

## TRAYECTORIAS ESCOLARES DESDE SINGULARIDADES RESISTENTES:

*Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes\**

PAULA CRISTINA RIPAMONTI / PATRICIA CLAUDIA LIZANA

### Resumen:

Este artículo describe los resultados de una investigación cuyo objetivo fue reconstruir trayectorias escolares de jóvenes de los últimos años de la educación media a través de narrativas biográficas. Se partió del supuesto de que las experiencias escolares narradas permiten abordar la dimensión subjetiva de las trayectorias desde su complejidad, interpelar la temporalidad de los recorridos teóricos y resignificar los reales desde singularidades vitales y resistentes. Fue un estudio de carácter cualitativo, basado en el método biográfico narrativo que se desarrolló en escuelas de la Provincia de Mendoza, Argentina. Las entrevistas en profundidad como encuentros dialógicos constituyeron el eje de la indagación y el análisis se desarrolló teniendo en cuenta un doble carácter, vertical (cada historia) y horizontal (aspectos comunes y divergentes en tensión con matrices institucionales).

### Abstract:

This article describes the results of research aimed at reconstructing the academic trajectories of young people in the final years of secondary school, through their autobiographical narratives. The study's basic assumption was that narrated school experiences allow one to approach the subjective dimension of trajectories in terms of their complexity, while addressing the temporality of theoretical journeys, and attaching new meaning to real journeys in terms of vital, resistant uniqueness. The study was qualitative, based on the method of narrative autobiographies, and carried out in the province of Mendoza, Argentina. In-depth interviews as dialogic encounters formed the core of the research and the analysis considered a double character: vertical (each story) and horizontal (common and diverging aspects in tension with institutional matrixes).

**Palabras clave:** investigación educativa; educación media; trayectoria académica; autobiografía; jóvenes.

**Keywords:** educational research; secondary school; academic trajectory; autobiography, young people.

---

Paula Cristina Ripamonti: docente e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 "Gral. José de San Martín". Campo Universitario-Parque Gral. San Martín, Mendoza, Argentina. CE: paulafilo70@gmail.com (ORCID: 0000-0003-0187-1273).

Patricia Claudia Lizana: Docente e investigadora del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 "Gral. José de San Martín". Mendoza, Argentina. CE: meierpato@yahoo.com.ar (ORCID: 0000-0001-6493-4978).

\*Proyecto núm. 2403, aprobado y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Convocatoria 2015. El equipo de trabajo estuvo integrado por las autoras de este artículo y las profesoras Patricia Yori y Patricia Amodeo y los estudiantes Sergio Egea y Cecilia Gómez.

## Introducción

**E**n el marco de la implementación de la obligatoriedad de la educación media en Argentina, las condiciones organizacionales y pedagógicas de las trayectorias escolares constituyen una cuestión importante de analizar. Estas trayectorias, consideradas pilares necesarios de la inclusión social, han atraído la atención de diferentes estudios que buscan desentrañar las complejas relaciones entre los itinerarios prescritos y los reales y es en esta tensión en la que se inscribió nuestro proyecto de investigación.

Consideramos que las trayectorias reales se configuran a través de experiencias singulares que no son visibilizadas desde el sistema educativo y su prescripción lineal de la progresión de los estudios medios. Aun cuando desde las discusiones teóricas, la escuela busca hacerse cargo de la diversidad, lo hace en términos de una concepción homogénea de los recorridos y de las experiencias que estos suponen o de prácticas alternativas que no dejan de postularse en términos de adaptaciones sistémicas. La simple prescripción de un recorrido no solo opera en la dimensión del tiempo sino también instala un modo de concebir las experiencias escolares. Por eso, la investigación expuesta en este artículo intenta contribuir con un nuevo énfasis al respecto.

En este contexto, intentamos abrir otros caminos para la comprensión de las trayectorias singulares desde preguntas como: ¿Cuáles son los significados que diferentes jóvenes otorgan a sus propias trayectorias escolares?, ¿desde cuáles experiencias las configuran?, ¿de qué modo operan aperturas que les permiten resistir constricciones institucionales?, ¿qué características presentan las cronologías de aprendizaje y los incidentes críticos desde los que se articularon los recorridos narrados?

Desde ellas, nos propusimos reconstruir trayectorias escolares de jóvenes de los últimos años del nivel medio para significar las singularidades de sus experiencias educativas institucionales y problematizar y desnaturalizar las miradas institucionalizadas en contextos de la organización educativa, tanto respecto de los recorridos escolares teóricos esperados como de los reales. De modo específico, buscamos visibilizar los recorridos de la experiencia escolar desde la perspectiva de los sujetos a partir de sus propios discursos biográficos y comprender la singularidad de las cronologías de aprendizaje y los incidentes críticos desde los que se articularon.

Para ello desarrollamos un trabajo investigativo dentro de un enfoque cualitativo que coloca al relato biográfico como voz y narrativa legítima

para recuperar experiencias que pueden interpelar el sistema que sostenemos a través de nuestras propias prácticas.

### **Acerca de la construcción teórica y los antecedentes**

La noción de trayectoria escolar puede definirse como el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. El estudio de las trayectorias permite relevar la temporalidad de la experiencia y referenciar las múltiples formas de atravesar la vida escolar, conocer los recorridos académicos que los diferentes sujetos realizan, no solo respecto del tiempo que les toma transitar la propuesta formativa, sino también en relación con las razones y/o los motivos por los cuales la formación no se desarrolla en el tiempo previsto. En los relatos es posible diferenciar el ordenamiento del tiempo lineal marcado por el sistema o cronosistema, del interjuego entre pasado, presente y porvenir de las trayectorias singulares.

Retomamos la diferencia de Terigi entre las trayectorias teóricas y reales, las primeras son aquellas que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes y expresan itinerarios en el sistema que siguen una periodización estándar (Terigi, 2007:2); estas poseen tres rasgos especialmente relevantes para su estructuración: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Por su parte, las trayectorias reales de los sujetos pueden no ser coincidentes con las teóricas, se trata de recorridos de alumnos [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] que se salen del cauce esperado y que rompen con la “gramática escolar” prevista. En este último caso, los jóvenes transitan su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente, obligando al sistema e instituciones a revisar supuestos pedagógicos y didácticos, tales como: la organización del sistema escolar (cronosistema), la descontextualización de los saberes, la presencialidad como factor determinante para el logro de aprendizajes escolares y el principio de aprendizaje monocrónico. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema

educativo, debido a dimensiones biográficas y socio educativas, curriculares e institucionales, que en muchos casos las trayectorias teóricas no asumen (Terigi, 2009).

Pinkasz (2015) se refiere a la importancia de abordar el estudio de las trayectorias escolares tanto desde la dimensión objetiva como subjetiva:

[la primera] supone asumir una lectura de conjunto de los rótulos con los que la administración educativa señala la historia escolar de los estudiantes y los lee no como atribuciones individuales sino como producto de categorías administrativas escolares.

[mientras que la segunda dimensión] realiza una lectura asentada en los sujetos que se esfuerza por trascender las fronteras de los niveles educativos –y de los sistemas educativos... porque piensa en trayectorias reales, productos de la escolarización en lugar de trayectorias ideales (Pinkasz, 2015:8).

Desde una dimensión subjetiva, consideramos con Nicastro y Greco (2012) a la trayectoria como “itinerario en situación”, cuya historicidad y significación se despliega en la posibilidad de ser narrada por el propio sujeto que la transita. Poner énfasis en la narración implica un modo de abordar la significación de las trayectorias reales, personales y sus relaciones con el colectivo. Si bien esta dimensión nos sitúa en el análisis de la trayectoria real, es posible leer en ella el modo como se tensiona con la trayectoria ideal que regula a las organizaciones formativas en situaciones singulares. Estamos entonces en un espacio de agenciamiento y entrecruzamientos de estructuras cristalizadas en normas, franjas etáreas, periodizaciones, etcétera, y las diversas experiencias de los sujetos, desde las cuales se forjan futuros, y la escuela es jaqueada en su capacidad de promover modos de inclusión social. La noción de “trayectoria escolar” se vincula con la tematización del “modelo de escolarización” y se caracteriza por tres rasgos (Pinkasz, 2015): la trayectoria como recorrido predefinido por una serie de reglas inscritas en el modelo de escolarización, el carácter normativo en la conceptualización del tiempo en el que transcurre la trayectoria y la mirada de las estructuras educativas hacia los sujetos que las transitan.

Como advierte D’Alessandre, las trayectorias “abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración,

etc.) que son interdependientes” (2014), visibilizando también diferentes y singulares formas de transitar la escolaridad marcadas por el género. El estudio de Binstock y Cerruti (2005) analizan las condiciones y las circunstancias en las que se resuelve la decisión de abandonar la escuela por parte de jóvenes y muestran cómo esta se inscribe en recorridos vitales más amplios. Desde el análisis de sus trayectorias de vida (y de los contextos familiares, las situaciones económicas y la propia experiencia escolar), es el origen social y económico de los hogares en los que los jóvenes han crecido el aspecto que se recorta como altamente influyente. También Nicastro y Greco (2012) presentan reflexiones y conversaciones que buscan repensar las trayectorias escolares en contexto e interrogan el sistema educativo desde recorridos subjetivos de quienes transitan la escuela, desde sus historias cotidianas y la conformación de lo común desde las diferencias que constituyen la escuela.

Las investigaciones relevadas parten en general de diagnósticos desarrollados en el marco del sistema, que tienen la inclusión educativa como preocupación fundamental. Al respecto, como queda claro en los antecedentes esbozados, la categoría de inclusión se vuelve relevante para abordar y analizar los discursos biográficos y las tramas institucionales desde ellos descritas. Se trata de procesos y prácticas propuestas con el objetivo de atender las singulares necesidades educativas y sostener trayectorias en contextos diversos. La inclusión se vincula con la educación como derecho y se tensa con la fragmentación del sistema, los circuitos diferenciados, la desigualdad, la deserción y el abandono escolar, dado que debe asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema.

El abordaje de las trayectorias requiere miradas complejas, especialmente aquellas que se focalizan en las singularidades de las diversas experiencias escolares para hacer efectiva la inclusión educativa y social. En tal sentido, nos surge la inquietud de interpelar de algún modo el antagonismo entre recorrido teórico-recorrido real como deriva necesaria de la noción de trayectoria. Encontramos que no se da la debida cuenta de que en la medida en que sea el sistema educativo el espacio de enunciación, esos itinerarios pertenecen a una misma ficción escolar oficial. De aquí que indagar trayectorias desde su singularidad para mostrar en perspectiva de la experiencia las sinuosidades de esos caminos y ponerlos en valor es una tarea por hacer a la que nuestro proyecto pretendió aportar.

### Decisiones metodológicas

Para desarrollar la investigación apelamos a una metodología de carácter cualitativo, de índole biográfica-narrativa, a fin de profundizar en la dimensión histórica y subjetiva de diferentes itinerarios escolares y acceder a significados y experiencias educativas que los entrevistados atribuyen a sus vidas y trayectorias. Tomamos orientaciones del enfoque específico descrito por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), que parte de considerar la cultura como texto y el trabajo investigativo como un proceso complejo y reflexivo de construcción de un relato que explora los significados de las experiencias narradas y busca comprenderlas en su contexto y tramas de interacción (Cfr. también Bolívar y Domingo, 2006).

Por lo anterior, articulamos con dos modalidades metodológicas que intersectan la investigación narrativa (Bolívar y Domingo, 2006): las historias de vida y la historia oral. Pujadas (1992) define como “historia de vida” al relato autobiográfico obtenido mediante entrevistas con el objetivo de mostrar el testimonio de una persona en la que se expresan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. Entendemos el testimonio como voces que expresan experiencias en primera persona a través de relatos identitarios, que siempre son reconstrucciones sobre la propia historia, situados en instancias de divergencia entre recuerdos y olvidos, lo testimoniable (decible) y lo (im)posible de testimoniar (indecible). Un rasgo característico de los testimonios es el de la condición de superviviente de quien habla (Agamben, 2009). Aquí esta condición de superviviente es un supuesto metodológico dado que trabajamos con jóvenes que están dentro del sistema y no con quienes quedaron fuera. Las historias de vida se sostienen desde la relación significativa entre el investigador y el “objeto” (sujeto) de indagación, es decir, desde una “auténtica interacción” en la que se busca la comprensión profunda (Ferrarotti, 2007:17).

El gran desafío es la escucha y atenta lectura dado que la vida se presenta como un texto que no puede leerse desde la ajenidad de quien trabaja con meros datos. Por su parte, la historia oral contribuye a recuperar el sentido que los sujetos atribuyen a sus experiencias del pasado y los modos en que las interpretan en el marco de determinados horizontes culturales, simbólicos, institucionales, etcétera, y en tensión con la dinámica de los acontecimientos históricos. La historia oral constituye: “un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación

histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos” (Benadiba, 2007:18).

Su especificidad no radica sin más en trabajar en el campo de la oralidad, sino en producirla y constituirla en un contexto investigativo en el que se anudan formas de interacción y afectividades. En ambas, historias de vida e historia oral, cobran relevancia epistemológica el testimonio y la entrevista en profundidad como técnica de trabajo para recuperar los recuerdos y constituirlos en las fuentes de información, como documento. Cada relato se imbrica con la vida cotidiana y escolar, con las prácticas, con las vivencias, con las trayectorias educativas en el marco de un espacio de diálogo y participación activa entre investigador-testimoniante.

No proponemos las entrevistas de un modo instrumental para acceder al universo de experiencias, las habitamos como espacios de escucha habilitados de forma sustantiva por el problema de investigación y por el supuesto epistemológico que asume la legitimidad de las voces de quienes transitan las instituciones escolares, como documento para producir saberes, interpelar prácticas e intervenir críticamente las políticas que las condicionaron y condicionan. Desde la etnografía, la entrevista ha sido revisada y reconceptualizada como “una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001:76), posible, entre otros aspectos, por la co-pertenencia de los participantes a aquella institucionalidad escolar que nos marca biográficamente tanto a unos como a otros. Cada entrevista se configura, entonces, desde una reciprocidad dialógica que pacta con instancias de quiebre de ajenidad y de desnaturalización y problematización de las miradas institucionalizadas.

El universo de la investigación está constituido por jóvenes cursantes del último año de escuelas medias públicas de la zona este de la Provincia de Mendoza, Argentina. Seleccionamos tres escuelas: una urbana, una rural y una de adultos (Centros Educativos de los Niveles Secundarios, CENS), ubicadas en el departamento de General San Martín. La escuela urbana es una institución altamente demandada con prevalencia de sectores medios y medios-altos de la comunidad, por su accesibilidad, su prestigio social, tradición en la exigencia y preparación para la continuidad de estudios superiores. Quienes ingresan, en su mayoría, poseen recorridos escolares en el sistema que les garantizarían el egreso efectivo. En tal sentido se

produce una suerte de selectividad que se visibiliza en sus porcentajes de rendimiento y bajo índice de deserción. La escuela rural brinda educación técnico-agraria y se caracteriza por su reconocimiento social, ser la única oferta estatal con esa orientación en la zona y recibir una población escolar muy heterogénea. La escuela de adultos, ubicada en los márgenes del casco céntrico, funciona en turno de noche y sus estudiantes son, generalmente, trabajadores y con familia a cargo que buscan terminar sus estudios medios en vistas a acceder a trabajos mejores. Se la suele categorizar como urbano-marginal, por la procedencia de la mayoría de sus cursantes de barrios ubicados en la periferia y considerados conflictivos, con alta vulnerabilidad socioeconómica.

Las unidades de análisis fueron siete alumnos<sup>1</sup> que, en el marco de un muestreo intencional, accedieron a dar testimonio y que resultaron diferentes por quebrar patrones comunes de recorrido escolar, vinculados a incidentes críticos<sup>2</sup> que les provocaron instancias de reflexión, de toma de posición epistémica respecto de la propia trayectoria y de (auto)crítica; el objeto de análisis estuvo centrado en sus discursos orales en situación de entrevista.

### **Análisis y aproximación crítica de resultados**

A partir de las entrevistas realizadas desarrollamos un trabajo analítico de varios órdenes e instancias, a saber: de orden recursivo (instancias de escucha y escritura), de orden categorial (determinación de dimensiones de análisis e identificación de categorías teóricas en tensión con voces biográficas identitarias), y de orden crítico-comprensivo (reescritura en términos de significación de los recorridos escolares y de interpelación al sistema educativo).

A continuación, presentamos el análisis a través de tres dimensiones de análisis construidas, atravesadas por los momentos referidos a las situaciones que provocaron las interrupciones y las insistencias (y recomienzos), características de su contexto, descripción de las situaciones de abandono inicial y de reinicio actual.

### **Tensión experiencias de vida / experiencias escolares**

Se trata de las íntimas relaciones existentes entre el recorrido vital y los modos de estar y hacer en la escuela, entre la vida familiar y social y las circunstancias que determinan la interrupción y continuidad de



los estudios. Esta dimensión muestra el carácter sincrónico de las experiencias del recorrido escolar con la vida cotidiana. Específicamente notamos que los discursos se desplazan sin rupturas en una suerte de continuidad entre las experiencias escolares y las familiares o de índole personal. Esto conlleva a que haya un alto grado de correlación entre los acontecimientos familiares y las decisiones, los comportamientos, las actitudes ante el estudio y el establecimiento de vínculos en la escuela. Así podemos verlo en cada historia.

Malena es una adolescente cuya trayectoria se ha sostenido con dificultades planteadas por experiencias vitales. Ha cursado hasta quinto, pero repitió tercer año y ha debido rendir varias materias todos los años. En su trayectoria vemos la sincronía entre su rendimiento escolar y los conflictos personales y familiares. Es única hija de padres separados y a los 16 años se convierte en madre adolescente. Los cambios, interrupciones y desplazamientos son una práctica constante en su recorrido. Muchos de ellos están referidos a la necesidad de afirmar su identidad, ensayando cambios continuos de espacios y relaciones. En sus primeros años, el centro de la vida escolar está marcado por los vínculos y sus identidades transitorias (se hizo gótica, luego Emo, “hacía tonteras, por ejemplo, me cortaba, no quería hacer nada, no le hacía caso a mis papás. No me importaba lo que los demás dijeran. Venía como quería a la escuela...”), dejando en segundo plano o subordinando los procesos de aprendizaje. Repite tercer año porque su única amiga también lo hizo; por esto, a pesar de haber estudiado, decide entregar en blanco los exámenes finales de febrero. Ese año se pone de novia (“eso me ayudó muchísimo, cambié muchísimo”), ya no se agrede a sí misma, hace deportes y le va muy bien a pesar de que le toca la modalidad de humanidades y ella quería la de arte. En cuarto año se embaraza con complicaciones de salud, el novio la deja, debe dejar de entrenar y se lleva siete materias:

Tenía que estar medicada, tenía pérdidas. La pasé re-mal. Igual me presenté a rendir. Me acuerdo que no querían que viniera a la escuela a rendir. Igual vine, venía con mi mamá que me acompañaba por si me pasaba algo. Encima con contracciones.

[...] aprobé tres materias. A la semana de rendir, nació mi hija, porque fue un parto digamos forzado porque nació de urgencia... fue una cesárea horrible (Malena, escuela urbana).

En un contexto complicado de maternidad y de idas y vueltas con su pareja (incluida convivencia periódica), insiste y cursa quinto año con poca regularidad porque falleció su abuelo, “ahí se me derrumbó todo”, y “no es fácil siendo mamá..., ama de casa, mantener un marido, pareja, lo que sea que se haya llamado eso...”. Con el regreso a su casa materna mejora el rendimiento escolar sustantivamente, “ahí subí muchísimo las notas en el eje 2. De desaprobado todas pasé a desaprobado tres no más”.

El recorrido de Antonella muestra también una adolescente que comienza una trayectoria buena que se condiciona desde las relaciones de amistad. Reconoce haber dejado de estudiar para pasarla bien (“me colgué”) y repite tercer año. El recurrir en un grupo nuevo dificulta su integración y decide cambiarse de escuela y lo hace a una de gestión privada:

Porque tenía una amiga que repitió el mismo año que yo y ella volvió a repetir y yo pasé. En ese curso me quedaba sola y tenía más amigos hombres que mujeres porque las mujeres eran todas cerradas y tenía en el San Pío otro grupo de amigos. También me insistieron que me iban a ayudar y de que no me iban a dejar sola y por eso me cambié (Antonella, escuela urbana).

La trama que narra Antonella da cuenta de subjetividades juveniles que confrontan con lógicas institucionales. Ella repite con una modalidad de cursado solo de espacios curriculares no aprobados, en un grupo desconocido y en el que no logra establecer vínculos de amistad por la obligada intermitencia de su asistencia a clase. Las sucesivas migraciones escolares obedecen a la necesidad de pertenencia y vínculos con sus pares. Finalmente, Antonella vuelve a la escuela urbana estatal y transita su quinto año contenta, aduce estar bien y aprovechar más la intervención de sus docentes.

En su relato Martín es un adolescente que ha transitado su escolaridad con dificultades. La separación de sus padres provoca su ingreso al mundo del trabajo a los 15 años:

[...] y lógicamente tuve que ayudar. Era levantarse, ir a la escuela, salir de la escuela, entrar en una panadería, salir de la panadería, entrar a una fábrica de embutidos a descargar, salía de la fábrica y entraba a las cuatro a cosechar; salía de ahí y llegaba a mi casa a bañarme e iba a la escuela; dormía de dos a tres horas al día (Martín, escuela urbana).

Esto repercute en su itinerario escolar (se lleva unas pocas materias, pero repite noveno año) así como en experiencias personales (consume drogas y tiene un episodio de sobredosis). Con el objeto de castigarlo, su padre lo obliga a irse de su casa materna a vivir solo, lejos de San Martín y cambiar de escuela, donde extraña, es maltratado y hasta corre peligro su vida. Se hace cargo e inclusive llega a justificar el accionar adulto:

[...] yo anduve metido en malas cosas y tuve una sobredosis... Me sacaron de encima y creo que puedo decir que fue lo mejor que pudieron hacer porque fue lo que me llevó a madurar y a entender la situación como era, y desde ahí creo que cambié muchísimo para mejor (Martín, escuela urbana).

A mitad del ciclo lectivo regresa a la escuela de origen. Si bien debe reaprender a relacionarse y a encontrar los tiempos para cumplir con las tareas tanto escolares como laborales, logra terminar el año. Martín no deja de acompañar su relato con continuas reflexiones en las que toma distancia de una etapa que aún transita y se mide en relación con lo que cada experiencia le ha aportado como capital de vida.

En la escuela rural, Matías y Marian transitan sus experiencias escolares con dificultades de modo concomitante con sus procesos de autodefinición de orientación sexual. Ambos no lo viven ni lo narran de igual modo.

Matías tiene un recorrido regular en su escuela primaria, pero en el secundario repite dos veces, su primer y su segundo año (“llevo siete años aquí”) y expresa que su recorrido en general “ha sido productivo” y que muchos docentes lo ayudaron. Cuenta de la complejidad de la organización escolar y la exigencia de espacios curriculares que desaprobó en los comienzos (especialmente matemática), de migraciones intrafamiliares, que repetir lo ayudó porque maduró y logró conectarse con la dinámica escolar (“antes era vago”). Señala que actualmente se encuentra cómodo con la modalidad vinculada a los procesos productivos, la agricultura y la enología. Al repetir, los cambios fueron inevitables, “pasé por muchos compañeros” dice y con una relación difícil que llama de *bullying* con los varones, “estaba siempre con las chicas”, explica. Lo interesante aparece cuando Matías se propone modificar las formas de relación instaladas y decide revelar su condición sexual y enfrentar a sus compañeros, así lo testimonia: “hoy en día pude romper con ese vínculo, pude romper con

esa estructura, en realidad, que había y ya en quinto año el cambio fue muy rotundo”. Si bien son pocos en el aula, estima que se encuentra en una etapa diferente respecto de su vida escolar inicial y se adjudica la autoría del cambio.

[...] hoy esos 14 convivimos... nos escuchamos, nos damos nuestras opiniones, pero ya esa discriminación que había yo le puse un freno, les marqué cómo era la situación, les demostré algo que era diferente, que estaban equivocados y que se podía convivir [...] pero a la vez yo les marqué que estaban confundidos y bueno, que podíamos estar mejor y que yo quería poner mi empeño para blanquearme y terminar siendo..., bueno, estar como ellos, ser uno más y no diferente (Matías, escuela rural).

Su contexto familiar es complejo y habla de *stop* en su recorrido: la separación de sus padres que determinó la convivencia con una madre sobreprotectora y un padre distante que no aceptaba su homosexualidad y la asociaba a algo “perverso” (“eso me llevaba a tropezar, tropezar y tropezar, no hablarlo...”) y un periodo de adicciones y “joda” (“de mí había una imagen fea, de una persona que se vestía raro, que se pintaba, que se teñía el pelo...”). En el presente dice haber ordenado su vida, se ha re-vinculado con su padre, vive con él y siente que ha cambiado y que tiene las condiciones familiares adecuadas para terminar la escuela, afrontar las exigentes prácticas técnico-profesionales agrícolas y de bodega del último año del secundario. Sin embargo, Matías se siente cambiado no solo por haber dejado ciertos hábitos y haber madurado, sino por la aceptación que recibe por parte de sus padres y por haber asumido su sexualidad: “Hoy no soy el mismo, me fortalecí internamente, pedí ayuda, rompo con esto y ahora soy esto. Eso me abrió las puertas”.

Marian forma parte de una familia numerosa y es la mayor de cinco hermanos, en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Es una joven de 17 años con apariencia masculina, en su aspecto físico, vestimenta, incluso su voz. Elige la escuela Chade, alentada por su mamá y por la cantidad de amigos que comenzarían con ella, la cercanía a su hogar y, en términos educativos, por el título técnico que brinda (agropecuario con orientación en enología). Su itinerario escolar secundario se interrumpe en cuarto año que repite y decide cambiarse a un CENS.

Desde su relato, reconstruye su recorrido el que presenta de forma anudada experiencias personales y escolares. Marian cuenta que su integración social fue buena, sin embargo, las relaciones de amistad real fueron limitadas, sus amigos, en todos los casos, varones homosexuales, no fueron más que tres hasta llegar a cuarto con uno solo, por razones de repitencia y abandono.

Veníamos juntos desde octavo y éramos re-unidos los tres y Gabriel repitió y repitió y nosotros no, pasamos y entonces nos desunimos con el Gabriel como ya no nos encontrábamos pero no era porque no queríamos juntarnos con él. Pero él ya no iba nunca a la escuela (Marian, escuela rural).

Las experiencias escolares que ella describe oscilan entre situaciones de aula difíciles, vinculadas a burlas y acoso, y prácticas de aprendizaje en contextos de campo, asociadas a buenos momentos compartidos con docentes y compañeros. Si nos detenemos en las primeras, encontramos una Marian que se acerca a compañeros que son callados, muchas veces descalificados y con los que siente empatía, ya sea porque “nos gustaba hacer las mismas cosas” y “pensábamos las mismas cosas” o por sufrir agravios:

[...] se burlaban porque él tenía granos o porque él vendía frutas secas en San Martín [su amigo Facundo]. Un día estaba re-mal... y hasta un día le digo [al autor del agravio] “a vos qué te molesta que trabaje o que él tenga su vida, si es su vida no la tuya” y empezamos a tener discordia y a mí ya me jodían y yo no le daba bolilla y nada por el estilo. Así que, digo yo, ¿por qué burlarte de una persona que no te molesta? y bueno, así empezó nuestra relación así, pelear, discutir y siempre fueron los mismos los que [...] nosotros siempre nos sentábamos al último y nos empezaban a tirar papelitos con baba o nos mandaban en un papelito ¡qué tarados que son! O qué sé yo... (Marian, escuela rural).

Aquí es posible que intersecten estas cuestiones socioeconómicas, con otras, no dichas, de índole personal de género. Lo explícito es que Marian no vincula su repitencia y sus dificultades para llevar a cabo un estudio y cursado sostenido a las relaciones sociales que (no) supo o (no) pudo desarrollar en la escuela. Además, nunca tuvo sanciones ni problemas

graves, según sus propias expresiones. En todo momento se coloca como responsable de su situación escolar y sostiene “yo nomás tuve la culpa” y “este año me puse las pilas, porque el año pasado anduve en mi mundo y dejé la escuela de lado y todo”. Aunque sí en diferentes momentos apela a condiciones de vida relativas a la necesidad de trabajar y a la tristeza por el fallecimiento de su abuela en cuarto año:

[...] yo entré un poco en depresión y después empecé a faltar a la escuela y no iba a la escuela y me empecé a llevar materias y le dije a mi mamá: “listo me cambio” [...] quise despejarme trabajando y yendo a la escuela y todo, no teniendo tiempo para pensar y por eso fue más que todo mi decisión de cambiarme al CENS (Marian, escuela rural).

Este reinicio la encuentra entonces, según su testimonio, con mayor disponibilidad para el estudio de su parte y con trabajo. Sin embargo, también la encuentra sorprendida por cierta nostalgia que le provoca pensar la institución que dejó, que es “más avanzada” y la sensación de pérdida de posibilidades que otorga el título de una con respecto al de la otra, más allá de la terminalidad a alcanzar.

En el CENS las historias de Susana y Sebastián dan cuenta de interrupciones escolares por tiempo prolongado. Los relatos se van anudando alrededor de esas experiencias que marcaron un antes y un después.

Susana es una mujer adulta de 55 años, que dobla en edad a sus compañeros. A lo largo de la entrevista da cuenta de que siente haber cumplido con un mandato social que se le asignó, y que es el momento de concretar su deseo de realización personal, que es terminar su educación primaria y secundaria. Expresa que el hecho de tener un marido, un hijo y una nuera docentes la estimulan a completar sus estudios. De acuerdo con su relato, desde el entorno familiar, Susana sufre descalificación continua por su formación incompleta a través de violencia verbal y psicológica. La culminación de sus estudios funciona, entonces, como una defensa contra esa agresión intrafamiliar y como respuesta también a una niñez atravesada por la explotación infantil y abusos por parte de su padrastro.

A la edad de 8 años, interrumpe sus estudios porque su padrastro, que consideraba tan innecesaria su educación como necesaria la entrada extra de dinero en una familia numerosa, la sacó de la escuela y la puso a trabajar en las calles como vendedora ambulante. A partir de ahí, los maltratos y los

abusos que sufrió la empujaron a refugiarse primero en la religión, hasta planeó ser monja y después en el matrimonio, como formas de escapar a un destino de marginalidad, hacinamiento y violencia. A los 13 años muere su padrastro y los 15 se casa. Desde ese momento se dedica a llevar adelante un hogar humilde y la crianza de cuatro hijos, uno de ellos esquizofrénico, por lo cual continúa postergando sus estudios y metas personales durante los siguientes casi 40 años.

Pero después con el tiempo digo yo: ¿por qué no?. Y [fue] una cosa que me propuse yo, y dije bueno, lo voy a intentar, y me anoté y acá estoy. Nunca me he llevado nada, tengo muy buenas... (Susana, CENS).

Desde ese ¿por qué no? Susana ingresa primero en un Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (CEBJA) y luego en el CENS. Aduce en reiteradas ocasiones que se siente muy bien a pesar de que en el fluir de la entrevista queda claro que no está integrada al grupo por una cuestión generacional e insiste que el problema es de “valores” y por diferentes modos de encarar las responsabilidades ante el estudio diario.

La historia de Sebastián de 34 años no difiere en lo sustancial de otras en zonas rurales o semirurales: una primaria transitada en distintos lugares (determinados por las posibilidades laborales del entorno familiar), concluida con dificultad y en plazos superiores a los establecidos debido al hecho de tener que trabajar desde temprana edad y ciertas decisiones institucionales que lo obligaron a rehacer algunos trayectos escolares.

Mi hermano estaba en quinto, lo bajaron. Yo estaba en segundo y me bajaron a primero, prácticamente. Me cambiaron de curso, para colmo: empecé en la tarde y me cambiaron a la mañana. Así que un trastorno... Y después cuando fuimos a Orfila: en Orfila nos cambiaron de la Alvear a la Neuquén, y así..., de escuela a escuela... (Sebastián, CENS).

Sebastián está casado, tiene tres hijos y temporalmente su madre vive con ellos. Trabaja en la actualidad en un secadero de frutas y dispone de poco tiempo para poder estudiar, agravado por la reticencia de sus patrones a que estudie. Incluso dispone de poco tiempo para prepararse para ir a cursar. La decisión de retomar sus estudios estuvo marcada por un hecho puntual: una docente a la que le hacía trabajos de jardinería, por fuera de

sus horarios de trabajo en el secadero, le insistió y apoyó para que ingresara al CENS. Pero además Sebastián tiene sus propios motivos relacionados con la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales:

Cambiar el trabajo, porque, ¿viste? ahí es muy esclavizado [...] la quieren todo para ellos y uno está siempre agachando la cabeza... Y también muchas injusticias que hay..., así que..., ya te dan ganas de irte, pero con otro trabajo, pero si tenés que ir a buscar trabajo, te exigen el secundario sí o sí.

Esta trayectoria iniciada como adulto le permite también el reconocimiento de otros en ámbitos en los que él era pasivo y solo escuchaba.

Y, entablar una charla por ahí con alguien porque, ¿viste? yo siempre sabía estar así [gesto de estar escuchando], y escuchaba y “¿estos de que hablarán? Ahora te hablan de no sé qué, por ejemplo, el otro día se habló, saltó un tema del PH, pongámosle, “Ah, sí, porque la fruta tal cosa...” digo, y todos me miran “Guaau... ¿Y vos de dónde...?, Eh! lo que vas al secundario vos querés decir algo...” [risas] (Sebastián, CENS).

Así, para Sebastián los estudios que realiza le habilitan la palabra, la posibilidad de hacerse presente, esa íntima satisfacción de ser escuchado.

### Prácticas institucionales y estrategias de resistencia

Llamamos prácticas institucionales al entramado de experiencias que tienen lugar en el contexto real del aula y la escuela y desde las cuales, nuestros entrevistados generan diversas estrategias de resistencia y subsistencia ante la posibilidad de fracaso escolar. Estas estrategias constituyen acciones a partir del (des)conocimiento y (des)aprovechamiento de recursos institucionales, tanto explícitos como implícitos, que favorecen la posibilidad de sostenerse en el recorrido escolar. Con ellas aludimos al conjunto de acciones que pueden adquirir diferentes modalidades según las historias de vida y las instituciones en las que se inscriben.

Al caracterizarlas como “resistentes” apuntamos a la dimensión activa de estas estrategias. En el sentido foucaultiano, la resistencia es un proceso de productividad, de creación y de transformación permanente, sus puntos de emergencia están presentes en las relaciones de poder que, en este caso, cristalizan en la escuela como institución (Foucault, 1990). Sin



considerar en términos de antagonismo o dualismo, mientras hay relaciones de poder que tienden a preservar estados de dominación (o un *statu quo*), hay resistencias “que constituyen el otro término en las relaciones de poder”; es decir, que inscriben comportamientos, corporalidades, discursos disidentes (Foucault, 1990:117). Además, estas estrategias se emparentan de algún modo con lo que Perrenoud (2006) llama “oficio de alumno”; es decir, aquellas prácticas constitutivas de la subjetividad escolar-estudiantil, prácticas que mixturán en cada decisión o en cada hacer, de modo singular, las normas (lo prohibido/lo permitido), las reglas (explícitas e implícitas), las situaciones de vida cotidiana, con los deseos, las oportunidades, las proyecciones, las representaciones. También podríamos llamarlas efectuaciones por propia iniciativa o con ayuda de otros a través de las cuales los sujetos se constituyen y se transforman en supervivientes, en una trama de relaciones de poder que las atraviesan.

Desde el testimonio de los estudiantes encontramos tipos de prácticas institucionales que afectan e intervienen las trayectorias frente a las cuales se ponen en juego estrategias específicas. Generalmente, se trata de prácticas homogeneizadoras a las que responden, desde sus singulares situaciones, con el ejercicio de un oficio que busca integrarse, adaptarse, subsistir, avanzar. Veámoslo desde algunas entrevistas.

En Malena, su propia estrategia se refleja en la administración de sus ritmos particulares de aprendizaje. Ella no se adecua a las prácticas institucionales respecto de la gradualidad y la temporalidad instituida de los aprendizajes y ante la desaprobación de los espacios curriculares, dice que prefiere estudiar las materias completas para una mesa de examen.

[...] siempre ha sido por floja. Prefería directamente estudiar y sacarlas en diciembre, en febrero y me es más fácil que estar todos los días al año [...] No tengo constancia de estudiar las materias todos los días. Me es más fácil agarrar una carpeta, leerla y hacer un resumen un esquema y estudiarla ahí. Al estar todo junto lo relaciono mejor (Malena, escuela urbana).

Esta estrategia la lleva a caminar la difícil medianera entre la promoción y la repitencia. Esto porque las prácticas institucionales que estructuran la organización escolar resultan infranqueables más allá de las diferentes estrategias que, en lo inmediato, pudieran ser exitosas. A mediano y largo plazos, quienes no se ajustan a lo instituido, marcan su trayectoria

con lo previsto por el sistema: repitencia, recursado, cambio de escuela o modalidad, condicionalidad, etc. En este sentido, Marian tiene conciencia de la exigencia de la escuela técnica que eligió en relación con contenidos y horas de cursado y genera estrategias de resistencia en su itinerario, como, por ejemplo, aun llevándose finalmente materias, busca tener buena relación con profesores y pedir explicaciones cada vez que no entiende. Sin embargo, en cuarto año, con la muerte de su abuela, se desestabiliza, pierde el delicado ritmo logrado, repite y responde con una nueva estrategia que es la de cambiarse de escuela con una modalidad de cursado flexible. En el caso de Matías, tras una crisis en el paso de segundo a tercer año, tras reiteradas repitencias, evalúa cambiarse de escuela, pero finalmente no lo hace y expresa haber reflexionado y responsabilizarse frente a las exigencias de los docentes, atendiendo a actividades específicas de aprendizaje relacionadas con “aprovechar el tiempo”, “ser rápido en un dictado, en la retención”, tomando conciencia de “lo serio que tenía que tomar el estudio”.

Además, encontramos en las dos escuelas comunes ciertas particularidades en relación con estudiantes que trabajan y que, aun siendo menores, se hacen cargo de aportar económicamente en sus familias. No se institucionalizan adaptaciones para estos casos, a través de consideraciones o flexibilidad horaria. Al respecto, Martín narra cómo solía quedarse dormido en clase y cómo año a año pedía que le cambiaran el horario de educación física:

[...] lo pedía normalmente porque siempre me quedaba en un horario complicado con el tema del trabajo y jamás me lo quisieron cambiar hasta el punto que me llevé educación física.

[...] no tuve mala asistencia porque trataba de no faltar justamente por esto mismo, que muchas veces sí faltaba por el tema que me quedaba dormido. Mis amigos conocían toda la situación como era pero los profesores y los preceptores no (Martín, escuela urbana).

Una práctica institucional que podríamos identificar como facilitadora es la que refieren Antonella, Malena y Martín cuando aluden a docentes y asesoras pedagógicas que se implican en sus problemáticas escolares y/o vitales a través de consejos motivadores, ayudas con exámenes, “se ponían hablar, me decían qué me iban a tomar y eso me facilitó un montón... también me llamaban de la asesoría para ayudarme a tratar de estudiar... y

también me decían que me pusiera las pilas” (Antonella, escuela urbana). Martín recuerda “profesoras grandes” según su mirada y que eran buenas en el trato con jóvenes, “te pueden repetir doscientas treinta y dos veces hasta que lo aprendías... te enseñaban con una amabilidad, era mucho tacto con los alumnos”. Sin embargo, esta práctica no evita la generación de estrategias complementarias (de subsistencia para el estudio), el mismo Martín nos cuenta cómo se maneja con las materias que desapruueba y Susana cómo resuelve a la hora de comprender y estudiar:

Dependiendo de la materia. Si fuese alguna en la que necesitase que me explicase el tema, hacía horas extras y después dejaba de ir a trabajar y me pagaba una profesora particular o, si no, ni siquiera iba a trabajar y me sentaba a estudiar porque la prioridad es la prioridad (Martín, escuela urbana).

Cuando tengo que preguntar algo [digo] “explíquemelo”, hasta que lo comprendo, si no le pregunto a mi nuera, o a mi esposo... (Susana, CENS).

Por su parte, el CENS presenta una organización con prácticas que se estructuran intencionalmente para la terminalidad, reconociendo a sus cursantes como sujetos con carga familiar, trabajo, dificultades para estudiar, con historias diversas que incluyen repitencia e interrupciones escolares, entre otras. De aquí que podemos visualizar a través de los relatos de Sebastián y Susana, cómo esta institucionalidad incide en su motivación, actitud e interés por aprender y en la posibilidad de vencer miedos y de superar experiencias previas de interrupción. Sebastián lo expone con claridad al describirnos su primer día después de dieciséis años de alejamiento de la escuela:

Cuando entré estaba como asustado, digo: acá me van a sacar zumbando, encima entré con un olor a salmuera zapatera..., estaba sacando las aceitunas..., eh... re hediondo..., para colmo, vengo a traer los papeles, como todos, para ver si me daban banco o no: “sí”, me dicen ahí nomás, “subí”, me dicen. “Pero si estoy todo sucio”, le digo, “no, no importa” dicen. Me dieron unas hojas, una lapicera y subí. “Ya te lleva Vanina al curso”. Estaba como asustado, con miedo... ¿qué me iban a tomar, qué iban a dar, viste?, cosas que no iba a saber... porque había pasado mucho tiempo de la primaria al secundario: ¿Qué me iba a encontrar? (Sebastián, CENS).

Las prácticas institucionales aquí orientan el oficio al desarrollo de estrategias de optimización del tiempo en un sentido diferente al de las escuelas comunes. Ya no en términos de cumplimiento de horarios, porcentajes de asistencia, etcétera, sino en apreciar la clase como tiempo de estudio y la presencialidad como una forma de recuperar el tiempo perdido, como un tiempo que da espacio al propio decir. Susana insiste en toda la entrevista sobre su empeño en aprender ligado al estar en la escuela no como mera formalidad sino como compromiso vital y espacio afectivo:

Trato de cumplir con todas iguales: me gusten o no me gusten [...] ... me cargan todos porque no faltó nunca, vengo con fiebre, con frío, con lluvia...

Cuando tengo que decir algo lo digo, cuando me molesta algo lo digo, o cuando le llamo la atención a algún profesor o ellos a mí

[...] no tiene nada que ver la edad, ni nada. Cuando vos tenés una meta y pila para algo, y ganas de lograrlo, lo hacés, se logra (Susana, CENS).

Más allá de las diferencias entre las tres escuelas, sabemos que el denominador común de las instituciones es el de configurar espacios de socialización. Las diferentes historias nos muestran la emergencia de esos encuentros con otros como relaciones disímiles, entre la generación de amistades, de acciones de estudio colaborativas pero también de enfrentamientos, de fricciones, en diferentes contextos comunicativos y de afectividad. Las elecciones y decisiones son atravesadas por criterios de socialización, ya sea de forma previa (al elegir la escuela) o en la coyuntura del recorrido (para sostenerse en él en determinada institución). Además, en cada trama de relaciones descrita, habitar la escuela es determinante para el sostenimiento de esas relaciones e incluso del rendimiento escolar: como nos dice Antonella ante la pérdida de compañeros al repetir, “no me daban ganas de estudiar” o Malena quien cuenta cómo repite de año para continuar con su compañera, “había estudiado, pero no hice nada en la prueba..., para quedarme con mi amiga”.

En esta línea, vemos que las prácticas institucionales se caracterizan más por intervenir como respuestas a emergentes de conflictividad explícita que como una dinámica de trabajo educativa y cotidiana para promover trayectorias continuas y completas. De aquí que aparezca la necesidad, por parte de las/os estudiantes, de poner en juego iniciativas propias de establecimiento o mantenimiento de relaciones afectivas y de buen clima

áulico. Marian y Matías narran cómo frente a situaciones de agravio o *bullying*, son ellos, sin participación adulta, quienes deben poner límites. En esta clave también comprendemos los cuestionamientos de Antonella y Martín a prácticas institucionales gestadas para sostenerlos, como la propuesta de recurrir solo espacios desaprobados o a proyectos de cursado semipresencial en donde la socialidad se ve afectada. En general, todos los relatos se desplazan como en una continuidad entre actividades escolares y relaciones socioafectivas que las instituciones no siempre visibilizan y, por lo tanto, no lo asumen como incidente crítico en el decurso de las trayectorias.

#### Sentido de la escuela y significación de los recorridos alternativos

Con esta dimensión designamos al conjunto de valoraciones y representaciones expresadas en los relatos que hacen referencia a la experiencia escolar y al propio recorrido. Advertimos en cada una de las historias que se establece una estrecha relación entre el logro de la terminalidad y el logro de las metas personales. Del análisis se desprende, como rasgo concurrente, que los estudiantes comprenden su itinerario como producto de la propia responsabilidad o de sus condiciones de vida. Observamos que los testimonios tienden a des-responsabilizar a la escuela respecto de las interrupciones asociadas a repitencia, migraciones, abandono, trabajo, desaprobación de espacios curriculares, etcétera.

Si bien aparecen críticas puntuales como, por ejemplo, las dirigidas a un profesor por reiteradas inasistencias (Marian) o el pedido de intervención de una mesa cuando no hay acuerdo entre lo que una profesora enseña y luego evalúa (Martín) o que los trata mal (Antonella) o la falta de recursos institucionales para salidas educativas (Susana) u otras actividades escolares (Sebastián), estas críticas no cuestionan ni interpelan de forma sustantiva las prácticas institucionales, sino que inclusive hasta las justifican.

Creo que es entendible la situación ¿Qué profesor espera esa situación y que justamente me duerma por el cansancio? (Martín, escuela urbana).

¿Obstáculos? Ninguno... Yo misma era el obstáculo al no hacer las cosas, no prestar atención (Malena, escuela urbana).

“Nunca hay plata”, bueno, qué vamos a hacer... Ponemos plata entre nosotros, hacemos una vaquita y ponemos. Igual que la otra vuelta que traje uva, para

hacer un vino, moler... le dije al profe: "yo consigo la uva", le digo, al Villegas (Sebastián, CENS).

La valoración de la escuela varía de acuerdo con las historias personales. Aquellos estudiantes cuyo contexto sociofamiliar ofrece más recursos, como el caso de Antonella y Malena, la escuela es valorada como espacio de socialización. Permanecer en la escuela podría significar una forma de resistencia a crecer. Antonella, por ejemplo, afirma que: "[...] la escuela me re-divertía. Ahí es donde me hice más amiga de todo el curso".

En otros, como aquellos cuya historia de vida ha sido marcada por dificultades socioeconómicas e interrupciones de la trayectoria debido a necesidades emergentes, la escuela significa un espacio de reconocimiento y posibilidad de inclusión o ascenso social.

Y es por eso que me propuse terminarla, porque he tenido la experiencia de trabajar y realmente no quiero trabajar. O sea, de trabajar me gusta trabajar porque me gusta ser independiente y tener mi plata, pero antes de tener que salir a trabajar todos los días prefiero ir a la escuela y el día de mañana poder tener un estudio y una buena educación y un buen trabajo (Martín, escuela urbana).

Además, observamos cómo opera un sentido común respecto de que la educación, en el marco del sistema, obedece a criterios meritocráticos, donde el logro también se visibiliza como propio. De este modo, prevalecen las significaciones positivas respecto de la escuela que favorecen la permanencia por el reconocimiento social que ella dará: un título habilitante de mejores condiciones de vida y condicionante de la realización personal.

Y, porque todos estudiaban en mi casa y yo era la única que no estudiaba..., y digo yo, bueno, este..., me parece que también sería bueno estudiar para tener una satisfacción personal, principalmente (Susana, CENS).

En otro sentido, la escolarización se presenta como el ejercicio de un derecho negado en otro tiempo que los ubica en una situación de igualdad y amplía sus posibilidades de participación e inclusión sociocultural. Al respecto las voces adultas nos dicen:

Abrió mi mente, que estaba cerrada, solamente con el tema del trabajo: era trabajo y trabajo, nada más. Y... bueno, ahora aprendí muchos conocimientos en lenguaje y todo... (Sebastian, CENS).

Claro, porque fue..., siempre sentía que fue algo que me fue negado en mi niñez... (Susana, CENS).

Particular afecto nos produce esta expresión de Susana cuando entiende claramente su (re)comienzo escolar como una forma de revocar lo que le fue negado en su niñez y le seguiría siendo negado si no se escolariza.

Desde los itinerarios narrados, observamos que las interrupciones se constituyeron en incidentes críticos que dan lugar a procesos de reflexividad entre el proyecto de vida y las experiencias escolares. Las reflexiones atraviesan los relatos y tensionan mandatos con formas de autoafirmación que legitiman insistencias en la escuela. En el contexto de la narración, las conflictividades vividas tienden a ser resueltas a través de prácticas escolares autónomas y adaptadas a la linealidad escolar esperada. Casi como si se tratara, desde una lectura de lo escolar, de un antagonismo dialéctico entre negaciones (desaprobación, repitencia, discriminación, abandono, trabajo, cargas familiares, deseo de cambiar de escuela) y afirmaciones (recomienzos, disposición para el estudio, adaptaciones a prácticas institucionales, aceptación de sí mismo), que busca la superación del conflicto volviendo al cauce y alcanzando la terminalidad. Por esto, encontramos en muchos momentos que los relatos se tornan orgánicos al sistema porque, según entendemos, es ese sistema es el que les posibilita la realización personal y de este modo se vuelve imposible disociar la experiencia vital de la escolar. La escuela como “el lugar donde tenía que estar” (Matías, escuela rural).

### **Aperturas de un recorrido investigativo**

El desarrollo de la investigación biográfico-narrativa nos llevó a pensar en términos de hallazgos y derivas reflexivas que tensionan sin interrupción la resonancia de las voces de las/os jóvenes y nuestras propias categorías de comprensión crítica.

En primer lugar, identificamos como hallazgo que la reconstrucción de la propia biografía escolar está prioritariamente anclada en los acontecimientos que los estudiantes encuentran en su vida personal y familiar.

En este sentido, la vida escolar aparece periférica o dependiente respecto de la centralidad otorgada a los avatares de la vida privada. Entre aquellos nudos conflictivos que han incidido en el rezago o las interrupciones de la trayectoria encontramos, en casi todos los casos, problemáticas relativas a los vínculos parentales. Otros factores hallados como embarazo adolescente, vínculos con los pares, el ingreso temprano al mundo del trabajo, los procesos identitarios, de socialización, también forman parte de las tramas vitales que intersectan lo escolar y que no son visibilizados ni percibidos desde ese cotidiano institucional.

En esa disociación imposible vida familiar/escuela, la segunda dimensión que recortamos muestra estrategias (de oficio) de los estudiantes que resultan resistentes a las matrices organizativas y que se articulan en las prácticas institucionales. Los modos de integrarse, adaptarse, subsistir, avanzar en un contexto de prácticas institucionales homogeneizantes, constituyen estrategias de resistencia que se hacen visibles en la administración de los propios ritmos de aprendizaje y cronogramas de examen, en la búsqueda de establecer buenos vínculos con los profesores y en la adecuación a la normativa sobre sus márgenes. En casi todas las historias aparece como factor de soporte a estas modalidades resistentes, el vínculo con algunos profesores que ofrecen apoyo, escucha y consejo.

En cuanto a las prácticas institucionales, observamos que las del CENS tienen mayor versatilidad para adaptarse a las trayectorias reales en cuanto al aprovechamiento de los tiempos en la escuela para favorecer la terminalidad. Esto incide positivamente en los estudiantes, en su motivación por aprender y en la posibilidad de superar experiencias previas de interrupción, favoreciendo la restitución del oficio de alumno. La cuestión de la temporalidad atraviesa los relatos poniéndose en pugna el cronosistema con las experiencias anudadas en las trayectorias. Desde ellas se dibuja la trama permeable que visibiliza diversas cronologías de aprendizaje que interpelan el antagonismo entre recorrido teórico-recorrido real como deriva necesaria de la noción de trayectoria.

A través de la tercera dimensión acerca de los sentidos de la escuela, los relatos adquieren el carácter de un despliegue utópico. La terminalidad es asociada con realización personal, con la posibilidad de reconocimiento social e inclusión, con mejores condiciones de vida y con afirmación de lo negado en términos de derechos. La vida emerge planteada epistémicamente en las formas que articulan las diferentes voces. Es decir, la entre-



vista como encuentro y dinámica intersubjetiva habilitó el espacio para un ejercicio reflexivo del propio itinerario. En el marco de ese territorio acotado aparecieron fuertes preguntas autorreferidas “¿por qué no yo?” y expresiones derivadas de la evocación de la propia vida, de la provocación del momento autobiográfico.

Si bien las representaciones acerca de los propios recorridos adjudican, prioritariamente, la causa de sus repitencias e interrupciones a factores exógenos a la escuela, varios testimonios dan cuenta que una adecuada sincronización de los procesos subjetivos con la trayectoria académica favorecería la terminalidad de los estudios. En este sentido, además de la implementación de trayectorias diferenciadas, sería conveniente implementar estrategias sistemáticas de acompañamiento como la tutoría o la figura de un educador social. Es fundamental que las escuelas estén dispuestas al ejercicio de visibilizar el modo en que el contexto y las condiciones de vida de cada estudiante co-constituyen la experiencia escolar, la configuran, la intervienen y en tantos casos, la destinan.

Para finalizar, nos interesa destacar que buscamos desarrollar una investigación educativa, local, situada, interpretativa, crítica, no solo por su capacidad para develar los complejos procesos de construcción de los saberes y prácticas, sino también por su poder para orientar procesos de transformación en los ámbitos educativos desde las voces (relatos) de quienes agencian, actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan, padecen, sufren, etc. Los relatos describen densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las significaciones que producen y proponen.

## Notas

<sup>1</sup> Los entrevistados autorizaron el uso de sus datos de identidad en el contexto del proyecto investigación. Decidimos utilizar solo sus nombres de pila y su filiación institucional, dado que resultan señas suficientes para dar cuenta de la singularidad de cada experiencia. Lo mismo con las escuelas que aparecerán solo identificadas como urbana, rural y CENS.

<sup>2</sup> Con “incidentes críticos” referimos “sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, crean dudas, producen sorpresa, molestia o inquietud, por su imprevisibilidad o por presentar resultados inesperados” (Ripamonti, Lizana y Yori, 2016:6). Valeria Sardi (2013) ha dado pronta epistémica a esta categoría en el ámbito de las prácticas docentes en contextos de formación.

## Referencias

- Agamben, Giorgio (2009). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*, colección Homo Sacer III, Valencia: Pre-Textos.
- Benadiba, Laura (2007). *Historia oral. Relatos y memorias*, Buenos Aires: Maipué.

- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires: Unicef.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, núm. 4. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- D’Alessandre, Vanesa (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y cursos de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*, Buenos Aires: Organización de Estados Americanos/Unesco.
- Ferrarotti, Franco (2007). “Las historias de vida como método”, *Convergencia*, vol. 14, núm. 44, pp. 15-40.
- Foucault, Michel (1990). *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Guber, Roxana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Norma.
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid: Popular.
- Pinkasz, Daniel (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Pujadas, Joan J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, col. Cuadernos Metodológicos, núm. 5, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ripamonti, Paula; Lizana, Patricia y Yori, Patricia (2016). “La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas”, *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 1. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780/489>
- Sardi, Valeria (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Terigi, Flavia (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, texto presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo.
- Terigi, Flavia (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Artículo recibido:** 19 de agosto de 2019

**Dictaminado:** 13 de diciembre de 2019

**Segunda versión:** 22 de enero de 2020

**Aceptado:** 28 de febrero de 2020