compleja trama de producción de desigualdades que involucra, en principio, al Estado, las instituciones y los actores sociales juveniles y adultos. Para ello, los capítulos que lo componen versan sobre experiencias biográficas juveniles de la periferia urbana cordobesa, asumiendo tres perspectivas de análisis de narrativas: temporal, de trayectorias y de control narrativo.

Entre 2010 y 2014 recorrimos una línea de investigación centrada en el estudio de las sociabilidades juveniles y los conflictos en la escuela secundaria (Paulín, 2013 y 2019). En esa búsqueda, hemos subrayado la importancia de comprender a las relaciones intersubjetivas de los ado-



lescentes y jóvenes<sup>1</sup> como un mundo juvenil que refleja una subjetividad no reducida a la lógica escolar, para enfatizar el papel activo y recreador que desempeñan en la convivencia cotidiana de la escuela secundaria. Luego ampliamos nuestra observación hacia contextos urbanos y barriales, para comprender el interjuego entre lógicas de reconocimiento prevalecientes en distintos escenarios de interacción, teniendo en cuenta cómo se configuran valoraciones y jerarquías sociales y subjetivas en ámbitos de la vida cotidiana y significativos para los jóvenes. La opción por la co-construcción de relatos de vida en el marco de un tipo particular de análisis biográfico, nos permitió asumir el desafío de aproximarnos a la comprensión de sus experiencias de *reconocimiento* y *menosprecio*, sus proyecciones personales y familiares. Experiencias y expectativas desde un horizonte existencial a veces más sostenido por soportes afectivos, institucionales y comunitarios y en otros casos fuertemente vulnerados.

Este libro reúne algunas producciones realizadas en el marco de una línea de investigación desarrollada entre 2015 y 2019, sobre las experiencias sociales de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba, radicada en el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología (NEPSICO), del Instituto de Investigaciones Psicológicas IIPSI (CONICET) de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicha línea de investigación se denominó “Jóvenes de sectores populares, reconocimiento y acceso a derechos en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba” y en ella nos propusimos describir las esferas de socialización y sociabilidad más relevantes que identifican los jóvenes en sus recorridos vitales. Asimismo, buscamos analizar sus significaciones sobre las experiencias de reconocimiento de sí mismos y comprender cuáles son sus expectativas y demandas de respeto en sus redes de interdependencias familiares, grupales e institucionales.

---

1. Reconociendo la orientación androcéntrica de nuestra cultura, y sin negar sus implicancias políticas y simbólicas, optamos por utilizar el género masculino en los plurales, sólo con el propósito de facilitar la lectura.

## La juventud como construcción psicosocial en lucha por el reconocimiento

Un aspecto transversal al campo de estudios sobre juventudes es la definición de lo juvenil (ya sea en su dimensión cultural o identitaria), casi con exclusividad, a partir de prácticas que emergen en oposición al mundo adulto. En este sentido, Bernard Lahire (2007) advierte la importancia de recordar que en las actuales configuraciones societales vivimos en un momento de socializaciones múltiples, en el que los adolescentes y jóvenes se encuentran en redes de interdependencia a veces, contradictorias, a veces armoniosas entre las relaciones familiares, de amistad entre pares y escolares. A su vez, dichas redes se hallan situadas en territorios en los que las personas jóvenes van construyendo sus propios recorridos en tensión con constricciones y condicionamientos simbólicos y materiales que caracterizan a dichos complejos escenarios, urbanos en nuestro caso (Bachiller, 2012; Bambirra Silveira & Leão, 2014).

La “juventud”, por tanto, no es sólo una palabra (Bourdieu, 2002), sino también, como precisa Lahire, “una condición de existencia y de coexistencia sometida a una triple constricción [familiar, escolar y del grupo de pares], un régimen de vida con constricciones múltiples que puede objetivarse como cualquier otro régimen de vida” (2007, p. 31).

Comprendemos a los jóvenes como sujetos que construyen experiencias en escenarios de actuación diversos como el escolar, la familia, el barrio, el trabajo, las relaciones sexo-afectivas. Como señala Dayrell (2007), el conjunto de experiencias sociales vivenciadas en diferentes tiempos y espacios constituyen una determinada *condición juvenil*. Esta noción remite, por una parte, a una dimensión histórico-generacional, referente al modo en que una sociedad constituye y significa ese momento vital; por otra, a una dimensión situacional, inherente a los modos en que el “ser joven” es vivido por los sujetos a partir de diversos recortes relativos a diferencias culturales, sociales, geográficas, económicas, genéricas, étnicas, entre otras (Dayrell, 2007). Se trata de una categoría antropológica y sociológica que enlaza la estructura social con la cultura y valores particulares de los jóvenes en el marco de los procesos de transformación social contemporáneos, sean éstos laborales, formativos, familiares, culturales o económicos (Dávila León, 2004). Este concepto analítico posibilita considerar tanto la dimensión simbólica como los aspectos materiales, históricos y políticos en los cuales se

desenvuelve la producción social de la juventud (Abramo, 2005, citado en Dayrell, 2007) así como sus particulares prácticas y producciones significantes.

Entendemos que la juventud también es *una construcción psicosocial*, en la que participan configuraciones vinculares con otros significativos –que favorecen el cuidado, la protección de sus derechos o por el contrario el maltrato y la violencia– y ciertas condiciones juveniles referidas a su posición de clase, etnia, género y la ubicación territorial (Margulis, 2008). Las subjetividades juveniles están constituidas por relaciones de interdependencias afectivas, simbólico-culturales y económicas con otros significativos que configuran las posibilidades de su individuación y subjetivación. Estas relaciones de interdependencia son sociales, es decir, instituidas en el marco de un orden simbólico cultural sancionado por las instituciones que los compromete, como la educación, la salud, el trabajo, la religión, la política, entre otras.

En el marco de estas socializaciones múltiples, los jóvenes despliegan sus construcciones identitarias en referencia con otros concebidos como semejantes y como alteridades. Asumimos que los procesos de reconocimiento personal y social se entrelazan en las relaciones de sociabilidad juvenil. Estas relaciones –atravesadas por la heterogeneidad propia de las condiciones etarias, genéricas, sociales, culturales, económicas y étnicas– se constituyen en desafíos y tensiones específicas para la convivencia social en las escuelas y en el territorio barrial.

La sociabilidad, como *sistema de reglas* para construir una relación con otros, “se encuentra actualmente resquebrajada por las tensiones entre la adhesión comunitaria y la expresión de la individualidad, la singularización a partir de las relaciones entre ‘géneros’ y un malestar cultural que se vislumbra como crisis del sentimiento de solidaridad hacia los otros” (Martuccelli, 2007a, p. 204). Por ello, es clave comprender las formas del *respeto* que dan confirmación social al individuo en un contexto social contemporáneo que extiende y amplifica las dificultades de relación con los otros. Desde la perspectiva de una *sociología de la individuación* (Martuccelli, 2007b), estas formas de conseguir respeto se pueden analizar en determinados *órdenes de interacción* (como el escolar, el familiar y el de grupos de pares) de acuerdo a tres *regímenes políticos de interacción* como son el de la *jerarquía*, la *igualdad* y la *diferencia*. Las formas de demandar respeto y las prácticas relacionales en pos de su obtención atraviesan diversos espacios de interacción social

e institucional desde distintas lógicas políticas que indican demandas diferentes: de rango, de respeto igualitario o de reconocimiento singular (Martuccelli, 2007a).

Por su parte, hemos recuperado la perspectiva crítica de la teoría del reconocimiento, como marco de lectura de los procesos subjetivos e intersubjetivos implicados en la procura del respeto personal y social a partir de Honneth (1997 y 2011). Este filósofo, representante de la escuela de Frankfurt, se apunala en la teoría hegeliana y la psicología social de George Mead para replantear la tesis de la *lucha por el reconocimiento*. Ésta ancla en las relaciones cotidianas donde se despliegan condiciones de vulneración y conflictividad en las cuales los sujetos pugnan porque sean reconocidas sus aspiraciones y necesidades. En ese sentido, la violencia del maltrato, la exclusión del acceso a derechos y la injuria discriminatoria asociada al sentimiento de indignidad, son los tres mecanismos del *menosprecio* que Honneth (2011) establece como contrararas del reconocimiento hegeliano. El reconocimiento se consolida en las relaciones de *confianza* (como sujeto de amor y amistad), *respeto* (como sujeto de derechos) y la *estima de sí* (como sujeto de la comunidad), estableciendo una *gramática moral* que incluye la atención tanto a las formas de reconocimiento como a las heridas físicas y morales que reciben las personas. Al recuperar el planteo de George Mead, Honneth comprende al reconocimiento del otro como un elemento central de las interacciones sociales.

## Entrando al terreno de las juventudes cordobesas

Sabemos que la *juventud* es una categoría histórica propia de la modernidad (Aries, 1987) que ha ido configurándose al calor de las transformaciones socioeconómicas, familiares y políticas con diferentes tipos de tensiones entre el mundo de la infancia y de la adultez. En la actual etapa de la modernidad tardía, varios analistas coinciden en que se profundizan dichas tensiones en la constitución subjetiva (Araujo & Martuccelli, 2012; Lahire, 2007; Rascovan, 2013). El diagnóstico, por lo tanto, es el de una diversificación de las trayectorias individuales, que contrasta con la relativa previsibilidad que caracterizaba a las experiencias biográficas en las sociedades salariales. Este escenario afecta directamente a las trayectorias juveniles de sectores populares y su vinculación

con las diversas formas de la institucionalidad y acceso a derechos y la transición a la adultez constituye un período particularmente crítico en su integración social (Saraví, 2006 y 2009).

Entre 2005 y 2013 en Argentina se produjeron cambios importantes en algunas políticas destinadas a ampliar derechos en educación, salud, género y trabajo para los sectores juveniles. Sin embargo, la inclusión efectiva y el proceso de accesibilidad a derechos tuvieron sus vaivenes, tornando a la efectiva disminución de la desigualdad social un asunto fuertemente controvertido entre los analistas sociales (Saraví, 2006 y 2009; PNUD, 2009; Kessler, 2014).

La exigencia de políticas públicas para dar respuesta a las desigualdades sociales en niñez, adolescencia y juventud plantea la necesidad de intervenciones que posibiliten la inclusión social y el reconocimiento de los sectores populares. Entre 2006 y 2014 se reformularon políticas públicas “con imperativos ético-políticos de generar condiciones para la realización de la vida digna, la justicia social y la sustentabilidad intergeneracional” (Zaldúa *et al*, 2009, p. 309). La Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes plantea un cambio de abordaje sustantivo en las intervenciones del Estado.

Las políticas públicas y sociales que se aplican en Córdoba deberían tener una correspondencia con esta ley que apunta a la integralidad y la corresponsabilidad, pero se despliegan con fuertes discontinuidades desde el Estado provincial y municipal. A su vez, tropiezan con prácticas en terreno que no logran avanzar en la protección de derechos o que promueven mayor estigmatización y menosprecios.

Nuestras indagaciones se sitúan en barrios y escuelas de gestión estatal de una urbanidad particular, la ciudad de Córdoba. En ésta se dan fuertes tensiones entre procesos estatales de ampliación de derechos (educativos, laborales, civiles, políticos, sexo-genéricos e identitarios) para las poblaciones juveniles del país que se potenciaron hasta 2015, en conjunción con procesos locales de vulneración de derechos y restricción de la ciudadanía para los jóvenes de sectores populares.

En estos contextos, el aparato represivo del Estado construye guiones de actuación juvenil reservados al miedo y la violencia, con una puesta en escena de diversas formas cotidianas de control que agudizan las condiciones de desigualdad social para los habitantes de los barrios más empobrecidos y marginalizados. Desde hace dos décadas se viene agudizando la criminalización de los jóvenes de sectores popu-

lares a través de políticas de seguridad cuya expresión más cotidiana es la aplicación del anterior Código de Faltas –hoy Código de Convivencia– de la provincia de Córdoba. Esta normativa de la urbanidad “segura” se asocia con las arbitrariedades de las fuerzas de seguridad, que muchas veces han culminado en abuso y muertes juveniles por gatillo fácil. La vulneración de la libre circulación de los jóvenes por los espacios de la ciudad, en pos del control y la vigilancia de sus cuerpos, condiciona sus existencias y sus relaciones sociales y nos devuelve miradas atravesadas por la humillación y el estigma.

En el marco de esta lectura local de la condición juvenil en Córdoba, hemos recurrido a propuestas teóricas recientes en la teoría social sobre los modos heterogéneos de atravesar la experiencia social en contextos de vulneración de derechos.

Por un lado, recuperamos de la sociología de la individuación de Danilo Martuccelli (2007b) la noción de *soporte* para aludir a aquellos elementos materiales, simbólicos o afectivos (actividades, objetos, vínculos o consumos culturales) que se entrelazan heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que le permite a un individuo sostenerse en el mundo. Atender a la legitimidad de los soportes es clave para comprender diferencialmente las experiencias individuales –en virtud de las posiciones sociales, del género, la edad y las tradiciones culturales– y los modos en que cada individuo hace frente a las *pruebas estructurales* que se le imponen. Pero un individuo, advierte el autor, es algo más que el entramado de soportes, aunque subsiste y hace frente de modo diferente a los condicionamientos estructurales en función del tipo de soportes de los que dispone.

Por otra parte, bajo el recorte poblacional de “sectores populares”, advertimos que las prácticas y experiencias de los jóvenes participantes en estos estudios difieren según las condiciones de vulnerabilidad en las que construyen y despliegan sus biografías. Dentro de la polisemia característica de la noción de *vulnerabilidad*, retomamos en nuestros análisis la perspectiva que desarrollan Delor y Hubert (2000) como matriz heurística en el campo de los estudios sobre salud. Los autores proponen analizar objetiva y subjetivamente tres dimensiones: las trayectorias sociales, los vínculos interaccionales (intersección entre dos o más trayectorias personales) y los contextos socio-institucionales; el interjuego entre éstas explica el incremento o disminución de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, “los procesos de construcción de identidad se proponen

como observación particular y puntos de “gelificación” para estos diversos niveles tomados en conjunto” (p. 1559) y están dirigidos a mantener, expandir o proteger el espacio de vida en el que cada sujeto es socialmente reconocido. Este deslizamiento de las situaciones a los procesos posibilita analizar empíricamente las vinculaciones entre lo individual y lo social (Di Leo & Camarotti, 2015), abordando de manera articulada una dimensión socio-estructural y otra socio-simbólica de las biografías.

Desde estas referencias analizamos las demandas de respeto y búsquedas de reconocimiento en los procesos de socialización y de sociabilidad de los jóvenes. En ese sentido, cuando estas prácticas y luchas por el reconocimiento se sostienen en relaciones de interdependencia solidaria es posible comprenderlas como procesos de subjetivación en tanto búsquedas de emancipación de estructuras y normas hegemónicas (Martuccelli, 2007a).

Al decir de Weiss (2012), enfatizar el análisis de los procesos de subjetivación en el estudio de las relaciones juveniles permite incorporar la dimensión de “agencia del yo” y la reflexión sobre las expectativas de los otros generalizados que los sujetos pueden desplegar al desarrollar sus proyectos personales en el marco de sus experiencias institucionales, familiares y comunitarias. En ese sentido, entendemos que, junto con las condiciones estructurales que oprimen a las existencias juveniles, se despliegan vínculos y redes a modo de soportes no siempre conscientes en los que los sujetos abordan los desafíos de ser jóvenes. Para aproximarnos a ese entramado heterogéneo de condiciones objetivas y vínculos de interdependencias, menosprecios y reconocimientos hemos incursionado en el registro de las narrativas juveniles.

## **(Qué hicimos con) La voz del otro<sup>2</sup> Acerca del enfoque biográfico y el encuentro con los jóvenes**

En esta investigación nos situamos desde un paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007) ya que buscamos

---

2. Parfraseando a Leonor Arfuch cuando dice “(Qué hacer con) La voz del otro” (2010:187), en este punto nos interesa explicitar cómo operamos con el enfoque biográfico y la interpretación de las voces juveniles.

comprender y analizar las experiencias juveniles en determinados contextos urbanos de la ciudad de Córdoba. A partir de una serie de aproximaciones a experiencias juveniles en distintos barrios y establecimientos educativos, avanzamos en la definición de un diseño múltiple de casos incluyendo en el muestreo inicial a jóvenes de distintos escenarios cotidianos en condiciones de desigualdad social.

El trabajo de campo se realizó con jóvenes entre 16 y 24 años provenientes de diez barrios y en tres escuelas secundarias públicas de la periferia urbana de la ciudad de Córdoba<sup>3</sup>. Estos espacios se definieron a partir de los lazos previos de cooperación construidos con docentes de establecimientos educativos, vecinos y jóvenes en el trabajo de campo 2014-2015 y actividades extensionistas del equipo de investigación. Se asemejan en que son escenarios urbanos con características de *fragmentación residencial y periferización urbana* (Valdés & Cargnelutti, 2014) que favorecen condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes.

En estos barrios los jóvenes son constantemente interpelados por el mundo adulto y las fuerzas de seguridad, siendo recurrentes las detenciones arbitrarias, los abusos policiales y las muertes por gatillo fácil. Sin embargo, hemos identificado que los jóvenes asumen esta realidad con cierta naturalidad en la cual la muerte a veces es visibilizada como evento próximo.

Para muchos jóvenes, la vida cotidiana se desenvuelve en una ciudad fuertemente distópica. Ante estos contextos adversos de interpelaciones antes mencionadas, los agrupamientos juveniles adscriben a determinadas prácticas sociales, consumos culturales, sistemas de creencias que protegen y resguardan la vida en la cual la historia familiar ocupa un papel tan importante como singular.

Utilizamos la técnica de *relatos de vida* del enfoque biográfico (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo & Camarotti, 2013) que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia vital y cómo se articula ésta con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan. Al resultar de la narrativa de experien-

---

3. Barrios e instituciones en las que integrantes de los equipos, tesistas de grado y posdoctorado, realizan trabajo de campo y donde se desarrollaron actividades de extensión y voluntariado universitario desde el Programa de Extensión "Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios" (UNC).



cias a lo largo del tiempo, los relatos producen una intersección entre las biografías personales y los procesos socio-históricos (Di Leo, Camarotti, Güelman & Touris, 2013).

Preferimos usar la expresión *enfoque* biográfico, siguiendo la advertencia de Ferrarotti (citado por Arfuch, 2010), ya que nos interesa distinguir los usos que hicimos de los relatos de vida de otras variaciones del llamado “método biográfico”, como los testimonios, las historias de vida y las biografías. El enfoque biográfico constituye “una mirada orientada, en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida: lo sitúa en un determinado marco conceptual, ético y epistemológico, que lo diferencia de su utilización bajo otra orientación” (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008: 30).

En ese sentido lo que hicimos, en primer lugar, fue asegurar que la participación de los jóvenes se sostuviera en un vínculo previo de confianza para reducir al mínimo cualquier sentido de obligatoriedad y vulneración de derechos. En el acceso a los entrevistados y en la construcción de un acuerdo de confidencialidad de los datos, nos orientamos por la premisa de que cada miembro del equipo se acercara a algún joven con quien venía compartiendo alguna experiencia previa en la investigación social o en trabajos institucionales y/o comunitarios.

Con cada joven realizamos de tres a cinco sesiones de entrevistas semiestructuradas, a los fines de construir conjuntamente un relato biográfico, siguiendo las orientaciones desarrolladas por los investigadores Pablo Di Leo y Ana Clara Camarotti (2013). La consigna de apertura “*Si tuvieras que decirme quién sos, ¿qué dirías?, ¿cómo te describirías?, ¿cómo te presentarías?*”, proponía a los jóvenes elegir cómo presentarse a sí mismos. En el transcurso de las diferentes sesiones, se los invitaba a rememorar situaciones en las que se hubieran sentido bien o mal tratados como personas (en su familia, en el barrio, con otros jóvenes, en la escuela o en el trabajo), haciendo referencia en forma explícita a la noción de respeto. Cada sesión de trabajo era transcrita y entregada a los jóvenes para que pudiesen leerla antes o durante el transcurso de la siguiente sesión. La construcción del texto que configuraba cada relato se realizaba de manera conjunta entre el investigador y el joven, aunque las decisiones sobre qué incluir o dejar fuera del relato biográfico final eran tomadas por este último. El material de campo que se analiza en los distintos capítulos se encuentra conformado tanto por fragmentos

de los relatos de vida elaborados como por extractos de las distintas sesiones de entrevistas.

La opción por construir relatos iniciando con nuestra solicitud de seleccionar acontecimientos significativos se fundamenta teóricamente en la función temporalizante que los mismos adquieren para el sujeto al sancionar significativamente la vida a modo de un “calendario privado”, más que un calendario oficial, en el que se despliega su mismidad como dimensión subjetiva (Leclerc, 2009).

Aquí cobran relevancia las premisas ético-metodológicas que Leclerc-Olive (2009) postula para la investigación biográfica: 1) principio de *iniciativa*: atendiendo a que el interés por la investigación nace en el investigador, deben vigilarse los efectos de obligatoriedad a participar de los actores; 2) principio de *intercambio*: la necesidad de adoptar una actitud intermedia entre la pasividad o “no directividad” y el intervencionismo intrusivo; y 3) principio de *totalidad*: la serie de entrevistas finaliza cuando la persona considera haber dicho lo más importante sobre su vida. A su vez, los nombres de los jóvenes son ficticios para preservar la identidad de los participantes.

Con respecto al encuentro dialógico con los jóvenes, observamos que para ellos fue muy significativa la experiencia de compartir un relato de vida con nosotros en cuanto a la dosis de reflexividad que la conversación narrativa promueve para el sujeto (Güelman & Borda, 2014). En varias ocasiones se sucedieron profundos despliegues reflexivos ya sea a modo de interrogantes, dudas y dilemas sobre sus acciones, como así también momentos muy gratos donde se veían identificados en sus relatos y líneas de vida.

Es importante destacar que para nosotros también fue una experiencia enriquecedora sostener un vínculo de varios encuentros con cada joven a través de la invitación a contarnos aspectos centrales de sus vidas, sus aspiraciones y preocupaciones y lo que significa para ellos sentirse respetados y/o menospreciados. Como dicen Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) no solo se transforma, piensa y habla el narrador sino también aquel para el cual está destinado el relato: el oyente o narratario. En ese sentido, acordamos cuando dicen que es clave incluir en el análisis el papel del narratario no solo a través de su escucha e intervenciones sino a través del análisis de la implicación que se produce en la relación con los sujetos que participan de la investigación.

Para nuestro caso, el trabajo en equipo se constituyó en una grupalidad-sostén que nos permitió reconsiderar nuestras posiciones subjetivas y éticas al transitar entre cada entrevista los distintos aspectos emocionales y sensaciones que se nos presentaban: incomodidad ante los silencios; extrañeza, sorpresa y desconcierto ante las violencias y acontecimientos dolorosos; curiosidad y a la vez el cuidado de evitar actitudes intrusivas; temores y alegrías por los devenires de los jóvenes que íbamos conociendo un poco más en cada encuentro.

Para el análisis inicial de los relatos trabajamos con la estrategia de análisis categorial que propone la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2006), desde un enfoque constructivista (Charmaz, 2013), generando un conjunto de hallazgos e interpretaciones sobre los acontecimientos biográficos que los jóvenes relataron y que daban cuenta de los procesos de socialización en la familia, las instituciones escolares, sus primeras experiencias laborales y los devenires de transitar la juventud en contextos donde son objeto de vulneración social y diversas violencias institucionales.

Luego, un aspecto desafiante de este proceso colectivo de investigación fue el de construir una estrategia analítica más específica para el *corpus* elaborado. Los relatos biográficos pueden analizarse tanto por lo que su contenido señala acerca de las vidas narradas, como por los modos y las condiciones en que se producen las narraciones dan forma a lo que se transmite (Gulbrium & Holstein, 1998). De acuerdo con ello, la posición del investigador puede variar entre la del analista que realiza un análisis de la narración y piensa *sobre* los relatos y la del relator de historias que realiza un análisis narrativo y piensa *con* los relatos (Sparkes & Devís, 2007). Con distintos énfasis, las estrategias de análisis que asumimos en los capítulos que componen este libro pivotan entre ambas opciones.

Este modo de aproximarnos a las biografías juveniles permite examinar, simultáneamente, el contenido de las experiencias juveniles y los mecanismos retóricos y la forma en que nuestros informantes representan y contextualizan dichas experiencias (Gibbs, 2012).

Contar la historia de la propia vida implica una toma de distancia en la que dicha experiencia se vuelve objeto de reflexión (Huberman, 2005) y se ordena en la trama de una narración (Leclerc-Olive, 2009). Al construir sus relatos narrativos, los sujetos sitúan sus experiencias en coordenadas espacio temporales y proponen desenlaces que incluyen aspectos emotivos y/o morales (Fernández-Cid & Kriger, 2017).

Como analistas de estas tramas, buscamos generar interpretaciones sobre las maneras en que los jóvenes toman posiciones de sujeto para presentarse a sí mismos, construyendo y apoyando sus identidades (Gibbs, 2012). Entendemos que la identidad, como dimensión analítica, no puede pensarse por fuera de la representación o narrativización personal del sí mismo (Ricoeur, 1996; Arfuch, 2002; Hall; 2003).

Estas orientaciones nos conducen a reparar en los modos mediante los cuales nuestros jóvenes informantes deciden narrarse a sí mismos, construyendo relatos que nos proveen de elementos para realizar inferencias ligadas a las narrativas canónicas propias de su universo cultural de referencia (Ricoeur, 1996; Bruner, 2006). Por otro lado, la atención puesta en la *estructura narrativa* (Gergen & Gergen, 1983) de los relatos juveniles —aquello que da forma, direccionalidad y temporalidad a los acontecimientos evocados—, permite establecer comparaciones que revelan aspectos comunes en los modos de experimentar ciertos acontecimientos vitales (Gibbs, 2012).

## Acerca de los jóvenes participantes y los capítulos del libro

En los diversos escritos que reúne este libro pretendemos mostrar matices, tensiones y también continuidades en los procesos de subjetivación, construcción de respeto y demandas de reconocimiento que construyen los participantes de nuestras investigaciones. Sin pretensión de agotar la riqueza y heterogeneidad biográfica de los jóvenes con que trabajamos, en la siguiente tabla sintetizamos algunos datos que nos permiten contextualizar y caracterizar sucintamente las narrativas construidas con ellos.

Tabla 1. Jóvenes participantes del estudio

Joven y edad	Género	Escolaridad	Familia
Alma 19 (2014)	Mujer	Cursa 6° año en un IPET de la zona sur de la capital cordobesa. Repitió 3° año	Vive con su madre (enferma de cáncer) y hermanos (es la menor). Su padre formó una nueva familia pero sigue manteniendo un vínculo cotidiano

Bárbara 16 (2017)	Mujer	Abandonó la secundaria en 2° año para retomarla al año siguiente. Cursa 3° año en un IPEM del área oeste de la ciudad.	Tiene 10 hermanos. Vivía con su madre pero se mudó a la casa de su padre luego de quedar embarazada a los 14 años. Tiene una hija.
Cintia 18 (2016)	Mujer	Cursa 6° año en un IPEM del área sudoeste de la ciudad.	Vivió con su abuela hasta que comenzó la secundaria. Ahora vive con sus padres, sus tres hermanas, un hermano y una sobrina.
Diego 19 (2014)	Varón	Asiste a 6° año de un IPET de la zona sur de la capital cordobesa. Repitió 4° año.	Vive con sus padres y dos hermanos. Él es el mayor
Ezequiel 18 (2016)	Varón	Cursa 6° año en un IPEM del área oeste de la ciudad. Participa del cuerpo de delegados escolares.	Vive con dos hermanos menores. Su madre es empleada doméstica cama adentro. Su padre está preso por el asesinato de su padrastro.
José 18 (2014)	Varón	Cursa 6° año en un IPEM del área sudoeste de la ciudad. Escolaridad no interrumpida.	Vive con su madre, dos hermanos y sobrinos. Es el menor. Su padre y su abuelo materno fallecieron de forma sucesiva.
Juan 20 (2015)	Varón	Repitió 1° año y luego abandonó la escuela.	Vive con dos de sus hermanas en la casa de su madre fallecida. Su padre abandona el hogar familiar con anterioridad.
Leandro 19 (2014)	Varón	Asistió a un IPEM de la zona sur de la ciudad que dejó tras repetir tres veces 1° año. Quiere finalizar los estudios secundarios.	Vive con su abuela paterna. Su madre vive con sus hermanos menores y una nueva pareja. Su padre está preso. Su abuelo paterno murió en una pelea.

Lucía 16 (2016)	Mujer	Cursa 3° año en un IPEM del área oeste de la ciudad.	Vive con sus abuelos maternos, quienes la sustentan económicamente.
Marcos 23 (2015)	Varón	Abandona la escuela a los 12 años	Vive con su madre, cuatro de sus siete hermanos y dos de sus sobrinos.
Natalia 23 (2014)	Mujer	Asistió a dos IPEM, luego fue a un CENMA. Quiere terminar el secundario a distancia.	Vive con su hijo (cuyo embarazo fue posterior a la entrevista) en un terreno donde conviven varios familiares. Su novio y padre del niño está preso desde hace dos años. Ella lo visita regularmente.
Paula 16 (2017)	Mujer	Abandona la escuela en 1° año luego de que la echaran por haber peleado afuera del establecimiento.	Tiene cinco hermanas y cuatro hermanos. Desde hace tres años vive con su novio Néstor de 24 años.
Pedro 24 (2015)	Varón	Terminó la escuela primaria.	Vive con sus padres y algunos de sus hermanos y sobrinos
Pilar 17 (2015)	Mujer	Cursa 5° año en un IPEM del área sudoeste de la ciudad. Perdió un año escolar a raíz de sus consumos problemáticos	Vive con sus padres y una hermana.
Rocío 17 (2016)	Mujer	Cursa 5° año en un IPEM del área sudoeste de la ciudad.	Vive con sus padres y su hermana. Fue madre a los 14 años.

Con respecto a la organización del libro, en el primer capítulo Horacio Paulín, Florencia D'Aloisio, Guido García Bastán y Rafael Carreras analizan las relaciones entre los modos de narrar, los sostenes vinculares e institucionales y las experiencias de la temporalidad. De acuerdo a los relatos comparados, postulan que emergen dos estructuras narrativas diferentes en cuanto a la experiencia de la temporalidad. Una se constituye en una trama progresiva en la que los jóvenes logran proyecciones a futuro sostenidas por vínculos familiares y experiencias

institucionales con carácter más o menos inclusivo. En cambio, en otros relatos juveniles se observa una estructura narrativa de tipo regresiva en la que los discursos adquieren un tono de resignación frente a las violentas y precarias condiciones de vida, suprimiendo los imaginarios a futuro.

En el segundo capítulo, Florencia D'Aloisio, Valentina Arce Castello y Lucía Angélica Arias se centran en las trayectorias escolares como criterio analizador transversal de las narrativas biográficas juveniles. Entamando caracterizaciones de los territorios barriales de pertenencia, las culturas de las instituciones educativas, los soportes y los giros biográficos significativos, las autoras analizan tres grandes tipos de trayectorias escolares de los jóvenes: algunas de mayor afiliación, unas con períodos de “caídas” y reafiliaciones y otras que denuncian la desafiliación total del sistema educativo. Enfatizan que es clave leer la afiliación y la desafiliación escolar en su íntima ligazón con las continuidades, tensiones y rupturas entre la condición juvenil y la condición escolar, problemática nodal en el campo de la educación de jóvenes en Latinoamérica. Asimismo, asumiendo a la escolaridad secundaria como una prueba estructural para las juventudes contemporáneas que conjuga obligatoriedad y selectividad, advierten que un abordaje de las trayectorias escolares de los sujetos de sectores populares no puede soslayar las condiciones de vulnerabilidad y de cuidado en que construyen sus recorridos biográficos.

En el capítulo 3, Guido García Bastán, Florencia Caparelli y Horacio Paulín se ocupan de analizar los micro-relatos referidos a vicisitudes biográficas que los jóvenes generalmente denominan como “caídas”: momentos superados de sus biografías, caracterizados por la incursión en consumos problemáticos o la participación en prácticas delictivas. Comparar los recursos narrativos que estructuran la trama de estos micro-relatos, permite identificar al *agenciamiento del yo* como modo recurrente de construir el *self* del narrador. Este rasgo, junto con la insistente apelación a una narrativa racionalista, individualista y adulto céntrica en torno a la noción nativa de “madurez”, son interpretados por los autores como parte de un mecanismo de *control narrativo* (Gulbrium & Holstein, 1998) sobre los modos de construcción de la identidad en los relatos. Así, sin dejar de reconocer la precariedad de los soportes institucionales con los que cuentan los jóvenes entrevistados, el capítulo enfatiza el peso de las narrativas canónicas culturalmente disponibles, como marco

que vulnera a los jóvenes al delimitar los modos de narrar sus devenires biográficos.

Para cerrar, reconocemos el apoyo sostenido de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (SECyT 2016-2017, Jóvenes de sectores populares y reconocimiento en la ciudad de Córdoba) y del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Provincia de Córdoba (PID MINCyT 2018, Recorridos, barreras y experiencias en el acceso a derechos en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba) a nuestra línea de investigación. Y en forma muy especial, damos las gracias a los jóvenes que participaron del estudio compartiendo sus vivencias, dolores, aspiraciones y deseos.

Córdoba, marzo de 2020





# *Narrativas biográficas juveniles, temporalidades y proyecciones imaginarias*

HORACIO LUIS PAULÍN, FLORENCIA D'ALOISIO,  
GUIDO GARCÍA BASTÁN y RAFAEL CARRERAS

## Introducción

La utilización de los relatos de vida, permite aproximarnos siempre parcialmente a la visión subjetiva de los jóvenes sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos, buscando propiciar la reflexividad y la construcción dialógica con ellos.

Somos conscientes de que la secuencialidad de los acontecimientos narrados como un *cursus*, un viaje o una carrera, el encadenamiento causal y razonado de los actos realizados y la búsqueda de coherencia moral del narrador son parte de una actividad humana que construye una “ilusión biográfica”. Estas cuestiones fueron planteadas por Bourdieu (1986) al criticar el uso de sentido común de las historias de vida en la academia. Si bien la vida no es una historia *per se*, entendemos con Ricoeur (2009) que no hay manera de hablar de una vida humana sino es a través de los relatos y las historias contadas por otros o por nosotros mismos, en tanto son parte de las mediaciones simbólicas con las cuales accedemos a los dramas de la experiencia. Como dice Leonor Arfuch, en la narrativa,

la dimensión configurativa de toda experiencia adquiere relevancia filosófica al postular la relación entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y de la lectura. Relación de incoincidencia, distancia irreductible que va del relato al acontecimiento vivencial, pero simultáneamente, una comprobación radi-

cal: el tiempo se torna humano en la medida en que es articulado sobre un modo narrativo (2010: 87).

Hablar del relato desde esta perspectiva, no se reduce a un orden secuencial de acontecimiento, a un mero registro de vivencias que darían cuenta de la realidad del sujeto. Para Arfuch, hablar del relato desde este enfoque remite a:

la forma por excelencia de estructuración de la vida y por ende de la identidad, a la hipótesis de que existe, entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana, una correlación que no es puramente accidental sino que presenta una forma de necesidad transcultural (2010:90).

Trascender el análisis de una narrativa personal nos permite establecer relaciones entre la experiencia social de los jóvenes, sus procesos de subjetivación y sus vivencias de la temporalidad. En el relato, construcción narrativa que dota de continuidad subjetiva a la experiencia a lo largo del tiempo, el sujeto construye su presente dentro de un horizonte específico del pasado ya experimentado y del futuro que anticipa (Guerra Ramírez, 2008). En este sentido, en este capítulo nos preguntamos ¿cómo experimentan las temporalidades los sujetos jóvenes de sectores populares con que trabajamos? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre los modos juveniles de experimentar las temporalidades y las particularidades que presentan sus trayectorias biográficas?

Las narrativas juveniles que analizamos a continuación nos acercan a dos grandes formas de vivenciar la experiencia temporal. Hay narrativas que transcurren entre un devenir biográfico, el tiempo presente y las anticipaciones al porvenir, delineando un horizonte de expectativas desde ciertos márgenes de *moratoria social* (Margulis, 2009) con la que algunos jóvenes cuentan. La experiencia de la temporalidad se desarrolla contando con diversos tipos de sostenes institucionales, sean éstos familiares, escolares, estatales.

Otras narrativas juveniles, aunque recorren una trayectoria biográfica del pasado al presente vivido, no trascienden a un tiempo por venir de mediano ni largo plazo. En estos casos, las expectativas y temores se ligan a una vida signada por la precariedad extrema, la contingencia y la

posibilidad tangible de la muerte que les dificulta ampliar los horizontes de temporalidad en sus relatos.

## Identidades narrativas, temporalidades y soportes

Como planteamos en la introducción, entendemos a la identidad como dimensión analítica que no puede pensarse por fuera de una representación o narrativización personal del sí mismo (Ricoeur, 1996; Arfuch, 2002; Hall, 2003). El concepto de *identidad narrativa* refiere a la capacidad humana de organizar un relato de la trayectoria vital, sorteando las paradojas que imprimen la continuidad y el cambio mediante la apelación a un repertorio de relatos distintivos de cada cultura. Por ello, la identidad narrativa opera de mediación entre la identidad social y la singularidad del individuo (Hernández, 2007). Como puntualiza Arfuch (2010), para Ricoeur esa identidad narrativa que se produce a través del relato busca dar respuesta a la pregunta acerca de quién hizo tal acción y, en consecuencia, quién es el autor de esta vida.

Los acontecimientos que se entran en una narrativa biográfica no se inscriben “en” el tiempo. Contrariamente, contar la historia de la propia vida implica una toma de distancia respecto de la experiencia, volviéndola objeto de reflexión (Huberman, 2005) y configurándose en una trama ordenada por un “calendario privado” y discreto (Leclerc-Olive, 2009) que permite, a la vez, ordenar los recuerdos y pensar un tiempo continuo. Para la autora, “son aquellos acontecimientos que marcaron la vida, los que, una vez entramados, forman un tiempo estructurado que permite orientarse y proyectarse en el futuro”. (Leclerc-Olive, 2009, p. 1)

Como dijimos anteriormente, contamos nuestras vidas a través de mediaciones simbólicas provistas por la cultura. En ese sentido, Gergen y Gergen (1983) proporcionan un esquema analítico global de la estructura narrativa al considerar que las narraciones generan una direccionalidad entre los acontecimientos, ya que evolucionan de manera ordenada hacia un determinado fin. Después de estudiar los cuatro géneros narrativos clásicos (el romance, la comedia o melodrama, la tragedia y la sátira), observaron que todos ellos tenían en común la existencia de cambios en el carácter evaluativo de los acontecimientos a lo largo del tiempo. A partir de esta recurrencia identificaron tres formas narrativas en relación con el desarrollo de un argumento a lo largo del

tiempo. Una es la narración *progresiva* donde el relato avanza de manera continua. Otra es la narración *regresiva*, en el curso de la cual se observa un deterioro o declive. Por último está la narración *estable*, cuyo argumento se mantiene uniforme a lo largo del tiempo. En nuestro caso, hemos tomado estas orientaciones para un análisis global de las estructuras narrativas que presentamos a continuación sin aferrarnos de manera absoluta al esquema propuesto por los Gergen.

Asimismo, en el análisis de las narrativas biográficas recuperamos la noción de “soporte” (Martuccelli, 2007), una de las condiciones que posibilitan el despliegue de las existencias personales. Como especificamos en la introducción, se trata de diversos elementos (materiales, simbólicos, afectivos) que pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que le permite a un individuo sostenerse en el mundo. Los soportes pueden ser movilizados consciente y activamente por el sujeto o bien presentarse de forma no consciente, como efecto de su entramado social y existencial (Di Leo, Camarotti, Güelman & Touris, 2013). Si bien todos los individuos existen en la medida en que están sostenidos por soportes, éstos tienen un grado diferencial de visibilización y legitimidad: hay soportes que son *invisibles* (discretos y con alto nivel de aceptación social), *estigmatizantes*<sup>4</sup> (cuentan con alta visibilidad y escasa legitimidad, operando simultáneamente como protectores y descalificadores de los individuos y sus prácticas), algunos *ambivalentes*, varios *confesables* y otros *patologizados* (Martuccelli 2007b).

El análisis de los procesos de individuación desde un punto de vista sociológico permite conectar soportes, a modo de interdependencias, y los modos en que cada individuo hace frente a las *pruebas estructurales* que se le imponen. Las pruebas estructurales son desafíos históricos comunes, socialmente producidos, culturalmente representados y desigualmente distribuidos, que todos los miembros de un colectivo o socie-

---

4. Martuccelli ejemplifica que “La estigmatización propia de la ayuda social termina siempre en una descalificación de índole moral” (2007b, p. 89), distinción de gran utilidad para comprender las posturas de reprobación, desconfianza y descalificación a los sujetos jóvenes de sectores populares que son beneficiarios de programas y políticas asistenciales como la Asignación Universal por Hijo (AUH).

dad están obligados a enfrentar desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles (Martuccelli, 2007 y 2010).

### **Narraciones progresivas: entre la potencia individual y la evaluación de las condiciones de vida**

En la vida de Rocío, ingresar a la secundaria marcó un antes y después. La experiencia de estar escolarizada le abrió un mundo de socialidades que trasciende los muros de la escuela posibilitando, a su vez, nuevas formas de expresión de sí misma. El pasaje de nivel educativo implicó, asimismo, un cambio académicamente significativo cuyas dificultades pudo sortear con la colaboración de personas significativas de su grupo familiar y entorno escolar:

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

Desde las primeras líneas de su relato, se construye como una joven de convicciones claras, especialmente en relación sus proyecciones educativas: “Yo siempre tuve en claro que a la secundaria la tenía que terminar sí o sí”. Esta certeza se sostiene en su discurso pese a haber sido madre durante el transcurso de la secundaria. La maternidad no aparece presentada como una dificultad u obstáculo. El abandono escolar a causa de la maternidad de algunas jóvenes que conoce es construido, para ella, como excusa esgrimida ante una presunta falta de voluntad: “Nunca pensé en dejar; veo chicas que por ahí están embarazadas y lo dejan al colegio, y hay algunas que no les cuesta, pero debe ser que no quieren”.

Sin embargo, a pesar de su énfasis en la convicción personal, en la trama de su relato aparecen marcas de otros soportes para su escolaridad:

En la escuela están los profesores tutores que me explicaban, por ejemplo si yo me llevaba las primeras etapas de las materias, ellos me llamaban para ver si quería que me ayudaran a entender más.

Mis papás desde la primaria me venían diciendo que tenía que terminar todos mis estudios, que tenía que seguir otra carrera. Ellos siempre me motivaron a que yo siguiera. Tuve amigas que en primer año vinieron conmigo, y en segundo año lo dejaban, sin embargo yo seguí, no sé por qué será (Rocío, 17 años).

Como sostiene Ricoeur (1996), una composición narrativa se caracteriza por su *concordancia discordante*, esto es, su capacidad de “síntesis de lo heterogéneo” (p. 347). Entre otras cuestiones, el autor alude a componentes inconexos de la acción (intenciones, causas, golpes de azar). En el fragmento previo, al dejar planteada una incógnita en la explicación de su perseverancia para continuar la escuela (“no sé por qué será”), esta joven consigue que la explicitación de ciertos soportes a su escolarización (el apoyo de padres y docentes) compatibilice con la exaltación de su mérito y voluntad personal como causas únicas de su trayectoria exitosa. Lugar desde el que enuncia proyecciones certeras:

Cuando termine el secundario voy a estudiar gastronomía. Desde la primaria casi que elegí eso; siempre dije que lo iba a estudiar y hasta el día de hoy digo que lo voy a estudiar. Hay algunos chicos que no se deciden todavía, yo me decidí hace mucho, ahora estoy viendo que se dé la posibilidad nomás (Rocío, 17 años).

En el relato de Cintia, la familia no aparece como un soporte de su tránsito por la escuela. Por el contrario, se exalta su carácter conflictivo y problemático. La escuela y el club en donde practica hockey se configuran como soportes supletorios que permiten “escapar” de lo que sucede en el ámbito hogareño y tener un espacio de tramitación:

Tengo muchos problemas familiares. Me hace bien venir al colegio porque me olvido de las cosas que me pasan, igual cuando voy al club, a veces trato de escaparme de esos problemas [...]

Llegar a mi casa es como llegar a un hospital, que están todos callados y no hacen nada; como que se me cae todo lo que hice en el día y después tengo que volver a levantarme de nuevo (Cintia, 18 años).

El tiempo suspendido y el ambiente impersonal que logra transmitir de su hogar a partir de la metáfora del hospital contrasta con la contención afectiva de la que da cuenta al referirse a su paso por la escuela y el club.

No obstante, incluso cuando se proyecta estudiando ingeniería en la universidad, Cintia hace una evaluación de la calidad de la educación recibida que la lleva a dudar de sus posibilidades de hacerlo exitosamente. Y anticipa que la presencia o ausencia de figuras significativas de sostén puede ser un elemento central en el desempeño académico:

Yo pienso, ahora que tengo que entrar a la facu, que tal vez la base no fue muy buena [ ] En todos los años que estuvimos no todos los profesores hicieron el programa correctamente. Yo creo que no nos enseñaron lo suficiente para salir afuera. Si me va mal intentaré de nuevo o estudiaré otra cosa, pero me da miedo porque ya tengo que salir de mi mamá, de mi papá, y empezar sola, y aparte en la facultad no va a haber nadie conocido (Cintia, 18 años).

En la narrativa de Lucía cobran centralidad una serie de migraciones y mudanzas que hilan las tramas temporales de su trayectoria biográfica y su proyección al porvenir. Describe su presente como un momento vital en que logra sentirse “adaptada” a tres movilidades que son significadas como acontecimientos biográficos. En primer lugar, a su vida en Córdoba, ciudad a la que arribaron con su familia cinco años atrás tras un desarraigo imprevisto para ella, que afectó sus lazos de sociabilidad. En segundo término, al mudarse de la casa de su madre a la de sus abuelos maternos, donde encuentra tanto su “espacio” como una figura con presencia significativa en su cotidianidad cuyas prácticas de cuidado y sostén comprende como “abuelo-padre”. Y por último, al barrio donde vive, a partir de la construcción de nuevos lazos de sociabilidad juvenil, especialmente el vínculo con su novio que considera clave en la tramitación de esa migración “forzada” y en la atemperación de su forma de ser:

Antes vivía en Río Gallegos. [Fue] horrible, yo no me adapté nunca. Ahora sí, hace un año me empecé a adaptar porque me puse de novia, sino ni a palos. ( ) Yo creo que la mudanza me chocó bastante porque yo tenía un montón de amigos allá, nos fuimos de un día para el otro. Vivir acá con mis abuelos fue como mi espacio. Yo no lo tenía allá [casa materna]. ( ) Mi abuelo es mi papá, porque es el que me crió, mi viejo no estuvo de chiquita ( ) mi abuelo estuvo siempre conmigo, o sea él reemplazó la parte paterna. Son detalles que lo hacen, por ejemplo me pregunta todo el tiempo qué necesito, si necesito algo, si me hacen falta cosas para el colegio, me cocina, es re bueno mi abuelo, lo amo.



[En este barrio] También conocí personas, lo conocí a P. [novio] ( ) hubo un antes y un después, porque cuando yo lo conocí, no era como soy ahora. Por ejemplo, yo antes cuando le hice esa presentación, era una loca de mierda. ( ) era muy bardera (Lucía, 16 años).

La progresión narrativa hacia un tiempo biográfico porvenir, que imagina gestionándolo mediante una nueva migración al lugar natal del que siente fue desarraigada al fin de su infancia sin que ella pudiera desplegar ningún margen de acción. Quiere seguir estudiando y baraja tres carreras (Psicología, Trabajo Social o Abogacía) que sopesa según las posibles salidas laborales: “Yo siempre me fijo. Está bien, uno tiene que hacer lo que le gusta, pero también tiene que sobrevivir el día de mañana. ( ) No me decido todavía. Quiero estudiar acá y mi idea es trabajar allá en Gallegos”. También expresa su deseo de construir una familia con su novio (21 años), en un tiempo por venir que no urge (“más adelante”) como sí ansía la mayoría de edad para irse a vivir sola o con su pareja:

Yo quiero tener hijos, quiero tener nietos, casarme, toda esa cosa, pero primero quiero terminar el colegio, por lo menos la mitad de mi carrera, de lo que haga y después bueno. Sí, me gustan los niños, me gustan, pero no estoy pensando a esta edad. No lo veo ahora, si pasa, pasa. Ojalá que no, pero no está en mis planes ya, no está en mis planes. Aunque yo creo que, yo siempre lo digo, creo que ningún niño te impide, ningún bebé, ni embarazo, te impide las ganas de estudiar y salir adelante. O sea, el que no lo hace es de vago nomás. Se te complica, no te voy a decir que no, pero no es imposible, no es que no podés (Lucía, 16 años).

Resulta interesante cómo Lucía narra sus proyectos sintetizando, sin advertir su discordancia, un fundamento meritocrático que esgrime como argumento sobre la conciliación entre estudios secundarios y la maternidad juvenil. Y, a la vez, reconoce los condicionantes estructurales para la concreción de sus proyectos que la llevan a presentar su aspiración profesional más allá del “deseo” personal, sintiendo que dependerá de sí misma que la titulación obtenida redunde en una posible “sobrevivencia”.

Por su parte, Bárbara relata su vida distinguiendo una doble temporalidad biográfica cuyo giro está marcado por su experiencia de embarazo y maternidad. Quedar embarazada y tener a su hija lo significa como

una experiencia de descentramiento de sí (“ya no soy yo”, “ahora está primero ella”). También como inauguración de un tiempo biográfico de “disfrute” y un pasaje de ser sólo “hija”, sujeto de control, a ser “como una adulta”, joven madre que ahora decide sobre la vida de otra persona, su hija:

Cuando quedé embarazada decidí irme con mi papá porque sé que iba a estar mejor con él y él me apoyó en todo momento, nunca me dejó sola, igual que los papás del papa de mi hija, siempre estuvieron ahí para lo que sea, para lo que necesite

Mi embarazo fue el mejor tiempo ( ) Al principio, mi viejo no quería, o sea, yo era la nena para mi papá y mi papá no quería aceptar esta decisión para tenerla, pero después con el tiempo mi madrastra me ayudó ( ) Cuando fue creciendo, a los 5-6 meses empezó a ser todo maravillosamente, como si yo fuera adulta, como si fuera que yo me mandara sola. ( ) que mi viejo me diga “no *hagas esto*, no *hagas esto*”, está bien yo todavía soy una chica, no soy mayor de edad, él me manda todavía pero a mi hija no (Bárbara, 16 años).

A diferencia de su novio (16 años) y padre de su hija, que tuvo que dejar la escuela y trabajar de mozo doce horas al día, ella continúa en la escuela. La conciliación de su experiencia de ser estudiante y madre es sostenida por su grupo familiar y se da en el seno de una escuela secundaria pública que aloja la maternidad juvenil (Villagra, 2017). Sus compañeros y compañeras así como la mayoría de sus educadores asumieron una postura de comprensión, respeto de sus derechos (como estudiante embarazada y/o madre), de cuidado y sostén de su escolaridad. En su relato resalta la flexibilización de horarios y exigencias curriculares<sup>5</sup> y las prácticas de “maternaje” con su hija de algunas educadoras durante las jornadas escolares a las que asiste con ella. Destaca de muchos educadores una postura adulta que se aleja de la reprobación moral de su nueva condición biográfica y que la reconoce como sujeto “no niña”:

Me han atendido espectacular y todo excelente ( ) los profesores siempre te atienden con mucho cariño, más a las embarazadas, y también cuando ya sos mamá. ( ) Para mí, me tratan no ya como una niña, sino como una

---

5. Flexibilización respaldada legalmente por la Resolución N° 790/2004 del Ministerio de Educación, que garantiza el derecho a la educación de alumnas embarazadas y/o madres.

adulta. Siempre que me ven los profesores me preguntan por la M como está, todo eso. Por ejemplo la profesora de matemática, no tiene por qué atenderla a mi hija para que yo me ponga a escribir, haciéndola escuchar videos o cantándole canciones de la granja, ella el primer día que vino mi hija al colegio, andaba chocha la tenía en todo el colegio, igual la profesora de lengua, también.

Este año tengo tiempo de entrar 8.45 o salir 11.45 o salir 12.45, por ejemplo, porque ellos te dan esa posibilidad por la bebé, obviamente si tenés que salir a darle el pecho podés salir tranquilamente (Bárbara, 16 años).

La maternidad es una experiencia que también modificó sus proyecciones a futuro, delimitadas por el cálculo anticipado de los requerimientos económicos para su concreción:

Quiero trabajar para mi hija porque un sueldo no te alcanza y a veces al papá de mi hija no le pagan y no tenemos de donde sacar plata, por eso también necesito buscar un trabajo. Quiero terminar el colegio primero y si se da la posibilidad de que nos vayamos a vivir juntos, si me voy, pero por ahora no (Bárbara, 16 años).

José –cuyo padre había fallecido poco antes de su entrevista en esta investigación– encontraba en la escuela un espacio de contención y motivación personal. Pero no conseguía conciliar esto con sus bajas expectativas en relación al futuro próximo:

Quiero trabajar porque en casa, o sea, económicamente no estamos tan bien. Falleció mi papá hace poco, y ahora mi mamá tiene que trabajar, y yo la quiero ayudar un poco. [...] Así que no sé que voy a hacer con mi vida de acá después de salir del colegio [ ] ahora con la secundaria completa no hacés nada: necesitás sí o sí un terciario o la facultad. Pero no sé si se podrá estudiar y trabajar a la vez. [ ] Me gustaría tener un hijo, pero por ahora no, quiero terminar los estudios míos (José, 18 años).

La evaluación de su situación económica –producto de la coyuntura que atraviesa su familia– hacía que sus posibilidades de estudiar una carrera superior se vieran dificultadas por la necesidad apremiante de conseguir un trabajo y aportar a la economía familiar. Sin embargo, reconocía que el título secundario podía ser una credencial de poco valor en el mercado laboral. Sobre esta base proyectaba tener un hijo en un futuro mediato, tras finalizar una carrera universitaria y obtener un buen trabajo.

Así, aunque su relato contiene elementos que le aportan progresividad, es claro que se trata de proyecciones que él mismo considera inciertas.

En suma, las narrativas de estos jóvenes escolarizados comparten una proyección a futuro a partir de la finalización de los estudios secundarios. No obstante, en ocasiones, dichas proyecciones se efectúan con cierto escepticismo, producto de una evaluación de los condicionamientos coyunturales y estructurales que constriñen sus trayectorias vitales. O bien, como se puede observar en la proyección de Diego, están sujetas a la realización inicial de una alternativa de menor inversión de dinero y tiempo como estrategia de habilitación a los proyectos personales “más genuinos”, especialmente el estudio de aquella carrera superior que les gusta. Como expresa Rocío, quien si bien “desde la primaria” sabe que quiere estudiar gastronomía: “Tenía ganas también de hacer maestra jardinera; me parece que primero voy a estudiar para eso, porque es cara la carrera de gastronomía, así que primero prefiero estudiar eso, ejercerla, y después darme un tiempo para estudiar lo otro”.

Estas proyecciones denotan expectativas compensatorias al reconocimiento de los condicionamientos limitantes y se sustentan, en buena medida, en evaluaciones optimistas sobre la potencia del propio sujeto como único vector de su progresión biográfica.

## **Narraciones regresivas y suspensión de la capacidad imaginaria**

En la muestra final de nuestra investigación, los relatos de Juan, Pedro y Marcos del barrio La Posta<sup>6</sup> sobresalen en cuanto a la suspensión de la capacidad imaginaria<sup>7</sup>. El contexto social de estas vidas juveniles combina de manera cruel la violencia de una pobreza estructural con la violencia institucional protagonizadas por las fuerzas de seguridad policial y las violencias de las bandas narcos sobre los jóvenes.

---

6. Para un análisis más amplio de estos relatos ver Arancio y Castro (2017).

7. Castoriadis sitúa en la psique y en la institución de lo social a las significaciones imaginarias capaces de dar cuenta de la innovación y creatividad humana. En su ontología de lo histórico-social, tanto la capacidad psíquica imaginaria como la fuerza colectiva de lo instituyente contribuyen a la dinámica del cambio y la reproducción (Cristiano, 2009).

Teresa Carreteiro (2003) distingue dos tipos de situaciones de humillación que sufren los jóvenes de sectores pobres. La humillación explícita se verifica mediante la violencia física y la intimidación de otros pobladores o de la policía. Las humillaciones implícitas son formas de menosprecio más sutiles que actúan a partir de marcajes peyorativos y devaluaciones de sus estilos de vida. En el contexto de las grandes ciudades, las operaciones de exclusión de los jóvenes considerados peligrosos para la seguridad pública se naturalizan cotidianamente. Ejemplos de estas prácticas son las miradas devaluatorias de los jóvenes en tanto presencias inadecuadas en ciertos espacios de la ciudad y en las detenciones de la policía por la “portación de rostro”, entendiendo que estos sujetos llevan grabado en sus cuerpos y presentación personal el estigma de la peligrosidad social. También, su pasaje por las instituciones educativas y del trabajo conlleva potencialmente esa condición de ser excluidos a partir de ser vistos desde un *imaginario de la inutilidad* (Carreteiro, 2003).

Ambas formas de humillación se expresan subjetivamente: por un lado, en la interiorización de la vergüenza como resignación y, por otro, como defensa reactiva a través de una postura amenazante frente al mundo y la acción violenta. Las instituciones cuando promueven la indiferencia y la sumisión construyen las condiciones para este tipo de costo psíquico de la vergüenza, contracara de la humillación, como parte del sufrimiento producido socialmente.

En nuestro caso, se trata de relatos biográficos donde cobran hegemonía la presencia de los conflictos familiares en la infancia y en la adolescencia, la presencia de accidentes y riesgos físicos importantes, el pasaje por el delito oportunista, el abandono de la escuela, el consumo problemático de sustancias y las situaciones de explotación laboral.

En estas narrativas emergen expresiones de fuerte incertidumbre centradas en la inmediatez o a lo sumo con el horizonte del fin de semana por venir.

Yo vivo el día a día, no me imagino nada, no pienso nada ni qué voy a hacer mañana. Yo me levanto, hago lo que tengo que hacer y a la bosta, o me levanto voy laburo, luego vengo a mi casa, voy un rato a la esquina, y así... los fin de semana si no salí el viernes, me levanto el sábado temprano, si me pinta voy y robo, sino me voy a la casa de mi hermana tomo unos mates. Si salís a robar, ni tenés que nombrar la yuta, ni los cobanis, ni ir con miedo,

vos vas, robas y a la bosta. Después pensás, “che fijate si anda la yuta”, pero después que te mandaste el moco te preocupás por la yuta (Juan, 20 años).

Además, la imaginación sobre el futuro se justifica por una creencia en un destino prefijado, en el refugio de los afectos y en cierta valoración de la importancia de la sensación de salud circunscripta a su familia y a sí mismo por sobre los bienes materiales.

Yo no me imagino nada del futuro, porque yo calculo que el destino está marcado para cada uno, el día a día nos dirá lo que pasa. Yo estoy bien así como estoy, mientras yo tenga salud siempre voy a estar bien, lo material no importa... mientras esté bien mi familia, va como loco! (Pedro, 24 años).

Sin embargo, la experiencia social de cercanía con la muerte de vecinos y amigos refuerza aún más la sensación de incertidumbre y la desesperanza. Las pérdidas afectivas y la marca subjetiva de la muerte en las trayectorias biográficas conllevan, en el caso de este barrio, acciones concretas de resistencia y denuncia frente a la violencia policial. En los relatos se despliegan la resignación personal y procesos más colectivos de legitimación que se construyen en torno a la muerte de los jóvenes en la comunidad preguntándose ¿cómo y por qué mueren?

Como señalan Arancio y Castro (2017), en contextos y biografías atravesadas por diversas vulnerabilidades la evaluación de acciones se reduce a un horizonte de inmediatez. Pierde sentido proyectarse porque la experiencia previa está plagada de acontecimientos con profunda vivencias de frustración.

A los 35 voy a estar derecho al cajón, no sé, si Dios quiere vamos a llegar a esa edad y sino, bueno, sabrá él lo que tiene que hacer, vos no sabés. Hay que imaginarse. ¿Y si te imaginás y no llega? Por eso no me propongo nada, no busco una meta (Pedro, 24 años).

Yo no pienso en lo que voy a hacer mañana, ni el año que viene, ni el futuro, ni sé si voy a llegar, si voy a estar vivo (Juan, 20 años).

Las expectativas y temores se ligan a una vida que se juega la supervivencia en lo inmediato, experiencia desde la cual les resulta difícil ampliar los horizontes de temporalidad juvenil. Atendiendo a que la muerte marca de forma importante la trayectoria biográfica de estos jó-

venes (en manos de la policía –*gatillo fácil*– o producto de prácticas delictivas), el yo que a duras penas se narra es uno que no sabe si seguirá vivo en un futuro lejano; o si podrá agenciarse por medio de estrategias tradicionales de afiliación pero muy lejanas en su experiencia, como la experiencia escolar o un trabajo estable.

Mientras que Juan y Pedro anclan su vida en el presente suspendiendo la imaginación sobre un futuro, Marcos –que vive en el mismo barrio– despliega una proyección en la escena familiar que de algún modo restaura sus primeros vínculos atravesados por el abandono paterno y la violencia.

Yo me imagino así, con trabajo, no se sabe también la vida tiene mil vueltas, espero sea así, buen trabajo y la familia unida. Con la Mary hemos pensado en tener hijos, pero lo que yo le digo es que no estamos en condiciones de tener un nene, por más que ella diga que vamos a cumplir 25 años, yo lo veo muy temprano. Quiero disfrutar la vida, disfrutar un montón de cosas, y después sí tener un hijo, y darle todo lo que nosotros no tuvimos. Mis hermanos tuvieron hijos sin tener ni una silla, se juntaron en una casita de barro con dos chapas arriba. Yo no quiero eso tampoco, traer un hijo para hacerlo sufrir, que pase las necesidades que pasé yo, que nosotros pasamos de chico, por no tener un buen padre, un padre que se ocupe de nosotros (Marcos, 23 años).

El soporte afectivo del vínculo amoroso con su pareja, los hermanos y el soporte relacional con el trabajo sostienen esa proyección imaginaria a pesar de un horizonte plagado de explotación laboral.

Yo en lo personal con el trabajo espero seguir aprendiendo cosas, obtener lo propio, el laburo propio, hacer algún emprendimiento, invertir para hacer algo por cuenta nuestra, porque te cansa también trabajar para otro, y que el otro haga la plata. Nosotros trabajamos en el lugar que nos toca, en el lugar que se puede. En la mayoría de la vida, trabajamos para gente que nos han usado, te usan, en las obras, en todo, se aprovechan y te usan. (Marcos, 23 años).

En el caso de estas tres narrativas, la temporalidad aparece vivenciada desde experiencias biográficas signadas por la precariedad, la contingencia y la posibilidad de muerte. No obstante, los relatos de estos jóvenes denotan que ciertas instituciones tradicionales (fundamentalmente la familia y el trabajo) pueden constituirse en soportes para

inscribirse en una temporalidad con proyección a futuro. En lo precario del anclaje, en ellas encontramos parte de la explicación de lo que se trasluce como una limitación de la capacidad imaginante. Por otra parte, como señalamos previamente, sería resultado de violencias estructurales e institucionales que hacen de la muerte una perspectiva tangible en sus porvenires.

## A modo de (in) conclusiones

El análisis comparativo de las narrativas y las líneas de vida nos permitió identificar recurrencias y particularidades en los modos de narrar las trayectorias biográficas juveniles. Esto nos permitió, a su vez, realizar una lectura sobre las prácticas y experiencias subjetivas de estos jóvenes al confrontar condicionamientos estructurales y coyunturales. También reparar en el despliegue de agencia que realizan en sus vivencias cotidianas en diversos ámbitos de actuación y las diversas experiencias de afiliación a heterogéneas y complejas instituciones sociales (familia, trabajo, escuela, policía).

Como expresamos en la introducción, las narrativas juveniles nos acercan diferentes formas de vivenciar la experiencia temporal. Hay narrativas que transcurren entre un tiempo presente y las anticipaciones al porvenir, delineando un horizonte de expectativas desde ciertos márgenes de *moratoria social* (Margulis, 2009): construyen sus recorridos escolares con mayor o menor afiliación y sistematicidad pero con continuidad en la escuela. Además, desarrollan prácticas culturales y recreativas, imaginan proyectos a mediano plazo, como nuevos estudios, y algunos/as ejercen maternidades y paternidades incipientes.

La experiencia de la temporalidad se desarrolla contando con diversos tipos de sostenes institucionales, sean éstos escolares, laborales, familiares y de pareja. Hemos leído los relatos de José, Cintia, Lucía y Bárbara en términos de progresividad temporal donde el yo construye expectativas compensatorias frente a las adversidades como único vector de su progresión biográfica.

En cambio, otras narrativas, aunque recorren una trayectoria biográfica del pasado al presente vivido, no trascienden a un tiempo por venir de mediano ni largo plazo. Hemos interpretado que en estos relatos sobresale la desesperanza y la suspensión de la capacidad imaginaria de



los jóvenes. Juan, Pedro y Marcos, habiendo pasado los veinte años, refieren a su futuro con marcada incertidumbre y desesperanza.

En sus relatos resuena la advertencia de Reguillo (2008) cuando enfatiza que las violencias a las juventudes encuentran un punto de intersección en el que se tocan las dimensiones estructurales, políticas y simbólicas en la trayectoria de tantos jóvenes latinoamericanos. La “erosión de los imaginarios de futuro” y su reflejo, la suspensión de la capacidad psíquica de proyección imaginaria, podrían ser las caras de una misma moneda en la trayectoria biográfica de estos jóvenes que asisten a un horizonte de “aumento exponencial de la precariedad tanto estructural como subjetiva” y de “crisis de legitimidad de la política” (Reguillo, 2008, p. 211).

El conjunto de análisis presentados permite establecer vinculaciones entre la presencia de ciertos *soportes* (afectivos, materiales, simbólicos, estatales) y la posibilidad de que la narrativa biográfica pueda acompañarse o no de proyecciones a futuro.

Cuando describimos las condiciones de la vida cotidiana de los dos grupos de jóvenes que comparamos en este capítulo, hemos tratado de darle un contexto de inteligibilidad a estas expresiones del sí mismo que despliegan al narrar sus vidas. Nos hacemos eco de la precaución de Arfuch (2010) que, para evitar reducir analíticamente las singularidades en un “caso” o en un “arquetipo” propio de una clasificación sociológica previa, o analizar de manera global “el mundo en una vida, un destino, una trayectoria, parecería más lícito confrontar las biografías en un contexto de inteligibilidad lo más amplio y diverso posible” (2010:189).

El elemento común a los relatos analizados parece encontrarse en la afirmación de la agencia de un yo que evalúa permanentemente los condicionamientos a futuro, con diferencias en lo que identificamos como su capacidad imaginaria. No obstante, incluso en el caso de los jóvenes con trayectorias de mayor afiliación a contextos institucionales, las proyecciones son enunciadas con recaudos e incertidumbres que dan cuenta de limitantes simbólicas, estructurales y coyunturales para construir sus juventudes.

## *Afiliaciones y desafiliaciones escolares ¿qué soporta las trayectorias escolares juveniles?*

FLORENCIA D'ALOISIO,  
VALENTINA ARCE CASTELLO  
y LUCÍA ARIAS

### **Introducción**

Desde la sociología de la individuación, Danilo Martuccelli (2010) plantea que uno de los grandes dilemas del individuo actual es “¿cómo lograr soportar la vida cotidiana?” y entiende que es a través de aquellos elementos que “soportan la existencia” y le permiten resistir frente a las pruebas que atraviesa en diferentes momentos de su vida. Los individuos, en tanto parte de una sociedad, se enfrentan a pruebas estructurales comunes munidos de recursos diversos y es en el modo de afrontarlas que se fabrica la singularidad.

En este capítulo nos centraremos en las trayectorias escolares como clave de análisis transversal de las narrativas biográficas juveniles co-construidas con la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Di Leo, Camarotti, Güelman & Touris, 2013; Leclerc-Olive, 2009; Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008). Entendemos que la escolaridad secundaria es en la actualidad una prueba estructural que conjuga obligatoriedad legal y social (D'Aloisio, Arce Castello & Arias, 2018). Recurrimos para su análisis a la distinción que realiza Terigi (2014) entre las trayectorias escolares teóricas y las reales. Las primeras refieren a aquellos recorridos que siguen una progresión lineal definida y esperada por el sistema educativo. Y las segundas, a los recorridos heterogéneos y contingentes que efectivamente realizan los sujetos que pueden o no coincidir con las trayectorias teóricas.

Esta diversidad de recorridos escolares, sus continuidades y discontinuidades, deviene de un proceso multidimensional. Varias investigaciones coinciden en que las prácticas de los agentes educativos son un factor clave para la afiliación, permanencia y terminalidad de los estudios secundarios (D'Aloisio et al., 2018; Falconi, 2011; Di Leo, 2009; Dubet & Martuccelli, 1998). En este sentido, optamos por pensar las trayectorias escolares en términos de afiliación/inclusión y de desafiliación/exclusión de la escuela secundaria, poniendo el acento en las implicancias socio-institucionales e intersubjetivas antes que en el sujeto individual.

Centrándonos en las narrativas juveniles de la investigación reseñada en la introducción de este libro, encontramos que las escolaridades de nivel primario se realizaron con cierta continuidad y permanencia. En el nivel secundario observamos mayor heterogeneidad, identificando tres grandes recorridos biográficos escolares: trayectorias similares a las teóricas, es decir, escolarizaciones sin mayores dificultades –repetencias ni abandonos temporales–; trayectorias interrumpidas, en las que se observan períodos de dificultades para sostenerse afiliados a la institución escolar pero con un posterior retorno a la escuela; y trayectorias de desafiliación del sistema educativo, entre jóvenes que nunca ingresaron al nivel secundario o que están hace años fuera del mismo (D'Aloisio et al., 2018).

Advertimos que dicha heterogeneidad en las trayectorias escolares se vincula estrechamente con específicas condiciones de cuidado y/o vulnerabilidad en que se desarrollan las biografías juveniles analizadas. En sus indagaciones sobre experiencias juveniles de individuación y reconocimiento, Di Leo y Camarotti (2015) retoman la perspectiva de Delor y Hubert (2000) sobre *vulnerabilidad*. Perspectiva que desplaza la mirada de las situaciones a los procesos y posibilita analizar empíricamente las vinculaciones entre lo individual y lo social a partir de tres niveles articulados en las biografías de los sujetos: trayectorias personales, vínculos e interacciones y contextos socioinstitucionales. Así, las condiciones de vulnerabilidad en las biografías varían de acuerdo al modo singular en que se articulen estos niveles, dejando de lado posiciones individualistas y estigmatizadoras.

A su vez, no hay que desconocer aquellas condiciones de protección, soportes y agenciamientos que poseen los sujetos para contrarrestar procesos de vulnerabilidad. Desde un enfoque que se aleja de la tradición biomédica, estos autores recuperan la categoría de *cuidado*

para aludir a un conjunto de instituciones, prácticas y políticas que funcionan como soportes para paliar condiciones de vulnerabilidad (Martuccelli, 2007; Ayres, 2011. Citados en Di Leo & Camarotti, 2015).

Honneth (2011), retomando las conceptualizaciones de Hegel y Mead, plantea que en la actualidad existen tres grandes formas de reconocimiento que de manera combinada participan en los procesos de construcción de las subjetividades: reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social. Cuando las interacciones responden a esos reconocimientos, el individuo puede sentir garantizadas su “dignidad” e “integridad”; cuando son negados o impedidos, el sujeto activará, de manera individual o colectiva, una serie de estrategias por la lucha del reconocimiento social en sus escenarios de actuación.

Teniendo en cuenta este interjuego entre cuidado y vulnerabilidad, y recurriendo a las nociones de soportes y reconocimientos, en el presente capítulo analizamos las trayectorias escolares en las narrativas biográficas juveniles a partir de ciertas claves de lectura que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las mismas: la pertenencia al territorio urbano y barrial, las repercusiones y efectos de las políticas públicas en educación, las culturas institucionales de las escuelas y los giros biográficos que vivenciaron en simultáneo a sus escolaridades.

## **Las desiguales condiciones del escenario urbano y sus implicancias en las trayectorias escolares**

Desde la perspectiva biográfica que venimos desarrollando, entendemos que lo que cada sujeto narra adquiere inteligibilidad en virtud de elementos socioestructurales, coyunturales, político-estatales, territorio-barriales, institucionales, sexo-genéricos, generacionales e intergeneracionales. Coincidimos con Reguillo (2007) en que “la dimensión estructural se constituye en plataforma, marco, límite, lógica y frontera en la construcción de las biografías juveniles” (p. 213); por tanto, conforma un primer e ineludible nivel de comprensión de las narrativas de jóvenes cordobeses de sectores populares urbanos.

Como efecto de políticas neoliberales de los ‘90, algunas recrudescidas en el último gobierno nacional, se observó en el escenario urbano local una profundización de la “fragmentación”, “segregación” y “guetificación” poblacional con sus grandes “bolsones” de ricos y de pobres

(Valdés, 2007). En Córdoba, el alejamiento de la zona céntrica y comercial de los sectores menos favorecidos—conlleva una fuerte restricción para mantener interacciones heterogéneas con diferentes habitantes de la ciudad que posibiliten la obtención de empleo, la movilidad social y el acceso a la información (Tecco, 2007). La convivencia cotidiana dentro de un escenario de sociabilidad homogénea es producto del espacio reducido que se comparte con otros asentamientos precarios también excluidos. Está atravesada por grandes conflictos y limitaciones para una integración comunitaria, al mismo tiempo que los habitantes de estos barrios son objeto de estigmatizaciones y construidos como sujetos amenazantes para el resto de la sociedad (Tecco, 2007).

Dentro de sectores que desarrollan sus biografías en estas condiciones socioestructurales, las trayectorias escolares de los jóvenes parecen tener correlato con dos grupos de pertenencia residencial que configuran distintos niveles de vulnerabilidad.

Los relatos de los jóvenes que viven en barrios vinculados al entramado urbano y con un acceso menos problemático a servicios públicos nos revelan trayectorias escolares que, aún con dificultades, son más continuas y acopladas al estatuto escolar. O muestran mayor integración mediante prácticas de sociabilidad juvenil, vínculos intergeneracionales, prácticas participativas gremiales y construcción de aprendizajes significativos.

Las trayectorias escolares más dificultosas se observan en jóvenes que viven en sectores urbanos con características de fragmentación residencial y periferización urbana (Valdés & Cargnelutti, 2014), que conllevan condiciones de vulneración social y económica para sus habitantes. En nuestros casos de estudio, se trata de barrios precarios y segregados del noroeste de la ciudad en los que hay un acceso deficitario o nulo a servicios básicos como salud y educación, predominio de aislamiento urbano y baja frecuencia de transporte público. Escenarios donde se registran recurrentes episodios de violencia ligadas al narcomenudeo y los jóvenes, principalmente varones, vivencian situaciones de policiamiento y detenciones arbitrarias. Esto no solo dificulta la salida del barrio para asistir a la escuela o buscar trabajo, sino que muchas veces centra las biografías juveniles en la gestión diaria de la supervivencia (Arancio & Castro, 2017).

La mayoría de los jóvenes con que trabajamos en estos barrios están desafiados del sistema educativo: algunos no ingresaron a la es-

cuela secundaria (Pedro), otros asistieron hasta los primeros años (Juan, Leandro, Paula) y en uno de los jóvenes la escuela no aparecía siquiera mencionada en su relato (Marcos). En varios pasajes de sus narrativas se observa una notable distancia entre la cultura barrial y la cultura escolar que dificulta la inserción y permanencia, así como una menor presencia de figuras de sostén en el entorno familiar que ayuden a sortear las lógicas y exigencias propias del nivel secundario. Distancias y barreras referidas no sólo al aprendizaje académico y curricular, sino que aluden también a acciones institucionales de exclusión debido a comportamientos o actitudes juveniles consideradas inadecuadas de acuerdo a las normas escolares –conversar mucho en el aula, salir del curso sin permiso, levantarse del banco, molestar a sus compañeros–; por adscripciones estéticas y formas de expresión que en la escuela son sancionadas y deslegitimadas por alejarse del estatuto ideal de alumno. O bien refieren a situaciones de violencia con compañeros y educadores, en donde se disputa el respeto y el reconocimiento singular, social y afectivo.

En la escuela era hartante, era indio, yo estudiaba, te hacía todo, pero hacía las cosas ligero y ya después me ponía a joder a los otros [ ] Yo no me llevaba ninguna, nada, dicen mis hermanos que yo era inteligente, lo que a mí me cagaba era el comportamiento. Yo no puedo estar quieto, estar sentado cuatro, cinco horas, ya le había pegado hasta a una profesora y para no echarme me mandaron a otro colegio, uno que estaba en otro barrio, nada que ver, ahí fui una semana y no fui más. ( Juan, 20 años)

Yo dejé en tercer año, más o menos, [tenía] diecisiete o dieciocho. [...] Me corrieron por insultar a la profesora cuando fui a rendir. [¿Por qué la insultaste?] Porque no me quiso aprobar la materia, entonces la mandé a la mierda. [...] Según ella, no sabía. Que me había copiado, decía. Y todos los días [a otros les daba] una segunda oportunidad; y a mí no me quiso dar una segunda oportunidad. (Natalia, 23 años)

Si nos detenemos en las experiencias biográficas y condiciones de existencia que narran, signadas por la precariedad residencial, abandonos y violencias, resulta difícil pensar que la escuela, con sus lógicas, normas y propuestas educativas en gran medida afines al dispositivo normalizador y meritocrático moderno, puedan reconocer y alojar a estos jóvenes y sus singularidades.

Centrándonos en nuestro corpus narrativo, no parece casual que quienes residían en barrios más segregados del entramado urbano vivieran experiencias escolares de menosprecio, violencia y exclusión. El pertenecer a determinados espacios territoriales les supone a estos jóvenes ser ocasionales objetos de discriminación social y estigmatización por la “representación de peligrosidad social que portan” (García Bastán & Paulín, 2015, p. 140) y la identidad barrial suele ser objeto de menosprecio también en el escenario escolar:

yo estaba molestando a una compañera y vino la vieja [profesora] y me empujó. Me quiso sacar y yo la empujé, como que me quiso pegar una cachetada y ahí me llevan a la dirección y me empezó a tratar mal. Me dijo que era un negro villero, me sentó, me tiró ahí, me volví y le tiré una trompada. Me echaron y llamaron a la policía que estaba cuidando [guardia policial de la escuela], quería hacerlo bosta al gil ese también pero el director ya estaba haciendo los papeles para echarme. Llamaron a mi mamá y le dijeron. Ella me odió, me retó. No me dejaba salir, me odiaron en mi casa (Leandro, 19 años)

A su vez, estos jóvenes relataron diversas experiencias vitales que entraron en tensión con la asistencia a la escuela: estar separados de sus padres, la privación de libertad de familiares cercanos, necesidad de trabajar, consumo problemático de drogas, accionar delictivo, entre otras.

dejé el colegio, agarré la joda, la droga, todo, y bueno después cambié ahora cuando cayó [privado de libertad] mi hermano. [ ] Falleció mi vieja y fueron meses que era robar, pelear, drogarme, de todo, hasta que empecé a calmarme un poco, la gente me miraba mal porque estaban bobina de que yo iba y robaba, después me empecé a rescatar. Me cansé de echar moco, me andaba buscando la policía, todo, digo ¡no! Me voy a poner a laburar, la gente de acá ya se había cansado de denunciarme. (Juan, 20 años)

Esta concatenación de experiencias da cuenta de la interrelación de las dimensiones analizadas –trayectorias personales, vínculos e interacciones y contextos socio-institucionales–, reflejando el carácter multidimensional de los procesos de vulnerabilidad (D’Aloisio et al., 2018).

No obstante, la escuela sigue estando presente en las proyecciones biográficas de estos jóvenes provenientes, además de familias con escasos estudios. A muchos les gustaría retomar y culminar los estudios

secundarios como un modo de obtener mayor reconocimiento, acceder a un trabajo estable o continuar estudios superiores:

terminar el cole sirve para progresar [ ] Tengo pensado volver a la escuela. Porque la obra no me gusta mucho. Puedo laburar, aguanto, pero no me gusta ese trabajo [ ] La bocha es avanzar, terminando la escuela por ejemplo podés tener un trabajo piola: en una estación de servicio. O, de última, terminar el colegio y estudiar otra cosa. (Leandro, 19 años)

ahora que estoy con Néstor [pareja] no pienso mucho en fumar [marihuana], pienso en volver al colegio, porque me gustaría volver y que me den otra oportunidad. En mi familia ninguno terminó la escuela, el que más lejos llegó fue a tercero, ahora trabajan en las obras de construcción [ ] Me gustaría que el día de mañana cuando tenga mis hijos, tenga un buen trabajo que me ayude con ellos pero en cualquier trabajo te piden el colegio terminado (Paula, 16 años)

Como plantean diferentes investigaciones, en los sectores populares la escuela posee cierta expectativa de movilidad ocupacional intergeneracional (Guerra Ramírez & Guerrero Salinas, 2012) y es una apuesta de dignificación vital y validación subjetiva (D'Aloisio, 2018). La escuela, tanto para quienes están dentro como fuera de ella, aparece como una institución significativa en tanto sigue conservando el lazo social y, aunque difuso, un horizonte de oportunidades (Paulín et al., 2016).

## **La inclusión socio-educativa como apuesta política**

Partimos de la idea que, en Argentina, los gobiernos entre 2003 y 2015 buscaron reconstruir, a través de un proyecto nacional más inclusivo y equitativo, el escenario social y político fragmentado por las políticas neoliberales que se profundizaron en la década del '90. La intervención estatal en materia de derechos pudo observarse particularmente en la educación a través de la implementación de un conjunto de "políticas de la subjetividad" (Tedesco, 2008), leyes, programas y beneficios sociales que apuntaron a la inclusión social y educativa de las infancias y juventudes.

Al "cómo" construir inclusión se orientaron, en nuestra mirada, las políticas socioeducativas de los gobiernos kirchneristas, que buscaron producir una transformación del sistema educativo, la educación y la escuela, a través de propuestas concretas tales como la extensión del piso



obligatorio, la democratización del espacio educativo, el reconocimiento de las trayectorias educativas “reales” y los nuevos formatos escolares, la diversificación de las ofertas y modalidades educativas y la implementación de numerosos proyectos socio-educativos.

Uno de los puntos más sobresalientes de la Ley de Educación Nacional 26.206 fue el Plan de Educación Obligatoria que implicó la universalización de las salas de 3 años, la obligatoriedad de la sala de 4 en el caso del nivel inicial y de la educación secundaria en sus dos ciclos. La obligatoriedad fue entendida como una desnaturalización de las lógicas tradicionales del sistema educativo, implicando un cambio desde un paradigma selectivo hacia un paradigma inclusivo de aquellos sectores históricamente excluidos: personas con discapacidad, miembros de pueblos originarios y sectores económicamente desfavorecidos.

En paralelo al desafío de la obligatoriedad se establecía la meta de la calidad educativa: “el desafío es no sólo universalizar la escolarización sino universalizar logros en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CFE, 2008). Preocupación por la calidad educativa que persiste desde los años ‘80, dimensionada a partir de la fragmentación del sistema educativo, es decir, que los circuitos de escolaridad son diferenciados según la pertenencia social, reproduciendo y profundizando las desigualdades sociales ya existentes (Kessler, 2014; Tiramonti, 2015).

Tanto la inclusión como la calidad educativa no pueden entenderse por fuera de un contexto de ampliación de derechos para Niñas, Niños y Adolescentes que supuso otro cambio de paradigma: el pasaje de estatus de “objetos de tutela” a “sujetos de derecho”. Teniendo en cuenta que las leyes y programas educativos no pueden ir en contra de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico internacional y nacional, se promovió una mayor participación democrática de niñas, niños y jóvenes en las decisiones institucionales, intentando recortar las distancias (a veces autoritarias) en las relaciones intergeneracionales.

Arroyo, Nóbile, Poliak y Sendón (2007) denominan “eficacia discursiva de la política” a cómo la política ha interpelado e intercalado en los discursos de los educadores permitiendo la configuración de nuevos sentidos de la educación. Asimismo, construye una identidad docente en relación a la inclusión social como impronta pedagógica, donde la militancia, el compromiso, la voluntad y el sacrificio re-aparecen en mayor o menor medida como condimentos necesarios al momento de enseñar. Sin embargo, la eficacia discursiva de las políticas de ampliación de

derechos fue diferente al interior de las instituciones escolares y entre diversos agentes educativos.

Entendemos que si bien, como plantean las autoras, las políticas tendientes a la inclusión socio-educativa generaron interpelaciones y micro movimientos, en algunas instituciones lo instituido siguió operando con fuerza al ser un cambio de paradigma que se propuso de arriba hacia abajo, sin un trabajo previo de reflexión, participación y consulta con los docentes que son, en última instancia, quienes a través de sus prácticas educativas pueden concretar o no los nuevos significantes que el marco legal proponía (Arce Castello, 2019).

Tedesco (2008) señalaba que el desafío de las políticas de la subjetividad estaba en reconocer y potenciar aquellas dimensiones de la docencia directamente relacionadas con la construcción de un sujeto: la confianza en la capacidad de aprender del estudiante, la orientación del proceso pedagógico hacia la posibilidad de reflexionar y definir un proyecto de vida y el fortalecimiento de la capacidad del estudiante de poder narrarse a sí mismo, sus propios intereses, pensamientos, deseos, necesidades y sentimientos.

A 13 años de la promulgación de la LEN 26.206, otras leyes, programas y planes vinculados, nos preguntamos: ¿Qué articulaciones y/o tensiones se producen entre las políticas tendientes a la inclusión socio-educativa, las culturas institucionales y las prácticas de los educadores? Y, más precisamente, ¿qué efectos tienen estas vinculaciones en las trayectorias escolares juveniles que se construyen en las mencionadas condiciones socio-territoriales e institucionales?

Retomando las narrativas juveniles de nuestra investigación, en el siguiente apartado intentaremos delinear posibles respuestas y reflexiones a estos interrogantes.

## **De culturas institucionales inclusivas y excluyentes**

### **El rol de las escuelas en el sostenimiento de las trayectorias escolares juveniles**

Entendemos que las leyes educativas no tienen efectos inmediatos pero sí habilitan nuevos modos de pensar e intervenir y son instrumentos legales que enmarcan los documentos y proyectos institucionales. Al mismo tiempo, las prácticas, miradas e intervenciones de los edu-

cadores están mediatizados por sentidos sociales más amplios, por lo que si esas significaciones se modifican existirán en dichas prácticas, en mayor o menor medida, efectos de apropiación, de re-construcción o de resistencias (Paulín & Tomasini, 2007) frente a las significaciones instituyentes.

Esto nos lleva a analizar una nueva dimensión de inteligibilidad de las trayectorias escolares, como es la cultura institucional. En un trabajo reciente (D'Aloisio et al., 2018) distinguimos entre escuelas con culturas inclusivas y otras excluyentes, encontrando prácticas docentes aisladas al interior de las mismas, que pueden no corresponder con la impronta institucional. A su vez, hemos analizado tres tipos de acompañamientos a las trayectorias escolares juveniles, vinculados a las formas de reconocimiento que plantea Honneth (2011): prácticas de reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social.

En los relatos biográficos encontramos que los jóvenes con trayectorias escolares más continuas asisten a escuelas secundarias inclusivas que contemplan sus trayectorias reales y los sostienen en la escuela desarrollando estrategias de contención, cuidado material y afectivo ante problemas particulares que se expresen en sus escolaridades y biografías. Entre otras estrategias, la flexibilización de horarios de ingreso/egreso para jóvenes que trabajan o que son madres; las muestras de afecto y cariño, la construcción de vínculos cercanos; la habilitación de espacios de escucha sobre sus dificultades, preocupaciones y también sus sueños y proyectos; y la expresa intención de sostenerlos en el día a día escolar mediante la búsqueda conjunta de formas para que finalicen los estudios. Esto se observa en la narrativa de Ezequiel (18 años), quien resalta las estrategias de sostenimiento de algunos educadores, la articulación de éstos con su madre en pos del seguimiento de su escolaridad y la participación en proyectos institucionales como la trama que posibilitó su reafiliación a la escuela tras un período de dificultades. O las diversas estrategias de flexibilización de la cursada desplegadas por educadores de la escuela de Rocío (17 años), quien las indica como claves para sostener su escolaridad conciliando su nueva condición de madre y estudiante.

Estas estrategias tienen en común el romper con la impronta homogeneizadora de la escuela, por medio de una personalización de vínculos y prácticas y diversas formas de reconocimiento: como sujetos singulares, como sujetos de derechos, como sujetos de afectos (Honneth, 2011). Entendemos que estas estrategias se basan en prácticas

de reconocimiento ético-social, expresión de solidaridad y valoración de la singularidad al interior de una comunidad que permite a los sujetos construir autoestima. Asimismo, hemos identificado que dichas instituciones tienden a proveer a los jóvenes de experiencias de reconocimiento jurídico, es decir, que les posibilitan conocer y ejercer sus derechos y construir así autorespeto. Por último, encontramos acciones ligadas al reconocimiento afectivo, basadas en las expresiones de cariño y construcción de vínculos cercanos con los jóvenes, favoreciendo así la confianza en sí mismos. Estas prácticas éticas de cuidado y subjetivación mitigan en parte las condiciones de vulnerabilidad en que crecen los jóvenes, incidiendo favorablemente en su afiliación o reafiliación a las escuelas.

No obstante, no todas las culturas escolares son de este estilo y, aún en escuelas orientadas a propiciar inclusión socioeducativa, es posible observar miradas y prácticas discriminatorias, estigmatizadoras, selectivas y excluyentes. En otras instituciones pueden identificarse prácticas inclusivas y de acompañamiento que resultan aisladas en una cultura escolar profundamente excluyente.

En algunos relatos biográficos, los jóvenes narran situaciones de discriminación, menosprecio, exclusión y también situaciones conflictivas en las subyacen demandas de reconocimiento muy sensibles en escenarios escolares, como ser contemplados en su singularidad y recibir un trato igualitario en relación a sus compañeros, por ejemplo, al ser evaluados o sancionados:

algunas veces me va mal en el colegio, pero bueno. [...] me sé llevar mal con algunos profesores, porque siento que son medio injustos. [...] De no valorar las cosas. Por ejemplo, ayer no, antes de ayer tuve un problema, pero no lo quise hablar porque es una profesora con la que algunas veces no se puede hablar, es de no escuchar. [...] Ella, por ejemplo, da un tema y nos toma al otro día ya el tema. Y hay que tener repaso, porque ella da óptica y es muy difícil. Por ejemplo, a mí me cuesta mucho. Y no valora las cosas, los trabajos, participar. Me había equivocado solamente en unas cosas y me bajó toda la nota. Encima me cuesta mucho a mí esa materia.

Por ejemplo el otro día me molestó algo de los directores y profesores. Que hicieron un viaje sobre óptica, para presentar lo que iba a ser séptimo año, todo. Y llevaron personas que tienen previas de óptica, tienen malas notas y a las que tienen lindas notas no las llevaron. Me pareció muy injusto eso, que no valoren las cosas. (Alma, 19 años)

El trato afectivo, respetuoso y equitativo de parte de los educadores es valorado por los jóvenes como un aspecto nodal para la permanencia y continuidad de estudios secundarios. Esto se vincula a lo que, desde Martuccelli (2009), leemos como “soportes” de las escolaridades continuas y sin mayores dificultades: vínculos, prácticas y discursos –explícitos o implícitos– que, con mayor o menor consciencia de parte de ellos, offician de sostenes de sus biografías y escolaridades.

## **Experiencias de sociabilidad juvenil**

### **Ser jóvenes y estudiantes en sectores populares**

Comprendemos que los jóvenes son sujetos sociales que construyen sus experiencias en escenarios de socializaciones múltiples (Lahire, 2006) como la familia, la escuela, el barrio, el trabajo, las instituciones y las relaciones de sociabilidad. Este último escenario aparece en los relatos juveniles como un aspecto central de sus trayectorias escolares.

Entre jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas o inconclusas, hemos identificado que las repitencias, expulsiones o abandonos temporales son coetáneos a momentos biográficos dificultosos, que se dan entre los 12 y los 15 años aproximadamente, narrados como “*entrar en decadencia*”, “*encaravanarse*”, “*derrape*”, “*agarrar la calle*”, “*pirarse*”. Estos períodos son sucedidos por giros biográficos denominados por los jóvenes como “*rescates*”, “*ponerse las pilas*”, “*aprovechar una segunda oportunidad*” –con la escuela, maternidades y paternidades, salir del consumo–, que se bifurcan luego en reafiliaciones escolares o en desafiliaciones de la secundaria con ingreso a otros escenarios como el laboral.

Basándose en el esquema analítico del enfoque biográfico propuesto por Leclerc-Olive (2009), Capriati (2014) puntualiza que “los giros de la existencia refieren a acontecimientos en los cuales se ha podido estabilizar el significado y el sujeto ha podido ‘dar vuelta la página’. En estos giros ( ) el sujeto se interpela: las representaciones sobre sí mismo y sobre el mundo son alteradas y se producen múltiples disonancias (cognitivas, afectivas, morales)” (p. 114). Estos momentos, entendidos también como “puntos de viraje en sus vidas” (Guerrero Salinas, 2008) o “tiempos de errancia” (Guerra Ramírez, 2008), están vinculados a la ampliación de prácticas de sociabilidad y consumo cultural, o bien a consumos proble-

máticos de drogas y al accionar delictivo que intensifican la vulnerabilidad en que desenvuelven sus biografías.

Quienes tienen trayectorias escolares más continuas y permanecen en la escuela no narran, mayoritariamente, episodios significados como “caídas” (que serán profundizados en el capítulo 3 del presente libro). Algunos puntualizan momentos de su escolaridad que estuvieron atravesados por situaciones familiares y personales críticas, pero que no afectaron significativamente su desenvolvimiento escolar. O, en algunos casos, la propia escolaridad funcionó como “vía de escape” frente a situaciones familiares difíciles. En los casos en que los períodos de caída fueron sucedidos por “rescates” bajo la forma de reafiliación escolar, observamos la existencia de prácticas de cuidado y protección de agentes institucionales y familiares que operaron como soportes de las escolaridades.

Entendemos que, en un escenario de doble obligatoriedad de la escuela secundaria (D’Aloisio, 2015) –tanto social como legal–, ésta configura una prueba estructural (Martuccelli, 2010) para las biografías juveniles contemporáneas. En nuestras indagaciones hemos identificado que los jóvenes de sectores populares cordobeses hacen frente a la prueba escolar –que para ellos conjuga obligatoriedad y selectividad– de forma diferencial según las condiciones, soportes y prácticas institucionales, resultando a veces en integración y otras en desafiliación del sistema educativo (D’Aloisio, Arce Castello & Paulín, 2015).

El análisis de las narrativas de jóvenes desafiados de la escuela nos muestra que es necesario un gran despliegue cotidiano de agencia individual para alcanzar un mínimo de bienestar y evitar la exclusión, esto es, estudiar, formarse, establecer relaciones significativas en términos de reconocimiento, atender a las oportunidades, gestionar una cotidianeidad complicada o disminuir los riesgos vitales.

## Reflexiones Finales

En este capítulo nos propusimos analizar, desde una mirada biográfica, cómo se entrecruzan las condiciones territoriales, legislativas, institucionales y de sociabilidad juvenil en tanto soportes o no de las trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses.

Para comprender la afiliación y desafiliación escolar resultan fundamental mirar y analizar el interjuego entre lo estructural territorial –donde

crecen y viven las juventudes—, las experiencias familiares y personales significativas que experimentan, las legislaciones vigentes que tienen diferentes improntas, las prácticas institucionales efectivas y las posturas que asumen los educadores.

De acuerdo a las vivencias narradas en los relatos, las escolaridades biográficamente más significativas son aquellas donde:

- i. Se reconocen y alojan las condiciones y subjetividades juveniles, es decir, se aceptan a los jóvenes por lo que son y les brindan confirmación ético-social.
- ii. Se posibilitan experiencias de reconocimiento afectivo y de respeto de las singulares condiciones existenciales.
- iii. Existen figuras adultas significativas (familiares y escolares) que despliegan acciones de cuidado y sostén.
- iv. Se permiten conciliar heterogéneas condiciones subjetivas (ser joven, ser trabajador, ser madre/padre) y la condición estudiantil.
- v. Se desarrollan estrategias de flexibilización y personalización de las trayectorias escolares.
- vi. Se promueven prácticas que trascienden o mitigan la lógica meritocrática escolar.
- vii. Se genera un reconocimiento jurídico favoreciendo el conocimiento y ejercicio de los derechos juveniles en la escuela y otros escenarios de actuación.
- viii. Y se habilitan espacios para la participación ciudadana en la escuela, entre otras cuestiones.

Sin embargo, como han señalado varias investigaciones, la inclusión educativa bajo ciertas condiciones suele dar lugar a experiencias escolares de “baja intensidad” (Kessler, 2002), “inclusiones segregadas” (Tiramonti, 2009), “inclusiones-excluyentes” (Gluz, 2013) o “inclusiones escolares con exclusión del conocimiento” (Tenti Fanfani, 2007).

En este sentido, si bien estar en la escuela puede mitigar condiciones existenciales de vulnerabilidad, consideramos que si los títulos escolares no se acompañan de aprendizajes curriculares significativos, se traslada el efecto de la desigualdad y de la selectividad meritocrática al tiempo por venir después de la escuela. En las narrativas juveniles esto se observa, especialmente, al momento del ingreso, permanencia y búsqueda de mejorar las condiciones de trabajo en el mercado laboral. Aspecto nada

menor si consideramos que, para numerosos jóvenes de sectores populares, la escuela secundaria es el último espacio institucional cotidiano en el que construyen experiencias cotidianas de aprendizajes y vínculos significativos.

Ahora bien, en este punto nos interesa detenernos a pensar en la mirada biográfica con la que ingresamos al campo y desde la cual analizamos los relatos co-construidos con jóvenes. Entendemos que sostener una mirada biográfica, sea en materia de investigación o intervención educativa, permite comprender y acompañar las trayectorias escolares juveniles en diversos aspectos.

En primer lugar, analizar las trayectorias escolares desde el atravesamiento de dimensiones sociales, territoriales, institucionales y subjetivas posibilita comprender que las experiencias de escolarización de jóvenes de sectores populares en escuelas secundarias públicas son sumamente heterogéneas. Al mismo tiempo, este tipo de análisis posibilita trascender miradas centradas en “trayectorias ideales” y disputar lecturas sobre las dificultades –repitencias, ausentismos y abandonos– en términos de fracasos individuales para pensar, desde allí, qué intervenciones posibles realizar como colectivos educadores.

En segundo lugar, la mirada biográfica de las trayectorias escolares nos permite leer la afiliación y la desafiliación escolar en su íntima ligazón con una problemática nodal en el campo de la educación de jóvenes en Latinoamérica: las continuidades, tensiones y rupturas entre la condición juvenil y la condición escolar. En este sentido, advertimos que algunas trayectorias escolares se inscriben en determinadas tramas de reconocimiento, soporte y cuidado –estatal, familiar, escolar– que, contrarrestando condiciones de vulnerabilidad biográfica, posibilitan la construcción de trayectorias de afiliación institucional integrando la condición juvenil y la condición escolar. Otras trayectorias escolares estuvieron signadas por la simultaneidad de procesos de desafiliación temporal de la escuela y la primacía de diversas prácticas juveniles y acontecimientos biográficos a los que los jóvenes debieron hacer frente, con ulterior reafiliación a la escuela. Mientras que las trayectorias escolares de desafiliación denuncian el marcado desacople entre las condiciones juveniles y la normativa escolar en torno al estatuto de alumnos, especialmente en aquellos jóvenes atravesados por mayores condiciones de vulnerabilidad residencial, económica y familiar. La revisión de las figuras ideal-típicas y modelizaciones modernas desde las cuales se evalúan en las



escuelas las prácticas, experiencias y expresiones juveniles de sectores populares es un aspecto que precisa, aún, ser profundizado en escenarios institucionales concretos.

En tercer lugar, en la coyuntura actual donde recrudecieron los discursos y justificaciones meritocráticas, varias narrativas juveniles denotan que las miradas y escuchas atentas se constituyen en políticas de alojamiento y afiliación escolar, de subjetivación y ciudadanía. Cuando el mundo se hace presente desde la hostilidad, el prejuicio, la violencia y la estigmatización cotidianas, la escuela muchas veces aparece como un espacio-tiempo significativo, un lugar que hace trama y sostiene, un punto al cual volver.

Por último, un aspecto que aparece en algunas narrativas juveniles al momento de imaginar y proyectarse biográficamente es la crítica al nivel de conocimientos académicos construidos en su escolaridad secundaria que se evidencia en momentos de terminalidad educativa, próximos a ingresar a estudios superiores o al mercado laboral. Esto nos interpela en tanto educadores y a las escuelas en aquello que las singulariza respecto a otros espacios institucionales: la construcción y apropiación significativa de conocimientos. En este punto, sostenemos el interrogante acerca de cómo efectivizar el derecho educativo, profundizando la obligatoriedad escolar del nivel secundario, sin exclusión de los conocimientos.

Consideramos que la apuesta de las políticas educativas debe dirigirse a la construcción de instituciones más inclusivas, cuyos educadores sostengan prácticas de cuidado y reconocimiento de las subjetividades y las diversas condiciones juveniles, apuntando a una construcción colectiva y significativa de los conocimientos. Si bien las condiciones de vulnerabilidad son diversas, las escuelas pueden posicionarse como un gran soporte que permita la apropiación de derechos y el sostenimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes de sectores populares.

## *Agenciamientos del yo y control narrativo en los relatos juveniles*

GUIDO GARCÍA BASTÁN,  
MARÍA FLORENCIA CAPARELLI  
y HORACIO LUIS PAULÍN

### **Introducción**

El siglo XX vio aparecer a las juventudes como objeto de estudio en distintos campos disciplinares. En la psicología, los primeros abordajes referidos a este grupo etario construyeron una de las narrativas canónicas que aún goza de buena salud: la *adolescencia* como momento turbulento y de reconfiguración identitaria, pretendidamente transcultural. El campo socio antropológico trabajó en otra dirección: primero, señalando el carácter sociocultural de los procesos caracterizados desde la psicología; luego, haciendo hincapié en la capacidad de los jóvenes como “artífices culturales”.

Por diferentes vías, estas caracterizaciones de la juventud han proporcionado elementos para la construcción de una mirada *negativizada* (Chaves, 2005). En el primer caso, abonando un “maduracionismo” psicológico que ve en la adolescencia un momento de confusión, dolencia y sufrimiento. Dicho tratamiento, conservador y adultocéntrico, suele omitir la referencia a condicionamientos de género, etnia y clase social, que operan sobre la diferenciación de esta etapa vital (Alpízar & Bernal, 2003; Álvarez, 2016; Revilla Castro, 2001). En el segundo caso, la juventud es presentada como cultura cerrada sobre sí misma (tribu juvenil) o grupo vulnerable, víctima de “lo social”. Rasgos que, en todos los casos, se definen por oposición a cierta estabilidad y autonomía putativas de la que gozaríamos los adultos.

Sin embargo, como hace tiempo señaló Revilla Castro (2001), no caben dudas respecto de que la adolescencia comporta ciertas modificaciones en la identidad. Incluso acordando en que este tránsito no debería ser *a priori* más problemático que el de la adultez, coincidimos con este psicólogo social en que apartarnos de la pregunta por su desarrollo impide captar las particularidades que presenta el proceso identitario de devenir jóvenes. En este trabajo buscamos proporcionar una mirada situada de estos procesos. Por ello, nos preguntamos: ¿Cómo se construye la identidad del narrador en los relatos de jóvenes de sectores populares que atravesaron situaciones problemáticas durante su adolescencia? ¿Qué marcas de sus agenciamientos podemos encontrar en ellas? ¿De qué modos la construcción del *self* del narrador resuelve la tensión entre autonomía y heteronomía?

Estos interrogantes fueron emergiendo a medida que en la comparación de los casos observamos varios relatos en los que los narradores referían a momentos problemáticos situados en sus adolescencias. Nominaban dichos eventos como “caídas” o “derrapes”. Se trataba de momentos superados de las biografías juveniles que implicaron una vinculación con el consumo problemático de sustancias y/o la participación en actividades delictivas. Estas situaciones aparecían relatadas como recurrencia en el tránsito de sus vidas a partir de los 11 y 12 años y se acompañaban de descripciones acerca de transformaciones identitarias experimentadas.

En Argentina, procesos de superación personal del tipo atravesado por los jóvenes de nuestro estudio han sido atendidos por otras investigaciones. Algunas, los han interpretado en relación a la categoría nativa del “rescate”. María Epele (2010), por ejemplo, analizó esta categoría como denominadora de prácticas y narrativas sobre los modos de regular los consumos problemáticos<sup>8</sup> y asoció su emergencia a un contexto de profundización de las condiciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad social durante la “post crisis” del año 2001 en Argentina. En aquel entonces, la antropóloga observaba que para los jóvenes varones el abandono del consumo de pasta base requería de ciertas personas dispuestas a prestar ayuda, en especial sus parejas. Denominó *rescate por amor* al vínculo entre romance y supervivencia que conseguía alejar a los sujetos de la exposición a situaciones de riesgo (Epele, 2010).

---

8. En su trabajo, la autora refiere específicamente al consumo de paco/pasta base.

Por otra parte, el *rescate* como apartamiento del consumo problemático ha sido también estudiado en relación a prácticas y creencias de nuevas formas de religiosidad popular. En este caso, se alude a un proceso en el que se significan los hechos pasados o vividos, la posibilidad de acceder a un nuevo rol social (pastor, líder espiritual) y re-construir nuevos vínculos, contando para ello con el apoyo del “pastor y de los hermanos de fe” (Castilla, 2013, p. 67). Otros trabajos han reconstruido el sentido local del *rescate* o abandono del consumo y el delito como acción de automoderación de la conducta ante otros (Di Leo, Güelman & Sustas, 2018; Previtali, 2010; Zaldúa, et. al, 2009). En la etnografía de Previtali (2010), desarrollada en la ciudad de Córdoba, se identifica el cuidado del otro como *recatarse* o *rescatarse* aludiendo, por un lado, a una demanda de control del comportamiento desde un adulto a los jóvenes y, por otro, al sentido de “salvación” y recuperación del sujeto de una sucesión de acciones que se vislumbran condenadas a mayores perjuicios legales y sociales. Los jóvenes luego resignifican estas advertencias como consejos que se dan entre ellos, procurando el rescate como práctica de cuidado de sí, apoyado en sus círculos de sociabilidad amistosa y vecinal. Esta etnografía también identificó un sentido preventivo del término *rescatarse* en el discurso de operadores comunitarios y vecinos, como advertencia anticipatoria de un porvenir adolescente problemático que ya en la niñez se considera predestinado.

En todos los casos se da cuenta de un proceso que sólo es posible gracias a la portación de un capital social por parte de los jóvenes, que en este caso radica en la disponibilidad de ciertas personas que estén dispuestas a ayudarlos, que favorezcan el despliegue de procesos reflexivos y que puedan acompañar una *reconfiguración identitaria* (Villa, 2013). De este modo, las acciones, saberes y prácticas que le dan sustento al *rescate* se integran por mandatos verbales dirigidos a los jóvenes, la acción intermediaria de algunas personas que se posicionan como soportes para el *rescate* de otros, como así también, por la estrategia reflexiva y auto-referente de *rescatarse*. En síntesis, estas lecturas encuentran elementos comunes para pensar que el abandono de los consumos o actividades delictivas requeriría de la participación de *otros significativos* (Berger & Luckmann, 2001) posicionados como soportes para los jóvenes o bien, como figuras identificatorias proveedoras de sentidos que puedan ser confrontados con la imagen previa que ellos tienen de sí mismos.

En la primera parte del capítulo analizamos una serie de micro-relatos de “caídas” atendiendo especialmente a los modos en que se configura la trama y la posición del narrador. Nos orientará la pregunta por los modos en que emerge el *self* en estas narraciones. Posteriormente, abordaremos un conjunto más amplio de testimonios juveniles de la muestra para reconstruir algunos sentidos nativos referidos a un proceso “madurativo” presumidamente necesario para llegar a la adultez. El análisis de los recursos retóricos empleados en las narrativas biográficas permite apreciar algunos modos a través de los cuales una matriz individualista y adultocéntrica opera un *control narrativo* (Gubrium & Holstein, 1998) sobre sus modos de construir la identidad en los relatos. Esto nos permitirá argumentar que la vulnerabilidad que experimentan no es sólo material sino también psicosocial.

## Aspectos metodológicos

En el último tiempo una gran cantidad de trabajos adoptan enfoques denominados *narrativos*. Sin embargo, se trata de un campo bastante heterogéneo que exige que explicitemos algunos puntos de partida. Primeramente, entendemos que no cualquier *racconto* de eventos constituye una narrativa. Su especificidad radica en su carácter diacrónico y su estructura característica, con un inicio, un nudo y un desenlace (Gibbs, 2012). Desde la psicología cultural, Bruner (1991) señala que se trata de una forma de organización de la experiencia humana que siempre refiere a cómo un guión canónico ha sido incumplido. La narrativa es la encargada de encontrar estados intencionales que hagan comprensible las desviaciones respecto a patrones culturales canónicos. Subyace aquí la premisa según la cual cada cultura contaría con un repertorio de relatos distintivos que se *engarzan* a las narrativas personales (Hernández, 2007). Así, asumimos que el análisis de narrativas nos permite reconstruir dichos repertorios.

No obstante, tal como señalamos en la introducción de este libro, no existe un único modo de emprender el análisis de narrativas. Los relatos pueden analizarse tanto por lo que su contenido señala acerca de las vidas narradas, como por los modos en que los narradores y las condiciones en que se producen sus narraciones dan forma a los que se transmite (Gubrium & Holstein 1998). Por ello, Sparkes y Devís (2007)

refieren a dos posiciones básicas que suelen adoptar los investigadores: “a) la del analista de relatos que realiza un análisis de la narración y piensa *sobre* los relatos, y b) la del relator de historias que realiza un análisis narrativo y piensa *con* los relatos” (p. 6). La primera, supone un criterio “realista”, que suele corresponderse con un análisis temático o categorial de los “hechos” relatados. La segunda “que asumimos aquí” implica reparar en los *recursos narrativos* que las personas utilizan al contar historias. El análisis narrativo de las biografías permite examinar los mecanismos retóricos y la forma en que las personas representan y contextualizan su experiencia (Gibbs, 2012).

Como señalaron Sisto y Fardella (2009), la *coherencia narrativa* de los relatos revela estrategias puestas en práctica por los actores cotidianamente en la tarea de responder a demandas interpretativas situadas. Asimismo, la composición de los relatos evoca ciertas narrativas canónicas que “controlan” lo narrado (Gubrium & Holstein, 1998).

En las primeras sesiones de análisis colectivo, trabajamos con las líneas de vida emergentes de todos los relatos, incluyendo los principales sucesos que los jóvenes indican como relevantes, junto con la información más amplia proveniente de nuestra estadia en el campo. En la comparación de los casos emergen varios relatos en los que los eventos mencionados como “caídas” aparecen como recurrencia en el tránsito de sus vidas a partir de los 11 y 12 años, coincidente con el egreso de la escuela primaria y con “agarrar la calle”. A partir de allí encontramos que la secuencia “caídas”, “darse cuenta” y “rescate/recuperación” era una constante en los relatos de algunos varones y mujeres entrevistados, aunque no de todos. Por ello, en el primer análisis adoptamos un criterio de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967) al interior del material de campo, seleccionando aquellos casos críticos donde las relaciones entre los elementos que pretendemos estudiar se hacen especialmente claras. Por tal motivo, allí se recuperan fragmentos de los relatos de quienes narraron situaciones problemáticas durante el transcurso de su adolescencia (tabla 1). Esta primera pauta, nos permitirá revisar y ampliar el análisis sobre el conjunto total de relatos de la muestra con el objetivo de explorar algunas hipótesis emergentes.

Con la finalidad de proteger la identidad de los participantes los nombres utilizados a lo largo del texto son seudónimos.

Tabla 2. Jóvenes que relataron “caídas”

Narrador/a	Edad durante la “caída”	Problemática narrada
Diego, 19 años	16 años	Consumos problemáticos
Ezequiel, 18 años	12 años	Consumos problemáticos
Juan, 20 años	12 años	Consumos problemáticos y actividades delictivas
Leandro, 19 años	16 años	Consumos problemáticos y actividades delictivas
Paula, 16 años	14 años	Consumos problemáticos
Pedro, 24 años	17 años	Consumos problemáticos y actividades delictivas
Pilar, 17 años	14 años	Consumos problemáticos

### **“Caer”, “darse cuenta” y “cambiar”: estructura narrativa de las caídas y sus desenlaces**

Los relatos sobre caídas remiten a experiencias que los jóvenes significan negativamente, desde un lugar de relativa superación en el tiempo presente de la narración. Se alude a momentos de consumos problemáticos y salidas nocturnas caracterizadas por los excesos. En algunos casos esto se vincula también a la participación en actividades delictivas. Para explorar los relatos de estas vivencias organizaremos la presentación atendiendo a los componentes que estructuran una narrativa: inicio, nudo y desenlace.

#### ***Inicio: el ingreso al “mundo de la calle”***

En todos los relatos existen referencias a la situación o evento detonante de la caída, a la vivencia de la caída y al momento posterior que presenta diversos matices. Veremos que en algunos fragmentos, el yo que emerge porta aires de superación. En otros (incluso dentro del mismo relato) éste se construye temeroso de retornar al momento anterior.

El detonante de la caída en los casos de Pilar, Pedro y Diego parecería incierto. La trama inicia con una voluntad espontánea de “agarrar la calle” que deriva en la caída:

Empecé a salir a la calle pero a los 13 yo le apilaba a mi papá, él cortaba ladrillo y yo le apilaba. Y él ahí me daba 5 pesos, yo me acuerdo me iba a la casa de mi tía, y me juntaba con mis primos ahí, ¡que! mis primos sabían dónde vendían faso [marihuana] y salían 50 centavos, qué! me compraba dos (Pedro, 24 años).

Siento [lamento] haber hecho cosas que no debía; agarrar la calle (como una forma de decir), drogarme o tomar (Pilar, 17 años).

Antes salía lunes, martes, jueves, viernes, sábado, domingo. Era joda, joda, joda. Donde había juntada estaba yo, donde había alcohol estaba yo, mujeres, de todo, hasta droga, todo, todo (Diego, 19 años).

Si bien en estos fragmentos nada parecería motorizar las “salidas a la calle”, advertimos que la calle no es un mero escenario físico sino un espacio simbólico, simultáneamente peligroso y atractivo que, como mostraron otras investigaciones, es construido frecuentemente como un actor con agencia propia que concentra atributos amenazadores y violentos (Previtali, 2014; Tapia, 2016). El “mundo de la calle” se ha convertido para los jóvenes argentinos de sectores populares en el espacio privilegiado de socialización con normas y prácticas propias (Saraví, 2004; Zaldúa, et. al, 2009). Al contemplar otros elementos del relato de Pedro, su incursión en este mundo parece iniciar cuando sus padres deciden “correrlo” de la casa. A partir de ese momento el joven relata haber tenido que “rebuscárselas”. En este sentido, algunas narraciones también identifican el contexto económico y las características del mercado laboral como factores que participan en la configuración de la caída:

Hacía lo mismo que hacemos los que no tenemos laburo: salí a buscar plata por ahí, hacer la fácil, pero arriesgás una banda [mucho], arriesgás la vida. Salís por ahí pensando en si vas a volver o no, si vas a volver herido [ ] Yo creo que lo que más me marcó fue que me hayan corrido de mi casa [ ] me fui a vivir a la casa de un amigo, estuve ahí 3 meses y ahí como ese chabón era dos años menor que yo y estábamos viviendo en la casa del tío [ ] y bueno [ ] ahí era rebúscatela y tenía que hacer plata para comer (Pedro, 24 años).



Los relatos de Ezequiel, Leandro y Juan también identifican un elemento causal: la “caída del padre”. Estos jóvenes referían a circunstancias en las que, por distintos motivos, en sus familias se produjo un ausentamiento de las figuras paternas:

Mi viejo trastabilló y lo llevó a una situación de cárcel [ ] Él cae preso porque mató a mi padrastro y eso creo que me marcó una banda, porque lo siento como muy personal a esa cuestión [ ] en ese momento fue mucha convulsión y me dio pie a hacer cosas que yo no quería hacer y que después cuando fui madurando me di cuenta (Ezequiel, 18 años).

Cuando cayó mi viejo, yo también me caí: empecé a robar y me drogaba [ ] mi mamá trabajaba todo el día y me tenía que criar solo y con mis hermanos (Leandro, 19 años).

Yo cambié cuando se fue mi viejo que ahí ya después, bueno cayó mi hermano y se puso mal mi vieja [enfermó] y ya ahí cambió un poco también [ ] tenía que laburar, robar, hacer lo que sea para comer así para darle a ella, y bueno entonces ahí laburaba y cuando no se podía laburar, iba y robaba (Juan, 20 años).

Los padres de Ezequiel y Leandro abandonan el hogar familiar cuando son apresados por diferentes crímenes. Los motivos de la partida del padre de Juan no son explicitados en el relato. Sin embargo, como dejan entrever los fragmentos anteriores, otro elemento acompaña transversalmente las tramas que estos tres jóvenes construyen: el desplazamiento de la figura de la madre que, en un caso enferma y fallece y en los otros debe abocarse completamente a trabajar, a expensas de su presencia en el hogar. El desplazamiento paterno que estos jóvenes relatan como una “caída del padre” parece ensamblarse entonces con el desplazamiento de sus madres, no tan enfatizado en términos causales, aunque no por ello menos relevante. Esto produce en la trama de sus narraciones un escenario propicio para la “caída” personal, nudo de sus micro-relatos.

Por otro lado, como lo muestra Pedro, otras explicaciones de las caídas se edifican sobre las circunstancias a las que conduce el opresivo mercado laboral. Ello parece fundamentar y legitimar la participación en actividades delictivas, como modo de “hacer plata” que permite a los varones cumplir con cierto imperativo de provisión (Arancio & Castro, 2018; Mora & Pujal, 2018).

En síntesis, son variados los motivos por los que se puede “caer”. En este punto de nuestra argumentación, nos interesa resaltar cómo en el juego de atribuciones causales es notablemente mayor el énfasis que nuestros informantes ponen en un *locus* externo: la mayoría de los relatos encuentran en el contexto familiar, laboral y en el “mundo de la calle” una instancia favorecedora de la caída.

**Nudo: el pasado, muy oscuro**

El nudo de los relatos analizados remite a la vivencia de la caída. Allí encontramos diversas maneras de caracterizar este momento superado. Sin embargo, en todos los casos se describe como una circunstancia simbólicamente distante, incluso cuando temporalmente pudiera ser muy cercana. En efecto, para quienes oficiábamos de narratarios esta lejanía resultaba disonante con la proximidad que estos eventos parecían tener en nuestro tiempo “calendárico”. Esto se relaciona con el carácter privado y discreto del calendario que ordena el tiempo biográfico (Leclerc-Olive, 2009). La descripción de estas circunstancias resultaba fundamental en la trama de los relatos ya que caracterizaba el escenario previo a un “cambio” a partir del cual se construía el *self* presente del narrador. Como veremos seguidamente, la lejanía en la que se ubicaban estos momentos problemáticos era necesaria para producir el efecto de contraste requerido en la construcción del estatus presente de nuestros jóvenes narradores:

Tenía una vida de mierda, salía más de noche que de día. La clase de amigos me había perdido [...] Era un pasado muy oscuro estaba metido en cada lugar... juntarme con cada puntero, así, estaba metido en cada casa. [...] Yo lo vivía como un pasatiempo porque no sabía lo que era la calle, yo creía que eso era normal, pero después me di cuenta de las cosas, me empecé a dar cuenta, y agarré y me aparté (Diego, 19 años).

Me peleaba con todos. Me drogaba en el colegio. Estaba zarpado en cachivache. Andaba con la fana. Re asqueroso era (Leandro, 19 años).

Me iba todo el tiempo al baile y tomaba alcohol y me drogaba [ ] Mi mamá y mi papá no me querían dar más plata porque sabían [ ] Salía a divertirme y drogarme y tomar porque me gustaba tomar. Hasta ahora me gusta tomar (Pilar, 17 años).

La caída es descrita aludiendo a circunstancias en las que el yo del narrador parecería no reconocerse. Expresiones como “era re asqueroso” o “creía que eso era normal” aparecen sancionándolas como parte

del pasado y, simultáneamente, construyen una *identidad negada* (Fernández Villanueva, Domínguez, Revilla Castro & Gimeno, 1998) que informa acerca de los aspectos rechazados para la construcción identitaria presente. No obstante, la última línea del fragmento de Pilar nos ofrece un contrapunto: el yo del presente podría conservar aún trazas de ese “pasado muy oscuro”. Como veremos a continuación, esto supone un riesgo de retorno al momento de caída del que nuestros narradores se ocupan en la construcción de sus desenlaces.

### *Desenlaces*

La consumación de los micro-relatos analizados manifiesta diversos grados de agenciamiento personal. En algunos se construye una imagen heroica del narrador, mientras que en otros casos éste se muestra precavido ante la posibilidad de volver al momento anterior. Sin embargo, veremos que estas opciones no se construyen sino al calor de ciertas narrativas canónicas. Por otra parte, en ocasiones la resolución de la posición del narrador supone un momento de epifanía (condensado en la expresión “tengo que cambiar”), en el cual el yo evalúa e interpreta las acciones desde nuevos marcos de referencia:

Cuando yo me empecé a dar cuenta de que mi novio cayó preso [ ] Sí. Ahí es donde me di cuenta que tengo que cambiar (Pilar, 17 años).

Estaba en la nada, sentía que estaba haciendo todo mal y decía yo mismo “estoy haciendo todo mal y lo sigo haciendo”, es como que te metés y no salís [ ] empecé a cambiar mi imagen, empecé a cambiar el trato con las personas, empecé a cambiar la relación con mi familia, empecé a cambiar en el colegio, empecé a cambiar en la clase de amigos que tenía, cambié una banda (Diego, 19 años).

En términos conceptuales, las epifanías son vivencias que conllevan una revelación y cuya significación se da de manera retrospectiva en la medida en que el hecho está siendo reexaminado *a posteriori* (Denzin, 1989 en Kornblit, 2004). En tanto recursos retóricos, estos giros narrativos parecen remitir a momentos reflexivos en los que los marcos interpretativos juveniles sufren modificaciones, en un sentido similar a lo que suponen las narrativas de *conversión* (Ramírez, 2017) o *transformación* (Di Leo, 2019) de personas en tratamiento por consumo de drogas. Aunque también, nuestro supuestos teórico-metodológicos permiten entre-

ver en estas operaciones discursivas un posible mecanismo de *control narrativo* intercediendo para dar coherencia a los relatos (Sisto & Fardella, 2009). El recurso de “darse cuenta” es presentado por nuestros narradores como elemento suficiente para explicar el abandono de los consumos problemáticos y actividades delictivas.

Como veremos en los fragmentos siguientes, los cambios relatados no necesariamente se presumen irreversibles. En efecto, algunas narraciones incluyen acciones de sus protagonistas orientadas a prevenir el retorno al momento previo. Éstas podrían interpretarse como prácticas de autocuidado, que otras investigaciones han comprendido en términos de “autocontrol” y reflexividad (Previtali, 2010; Villa, 2013):

Cuando yo veo que hay un chabón [un joven] que está metido más o menos en la misma de antes me alejo, no quiero saber nada, ni lo saludo (Diego, 19 años).

La literatura me sirvió una banda [ ] leer me sirvió para no estar pendiente de la calle (Ezequiel, 18 años).

Yo hace tres años que vivo acá, con el chico con el que estoy viviendo, con Néstor. Hace tres años que estoy de novia y juntada vivo acá. Y, por eso, en eso cambié: en que, antes cuando no estaba con él, yo andaba en la calle; por ahí, ni iba a mi casa. Y, estando con él, ya no salgo. De ser la novia pasé a ser la mujer. Es un cambio eso. Antes, él se buscaba para cocinar; ahora, yo le busco para cocinarle. Eso, me gusta. También, antes le lavaba la ropa la madre, ahora se la lavo yo. No me molesta lavarle nada a él porque es mi novio (Paula, 16 años).

[Ahora] Tengo otros pensamientos Que yo tengo que trabajar, que tengo que ser de la casa, que tengo que ver a mi papá y a mi mamá bien, a mi hermana bien. Poder llevarle cosas a mi novio [a la cárcel] y no que la madre esté todos los días hasta el día que salga. Estar con él, ser para él y nada más. No sé, tengo miedo de agarrar las calles [ ] Porque a mí me gusta la droga. Yo no voy a decir que no, es verdad (Pilar, 17 años).

En el caso de Pilar, es su voluntad para construirse desde un rol femenino tradicional (mujer que se recluye al ámbito doméstico y desde allí *cuida a otros*) la que se conjuga con el temor de volver a “agarrar la calle”; ese espacio simbólico al que referimos ya, simultáneamente atractivo y riesgoso. En su relato, el papel de mujer cuidadora “en tanto la aparta del circuito del consumo” se ajusta a los requerimientos del rescate. La trama de Paula es similar en este aspecto: el proceso de “juntarse” con su novio Néstor (a quien ella describe como una “buena

persona” que “no anda robando”) y comenzar a proveer cuidados, resulta “protector”; es el evento al que atribuye su abandono del consumo. Las narrativas de estas jóvenes podrían ofrecer un matiz a la manera en la que Epele (2010) delimitó el *rescate como política de romance*; aquí no serían los varones consumidores los que son rescatados por mujeres externas a las redes de consumo. También para ellas la apuesta amorosa podría resultar protectora. Sin embargo, una diferencia merece ser destacada; ambas jóvenes se construyen desde lo que hace tiempo Ana Fernández (1993) identificaba como un síntoma epocal: la persistencia de una forma de subjetividad femenina: *ser de otro*. Sin negar la desventaja que supone para las mujeres la *feminización del cuidado* como pauta cultural (Bourdieu, 2000; Mora & Pujal, 2018; Vaquiro & Stiepo- vich, 2010), en estas narrativas funciona como una pauta de cuidado personal.

En contraste, las tramas de los varones engarzan a la voz del narrador un yo heroico que “pone el pecho” y hace un cambio *para otros*: Ezequiel comienza a “empilar” (“ponerse las pilas”) por su madre, mientras que Diego dice haber tenido que “acarrear” por su familia dolorida ante la muerte repentina de un primo:

Y eso creo que me marcó una banda porque lo siento como muy personal a esa cuestión. Y como que te hace pensar en otras cuestiones que te van, o sea te van forjando en la necesidad de ayudar a tu vieja, así como que Y bueno, che, estás acá, en una situación de pobreza, mucho mate cocido y Bueno, encima tenés esta situación. Una madre destrozada, o sea Yo lo menos que pensé fue: “tengo que empilar, tengo que empilar” (Ezequiel, 18 años).

Cuando lo ví a mi viejo destrozado y a mi vieja destrozada agarré y dije “acá tengo que poner el pecho yo, tengo que cambiar”, y empecé a poner el pecho, acarrear, acarrear, acarrear, hasta que se recuperó toda mi familia y seguí acarreando yo. Y ahí entendí que ese cambio me hizo bien, que tenía que cambiar (Diego, 19 años).

Complementariamente, aunque sólo en dos casos analizados, la acción “cambiar” se asocia con una incursión en la religión, de modo similar a lo que otro trabajo citado previamente analizó como el *rescate por la fe*, cuando este supone la construcción de nuevos vínculos asociados a las redes evangélicas (Castilla, 2013):

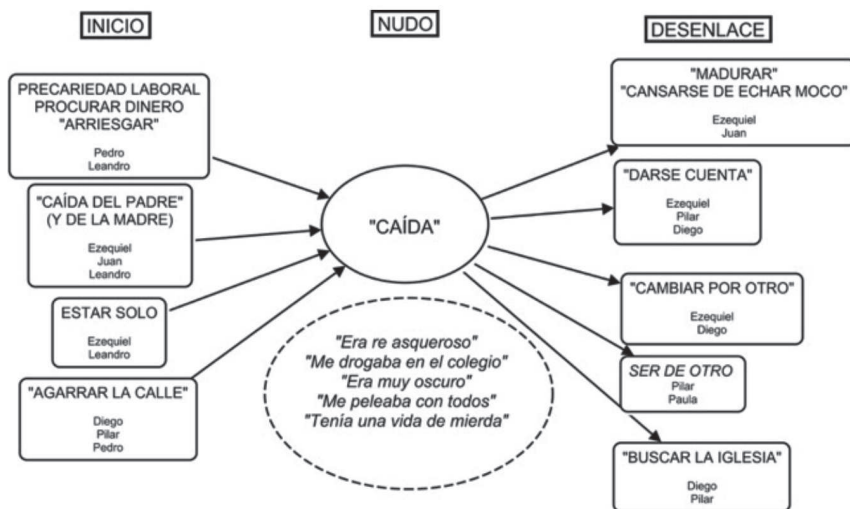
[Mi tía] sabe que no me drogo, o también porque sabe que estaba buscando la iglesia yo. Pero, a mí me da bronca que tenés que estar bien para que una persona o sea, más un familiar, tu propia tía, prima o lo que sea para que venga y te dé un abrazo o algo; eso lo tenés que hacer siempre (Pilar, 17 años).

Hubo una época que no quería ir más y no sabía por qué y empecé a faltar al grupo [de la iglesia], un montón de cosas, y ellos me llamaban, me iban a buscar a mi casa, en el auto [ ] y nos sentábamos a charlar, de cómo me iba en el colegio, qué me pasaba que faltaba al grupo y la verdad que me entienden bastante (Diego, 19 años).

Pilar presenta su intención de “buscar la iglesia” como algo que la posiciona de otro modo frente a la mirada de ajena, en sintonía con cierta moralización de su devenir. Diego, en cambio, refiere a su incursión en el grupo de la iglesia de un modo que permite pensar que fue un espacio de socialización significativo y de contención afectiva.

A modo de síntesis, la figura 1 presenta un esquema de los recorridos que pueden tomar los episodios de caídas durante la adolescencia de nuestros informantes. Nótese que los diversos detonantes y desenlaces pueden ser complementarios.

Figura 1. Estructura narrativa de los relatos sobre “caídas”



Los desenlaces posibles remiten a salidas individuales que prácticamente carecen de apoyaturas. Esto admitiría varias interpretaciones.

En un plano superficial podemos pensar que para los jóvenes de sectores populares la salida, incluso contando inicialmente con redes de apoyo, dependa enteramente de sí mismos. Recientemente, Di Leo, Güelman y Sustas (2018) reportaron los resultados de una experiencia de trabajo con grupos de amigos consumidores de sustancias legales e ilegalizadas, reconstruyendo una variedad de prácticas de cuidado en torno a dichos consumos. Los autores observaron que muchas de estas prácticas se construyen desde una retórica de la lealtad grupal que parecería encontrar poca relación con la narrativa del entorno abandonico prevaleciente entre los jóvenes de nuestro estudio. Sin embargo, casi la totalidad de los grupos entrevistados en el citado estudio habían ido excluyendo de su seno a integrantes que presentaban consumos considerados discordantes. Así, la experiencia de abandonar los consumos problemáticos podría transitarse en soledad incluso contando con redes informales de apoyo.

Seguidamente exploramos una segunda interpretación “en absoluto incompatible con la anterior” que apunta a su universo cultural de referencia. Argumentamos que la idea nativa de “maduración” que circula entre los jóvenes genera un control narrativo proponiendo autoexigencias individualistas y adultocéntricas que explican la insistente construcción de un *self* agente de su propio devenir.

## **Control adultocéntrico: la exigencia de “madurar”**

En distintas latitudes las características del contexto socioeconómico impiden a muchos jóvenes proyectarse a futuro (Corica, 2012; Rebughini, 2019; Zaldúa, et. al., 2009). Esto suele relacionarse con la falta de empleos y las dificultades para acceder a oportunidades educativas. El primer capítulo refirió a algunas de las circunstancias “objetivas” que dificultan la proyección biográfica. Aquí optamos por hacer foco en un elemento retórico que aparece con recurrencia en sus relatos y “desde nuestra lectura” aloja un mecanismo de control narrativo que también interviene en esta proyección: la construcción de un personaje que, en diversos escenarios institucionales, y por lo general de manera infruc-

tuosa, se afana por evitar que lo excluyan (“lo corran”) de algún escenario institucional. Como veremos, en la mayoría de los relatos esto se vincula con la acción de “madurar”.

Juan, por ejemplo, relata que a partir de haber cumplido la mayoría de edad se habría cansado de “echar moco”, pasando a ser más cauteloso en sus consumos y prácticas delictivas. Este dato, que nuestro narrador presenta como una explicación lógica de su devenir biográfico, puede ser matizado a partir de constatar que estos personajes no necesariamente abandonan el consumo o el delito en el momento en que dicen haber “madurado”, como tampoco lo hacen los adultos presentes en sus relatos. Nos preguntamos entonces: ¿Qué significa “madurar” en el universo juvenil? ¿Qué función cumple la secuencia “darse cuenta-madurar” en la estructura global de los relatos biográficos?

En las narraciones analizadas, “madurar” implica abandonar las “cosas de chicos” para ubicarse en un momento “post-juvenil”. Al interrogar los relatos en busca de soportes para estos devenires, la familia aparece con insistencia. En algunos casos, las abuelas son figuras clave. En otros, la conformación de parejas y la filiación explican los cambios favorables. De este modo, la conformación de una familia propia no sólo aparece como una proyección que alienta a “rescatarse” (Zaldúa, et. al., 2009) sino también, en términos narrativos, como elemento al que se apela para explicar cambios propios y de terceros:

E: A nivel personal: ¿qué significó para vos ser mamá?

Rocío: Cambié un montón, después que la tuve a mi hija antes era moquera era terrible [ ] me hizo cambiar un montón (Rocío, 17 años).

E: Vos creés que [tu sobrina] como que

Natalia: lo cambió a mi tío

E ¿En qué cambió y cómo era antes?

Natalia: Se volvió sano Como que maduró.

E: ¿Por qué decís que maduró?

Natalia: Porque las cosas que él hacía eran cosas de chicos: se cruzan acá al frente, roban, no les importa si los ven [ ] Con la droga. Dejó de fumar cigarrillos, porro él fumaba mucho (Natalia, 23 años).

Algunos jóvenes describen las dificultades implicadas en “sentar cabeza” o “madurar”. El tío de Natalia y Rocío, dejan de hacer “cosas de chicos” cuando devienen padres. En ese sentido, estas narrativas incluyen un otro significativo al que se remite la maduración. En estos casos puede



tratarse de significaciones similares a las que Epele (2010) refiere como *rescate por amor*, resaltando la importancia de los vínculos parentales (maternos, paternos y filiales) y los vínculos de pareja como soportes de sus cambios connotados positivamente. No obstante, otras narraciones dejan en claro que no siempre esos vínculos garantizan la contención. Los padres de Pedro “frustrados en sus intentos de que abandonase sus consumos problemáticos” lo “corren” del hogar familiar:

Hubo un tiempo que me corrieron de mi casa, estuve 6 meses fuera [ ] Estuve parando en la casa de un tío de un amigo y después 3 meses estuve ahí y después estuve 3 meses en la casa de mi hermana. (Pedro, 24 años).

El proceso de “madurar” se asienta sobre un horizonte de “cambio” gracias al cual el personaje aludido devendría en algo “mejor”. Como observaron otros trabajos (Di Leo, Güelman & Sustas, 2018; Previtali, 2010), frecuentemente los jóvenes asocian la moderación y el autocontrol con la maduración. De modo tal que, en un estado putativo de madurez, los excesos dejarían de vincularse con el disfrute. Para nuestros informantes, los parámetros que definen el estatuto de quien debe “madurar” remiten a actividades vinculadas con las “caídas” personales: la participación en actividades delictivas, el consumo de sustancias ilegalizadas; y otros consumos que, aun siendo legales, puede percibirse como excesivos en relación al poder adquisitivo de la persona. Con frecuencia, observamos que la expectativa familiar de que ciertos jóvenes maduren era acompañada por la acción intermediaria de “hablar” con ellos:

Después me empecé a rescatar, me empezaron a hablar mis hermanas [ ] me decían que me ponga a laburar [trabajar], que deje de echar moco, y yo les decía: “cállense la jeta ustedes”. (Juan, 20 años).

[Le decíamos a mi hermano] “tenés laburo, una casa, nos tenés a nosotros, tenés tu novia que está embarazada ¿Qué querés demostrar?”. De mil formas quisimos ver lo que le pasaba y no pudimos darle una solución. Eso que mi otro hermano se ha cansado de hablarle (Marcos, 23 años).

El personaje que debe madurar es construido como sujeto que necesita de la interpelación racional de otras personas posicionadas como soportes. Tal como se desprende de las citas previas, los argumentos de quién “habla” apuntan hacia la promoción de anclajes institucionales clásicos:

“laburo”, “casa” y “familia”. Desde allí, se hace comprensible que en ciertos relatos la expectativa de madurar y cambiar aparezca vinculada con la inserción laboral, el nacimiento de los hijos, o el restablecimiento del vínculo con la escuela, ámbito a veces imaginado como antesala del ingreso al mundo laboral. Los relatos dejan en claro que la “maduración” no siempre ocurre y para algunos personajes el desenlace es “ser corridos”:

Hace como 5 meses que no nos vemos [con mi hermano] porque andaba robando... lo llevaron preso [ ] mi mama se cagaba llorando por él y no... no sentó cabeza, seguía robando. Nosotros nos cansamos de hablarle [ ] y no quería entender, no quería entender. Hasta que un día se cansó mi mama y lo corrió. (Marcos, 23 años).

[A mi novio] trataba de no seguirle la corriente. De retarlo a veces, pero no, no le entraba parecía. [ ] Entonces lo corrí [de mi casa]. Me agarró el ataque, me había cansado, le dije que se fuera. (Natalia, 23 años).

Schutz (1944) sostenía que el *extraño*, es decir, cualquiera que sea ajeno a un universo cultural determinado, se encuentra en una posición privilegiada para captar las inconsistencias que éste alberga. Entendemos que algo de ese orden se pone en juego cuando escrutamos la coherencia narrativa de los relatos juveniles. Imbuidos de un discurso de derechos, nos incomoda la naturalidad con la que la acción de “correr” a alguien se interpone como recurso legítimo para lidiar con quien enfrenta dificultades. Su insistencia nos conduce a interpretar que se trata de una narrativa canónica utilizada para dar coherencia a los relatos acerca de sí resolviendo la continuidad de las tramas.

Asimismo, entendemos que dicha narrativa eclipsa la ausencia de soportes institucionales sólidos que permitan a los jóvenes su proyección biográfica. Contra algunos diagnósticos locales que imputan un declive de la institución en su capacidad de fundar subjetividades (Duschatzky & Corea, 2009; Zaldúa, et. al., 2009), nuestros relatos sugieren que para los jóvenes, las instituciones tradicionales de la modernidad (escuela, familia, trabajo) continúan siendo los soportes para inscribirse en una temporalidad con proyección a futuro. Sin embargo, en lo precario del anclaje en ellas, encontramos parte de la explicación de sus dificultades para hacerlo.<sup>9</sup>

9. Analizando el caso italiano, Rebughini (2019) efectuó un señalamiento similar acerca de la relación de los jóvenes con el trabajo. La autora observó que, aun cuando el trabajo

## A modo de cierre

En este capítulo identificamos algunos aspectos convergentes en una serie de micro-relatos referidos a momentos vitales problemáticos que los jóvenes denominan como “caídas”. Observamos que estas narraciones comparten una estructura en la que identificamos momentos de inicio, nudo y desenlace, en cuyo despliegue vemos aparecer elementos recurrentes. Un momento inicial con algún detonante identificable, el nudo de la historia caracterizado por ser simbólicamente distante y el desenlace, momento en que el *self* narrador ya “maduro” se reconfigura identitariamente marcando un contraste con el pasado.

Las narrativas analizadas reconocen la injerencia del contexto en las posibilidades de “caer” (por ejemplo, en las alusiones a ausencias paternas, situaciones de soledad o escenarios laborales poco propicios). Pero luego, dicho contexto “y el capital social que lo acompaña” pierde centralidad en la narración del “cambio”, pese a que contamos con elementos en los relatos que permiten inferir la existencia de redes de apoyo. Esto bien podría deberse a que el dispositivo conversacional que utilizamos en nuestra investigación nos ubica en el campo del “decir del hacer” (Alonso, 1995). Al invitar a nuestros informantes a dar cuenta de sí mismos, favorecemos la emergencia de representaciones idealizadas. Como señala Gibbs (2012), mediante las narraciones nos cuentan “qué tipo de personas creen que son o qué tipo de personas les gustaría que pensáramos que son” (p. 84).

Sin embargo, como señalan Sisto y Fardella (2009) en el contexto de sociedades liberales contemporáneas, el eje del ordenamiento social queda puesto en la libertad individual. La libre elección individual, como fundamento de la acción, se constituye en el principal derecho a ser defendido. Ante ello, también es posible pensar que estas atribuciones de causalidad responden a modos de comprender la dinámica de la vida social que los jóvenes van incorporando a lo largo de su *carrera moral*. Esta última noción fue desarrollada por Goffman (2006) al caracterizar la experiencia de quienes caen bajo categorías devaluadas de actores (enfermos mentales, personas estigmatizadas). Estas carreras morales suponían sucesivas modificaciones en la concepción del yo como las

---

no es garantía de estabilidad, continúa siendo significativo en términos de logro personal, autoestima y sentido de pertenencia.

que plasman en nuestros relatos. El sociólogo identificaba que la experiencia de comprenderse portador de un estigma requería adoptar previamente el punto de vista de los “normales”; las creencias relativas a la identidad propias “del resto de la sociedad mayor” (p. 46).

Esta proposición nos permite comprender la presencia de concepciones conservadoras y meritocráticas en los relatos juveniles que nuestras propias marcas de clase hacen que esperemos encontrar excluidas de sus referencias culturales. En la segunda parte del desarrollo, al indagar los recursos narrativos que dan cuerpo a la idea de “maduración”, observamos la persistencia de una narrativa racionalista y adultocéntrica como matriz desde la que los jóvenes narran los devenires biográficos propios y ajenos. La tarea de pensar *con* los relatos juveniles nos permite abonar la hipótesis de que en la carrera moral de nuestros informantes, la ausencia de soportes institucionales (inferible en nuestras narraciones y reconocida por otras investigaciones) se solapa con una exigencia de *agenciamiento del yo*, condensada en la noción nativa de “maduración”. Ésta invoca ideales de adultez ligados a anclajes institucionales tradicionales.

Los desenlaces de los micro-relatos analizados incluyen un narrador que se construye a sí mismo como protagonista de su propio “cambio”. Sin embargo, lo anterior no se refleja en los devenires vitales de las figuras adultas referenciadas (padres, madres y otros familiares). Generalmente estas figuras experimentan también un anclaje precario a esferas educativas y laborales. En algunos casos que no han sido analizados en este capítulo, observamos que incluso participan en actividades delictivas. Entendemos que los desenlaces propuestos condensan sentidos de justificación moral destinados a resolver, al menos narrativamente, los devenires vitales.

Las dificultades narradas en el tránsito por la adolescencia parecen ser simultáneamente estructurales y psico-sociales. Aludimos a que las trayectorias juveniles no sólo carecen de anclajes institucionales sólidos; más aún, la narrativas adultocéntricas e individualistas configuradas en torno a la noción de “madurez/maduración” los responsabilizan por sus devenires biográficos, eclipsando en sus narraciones los escasos márgenes de agenciamiento con los que parecen contar.

Como señalaron Sisto y Fardella (2009), el análisis de las formas de narrarse no debe desgajarse de las estrategias de gobierno contemporáneas. La idea de mérito como valor, ligada a la intensidad con la que se instaló en las últimas décadas la lógica individualista del mercado en

América Latina (Araujo & Martuccelli, 2015), se constituye en una narrativa fértil que anida en los relatos de estos jóvenes de sectores populares. Al conjugarse con una matriz cultural adultocéntrica, favorece que la construcción identitaria implique un verdadero desafío edificado, fundamentalmente, sobre la *estima de sí mismos*, en un contexto cultural que “paradójicamente” no resulta favorable al despliegue de lazos de *solidaridad* que posibiliten sentirse valorados. Por el contrario, vemos que prevalece una adhesión a narrativas individualistas y adultocéntricas.

La relación entre vulnerabilidad y agencia no es sencilla. De modo similar a lo que observó Rebughini (2019) para el caso de la juventud italiana frente a la precariedad laboral, nuestros jóvenes parecerían subestimar su vulnerabilidad al depositar confianza en sus propias capacidades, esto es; su agencia personal. Sin embargo, también observó que esta confianza y responsabilización personal, paradójicamente, era mayor entre jóvenes provenientes de sectores con menor capital económico y educativo. Así, las dificultades que algunos jóvenes de sectores populares enfrentan en su tránsito por la adolescencia no pueden imputarse a su condición juvenil ni a una situación de vulnerabilidad definida en abstracto. Sin desconocer la importancia de los condicionamientos de orden estructural, nuestros análisis enfatizan el peso del contexto socio-institucional de referencia como marco que vulnera a los jóvenes al delimitar los modos de narrar sus devenires biográficos.

## Bibliografía

- Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-239). Madrid: Síntesis.
- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 19, 105-123.
- Álvarez, C. (2016). Lo juvenil y el género: pistas para su abordaje. En C. Duarte & C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 48-67). Santiago de Chile: Social-ediciones.
- Arancio, J. & Castro, J. (2018). Historias en las esquinas. Biografías juveniles en contextos de supervivencia. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio, & R. Carreras (Coords.), *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 151-185). Córdoba: Teseo press.
- Arancio, J. & Castro, J. (2017). Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en el barrio: Significaciones que se entran en la construcción de legitimidad, una mirada desde la perspectiva de los jóvenes varones en situación de desigualdad social. Trabajo integrador final inédito de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1518.
- Arce Castillo, V. (2019). Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles. Tesis Inédita de Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

- Arroyo, M., Nobile, M., Poliak, N. & Sendon, M. A. (2007). Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bachiller, S. (2012). Território, sociabilidad e identidad de las personas en situación de calle. En P. Martins, H. Ávila & T. Welter (Orgs.), *Territorio y sociabilidad. Relatos latinoamericanos*. Florianópolis: Editora da UDESC.
- Bambirra Silveira, A. & Leão, G. (2014). Sociabilidade e juventudes: um olhar transversal sobre a condição juvenil a partir da relação dos jovens com o território. En L.A. Oliveira Gonçalves & I. Rodrigues da Luz. (Orgs.), *Sociabilidade e ações coletivas: processos educativos em contextos escolares e não escolares* (pp. 47-66). Belo Horizonte: Mazza edições.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 64-72.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo/ Conaculta.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Capriati, A. J. (2014). Una Aventura Abierta: Acontecimientos Biográficos de Jóvenes Residentes en Villas y Barrios Populares del Gran Buenos Aires, Argentina. *Última Década*, 22(40), 109-129.
- Carretero, T. (2003). Sofrimentos Sociais em Debate. *Psicologia USP*, 2003, 14(3), 57-72.
- Castilla, M. V. (2013). Consumo de pasta base/paco, prácticas de rescate y religiosidad pentecostal. *Sociedad y religión*, 23(39), 54-78.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin & I. Lincoln (Comps.), *Estrategias de investigación cualitativa*, vol. III (pp. 270-325). Barcelona: Gedisa.

- Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina (2008). Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina. [En línea] [http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate\\_Secundario/Debate\\_Escsecundaria\\_borrador\\_071008.pdf](http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate_Secundario/Debate_Escsecundaria_borrador_071008.pdf)
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 71-95.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39.
- Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Eduvim.
- D'Aloisio, F. (2015). Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares. *Memorias de las XI Jornadas de Sociología*. Organizadas por la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- D'Aloisio, F. (2018). ¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad. *Colección TESIS*, 254 páginas. Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados, FCS-UNC. ISBN978-987-1751-64-8. Libro Digital, disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11109>
- D'Aloisio, F., Arce Castillo, V. & Arias, L. A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En H. L. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio & R. Carreras (Coord.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 49-79). Buenos Aires: Teseo.
- D'Aloisio, F., Arce Castillo, V. & Paulín, H. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. Di Leo & A. Camarotti (Eds.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 44-55). Buenos Aires: Teseo.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, N° 21, 83-104.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação y Sociedade*. Campinas, 100(28), 1105-1128.
- Delor, F & Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science and Medicine*, 50, 1557-1570.
- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, 31, 67-100.



- Di Leo, P. F. (2019). Construcción narrativa del yo y agencia en personas en tratamiento por consumo de drogas en organizaciones religiosas y espirituales. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 80, 8-26.
- Di Leo, P.F. & Camarotti, A.C. (2013). "Quiero escribir mi historia". *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. & Camarotti, A. (Comp.) (2015). Introducción. En *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 5-14). Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F., Camarotti, A.C., Güelman, M. & Touris, M. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145.
- Di Leo, P. F., Güelman, M. & Sustas, S. (2018). *Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Bs. As.: Grupo Editor Universitario.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2009). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Bs. As.: Paidós.
- Epele, M. (2010). *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Bs. As.: Paidós.
- Falconi, O. (2011). La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados, en instituciones públicas. *Revista El Monitor*, (4), Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor28.pdf>.
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Bs. As.: Paidós.
- Fernández-Cid, H. & Kriger, M. (2017) De cómo se construye el posicionamiento de los jóvenes ante situaciones de vulneración de derechos. En (Miriam Kriger, Dir.) *El mundo entre las manos: juventud y política en la Argentina del Bicentenario (165-20)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández Villanueva, C., Domínguez, R., Revilla Castro, J. C. & Gimeno, L. (1998). *Jóvenes violentos: causas psicosociológicas de la violencia de jóvenes en grupo*. Barcelona: Icaria.
- García Bastán, G. & Paulín, H. L. (2015). Hacerse joven en la ciudad: dinámicas urbanas y construcción de identidades. En P. F. Di Leo & A. C. Camarotti (Eds.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 129-143). Buenos Aires: Teseo.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1983). Narratives of the self. En T. Sarbin & K. Scheibe (Eds), *Studies in social identity*, (254-273). Nueva York: Praeger.

- Gibbs, G. (2012). El análisis de biografías y narraciones. En G. Gibbs. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 83-101). Madrid: Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs. As.: Amorrortu.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39(1), 163-187.
- Güelman, M. & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1). 1-16.
- Guerra, M. I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Guerra Ramírez, M. I. & Guerrero Salinas, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Coord.) *Jóvenes y bachillerato* (pp.33-62). México, DF: ANUIES.
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato. Reflexividad y marcos morales*. Tesis doctoral inédita, CINVESTAV.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona. Editorial: Crítica.
- Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan & E. Kieran (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 21-38.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. (ed.) (2008): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, Sociedad.
- Margulis, M. (2009) *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007a). *Gramáticas del individuo*. Bs. As.: Losada.
- Martuccelli, D. (2007b). *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista electrónica Diversia*, 1, 99-128. Valparaíso. Disponible en <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero1/art05.pdf>
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, XXIV (3), 9-29.
- Mora, E. & Pujal, M. (2018). El *cuidado*: más allá del trabajo doméstico. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(2), 445-469.
- Paulín, H. L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1751-1762.
- Paulín, H. L. (2019). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Tesis de Doctorado en Psicología, prólogo de Danilo Martuccelli, Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H. L. & Tomasini, M. (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas. *Conciencia Social*, VII (10), 67-74.
- Paulín, H. L., García Bastán, G., D'Aloisio, F., Carreras, R. & Arce Castillo, V. (2016). Jóvenes, menosprecios y reconocimientos en la escuela y en el barrio. Una investigación biográfica en sectores populares de la ciudad de Córdoba. Ponencia Inédita en el *II Congreso Internacional de Psicología y IV Congreso Nacional de Psicología -Ciencia y Profesión-* "Desafíos para

- la construcción de una Psicología Regional*", Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- PNUD (2009). *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano: informe sobre desarrollo humano para Mercosur*. 1ª ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal: PNUD.
- Previtali, M. E. (2010). *Andar en la calle y rescatarse. Una etnografía sobre jóvenes, familias y violencias en Villa El Nailon-Córdoba*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Ramírez, R. (2017). El proceso de conversión en los tratamientos en instituciones católicas. En A. C. Camarotti, D. Jones & P. F. Di Leo (Coords.). *Entre dos mundos. Abordajes religiosos y espirituales de los consumos de drogas* (pp. 189-210). Buenos Aires: Teseo.
- Rascovan, S. (2013). Los caminos de la vida. En D. Korinfeld, D. Levy & S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (241-280). Bs. As.: Paidós.
- Rebughini, P. (2019). A vulnerable generation? Youth agency facing work precariousness. *Papeles del CEIC*, 1(203), 1-17.
- Reguillo Cruz, R. (2007). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. *Revista Análisis Plural*. México: ITESO.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, N° 3, pp. 205-225. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2781567.pdf>.
- Revilla Castro, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers*, 63/64, 103-122.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). Tiempo y Narración, III El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83, 33-48.
- Saraví, G. (2006). Biografías de exclusión. Desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 28, 83-116.
- Saraví, G. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista de la CEPAL*, 98, 47-65.
- Schutz, A. (1944). *The stranger: An essay in Social Psychology*. *American Journal of Sociology*, 49(6), 499-507.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profe-

- sionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), 1-28.
- Sparkes, A. & Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno & S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquía.
- Sus, M. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>.
- Tapia, S. A. (2016). Salir, recorrer, permanecer. Movilidades cotidianas de jóvenes que realizan actividades artísticas y deportivas en barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18, 367-394.
- Tecco, C. (2007). Dime dónde vives y te diré quién eres. Aportes para la discusión sobre segregación socioeconómica residencial e intervenciones públicas. *Primer Congreso de Geografía de Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (Coord.) *Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, Blanco y Hernández (Coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: OEI.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Revista Propuesta Educativa*, 44(24), 2, 24-37.
- Valdés, E. (2007). Fragmentación y segregación urbana. Aportes teóricos para el análisis de casos en la ciudad de Córdoba. Disponible en <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-18/pdf/valdes.pdf>.
- Valdés, E. & Cargnelutti, M. (Mayo, 2014). *Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso*. Ponencia

- presentada en Congreso Pre Alas, "Estado, sujeto y poder en América Latina: debate en torno de la desigualdad". Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, Río Gallegos, Argentina.
- Vaquiroy, S. & Stieповich, J. (2010). Cuidado informal, un reto asumido por la mujer. *Ciencia y enfermería*, 16(2), 9-16.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.
- Villa, A. (2013). Relatos biográficos y temporalidades juveniles: transmisión, subjetivación e implicancias para el campo de la salud. En P.F. Di Leo, & A.C. Camarotti (Eds.), *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares* (pp. 155-172). Buenos Aires: Biblos.
- Villagra, M. M. (2017). Las experiencias de los agentes escolares sobre jóvenes embarazadas y/o madres de sectores vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba, *X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal"*. CIFYH UNC, Córdoba, octubre de 2017.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148.
- Weston, A., Imas, J. M., Manning, J., Donnelly, P., & Ngwerume, K. (2019). Un(-der)employed youth: From precariousness to resilience. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 3, pp. 1-12.
- Zaldúa, G., Botinelli, M., Pawlowicz, M., Nabergoi, M. Longo, R., Lenta, M., Pequeño, D., Moschella, R., Bavio, B., & Sopransi, M. (2009). Narrativas adolescentes en contextos críticos. *Anuario de Psicología*, 16, 305-315.



## *Datos de autorxs*

**HORACIO LUIS PAULÍN.** Licenciado en Psicología, Magíster en Ciencias Sociales y Dr. en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesor Titular Regular en la Cátedra de Psicología Social en Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Psicología (UNC) Investigador con sede en el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología (NEPSICO), Instituto de Investigaciones Psicológicas IIPSI (CONICET/UNC) y Coordinador del Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en escenarios educativos y comunitarios (PROCONVI, UNC). Miembro del Comité Nacional de la Red de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina (REIJA). E-mail: hlpaulin@gmail.com

**FLORENCIA D'ALOISIO.** Licenciada en Psicología, (UNC) y Doctora en Estudios Sociales de América Latina (CEA-UNC). Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Biológicas (FCEFyN-UNC). Integrante del Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en escenarios educativos y comunitarios (PROCONVI, UNC). Email: florenciadaloisio@gmail.com

**GUIDO GARCÍA BASTÁN.** Licenciado y Doctor en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología (NEPSICO), Instituto de Investigaciones Psicológicas IIPSI (CONICET/UNC). Profesor Asistente por concurso en la Cátedra de Psicología Social de la misma unidad académica. Integrante del Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en escenarios educativos y comunitarios (PROCONVI, UNC). E-mail: guidogarciabastan@gmail.com



**RAFAEL ANTONIO CARRERAS.** Licenciado en Psicología (UNC). Magister en Ciencias Sociales. Doctor en Estudios Sociales de América Latina (CEA-UNC). Profesor Adjunto en la Cátedra de Psicología Social en Facultad de Ciencias Sociales y Profesor Asistente en Facultad de Psicología (UNC) Investigador Integrante con sede en el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología (NEP-SICO), Instituto de Investigaciones Psicológicas IIPSI (CONICET/UNC). E-mail: carrerasr@hotmail.com

**VALENTINA ARCE CASTELLO.** Lic.en Psicología, (UNC). Magister en Intervención e Investigación Psicosocial (UNC). Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios y del Programa de Extensión Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios (PROCONVI), Facultad de Psicología, UNC. Coordinadora de Curso de una escuela secundaria pública en Córdoba. E-mail: arcecastellovale@gmail.com

**LUCÍA ANGÉLICA ARIAS.** Lic. en Psicología, (UNC). Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial, UNC. Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios y del Programa de Extensión “Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios” (PROCONVI) Facultad de Psicología (UNC). Coordinadora de Curso de una escuela secundaria pública en Córdoba. E-mail: luciarrias2002@hotmail.com

**FLORENCIA CAPARELLI.** Lic. en Psicología (UNC). Becaria doctoral (CONICET) Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios y del “Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en escenarios educativos y comunitarios” (PROCONVI) Facultad de Psicología (UNC). E-mail: florenciacaparelli@gmail.com





Colección

**Las juventudes argentinas hoy:  
tendencias, perspectivas, debates**

Director: Pablo Vommaro

En los últimos años las juventudes adquirieron un lugar fundamental en las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales, tanto en la Argentina como en América Latina y en el mundo. En este marco, los estudios sobre el tema han proliferado, constituyéndose como campo en permanente ampliación aunque aún en construcción. Sin embargo, luego de algunos textos precursores en los años ochenta, no existían esfuerzos sistemáticos por realizar trabajos integrales que dieran cuenta de las diversas dimensiones en las que despliegan sus vidas los jóvenes argentinos. Esto es parte del desafío que asumimos desde esta colección. Abordar dimensiones diversas, aspectos diferentes, espacios distintos para avanzar en la reconstrucción de una cartografía que aporte a la comprensión de las realidades juveniles en la Argentina con enfoque latinoamericano y perspectiva generacional.

Presentamos textos rigurosos y fundamentados, productos de investigaciones sólidas, pero con lenguajes amplios, accesibles, no codificados, que permiten lecturas desde diversas posiciones realizadas por sujetos diversos, sobre todo por los propios jóvenes.

Este libro reúne algunas producciones realizadas en el marco de una investigación desarrollada entre 2015 y 2018 sobre las experiencias sociales de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba. La denominamos “Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba” y nos propusimos describir las esferas de socialización y sociabilidad más relevantes que identifican los jóvenes en sus recorridos vitales; analizar sus significaciones sobre experiencias de reconocimiento de sí mismos y comprender cuáles son sus expectativas y demandas de respeto en sus redes de interdependencias familiares, grupales e institucionales.

A partir de lo encuentro con los jóvenes participantes, ofrecemos un conjunto de análisis de sus narrativas, que si bien es parcial y siempre en revisión, nos permite comprender sus horizontes existenciales sostenidos por soportes afectivos y comunitarios y en otros casos gravemente vulnerados por violencias institucionales y sociales.

Desde nuestra posición como docentes-investigadores de la universidad pública, entendemos que este trabajo ayuda a comprender los modos de transitar la juventud en condiciones de vulneración social construyendo ciertas identidades narrativas que dan cuenta de resistencias y solidaridades, a la vez que permiten visibilizar las relaciones de sufrimiento subjetivo y menosprecio social que los oprimen.

ISBN 978-987-8308-25-8



9 789878 308258