



Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas

Florencia D'Aloisio¹
Valentina Arce Castello²
Lucía Angélica Arias³

Resumen

En esta presentación, nos centramos 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 y Camarotti, 2015; Leclerc-Olive, 2009). Desde un paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007) y desde un diseño múltiple de casos (Neiman y Quaranta, 2007), incluimos en el muestreo 20 jóvenes mujeres y varones cordobeses de distintos contextos barriales de sectores populares y con diversas trayectorias escolares que nos permitiera realizar análisis comparativos, favoreciendo hallazgos emergentes sin perder de vista los contextos socio urbanos en que se construyen estos relatos biográficos.

Para ello, profundizaremos en distintas dimensiones que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las trayectorias escolares, tales como las culturas institucionales (inclusivas o excluyentes) en que están o se encontraban escolarizados los participantes, la pertenencia al territorio urbano y barrial (signado por mayores o menores condiciones de vulnerabilización), las prácticas de reconocimiento (afectivo-amoroso, jurídico-moral, ético-social), los soportes imaginarios o reales de las biografías juveniles y los giros biográficos que los jóvenes nominan como “derrapes” y “rescates”.

Biografías juveniles - trayectorias escolares - reconocimiento - soportes - culturas escolares

¹ Docente Investigadora, Universidad Nacional de Córdoba. CE: florenciadaloisio@gmail.com

² Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. CE: arcecastellovale@gmail.com

³ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. CE: luciarias2002@hotmail.com

School paths of young students in popular areas in the city of Cordoba: a cross-curricular análisis from their biographical narratives

Abstract

In this communication, we focus on scholar trajectories for a transversal analysis of the juvenile biographical narratives co-constructed with the technique of life stories within the biographical approach (Di Leo & Camarotti, 2015; Leclerc-Olive, 2009). From an interpretative-qualitative research paradigm (Vasilachis, 2007) and a multiple case design (Neiman & Quaranta, 2007), we included in the sample population 20 youngsters, women and men, from different popular sector's neighbourhoods an diverse school trajectories that allow us to develop a comparative analyses, favouring the presentation of emergent results without disregarding the socio-urban contexts in which these biographical accounts are constructed. For that purpose, we will delve into different dimensions that allow us to explain regularities and differences in scholar trajectories, such as the institutional cultures (inclusive or exclusionary) in which the participants are or have been schooled, the belonging to the urban and neighbourhood territory (marked by greater or minor vulnerability conditions), the recognition practices (affective-loving, legal-moral, ethical-social), the imaginary or real supports of youth biographies and the biographical shifts denominated as "skids" and "rescues" by youngsters.

Youth biographies - school trajectories - recognition - supports - scholar cultures

Introducción

En esta presentación, derivada de dos proyectos de investigación finalizados,⁴ nos centramos en las trayectorias escolares como clave de análisis transversal de las narrativas biográficas de jóvenes de sectores populares cordobeses. Consideramos distintas dimensiones que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las trayectorias escolares juveniles, como las culturas institucionales en que están o se encontraban escolarizados, la pertenencia al territorio urbano y barrial, las prácticas de reconocimiento, los giros biográficos y los soportes.

Desde un paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007), trabajamos con la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Di Leo y Camarotti, 2015; Leclerc-Olive, 2009) que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia vital y cómo ésta se articula con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan.

⁴ Este escrito se derivó de dos investigaciones bianuales (2016-2017) avaladas y subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT): Proyecto A "Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba", director: Dr. Horacio Paulín y Proyecto B "La escuela secundaria en el devenir y porvenir biográfico de jóvenes de sectores populares. Soportes y experiencias de reconocimiento y subjetivación", directora: Dra. Florencia D'Aloisio (Res. N° 202/2016 y N° 313/2016).

Incluimos en el muestreo 20 jóvenes mujeres y varones de la ciudad de Córdoba de distintos contextos barriales y con diversas trayectorias escolares que nos permitieran realizar análisis comparativos favoreciendo hallazgos emergentes sin perder de vista los contextos socio-urbanos en que se construyen estos relatos.

Tomando herramientas conceptuales de los desarrollos de Sennett, Honneth y Martuccelli, destacamos la relevancia de atender a los *ensayos de conocimiento y reconocimiento juveniles* en las prácticas relacionales como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Para Sennett (2003), la desigualdad tiene un papel clave en la forma en que se construye la experiencia social del respeto, que se alcanza de tres formas: 1) mediante el desarrollo del *carácter personal* (fuente de autoestima y estima social), 2) por la capacidad de *cuidarse a uno mismo* (protección y autosuficiencia) y 3) pudiendo *retribuir a los otros* en la vida social (intercambio altruista y solidario). A partir de una relectura de Hegel y de Mead, Honneth (2011) diferencia tres formas de reconocimiento de la identidad personal: *afectivo-amoroso*, *jurídico-moral* y *ético-social*. Por su parte, Martuccelli (2007) plantea que las formas contemporáneas de respeto y confirmación social pueden ser analizadas en determinados órdenes interaccionales (como el escolar, el familiar y el de los grupos de pares) de acuerdo a tres regímenes políticos de interacción: *jerárquico* –las demandas de respeto se construyen en función del rango que cada individuo ocupa en la sociedad, *igualitario* –construidas en términos de derechos universales– y *de la diferencia* –reivindicaciones particulares que abogan el respeto por “lo que se es”.

Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica⁵

En el análisis de las narrativas juveniles, observamos que las escolaridades de nivel primario se realizaron con cierta continuidad y permanencia, salvo casos de cambios de escuela por mudanzas familiares. En el nivel secundario identificamos tres grandes recorridos biográfico-escolares: *trayectorias similares a las teóricas*, escolaridades sin mayores dificultades (repetencias, ni abandono temporal), *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, sujetos que nunca ingresaron al nivel secundario o que están hace años fuera del mismo.

Esto nos lleva a interrogarnos por las *condiciones de protección y/o vulnerabilidad* en que se desarrollan las biografías juveniles, identificando cuatro dimensiones interrelacionadas que parecen incidir en las trayectorias escolares: nivel de segregación del territorio barrial, características de la institución escolar, experiencias biográficas singulares y soportes de las escolaridades.

⁵ Tomamos la distinción de Terigi (2014) entre trayectorias escolares teóricas, recorridos definidos por el sistema educativo que siguen una progresión lineal y estándar; y trayectorias escolares reales, los recorridos que efectivamente realizan los sujetos: algunos son coincidentes con las trayectorias teóricas, aunque la gran mayoría de niños y jóvenes, por un conjunto complejo de factores incidentes, “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2007, p. 4).

Territorios urbanos con mayor o menor segregación residencial

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 lo que estas condiciones conforman un primer e ineludible nivel de comprensión de las narrativas de jóvenes cordobeses de sectores populares urbanos. En este sentido, las estimaciones del Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (Cippes) para el último trimestre de 2016 revelaron un dato insoslayable: más de medio millón de niños, niñas y adolescentes (55,6% de los sujetos hasta 17 años) que viven en Córdoba crecen en un contexto de pobreza.

A grandes rasgos, las trayectorias escolares continuas y discontinuas de las y los jóvenes parecen tener correlato con dos grupos de pertenencia residencial que configuran distintos niveles de vulnerabilidad. Las trayectorias escolares más dificultosas se observan en los casos de jóvenes que viven en sectores urbanos con características de *fragmentación residencial* y *periferización urbana* (Valdés y Cargnelutti, 2014) que favorecen condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes. Se trata de barrios precarios y segregados del noroeste de la ciudad en los que hay un acceso deficitario a servicios básicos como salud y educación, predomina el aislamiento urbano y la baja frecuencia de transporte público, se registran recurrentes episodios de violencia ligadas al narcomenudeo y los jóvenes, principalmente varones, vivencian situaciones de persecución policial y detenciones arbitrarias. Esto no sólo dificulta la salida del barrio para asistir a la escuela o buscar trabajo, sino que muchas veces centra las biografías en la gestión diaria de la sobrevivencia (Arancio y Castro, 2017).

El caso de Ezequiel (18 años), cuyas condiciones residenciales se asemejan a las de estos jóvenes, es un contrapunto porque a pesar de repetir de año como corolario de lo que denominó “*entrar en decadencia*”, sigue escolarizado y mejora a partir de allí su vínculo de afiliación a la escuela y al conocimiento (“*conocer la luz*”). En su caso parecen ser claves los capitales familiares previos más afines a la cultura escolar (de sector medio desclasado en la crisis del 2001), las estrategias de sostenimiento de algunos educadores, el acompañamiento materno y la participación en proyectos de intervención sociocomunitaria realizados en su barrio desde la Universidad Nacional de Córdoba.

Las trayectorias escolares de jóvenes del sector sur de Córdoba que viven en barrios vinculados al entramado urbano y con un acceso menos problemático a servicios públicos, aún con dificultades, son más continuas y acopladas al estatuto escolar o muestran mayor integración mediante prácticas de sociabilidad juvenil y vínculos intergeneracionales.

¿Cultura escolar inclusiva o cultura escolar expulsiva?

Si nos detenemos en la dimensión institucional, las y los jóvenes con trayectorias más continuas pertenecen a escuelas secundarias inclusivas y receptoras de jóvenes que vivenciaron dificultades escolares previas (trayectorias reales) y los sostienen en la escuela

desarrollando estrategias de contención ante problemas vitales particulares, lo que a veces resulta en detrimento de los aprendizajes (Tiramonti, 2015; Kessler, 2002). Esta contención se materializa a través de diversas acciones de cuidado material y afectivo, entre ellas la flexibilización de horarios de ingreso/egreso, vínculos personalizados, la habilitación de un espacio-tiempo de escucha, la intención expresa de que finalicen los estudios y obtengan el título secundario (Poliak, 2007 citado en D'Aloisio, 2015). Todas estas acciones configuran *estrategias de personalización* de la escolaridad que Ziegler y Nóbile (2014) analizan en experiencias educativas secundarias de distintos grupos sociales.

Entendemos que tales estrategias institucionales se basan en prácticas de *reconocimiento ético-social* (Honnet, 2011), expresión de solidaridad y valoración de la singularidad al interior de una comunidad que permite a los sujetos construir autoestima, que en nuestro análisis nos permite comprender la afiliación o re-afiliación de estos jóvenes a sus escuelas. Asimismo, hemos identificado que dichas instituciones tienden a proveer a las y los jóvenes de experiencias de *reconocimiento jurídico* (Honnet, 2011), es decir, que les posibilitan conocer y ejercer sus derechos y así construir auto-respeto. Nos referimos a la puesta en práctica en las escuelas de políticas orientadas a la inclusión y el ejercicio de distintos derechos, como el sostenimiento de la asistencia a la escuela a través de estrategias que contemplan y atienden sus diversas trayectorias escolares y condiciones juveniles (embarazo y maternidad, trabajo juvenil, cuidado de familiares), el derecho a la participación ciudadana (proyectos de convivencia, construcción colectiva de normas, habilitación y acompañamiento al centro de estudiantes) e, incluso, el derecho básico a la alimentación (PAICOR). Al respecto, Rocío (17 años) manifiesta que su escuela fue flexible durante su embarazo y maternidad:

En el colegio también me ayudaron. El director había hecho un acta de que yo podía traer al bebé.

A veces me cubrían las horas porque como ella nació prematura tenía que hacer todos los análisis, tenía que ir a controles y todo eso. En esos primeros meses faltaba mucho, pero no me las contaban a las faltas.⁶

Sin embargo, esta cultura escolar inclusiva no se observa en todas las instituciones o a veces se visualiza en acciones individuales aisladas que no responden a un lineamiento institucional. Identificamos en algunos de los relatos biográficos analizados, trayectorias escolares situadas en instituciones educativas que generan situaciones de discriminación, no reconocimiento y exclusión de jóvenes de sectores populares (Di Leo y Camarotti, 2015). El siguiente fragmento narrativo de Natalia, a quien “dejó de gustarle” la escuela luego de “ser corrida” de un IPEM, invita a pensar el fracaso escolar en términos relacionales (Terigi, 2014).

⁶ Flexibilización respaldada por la Resolución N° 790/2004 del Ministerio de Educación, que garantiza el derecho a la educación de alumnas embarazadas y/o madres, estableciendo pautas específicas de asistencia y modalidad de cursado.

Natalia: (...) yo dejé en tercer año más o menos [tenía] diecisiete o dieciocho.

Entrevistador: ¿A qué escuela ibas?

Natalia: Iba al IPEM. Me corrieron por insultar a la profesora cuando fui a rendir*

Entrevistador: ¿Por qué la insultaste?

Natalia: Porque no me quiso aprobar la materia, entonces la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Qué materia era?

Natalia: Matemáticas.

Entrevistador: ¿Por qué no te quiso aprobar?

Natalia: Según ella, no sabía. Que me había copiado, decía. Y todos los días, [a otros] una segunda oportunidad; y a mí no me quiso dar una segunda oportunidad. Entonces, le agarré la puerta a patadas y la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Por qué creés que a vos no te quiso dar una segunda oportunidad?

Natalia: No sé. Así que me corrieron.

La situación narrada por Natalia refleja algunas reivindicaciones centrales de las demandas juveniles de reconocimiento en escenarios escolares, entre ellas ser contemplada en su singularidad y recibir de sus docentes un trato igualitario en relación a sus compañeros.

De “derrapes” y “rescates”: los giros biográficos y las trayectorias escolares

Entre jóvenes cuyas trayectorias escolares son interrumpidas o inconclusas hemos identificado que las repitencias, expulsiones o abandonos temporales son coetáneos a momentos biográficos dificultosos, narrados como “*entrar en decadencia*”, “*encaravanarse*”, “*derrape*”, “*agarrar la calle*”, “*pirearse*”. Estos momentos, entendidos como “puntos de viraje en sus vidas” (Guerrero, 2008) o “tiempos de errancia” (Guerra, 2008), están vinculados al predominio de otras prácticas culturales y de sociabilidad, a consumos problemáticos de drogas, al accionar delictivo, entre otras, que intensifican la vulnerabilidad en que desenvuelven sus biografías. Estos períodos son sucedidos luego por “giros existenciales” (Leclerc-Olive, 2009) en sus biografías,⁷ denominados por las y los jóvenes como “*rescates*”, “*ponerse las pilas*”, “*aprovechar una segunda oportunidad*” (con la escuela, maternidades/paternidades, salir del consumo) que se bifurcan luego en re-afiliaciones escolares o en desafiliaciones permanentes de la escuela secundaria con ingreso a otros escenarios de actuación como es el trabajo.

⁷ Los giros de la existencia son acontecimientos en los que el sujeto ha podido estabilizar el significado y “dar vuelta la página” en su biografía narrada (Leclerc-Olive, 2009). 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)” (Capriatti, 2014, p. 114).

Ezequiel, al momento de las entrevistas estaba finalizando 6° año de una secundaria pública a la que asistió desde 1° año, y narra su “*entrar en decadencia*” como explicación de su repitencia en 4° año:

Cuando repetí 4° año era porque ya ahí me había vuelto una persona muy... Muy de la caravana, muy malabarista (...) Lo que pasó es que en un momento me empecé a aislar mucho, a crearme más maduro, caer al colegio, escuchar, dormir, levantarse, ir a hacer malabares, hacer plata y después disfrutar la plata esa escuchando un buen rock en algún bar o haciendo algo así (...) Vuelvo a hacer 4° y no me llevo ninguna, voy levantando. (...) porque decía “si me dan otra chance hay que aprovecharla, no me voy a tirar para abajo”... Solté las pelotitas un tiempo, solté ir a la mañana, de faltar al cole para ir a hacer plata, solté esa costumbre, el cigarro a la mañana, del faso a la tarde con los amigos, de a la noche tomarme un escabio...

En el caso de Pilar (17 años), continuar escolarizada fue una forma de remediar, ante su familia, las heridas morales ocasionadas por haber “agarrado la calle”:

A los doce, me iba pireando cuando podía (...) Empecé a tomar merca y, ahí, por ejemplo, yo me iba a los bailes, por ejemplo, a los doce o trece ya empezaba a tomar pastillas. (...) Porque, por ahí, yo les fallo haciendo cosas malas, pero ya no las hago como antes. Ahora me porto bien, por lo menos. Por ejemplo, digo “me tengo que sacar buenas notas en el colegio” para darle una alegría a ellos, de ya tantas cosas que pasaron malas y están pasando, me dan ganas de decir que ellos sientan orgullo por mí, porque yo ya les fallé.

En cambio, quienes tienen trayectorias escolares más continuas y permanecen en la escuela no narran, mayoritariamente, episodios significados como “derrapes”. Algunos puntualizan momentos de su escolaridad que estuvieron atravesados por situaciones familiares y personales críticas, pero que no afectaron significativamente su desenvolvimiento escolar o, como en el caso de Cintia (18 años) en que la propia escolaridad funcionó como “vía de escape” frente a situaciones familiares difíciles:

yo en mi casa tengo muchos problemas familiares, me hace bien venir al colegio porque me olvido de las cosas que me pasan”; “para mí fue un momento difícil [cuando su hermana mayor quedó embarazada y se fue de su casa], no tenía ganas de hacer nada (...) en la escuela no me afectó tanto, porque yo entro a la puerta del colegio y es el colegio, sé cómo separar los problemas del colegio.

Escolaridades con mayores o menores soportes

La noción de “soporte” nos remite a una dimensión biográfica esencial en tanto es una de las condiciones que posibilitan el despliegue de las existencias individuales. Se trata

de diversos elementos (materiales, simbólicos, afectivos), actividades, objetos, vínculos o consumos culturales que pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a su mundo existencial (Martuccelli, 2007).

Atendiendo a las experiencias escolares, numerosos pasajes de las narrativas de algunos jóvenes aluden a vínculos, prácticas y discursos que, con mayor o menor consciencia de parte de ellos, ofician de soportes o sostenes de sus biografías y escolaridades (referentes familiares, educativos, pares). En la mayoría de los casos se trata de prácticas y vínculos que les posibilitan a las y los jóvenes vivenciar experiencias de *reconocimiento afectivo-amoroso*, ligadas a las relaciones intersubjetivas (familiares, intergeneracionales, de pareja, compañerismo, amistad) que reconocen a través de la confianza y permiten construir autoconfianza (Honnet, 2011).

El análisis de las narrativas nos muestra que para otros jóvenes 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.

Dentro de los múltiples sentidos que las y los jóvenes le atribuyen a la escuela en sus narrativas, que en esta comunicación no ahondaremos, para Cintia, Pilar y Alma ser estudiantes y estar escolarizadas les posibilita reconocimiento familiar, como forma de ser un “orgullo” para sus padres. Al hablar sobre la continuación de estudios al terminar el secundario, Cintia expresa:

Mis papás me van a ayudar porque voy a ser la primera en empezar a estudiar, o sea, mi hermana terminó la secundaria, pero la que hizo toda la primaria, toda la secundaria seguida fui yo. Les demuestro muchas cosas, soy muy respetuosa con ellos, a comparación de mis hermanos que a veces les faltan el respeto. Yo me siento diferente a ellos, y bueno trato de complacerlos en las cosas que hago, que se sientan orgullosos de mí.

Este reconocimiento de los logros escolares alcanzados es buscado y reclamado por los propios jóvenes, cobrando un lugar central “las expectativas de los otros generalizados” en tanto sostenes de sus proyectos vitales (Weiss, 2009). En otro trabajo reseñamos cómo, para numerosos jóvenes de sectores populares, escolarizarse y culminar los estudios secundarios constituye una experiencia novedosa al interior de sus grupos familiares y, en la mirada juvenil, éste es un logro personal objeto de orgullo al que se anudan expectativas de reconocimiento social para todo el grupo familiar (D’Aloisio, 2015).

Respecto al grupo de jóvenes cuya trayectoria escolar fue continua y sin grandes dificultades, se observa que algunos reconocen los soportes familiares, vinculares e institucionales que tuvieron para sostener su escolaridad (Ezequiel, Cintia, Alma). En cambio, otros enfatizan el esfuerzo individual, el convencimiento de la importancia de estudiar y recibirse como principal condición para continuar la escuela a pesar de las dificultades y la

vivencia de otras experiencias que marcaron sus biografías (embarazo, trabajo, problemas familiares). En sus discursos, mencionan el apoyo familiar e institucional pero no los reconocen como fundamentales o constitutivos de su escolaridad. Como Rocío que, ante la pregunta acerca de continuar la escuela a pesar de las tensiones que puede implicar ser estudiante y madre, enfatizaba:

yo siempre tuve en claro que a la secundaria la tenía que terminar sí o sí;

nunca pensé en dejar; veo chicas que por ahí están embarazadas y lo dejan al colegio (...) yo sabía que tenía que terminar sí o sí el colegio, no es porque mi papá me lo diga sino porque yo también pienso que tengo que terminar, aunque me cueste.

Como explica Martuccelli (2007), los soportes no siempre son reconocidos por el sujeto, es decir, no se visualiza una interdependencia con ellos. Asimismo, la lectura de la propia trayectoria escolar puede ligarse a la lógica meritocrática que, edificada sobre una norma de justicia que supone la “distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad” (Dubet, 2006, p. 41), participa en los procesos de reconocimiento juvenil, sea en un sentido de confirmación social (Martuccelli, 2007) o de desconocimiento (D’Aloisio, Arce Castello y Paulín, 2015).

Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos analizar transversalmente las trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba. Buscamos explicar las regularidades y diferencias identificadas en las mismas a partir de la pertenencia a territorios barriales signados por mayores o menores condiciones de vulnerabilización, su inscripción en culturas institucionales inclusivas o expulsoras, la experimentación de prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso, jurídico-moral y ético-social, la vivencia de giros biográficos que los jóvenes nominan como “derrapes” y “rescates” y la presencia de soportes imaginarios o reales que sostienen las biografías juveniles y sus experiencias de escolarización.

Las narrativas de los jóvenes cordobeses con que trabajamos que se desafiliaron temporal o permanentemente de la escuela dan cuenta de una experiencia común entre juventudes de sectores populares del Mercosur: la creciente cobertura educativa e inclusión cultural, junto con la vulnerabilidad laboral, constituye una de las principales tensiones que éstas experimentan. La escolarización en el nivel secundario es crucial para mitigar dicha vulnerabilidad, ya que las experiencias de desafiliación institucional del sistema educativo tienen diversos efectos en las biografías juveniles, tanto en términos de oportunidades laborales, de ciudadanía y de experiencias de sociabilidad (PNUD, 2009).

El análisis de las narrativas juveniles nos permite enfatizar que, si bien las condiciones de vulnerabilidad en que los y las jóvenes de sectores populares construyen su devenir biográfico son diversas, la escuela y los educadores, de la mano de políticas educativas

democratizadoras e inclusivas, pueden oficiar de soporte fundamental de las trayectorias escolares y la apropiación de derechos.

Referencias bibliográficas

- Arancio, J. y 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 Final de la Licenciatura en Psicología (inédito). Córdoba: Facultad de Psicología, UNC.
- 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*. Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- D’Aloisio, F.; Arce Castello, V. y Paulín, H. (2015) “Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento”. En P. Di Leo y A. Camarotti (editores) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 44-55). Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Guerra, M. I. (2008) “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico”. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Guerrero, M. E. (2008) “Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil”. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Honneth, A. (2011) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- 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.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Bs. As.: Gedisa.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2009) “Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano: informe sobre desarrollo humano para Mercosur”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reguillo Cruz, R. (2007) Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. *Análisis Plural*. México: ITESO.
- Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Terigi, F. (2014) “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: OEI.
- Tiramonti, G. (2015) “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. *Revista Propuesta Educativa*, N° 44, Año 24, Vol. 2, pp. 24-37.
- Valdés, E. y Cargnelutti, M. (2014) “Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso”. En R. Gutiérrez y M. E. Venturini (Coords.) *La cuestión urbana, territorio y medio ambiente. Congreso Pre Alas Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, El Calafate, Argentina.
- Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa.
- Weiss, E. (2009) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83-94.
- Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 63, pp. 1091-1115.