



Experiencias escolares en la ciudad de Córdoba. La terminalidad educativa en contextos de desigualdad social

Nahir Florencia Abraham Sepúlveda¹

Resumen

La presente investigación analiza las trayectorias escolares de jóvenes que asisten al Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de entre 14 y 17 años (PIT), desde los soportes que participan en la terminalidad educativa. En este artículo en particular, se profundiza sobre los apoyos afectivos, dando cuenta de la importancia que cobran las relaciones de reconocimiento en el sostenimiento de la escolaridad. El trabajo de campo fue realizado en el año 2018, en una escuela pública de la zona centro de Córdoba capital, a la cual asisten jóvenes de barrios periféricos, en situación de desigualdad social. Se realizaron observaciones del territorio y espacios comunes de los jóvenes en la institución, entrevistas a informantes claves y la construcción de relatos de vida de jóvenes que asistían al programa. Entre otras cosas, esta investigación da cuenta de que el PIT opera como restituidor de derechos sociales y como un lugar de pertenencia clave para las sociabilidades juveniles, no solo por la estructura curricular que propone, sino principalmente por los actores sociales que encarnan dicho proyecto. Estas características del PIT, junto a vínculos familiares y de amistad, son identificadas como soportes fundamentales de los trayectos escolares.

Palabras claves: jóvenes, educación media, desigualdad, soportes.

¹ Licenciada en Psicología, UNC. Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial, UNC. Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios, UNC y del Programa de Extensión "Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios", PROCONVI. CE: nahir.abr@hotmail.com

School experiences in the city of Córdoba. Educational completion in social inequality contexts

Abstract

This research analyzes the school trajectories of young people who attend the “Inclusion and Termination Program of Secondary Education for young people between 14 and 17 years old” (PIT), from the supports that participate in educational completion. This particular article deepens into affective supports, giving an account of the importance of recognition relationships in sustaining schooling. The field work was carried out in 2018, in a public school in the central area of Córdoba capital, which is attended by young people from peripheral neighborhoods, in a situation of social inequality. Observations were made of the territory and common spaces of the young people in the institution, interviews with key informants and the construction of life stories of young people who attended the program. Among other things, this research shows that the PIT operates as a restoring of social rights and as a key place of belonging for youth sociabilities, not only because of the curricular structure that it proposes but mainly because of the social actors that embody said project. These characteristics of the PIT, together with family and friendship ties, are identified as fundamental supports of the school journeys.

Keywords: youth, secondary education, inequality, support.

Introducción

En Argentina, el nivel medio en su totalidad forma parte del trayecto escolar obligatorio, y es uno de los derechos que el Estado debe garantizar. Esto convierte al título secundario en la credencial mínima para acceder a la educación superior y/o puestos de trabajo formal. A su vez, la escuela secundaria, es una de las principales instituciones socializadoras de la modernidad. Por medio de la escolarización, el sujeto se apropia de conocimientos que favorecen su inserción social, la participación en el espacio público y la transformación de las condiciones de existencia. De allí la importancia de poder garantizar para toda la población el ejercicio de este derecho, asegurando que todos y todas puedan acceder a la educación pública, gratuita y de calidad. Vinculado a esto, las estadísticas en materia educativa advierten que los y las jóvenes de sectores populares son quienes representan los mayores niveles de repitencia y deserción. Siguiendo esta línea, se analizan las trayectorias escolares de jóvenes que asisten al Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación secundaria para jóvenes

de entre 14 y 17 años (PIT), desde los soportes que participan en la terminalidad educativa². En este artículo en particular, se profundiza sobre la dimensión afectiva de los mismos, dando cuenta de la importancia que cobran las relaciones de reconocimiento en el sostenimiento de la escolaridad.

Aproximación al objeto de estudio

El PIT surge en el año 2010, propuesto desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y ubica sus sedes en los edificios de las escuelas secundarias provinciales. En su Documento Base, el Ministerio de Educación (2010) manifiesta que además de asumir este compromiso por cuestiones normativas (Ley de Educación Nacional N° 26206/06, acuerdos del Consejo Federal de Educación, y el Decreto Provincial N° 125/09), lo hace principalmente por una preocupación social: la situación de jóvenes que no tienen estudios secundarios. Es así que pone en marcha este programa con un formato escolar más flexible, que permite a jóvenes de entre 14 y 17 años, que debieron abandonar o nunca pudieron comenzar el nivel medio, terminar sus estudios secundarios.

El trabajo de campo de esta investigación fue realizado en una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba, a la cual asisten jóvenes de barrios periféricos, en situación de desigualdad social. Siguiendo los aportes de Martuccelli (2010), se trabaja con la noción de soportes, entendiéndolos como una red desde la cual el sujeto puede dar consistencia a proyectos personales en sociedades que se perciben como hostiles e indiferentes. Estos soportes pueden ser materiales, afectivos y/o simbólicos, y se caracterizan por ser relacionales, heterogéneos, históricos y existenciales. En base a esto, se ha elegido a los relatos de vida por ser una herramienta de investigación que busca recuperar esa experiencia única, el contexto socio-cultural en el que los/as jóvenes se encuentran inmersos, como así también la visión subjetiva sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos, propiciando la reflexividad y la construcción dialógica con ellos (Güelman y Borda, 2014; Paulín et al., 2018). Un recorrido en el que el objeto de estudio adquiere nuevas significaciones, a partir de lo que acontece en el encuentro de dos posiciones específicas, la de quien entrevista y quien es entrevistado/a, en un contexto particular, el aula escolar.

Estrategia metodológica

Las técnicas de registro de información incluyeron recorridas de observación del territorio y espacios comunes de los/as jóvenes en la institución. Se participó de actividades dentro y fuera de la institución, organizadas por el PIT, de las cuales se derivan notas de

² La investigación fue realizada en el año 2018, dirigida por el Dr. Carreras Rafael, en el marco de las Prácticas Supervisadas en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

campo. A su vez, se realizaron entrevistas a informantes clave y la construcción de relatos de vida junto a algunos jóvenes. El criterio de selección de los/as entrevistados/as fue el de pertinencia y no el de representatividad estadística (Conde, 1999). Se decidió presentar la propuesta de los relatos a jóvenes con quienes se habían compartido más encuentros y estaban transitando el tramo final del programa, teniendo en cuenta que el objetivo general versaba sobre los soportes que participan en la terminalidad educativa. De esta manera, la muestra se compuso de cinco jóvenes, un varón y cuatro mujeres de entre 19 y 22 años, quienes decidieron participar una vez informados de lo que implicaría el proceso y del uso que se le daría a la información.

Los relatos de vida fueron contruidos a partir de entrevistas semi-estructuradas, desarrolladas a lo largo de 3 o 4 encuentros pautados con cada joven, dentro del horario en el que funcionaba el PIT. En primer lugar, se solicitó a la persona que se presente, invitándole luego a recuperar hechos y acontecimientos significativos en su vida que quisiera relatar, sin necesidad de describirlos en profundidad, a menos que así lo prefiriese. En la siguiente entrevista, se repasaron los hechos haciendo uso de tarjetas, aclarando que era posible agregar nuevas experiencias. Tanto en esta como en las sucesivas entrevistas se intentó profundizar en cada hecho preguntando qué fue lo que sucedió, qué sentimientos suscitó, qué cambios implicó en su vida, entre otras. También fueron consideradas situaciones en las que la persona se haya sentido bien o maltratada, y las acciones puestas en marcha en esos momentos. Las entrevistas han tenido un intervalo de 15 días aproximadamente, entre los cuales se desgravó la última entrevista para entregársela al narrador. De esta manera, se le daba la posibilidad de leer lo conversado, pudiendo solicitar a la entrevistadora modificar, agregar u omitir información, teniendo en cuenta que el material sería utilizado para el contenido final del relato. Por último, se construyó una línea de vida, solicitando a cada participante la disposición de los acontecimientos en una hoja, del modo que deseara. El objetivo de esto fue reconstruir la temporalidad propia de cada biografía, sus discontinuidades y resignificaciones, algunas de las cuales han surgido a partir de las entrevistas (Abraham et al., 2020). En este mismo encuentro, se compartió un borrador del relato de vida, esperando a contar con el consenso del/la entrevistado/a para imprimir la versión final, la cual fue entregada como cierre y devolución del proceso.

Se optó por seguir los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada, la cual busca desarrollar teoría basada en los datos recolectados durante el trabajo de campo (Glaser y Strauss, 1967). Para el análisis e interpretación de las entrevistas, se recurrió a la triangulación de técnicas y al método comparativo constante. Es decir, que se combinó la información de las entrevistas con los registros de campo y fuentes secundarias (estadísticas en materia de educación, documentos institucionales). De esta manera, este proceso se realizó de manera dialéctica, espiralada a través de comparaciones sucesivas entre el campo, la información recolectada y la teoría.

Soportes afectivos de la terminalidad educativa

Las trayectorias escolares de los/as jóvenes podrían ser descritas como trayectorias interrumpidas (D´Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018), ya que en ocasiones han tenido que suspender la asistencia a la escuela y luego han reanudado su vínculo con el sistema educativo. Entendiendo que los/as jóvenes son sujetos sociales, y no solo sujetos pedagógicos, atender a la historia de las juventudes por fuera del establecimiento escolar resultó clave para identificar los soportes que participaron de la terminalidad educativa. Esto ha permitido advertir que la cotidianidad juvenil está inmersa en condiciones macro-estructurales (sistema económico, político y cultural particular) y micro-estructurales (que se dan al interior de cada familia) que entran en tensión directa o indirectamente con la continuidad escolar. Situaciones que acontecen fuera y/o dentro del núcleo familiar, que impactan de manera diferencial en las jóvenes según su posición social, el género y la edad.

*[...] yo tenía pensado anotarme en el *, porque todos iban a ir ahí, y mi mamá [...] no tenía tiempo de anotarme [...] todo ese año me la pasé cuidando a mis hermanas [...] como que yo crié prácticamente a todos mis hermanos, hasta los últimos dos [...]. (María, 21 años)*

Las tareas del hogar y el cuidado de otras personas limitan el uso del tiempo y generan cierta disonancia con lo que se espera de etapas como la niñez y la juventud. María es una joven que se encarga de estas actividades desde muy temprana edad y considera que esto no le ha permitido jugar en la niñez, en tanto sólo disponía de tiempo para ir a la escuela y cuidar a sus hermanos. Estas actividades, a su vez, forman parte de las primeras experiencias laborales de las jóvenes:

Empecé a trabajar desde que tenía 15 años, mi papá no quería, pero fue mi decisión, de los 15 años empezar a trabajar y mantener a mi familia, como lo sigo haciendo [...]. (Andrea, 21 años)

Junto a la noción de sujetos de cuidado, estos relatos nos permiten pensar que las juventudes no son meros objetos de tutelaje, sino que se apropian de saberes institucionales y comunitarios, desplegando prácticas de cuidado para sí y para otros (Di Leo, Güelman y Sustas, 2018). De manera individual o colectiva instrumentan y producen medidas destinadas a construir y mejorar un mundo que no eligen o eligen parcialmente, y en dicho proceso se constituyen como individuos.

Si bien el ámbito familiar puede entrar en tensión con el derecho a la educación, también constituye un soporte central de la terminalidad educativa.

[...] sin mis viejos me daba igual si seguía o no seguía el colegio, sinceramente. Pero gracias al apoyo de ellos dos, estoy acá y me estoy por recibir. (Andrea, 21 años)

[...] mi abuelo y mi mamá porque yo me anoté por ellos [...] mi abuelo dice, usted no importa cuántos años tenga, usted termine [...] con que usted tenga el secundario completo, eso sí. Pero usted siempre mándele para adelante dice, no se deje bajonear con nadie [...]. (María, 21 años)

Sentirse acompañado/a o apoyado/a, es el principal rasgo a partir del cual se han distinguido los soportes afectivos que participan en la terminalidad educativa. Para comprender cómo es que ciertos vínculos y prácticas logran constituir un soporte de este tipo, se recuperan las tres formas de reconocimiento delimitadas por Honneth (1997), que corresponden a las relaciones de amor, de derecho y las de solidaridad. Tres tipos de relaciones que posibilitan la construcción de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima respectivamente.

La familia como soporte afectivo es el reflejo de vínculos primarios cuya dedicación emocional permite la construcción de autoconfianza. Esto es posible cuando se reconoce a los sujetos como dependientes de afecto y atención, pero al mismo tiempo se los valora como seres autónomos (Honneth, 1997). Además, es posible identificar que padres, madres, abuelas/os son actores que han favorecido la transmisión de discursos que asocian a la escuela con el reconocimiento social, el acceso a mejores condiciones laborales y/o a estudios superiores. Valor simbólico que la escuela aún conserva y que se transforma en el motor de los esfuerzos de los/as jóvenes por terminar el nivel medio.

Retomando los avatares de los trayectos escolares, se advierten situaciones de discriminación y maltrato que los/as jóvenes han sufrido en escuelas a las que asistieron anteriormente. Experiencias que dan cuenta de que, al interior de la escuela, aún habitan imaginarios sociales que desvalorizan y estigmatizan a los sectores populares (Dussel, 2014; Avila, 2015). Uno de los/as jóvenes entrevistados relata:

[...] había una preceptora que era re mala [...] nos trataba de negros villeros a todos [...] que éramos unos sucios, no sé qué... y agarré y le tiré con una silla [...] Y ahí bueno me llenaron de amonestaciones, no me recibían en ningún colegio, busqué colegio por todos lados, y nada. (Mario, 22 años)

La manera en que estos acontecimientos marcan la experiencia escolar de los/as jóvenes puede afectar de manera permanente su vínculo con la institución educativa y los distintos actores que forman parte de ella. En relación a esto, el PIT es descrito como un lugar diferente, donde las juventudes encuentran vínculos de reconocimiento y afecto fundamentales para la recomposición de la relación con la escuela y la finalización del trayecto escolar:

[...] mayormente volví al colegio porque siempre profesores me decían, terminá [...] te ayudamos... es una contención muy grande [...] Aprendés más acá, porque tenés como más apoyo [...] en el otro colegio [...] si no terminaste de escribir te jodés. (Mario, 22 años)

[...] estas compañeras me dijeron que era totalmente diferente a otros colegios, que no importaba la edad, no importaba la raza, nada de eso. Y entonces yo pensaba bueno, digo voy a ver cómo nos tratan a nosotros por ser diferentes. (Laura, 20 años)

Las experiencias de formatos escolares no convencionales como el PIT muestran la necesidad de buscar nuevas formas de vincularse con los/as estudiantes, con el contenido que se pretende transmitir y la manera de hacerlo (Vanella y Maldonado, 2013; Yapur, 2016). Esto se torna un desafío, ya que implica disputar prácticas y sentidos diferentes de docentes y alumnos/as sobre estos nuevos contextos educativos. Allí, los modos tradicionales de la institución educativa que se vinculan con una cultura de mando y obediencia, adultocéntrica, entran en tensión con nuevos modos de hacer escuela que se proponen una convivencia más democrática e inclusiva (Paulín et al., 2012). En relación a esto, la coordinadora del PIT comenta:

[...] hay todo un trabajo que tiene que ver también con la posibilidad de que más que identificar conflictos o personas, apunta a construir redes de confianza, de vínculos, de pertenencia, que habilitan que cuando hay un conflicto también los chicos puedan decirles a los preceptores lo que les está pasando [...]. (Alejandra, coordinadora del PIT, 41 años)

A pesar de que en ocasiones los/as mismos/as jóvenes reclaman medidas tales como llamar a la policía o identificar y castigar al culpable, en las entrevistas los/as jóvenes valoraron positivamente el modo en que el equipo resuelve los conflictos:

[...] esperaban que salieran todos, me llamaban y me decían, “¿te parece correcto a vos pelear a la salida? ¿Te parece que vas a solucionar algo?” o sea te hacen tomar conciencia, de lo que vos vas a hacer o de lo que vos hiciste mal. Y son cosas que bueno, en el otro colegio no lo tenía. Antes vos decías, voy a pelear a la salida. “Bueno de la puerta para afuera hace lo que vos quieras”, así te decían, porque en los colegios son así. (Mario, 22 años)

Asimismo, los/as jóvenes relatan que en el PIT son escuchados/as, que su historia por fuera de la escuela es considerada, y que los/as docentes se toman el tiempo de explicarles, lo cual no sucedía en escuelas a las que anteriormente habían asistido. El apoyo del equipo del PIT hacia los/as jóvenes puede ser pensado como un modo de reconocimiento jurídico, que favorece el desarrollo del autorrespeto (Honneth, 1997). En el reconocimiento jurídico, el sujeto es considerado como poseedor de derechos, moralmente responsable, que puede participar en la formación pública de la voluntad. Entre otras de las acciones que dan cuenta de este tipo de reconocimiento, identificamos el trabajo que la coordinación realiza, para localizar a estudiantes que dejan de asistir. Esto se hace para poder conocer las razones de la ausencia y comunicar a los/as estudiantes que el PIT les espera y que es importante que puedan volver a clase. También es posible caracterizar estas acciones como relaciones de

adhesión solidaria (Honneth, 1997). Estas refieren a la valoración social hacia la persona, por medio de la cual se la reconoce como miembro de la comunidad, que puede realizar aportes a través de sus prácticas. Esto permitiría que el sujeto valore positivamente sus cualidades y capacidades, emergiendo así la autoestima.

El equipo manifiesta constantemente a los/as estudiantes que el lugar que ocupan en el PIT es importante, y que juntos podrán encontrar el modo para que completen su trayecto educativo. A su vez, favorece las relaciones de pares e intenta que tanto las relaciones intra e intergeneracionales se construyan en base a la igualdad y el respeto a las diferencias.

[...] nosotros ahora en los recreos, o en el curso, nos dan la posibilidad de tomar mate, una coca, compartir algo con los compañeros, cosas que en otro colegio no lo hacés [...] te enseñan a compartir [...] a dialogar con otras personas [...] somos todos iguales, o sea nadie es más ni menos que nadie. [...] Compartís muchas cosas porque después del colegio siempre salimos, tomamos una coca en la esquina o vamos al pool, o los fin de semana salíamos. (Mario, 22 años)

Los/as jóvenes reconocen que en el PIT han aprendido a compartir con otros/as y que, a diferencia de otras escuelas, allí no se sienten discriminados/as. Los lazos de amistad que emergen allí, trascienden el espacio escolar y se sostienen por fuera de este. Tal es así que comentan que asisten a la escuela para encontrarse con sus compañeros/as. Asimismo, que en los momentos en que la permanencia escolar estuvo en riesgo, han continuado recibiendo el apoyo de sus pares, como en el caso de Camila, quien, debido a la Mielomeningocele, ha tenido que atravesar diversas internaciones:

[...] los chicos de acá siempre estuvieron mandándome mensajes, diciendo cómo estaba, cuándo volvía, todo. Ellos siempre se preocupan cuándo vuelvo, cuándo... siempre están. (Camila, 19 años)

Es posible pensar que favorecer estos vínculos fortalece el sentido de pertenencia hacia la escuela, en tanto permite asociar sentimientos de bienestar al habitar el espacio escolar. Este sentimiento deriva tanto del disfrute de compartir como del apoyo para afrontar situaciones personales difíciles. Además, la construcción de vínculos de confianza y el apoyo del equipo del PIT han colaborado en el sostenimiento de la permanencia en la institución:

[...] en el barrio casi no tengo alguien de confianza de pedirle, pero acá en el cole sí. La Ale (coordinadora), la Claudia (preceptora), la Gra (preceptora), [...] ellas saben la situación que estamos viviendo en mi casa [...] siempre me ayudan [...] Estoy muy muy agradecida de ellas. (Andrea, 21 años)

[...] lo que no tenía en el otro colegio, como que es comprensión [...] Si no te salía cuando te explicaban una vez bueno arreglatela, era así. Y acá como que sí, yo tenía esa comprensión de los profes que te ayudaban y te decían no te sale, mira te digo que es así y así. (María, 21 años)

Sentirse comprendido/a, poder confiar en el/la otro/a, resulta de suma importancia si consideramos las dificultades que los/as jóvenes enfrentan fuera de la escuela, y las experiencias de discriminación que han sufrido en otras instituciones. Poder fortalecer, a través del vínculo con familiares, docentes y pares, la autoestima, la autoconfianza y el autorrespeto, puede ser indispensable para continuar creyendo en la posibilidad de ejercer el derecho a la educación.

A modo de cierre

Las historias que hay detrás de cada trayectoria escolar interrumpida permiten dar cuenta de las constricciones de la cotidianidad juvenil. Así como también de las posibilidades de agencia de las/os jóvenes y el saber-hacer que han construido, para afrontar acontecimientos que ponen en riesgo la permanencia en la escuela.

La posición económica familiar, marcada por la precarización laboral y el desempleo, ha implicado inserciones laborales tempranas como así también asumir el cuidado de hermanos/as y las tareas del hogar. Es necesario resaltar que, en las biografías de las jóvenes mujeres, la desigualdad de género producto del orden patriarcal-heteronormativo, puede operar como un agravante de la situación de desigualdad social. Son ellas las que principalmente asumen las tareas del hogar y el cuidado de niños/as, incluso en la infancia. Esto limita la posibilidad de utilizar el tiempo en función de sus propias necesidades y deseos, impidiendo que las mismas participen del espacio público y restringiendo el ejercicio de la ciudadanía.

En este contexto, el formato escolar propuesto por el PIT produce discursos y prácticas que han constituido soportes fundamentales en los trayectos escolares. Asimismo, los vínculos familiares y de amistad, caracterizados por el reconocimiento, la confianza y el apoyo recíproco.

El ingreso al PIT forma parte de los acontecimientos significativos de las biografías juveniles. Esto va más allá de la asociación que las juventudes establecen entre terminalidad educativa, inserción y movilidad social. La importancia de su revinculación con el sistema educativo tiene que ver además con la discontinuidad que el programa marca frente a diversas opresiones y situaciones de discriminación sufridas en otros espacios. Los/as jóvenes asocian la asistencia al programa con sentimientos de bienestar y perciben que allí pueden aprender más que en otros colegios, porque se sienten apoyados/as. Esto convierte al PIT en un campo de posibilidades, que habilita el despliegue subjetivo juvenil, la construcción de nuevos modos de ser y estar con otros/as, favoreciendo así la terminalidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Abraham, N., Carreras, R., Del Carpio, S., Lamanuzzi, S., González, P., Pruneda Paz, G. & Espinoza, C. (2020). Narrativas espiraladas: enfoque y efectos en torno a la experiencia juvenil. En Salazar Gutiérrez, S. y Carreras, R.A. (Coord.). *Violencias y precarización de la vida: experiencias en torno a relatos biográficos juveniles*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Avila, O.S. (2015). Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja. En Barrón, M. y Borioli, G. (Comp.). *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas públicas* (pp. 245-264). Córdoba: SECyT, FFyH, UNC.
- Conde, F. (1995). Perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa, en el contexto de la historia de las ciencias sociales. En Delgado, J.M. y Gutierrez, J. (Coord.). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Madrid: Síntesis Psicología.
- D'Aloisio, F., Arce Castello, V. & Arias, L.A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En Paulín, H., García Bastán, G., D` Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.). *Contar quiénes somos: narrativas juveniles por el reconocimiento*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/contarquienessomos>
- Di Leo, P.F., Güelman, M. & Sustas, S.E. (2018). *Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Duarte, C. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En Duarte, C. y Álvarez, C. (Ed.). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Chile: Social Ediciones.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 43(22). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Güelman, M. & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(4). Recuperado de: https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/relmecs_v04n01a03/pdf_16/
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 3(24), pp. 9-29.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Documento Base: Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf>
- Paulín, H.L., Tomasini, M., Bertarelli, P., D'Aloisio, F., García Bastán, G., Martínez, S., Torres, G. & Vallejo, A. (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. [Ponencia] VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina: Memoria Académica. Recuperado de: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Paulin.pdf>
- Paulín, H.L., García Bastán, G., D'Aloisio, F. & Carreras, R. (coord.). (2018). *Contar quiénes somos*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/contarquiénessomos>
- Vanella, L. & Maldonado, M. (Ed.). (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba y UNICEF.
- Yapur, J. (2016). Nuevos formatos escolares para la escolarización secundaria: un estudio del Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años en la Provincia de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 3(2). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/8217/8082>