

Entre estudiar, cuidar y trabajar. Trayectorias sociales y escolarización zigzagueante en sectores populares urbanos



Luisa Vecino

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Fecha de recepción: 26 de junio de 2022.

Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2023.

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación cualitativa sobre trayectorias escolares intermitentes y/o discontinuas en el nivel secundario de sujetos pertenecientes a sectores populares urbanos en un distrito del oeste del conurbano bonaerense. Para esto se realizaron entrevistas biográficas a sujetos con trayectorias no continuas en la escolarización secundaria. Se buscó reconstruir cómo, en las trayectorias vitales juveniles, se acumulan desventajas sociales que dificultan el sostenimiento de trayectorias escolares, perfilándose otras sinuosas y zigzagueantes que, en muchos casos, terminan inconclusas. Particularmente aquí se abordará cómo las diversas temporalidades que suponen la asistencia a la escuela, la asunción de tareas domésticas y de cuidado intrafamiliares así como las vinculadas a las inserciones laborales tempranas y precarias, configuran un entramado en el que se superponen e interactúan desventajas que funcionan de modo acumulativo y complementario en toda la trayectoria social de los sujetos jóvenes, trayectorias que son generizadas, incidiendo en su escolarización. En este marco, la opción por el sostenimiento de la escolarización secundaria se encuentra tensionada por múltiples demandas de otros ámbitos de inserción juvenil. Sin embargo, también se hace evidente en las decisiones asumidas con respecto a la permanencia o retorno a la escuela, el reconocimiento y la valoración del credencialismo educativo.

Palabras clave: trayectorias escolares, intermitencia, dinámica familiar, inserción laboral.

Among studying, looking after and working. Social trajectories and schooling zigzagging in popular urban sectors

Abstract

This article presents the results of a qualitative research about intermittent and/or discontinuous school tracks in secondary level among individuals belonging to popular urban sectors in a Western district of the outskirts of Buenos Aires town. For this purpose there were held interviews to individuals with discontinuous advances in their secondary schooling. Our intention was to find out, in youthful vital tracks, the accumulation of social disadvantages which make difficult the itinerary of school

trajectories and, in consequence, outline bending courses of action that, in many cases are not finished. In particular, we shall approach here the manners in which the different temporalities that are required in school attendance, in assumption of domestic duties and in intrafamilial cares and, equally, in those ones related to early and precarious labor insertion, outline a framework in which disadvantages superimpose and interact in accumulative and complementary way all over the social course of the young individuals. These trajectories are considered on account of gender with incidence on their schooling. In this frame, the option for the maintenance of the secondary schooling confronts the tension of multiple requests coming from other fields of youthful insertion. However, recognition and valuation of educational credentialism are also evident in the decisions regarding school continuance or the return to it.

Keywords: school trajectories, intermittence, familiar dynamics, labor insertion.

Introducción

El presente artículo trabaja sobre resultados de una investigación cualitativa que buscó reconstruir trayectorias escolares juveniles discontinuas, intermitentes y zigzagueantes en el nivel secundario, en un distrito del oeste del conurbano bonaerense.¹ En esta instancia se presentarán reflexiones sobre cómo el entramado familiar, los desplazamientos territoriales, las tareas domésticas y de cuidado, así como las inserciones laborales tempranas, se ensamblan desde sus temporalidades propias como desventajas que tensionan la temporalidad escolar. Por último, se presentarán los modos en que las desigualdades de género cruzan la experiencia social de lxs entrevistadxs y su vínculo con la escolarización secundaria. El trabajo de campo concluyó un año antes de que se iniciara la pandemia de COVID-19 en el mundo; las reflexiones que aquí se desplegarán no abordan cómo ha impactado la emergencia sanitaria en las trayectorias escolares juveniles, sin embargo, se asume que en los últimos años ha habido una profundización de los procesos que aquí se trabajarán.

Cabe señalar que la escolarización se monta sobre un supuesto la linealidad —las trayectorias teóricas— y muchas de las trayectorias reales distan de esta supuesta construcción lógica temporal lineal dado que las mismas se imbrican, a su vez, con las trayectorias sociales de lxs sujetos. La lógica lineal del “antes y después” como un continuo, como sostiene Machado País (2007), omite una serie de imprevistos, acontecimientos, logros, malogros que se dan en “el proceso”. Para muchxs sujetos ese recorrido constante y sin sobresaltos aparece bloqueado o, frente a él, surgen encrucijadas de sentidos. En consecuencia, las trayectorias son, más que lineales, laberínticas donde enfrentan la contingencia considerando, de manera estratégica, varias tramas posibles (Machado País, 2007).

En la investigación se tomó a lxs actores sociales como informantes clave ya que son quienes pueden dar cuenta del modo en que significan las situaciones que cruzan sus vidas (Guber, 2001). Se construyó una muestra intencional (Flick, 2015) y la selección de las personas a entrevistar se realizó a través de la técnica de “bola de nieve” buscando atender a los objetivos de la investigación. Se realizaron 21 entrevistas biográficas a personas con vínculos intermitentes, zigzagueantes y discontinuados con la escolarización secundaria. Las entrevistas se realizaron a tres grupos etarios diferentes: por un lado, 16 entrevistas a jóvenes de entre 14 y 27 años; además se entrevistó a 3 jóvenes

¹ Dicha investigación se realizó en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

de entre 28 y 33 años y, por último, a 2 mujeres de entre 39 y 43 años. La condición común de todxs fue el haber tenido trayectorias zigzagueantes e interrumpidas en el nivel medio. Además, estos tres grupos de edad dan cuenta de generaciones diferentes que han enfrentado de modo diferencial la escolarización secundaria. Se entiende por generación no solo el dato cronológico sino, siguiendo a Martín Criado (1998), el modo en que se producen lxs individuos. Cuando cambian las condiciones de reproducción de los grupos sociales y, por lo tanto, las condiciones sociales y materiales de producción de nuevos miembros se producen diferencias de generación. En este caso, la expansión de la escolarización secundaria con la creación de escuelas en los barrios populares a fines del siglo XX y la sanción de la obligatoriedad en la primera década del siglo XXI pueden leerse como cambios en las condiciones de producción de sujetos y, por ende, de diferentes generaciones. Siguiendo este razonamiento, se entrevistó a personas pertenecientes a tres generaciones, pero, principalmente, se trabajó con aquellas que ya fueron afectadas por la obligatoriedad escolar que cruzó su experiencia social.² La muestra quedó compuesta por 11 varones y 10 mujeres. Solo tres entrevistadxs se encontraban cursando la escuela secundaria dentro de la edad teórica esperada para dicho nivel,³ uno de ellos se encontraba en el dispositivo aula de aceleración,⁴ 14 entrevistadxs no concluyeron la escuela secundaria; 5 la habían concluido o se encontraban en ese proceso dentro de la modalidad de educación para adultxs; tres se habían titulado y dos no; dos se encontraban realizando estudios superiores. Del total de entrevistadxs, 8 se encontraban trabajando, 5 eran beneficiarixs de programas estatales de transferencia de recursos, 8 cuidaban hermanxs, 14 tenían hijxs, 11 vivían en pareja y 4 lo hacían solxs o con amigxs.

Las trayectorias escolares y la acumulación de desventajas

Lxs sujetos de esta investigación⁵ dan cuenta de trayectorias escolares con desvíos, caídas y vueltas a empezar. El zigzagueo y los retornos al comienzo no necesariamente suponen abandono definitivo de la escolarización pero van generando una acumulación de eventos disruptores de la trayectoria escolar que actúan como barreras para la culminación del nivel secundario y la titulación. La noción de acumulación de desventajas (Saraví, 2009; Mora Salas y Oliveira, 2014) es útil analíticamente para dar cuenta de procesos y situaciones que acontecen en diferentes momentos del ciclo vital de lxs sujetos y que se encadenan de múltiples formas provocando efectos desiguales y desventajosos en diferentes instancias de la experiencia biográfica. Esto genera consecuencias de larga duración en lxs sujetos. Las desventajas sociales, en el plano individual (recursos y capacidades) e interaccional (vínculos y relaciones), pueden también analizarse en clave de estructura y volumen de capitales heredados, particularmente del capital cultural (Bourdieu, 2000). La desigualdad es, ante todo, un fenómeno complejo en el que articulan de modos diferentes tres tipos de inequidades: de activos, de oportunidades y de resultados. En el plano microsocia la desigualdad se lee como diferencias de capacidades y recursos de lxs individuos y como resultado agregado de las acciones de todos lxxx agentes sociales; de ahí su carácter relacional y complejo en tanto resultado de procesos de apropiación-expropiación moldeados por construcciones simbólicas y relaciones de poder (Reygadas, 2008).

² Quienes tenían al momento de las entrevistas entre 14 y 27 años.

³ Entre los 11 y los 18 años.

⁴ Disposición 34/18 de la Dirección de Educación Secundaria de la D.G.C.yE. de la provincia de Buenos Aires.

⁵ Se utilizará "los y las" cuando se haga referencia concreta a quienes fueron entrevistadxs dado que en el marco de la investigación se han autodefinido de modo binario. Cuando se haga referencia genérica se optó por incorporar la "x" dando cuenta de la diversidad de identidades de género de lxs actores sociales.

En el caso de lxs entrevistadxs, sus familias se encontraban y encuentran en situación desventajosa para garantizarles “tiempo libre” indispensable para la apropiación de un mayor volumen de capital cultural. La mayoría de las personas con las que se trabajó han narrado cómo tuvieron que combinar con su trayectoria escolar múltiples tareas (de cuidado, remuneradas fuera del hogar, migraciones o movimientos de corto plazo a diferentes barrios, localidades, provincias, etc.) que —como se verá a continuación— han restado tiempo del que disponer para la incorporación de capital cultural, en este caso en su versión de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2011).

La acumulación de desventajas a lo largo del ciclo vital se realiza en un contexto societal particular que agudiza las desventajas y fragiliza las posiciones de aquellxs ubicadxs en espacios precarios. En el contexto actual “hacerse individuo”, elegir qué hacer, optar y tomar decisiones, es una imposición (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Las biografías electivas, en sujetos inmersxs en contextos desiguales y habiendo transitado procesos de acumulación de desventajas en la infancia y juventud, suma vulnerabilidad y riesgo a sus experiencias (Saraví, 2009). Como efecto concomitante se encuentra el debilitamiento de la creencia en la institucionalización como salida y el aumento de la apuesta por el modelo “hágalo usted mismo” pero en contextos, interacciones e individuos que poseen escasos capitales y recursos para hacerle frente a dicho imperativo.

Las temporalidades familiares

La dinámica de funcionamiento familiar en un contexto desigual y signado por la acumulación de desventajas es clave para el análisis de las oportunidades o la falta de estas para que lxs sujetos sostengan, desde este entramado particular, su escolarización de manera continua.

La unidad familiar es una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución donde la edad, el género y la relación de parentesco organiza las divisiones internas en relación con el trabajo, el consumo y las responsabilidades de cuidado (Jelin, 1998). La existencia vulnerable de las familias de lxs entrevistadxs opera en la vida de estxs y en la toma de decisiones con respecto a la construcción de su proyecto de vida futuro donde tiempo escolar y tiempo familiar se desacoplan de manera intermitente.

Las mudanzas

La configuración y dinámica familiar aparece como un tópico organizador del devenir de las vidas de lxs entrevistadxs y, en líneas generales, es lo que tracciona las trayectorias estudiantiles en diferentes sentidos, tanto para buscar estrategias que apuntalen su sostenimiento como para constituirse en obstáculo para esto a partir de dinámicas propias que obturaban la temporalidad escolar. Por un lado, se encuentran las mudanzas, los cambios de vivienda temporarios, las idas y vueltas entre la casa de un padre, madre, abuelx o tíxs y los constantes movimientos entre barrios, localidades y/o provincias. En muchos casos estas mudanzas acontecen por traslados de toda la unidad familiar y en otros por separaciones o constitución de familias ensambladas. Estos movimientos constantes lxs obligaba a retomar la escolarización en contextos diferentes, nuevas escuelas, nuevos grupos o esperar hasta el ciclo escolar siguiente para reinscribirse en la misma institución en la que perdieron la continuidad, y esto ocurre cada vez que esos movimientos familiares se llevan a cabo. Así lo explican:

Mi papá trabajaba y nosotros —con su hermano un año más chico— estábamos todo el día solos, no tenía quién pudiera cuidarnos pero bueno, de chiquito siempre fui a la escuela y siempre me fue bien. Siempre buenas notas. Siempre nos llevaba alguien, una vecina o no sé, alguien nos llevaba a la escuela. Yo desde los 9 años, 10, a veces me rateaba de la escuela, no iba y me venía a la casa de mi vieja [sus papás se separaron cuando él tenía 4 años y se quedó viviendo con el papá]. No entraba al colegio y me venía para la casa de mi mamá, porque yo la quería ver. Después esa adrenalina de volver a las cinco de la tarde cuando salís y que no te enganchen, viste. Cuando era chiquito pasaba mucho tiempo en la calle y pasaba hambre, había veces que me iba de mi casa siendo chiquito a lo de un amigo que se llama Leo, me iba de mi casa y capaz que... a veces me iba de mi casa y me quedaba en la casa de alguien, pero iba a la escuela, le pedía una hoja, un lápiz y seguía yendo. A veces los profesores no se daban cuenta que me iba de mi casa porque yo a la escuela seguía yendo igual, siempre fue así. (...) La escuela me quedaba a un par de cuadras, tres cuadras, cuatro. Después bueno, fui hasta 5to grado ahí y bueno, después mi viejo se enteró que yo me rateaba de la escuela y que me iba a la casa de mi mamá y... eso fue en 5to. Yo pasé 5to grado, pero se enteró. Entonces me dijo "sí, te vas a la casa de tu mamá" (...) Con mi mamá estuve un tiempo, de los 10 años hasta los 16 ponele. Después cuando dejé la escuela me fui con mi viejo y ahí empecé allá otra vez. (Juan, 21 años)

El relato de Juan muestra cómo la dinámica familiar imposibilita el acompañamiento cotidiano en relación con el estudio. También da cuenta de la tensión implícita en el sostenimiento del vínculo materno que lo lleva, tempranamente, a discontinuar la asistencia a la escuela. Así su vida estará signada por mudanzas ya que vivirá un tiempo con uno y un tiempo con otra y, en cada cambio de hogar, operará un cambio de escuela constante para hacer posible la asistencia cotidiana. En su relato se entrelazan con claridad desventajas relacionadas con el entramado familiar, la posición económica y el espacio geográfico en el que se vive, dándole una dinámica particular a su trayectoria escolar.

En el caso de Agustín, que se presenta a continuación, las mudanzas y reconfiguraciones familiares condicionan la asistencia escolar. Esto, además, es conjugado con el cambio de país de residencia y con la pérdida de su madre al tiempo de llegar a Moreno. Se suma, para él, la decisión de quedarse en la Argentina aunque su familia haya retornado a su lugar de origen.

Vivía con mi hermana, mis hermanos y mi vieja, porque tengo 3 hermanos, la más grande y dos más chicos. La más chica cumplió 18 y la otra cumple 17. Viví con ellas hasta el año pasado, ellas se fueron porque mi vieja estaba enferma y el clima de acá no la favorecía. Ahora falleció, falleció el año pasado, se había ido a Encarnación, Paraguay. Mis hermanas siguen allá y tengo una abuela y yo me quede en la casa en la que vivíamos en Barrio Parque. La primaria la hice allá, hasta primer año de la secundaria. En Paraguay desde chiquito y hace 6 o 7 años me vine para acá con mi mamá. Nacimos en Misiones y vinimos cuando tenía 14. Nos vinimos porque el papá, el que sería mi abuelo, estaba internado y se murió a los dos o tres días que llegamos. Yo había hecho dos años de secundaria allá, repetí y acá lo hice de nuevo y volví a repetir en cuarto. En la técnica 4 de Moreno, que queda atrás del cementerio. Era técnica y acá [en la técnica céntrica] no tenía vacante entonces... iba en colectivo... iba a la tarde y tenía un contraturno que era a la mañana. La técnica no la elegí yo sino mi vieja... nunca le pregunté por qué. En Encarnación hacía una secundaria común. A la técnica fui tressss... cuatro años. Hice segundo, pasé a tercero, terminé pasé a cuarto y en cuarto repetí. Y ahí asistía... iba de vez en cuando... faltaba... no era con las materias, no me las llevaba antes, bah, algunas. (...). Después hice cuarto. Hice el primer trimestre y ya fui para abajo. Iba, pero no hacía nada. Ya no fui más el año pasado. Ahí tenía que estar en cuarto de nuevo y empecé a laburar y no me daba el tiempo para trabajar y estudiar. (Agustín, 20 años)

En este relato se observa cómo se enlazan las temporalidades familiares, el desplazamiento territorial y la movilidad del entramado familiar con las decisiones parentales sobre la escolarización en formación técnica que lo obligaba a trasladarse dentro del distrito. La partida de la familia, el retorno a su lugar de origen, y la consecuente necesidad de trabajar se encadenan de modo que hacen inviable el sostenimiento de una escolarización lineal.

Un último ejemplo es el relato de Marianela. En él se grafica cómo las mudanzas y los cambios constantes aparecen como desventajas que se van acumulando y articulando con otras condiciones que también complejizan la situación de lxs entrevistadxs. Ella señala, por un lado, una mudanza de un distrito a otro como un cambio en su vida, la mitad de ella en un lado y la otra mitad en otro. La mudanza indefectiblemente significó una interrupción de la escolarización para todo el grupo familiar y una vuelta a empezar el año siguiente. Por otro lado, en su relato, el cambio de barrio cada dos años —cada vez que el contrato de alquiler se vencía y se debía volver a alquilar— signó su experiencia local.

—¿Vos la primaria la empezaste en La Matanza?

—Sí, empecé allá y de chica tuve que dejar cuarto grado por el tema de los anteojos, que no veía, problemas personales también, y bueno, después mi mamá se vino a vivir acá porque el marido es de acá y ya perdí los años, porque cuando nos vinimos a vivir acá ya no había vacantes, entonces los perdimos, mis hermanitos y yo. Después sí, terminé acá la primaria.

Cuando nosotros nos vinimos de allá primero caímos a Villa Anita, pero después nos recorrimos todos los barrios y ahí volvimos a Villa Anita. Alquilando en todos lados, como éramos chiquitos en ese tiempo, yo también, era como que muchos no tomaban, nos dejaban estar dos, tres meses y después ya no. Digamos que con chicos no querían.

—Y ahí para la escuela, ¿te fuiste cambiando de escuela o viajabas?

—No, en ese tiempo fue que yo perdí porque no... Claro, después que nos mudamos sí, ya nos fuimos a Santa Rosa y empezamos el colegio, después nos mudamos para Los Nogales y ahora estamos en Villa Anita, pero mis hermanos siguen en ese colegio. (Marianela, 20 años)

Las mudanzas entre diversas jurisdicciones o entre distritos y/o barrios distantes entre sí, pero también la movilidad territorial necesaria para acceder a bienes y servicios —entre ellos el acceso a la escolarización secundaria— pone en evidencia la estructura y volumen de capital espacial con el que cuentan. La movilidad se convierte en un recurso social cuyos orígenes y efectos deben entenderse en términos de desigualdades (Barthón y Monfroy, 2011). Los traslados y movimientos constantes que narran lxs entrevistadxs obturan la posibilidad de asirse de capital espacial de modo ventajoso. Al contrario, su escasa acumulación opera como desventaja para sostener la escolarización de manera continuada y lineal.

Las tareas de cuidado

Las decisiones sobre la organización del cuidado se encuentran cruzadas por las diferencias de clases, la posición en el hogar, las oportunidades en el mercado de trabajo e incluso la ubicación territorial (Faur, 2014). En las familias de sectores populares las tareas de cuidado no se resuelven a través del mercado contratando personal o recurriendo a instituciones privadas dada la escasez de recursos económicos y la erogación de estos que este tipo de tercerización demanda. Tampoco se vehiculizan a través del acceso a servicios públicos de cuidado que son insuficientes en el territorio analizado. Por ende, las estrategias asumidas se circunscriben a dos situaciones posibles: el cuidado lo realizan las madres como tarea exclusiva de ellas (a tiempo completo) o se recurre a otros familiares, convivientes o no, con quienes se comparte. En esta última

estrategia predomina el cuidado asignado a integrantes del propio núcleo familiar/convivientes, principalmente a las mujeres de los hogares. Las tareas de cuidado son inequitativamente repartidas por género y se profundizan a medida que se va creciendo (Hernández, Cingolani y Chaves, 2015).

En este marco, el cuidado de hermanxs menores y/o sobrinxs también caracteriza la dinámica cotidiana de la vida de lxs entrevistadxs, mucho más el concerniente a lxs últimxs que a lxs primerxs. Esta tarea se puede combinar con trabajo remunerado o ser la condición para que otras personas que componen el núcleo familiar puedan realizar un trabajo remunerado fuera del hogar generándose, así, una división del trabajo intrafamiliar. Algunxs integrantes realizan tareas remuneradas fuera del hogar mientras otrxs se ocupan de aquellas que atañen a las tareas domésticas y de cuidado. Evelyn lo señaló en varios tramos de su relato:

Somos 8 ahora que nació la bebé que tiene un mes menos que mi hija y era un relío y mi mamá había empezado a trabajar hace como dos años atrás. Había empezado a trabajar y como no tenía niñera entonces yo, como yo soy la más grande, cuidaba a todos mis hermanitos. Por eso también no iba a la escuela y a la noche... me anoté a la noche en la escuela y después tampoco fui porque ella llegaba tipo 7 y yo tenía que entrar a la escuela a las 5 o 5,30. (Evelyn, 17 años)

También Marianela señala cómo la asistencia y cuidado de hermanxs menores y las tareas domésticas en el hogar le asignan una dinámica particular a su cotidianidad:

Cuando estoy en mi casa estoy totalmente en movimiento, limpiando. Imaginate que son dos piecitas, el baño y al ser muchos es más desorden y andás todo el tiempo ordenando y limpiando. (...) Yo me levanto a las 6 para llevar a lxs chicxs al colegio que entran 7 y 20 y de ahí vengo, desayuno, me quedo un rato boludeando con el celu y después empiezo a limpiar. Al mediodía los tengo que ir a buscar de nuevo, la nena entra de nuevo, te sale a las 3 de la tarde, te sale, te entra a las 5... Es todo a cualquier hora eso, y a mí me conviene la compañerita de mi hermanita, o sea, listo, yo trabajando allá y ella me dice “la retiro a Sofi, ¿quierés que la retira a tu hija?”, “Sí, por favor”. Después yo salgo de trabajar, la dejo a mi hermanita en mi casa y voy al colegio. Y después, los otros días bueno, los fines de semana son míos, salgo viernes, salgo sábado. Un tiempito para lavarme ropa, hacer tarea. (Marianela, 20 años)

Las tareas de cuidado —que recaen principalmente sobre las mujeres dentro de los hogares— actúan como desventaja para la escolarización dado que, como muchas entrevistadas han señalado, no siempre logran conciliar temporalmente la cotidianidad escolar con las prácticas de cuidado. Asimismo, el cuidado dentro del hogar se articula, combina o superpone con tareas similares realizadas para tercerxs, que adquiere la forma de trabajos remunerados cuando la propia dinámica laboral del hogar demanda, un ingreso más o que algunxs integrantes generen ingresos propios para sus gastos cotidianos y/o, a su vez, la búsqueda de la temprana independización o conformación de la propia familia.

Como señalan Assusa y Chaves (2019), las trayectorias sociales de lxs jóvenes de sectores populares articulan constantemente el estudio, el cuidado doméstico y el trabajo. Esta combinación varía de acuerdo con los ciclos de acumulación o de restricción económica y reproductiva del propio núcleo familiar. La forma que adquiere dicha combinación o la intensidad y temporalidad que asume alguna de las tareas asignadas por la unidad doméstica actuarán acumulativamente como desventaja para el sostenimiento de una escolarización continua y sin sobresaltos.

El trabajo remunerado fuera del hogar

“Salir a trabajar” es una realidad que tempranamente se presenta en la experiencia juvenil de los sectores populares e influye significativamente tanto en su percepción de los tiempos y recorridos escolares como en su trayectoria laboral ulterior (Macri, 2017; Pérez y Busso, 2018). Lxs entrevistadxs comparten esta condición. La valoración de la escolarización y su culminación, por otro lado, están íntimamente relacionadas con sus trayectorias laborales y expectativas con relación al futuro. La generación de recursos propios es una preocupación que lxs obligó a desplegar una serie de estrategias personales para sostener/se en la escolarización o pausarla momentáneamente, pero, a su vez, lxs forzó a dar respuesta a la necesidad de asegurarse recursos económicos propios aún contra el sostenimiento de la escolarización, independientemente de la valoración personal o familiar que hicieran de ella. La temprana incorporación a las tareas remuneradas fuera del hogar se constituye, así, en una desventaja que se superpone a otras desventajas ya acumuladas y se erige como barrera para sostenerse de manera prolongada y continua en la escuela. Lxs jóvenes son una reserva de fuerza de trabajo disponible ante la insuficiencia de ingresos, aun cuando las familias intenten postergar el ingreso al mercado de trabajo en pos de una mayor escolarización (Pérez y Busso, 2018)

Las experiencias laborales que lxs entrevistadxs recuperan y narran, que acontecen en paralelo al tiempo escolar (o en el que debían estar escolarizadxs), remiten a actividades relacionadas con contrataciones precarias, de duración variable, pero con un sinfín de intermitencias. Las rutas de ingreso al trabajo por parte de lxs jóvenes son largas y diversas; las trayectorias no son unívocas y constantemente se observan regresos, nuevos intentos y frustraciones o desesperanzas (Pérez Islas y Urteaga, 2001). La temporalidad laboral también se encuentra signada por la no linealidad, interrupciones y vueltas a empezar; la misma se desarrolla mayoritariamente en el ámbito barrial-local o poniendo en juego el escaso capital espacial del que se dispone. Por un lado, la inserción laboral se realiza en algunas actividades relacionadas con la economía barrial (supermercados, talleres textiles clandestinos, kioscos, casas de comida, etc.). Por otro lado, se vincula con el trabajo no registrado fuera del barrio para las clases medias bajas y medias que lxs contratan (niñeras y empleadas domésticas, trabajos de arreglos generales y mantenimiento del hogar, albañilería, etc.). Estas actividades no solo suponen una escasa remuneración sino jornadas laborales extensas que dificultan la compatibilización de estas con la temporalidad escolar. Se llega a estos trabajos a través de la red de contactos y conocidxs que se despliega familiarmente; en esta estrategia prevalece la confianza sobre la socialización en el trabajo de quellxs recomendadxs más que sobre las competencias técnicas para desarrollar la tarea.

La expectativa juvenil, en función de la proyección de la trayectoria laboral que realizan, es la estabilización económica. Esta llega de diferentes modos y adquiere diferentes formas para lxs entrevistadxs y no necesariamente se vincula con la culminación de la escolarización secundaria o el avance hacia la educación superior. En sus relatos no se evidencia una sobrevaloración por un tipo de inserción laboral particular, sino que se valora que la misma garantice un ingreso económico que permita acceder a ciertos bienes y servicios que en un presente particular consideran centrales para sus vidas. La proyección que se hace contempla: poder construir en el terreno familiar, irse a alquilar, tener tarjeta de crédito para acceder a bienes en cuotas, poder pagar cuotas de instituciones privadas para sus hijxs, comprar ropa, celulares, etc.

Las vías de acceso al trabajo remunerado son heterogéneas y cambiantes. Según lxs entrevistadxs lo que entra en juego es el capital cultural institucionalizado, el capital social, el mero azar, y/o un poco de todo. En el relato de Franco, que se encuentra a continuación, se explicita cómo el capital social acumulado (y el capital económico) son clave aún para obtener la titulación secundaria que, en última instancia, se pueda exhibir como “credencial” emulando la adquisición de capital escolar.

Hace poco teníamos un chabón que trabajaba en una empresa, encargado, que siempre nos mandaba a llamar, nos hacía hacer los papeles. Un amigo entró ahí, pero nunca pudimos enganchar, siempre llevábamos todos... No sé si mala suerte o qué, pero nunca pudimos enganchar, y siempre quisimos, porque no es que nosotros no queremos trabajar, sabemos lo que es trabajar pesado... Hay un amigo que ni terminó la escuela, nada, pero compró el analítico. Lo compró así trucho y pudo entrar a una empresa. En una empresa de limpieza, en una clínica que lo hizo entrar un chabón que lo conoce. Nosotros también le dijimos, nos dijo que le dejáramos los papeles (...) volver a estudiar no, no, porque ya al tener hijo no tengo tiempo para estar estudiando y perder plata, tengo que trabajar para tener.... Tiempo y plata. (Franco, 21 años)

La expansión de la escolarización secundaria es producto de una presión de los sectores populares por acceder a la misma y antecede la sanción legal de la obligatoriedad (Montesino, Sinisi y Schoo, 2009). Como ya se ha señalado en una investigación previa (Vecino, 2017), desde la percepción de las juventudes de clases populares no se niega o desconoce el valor de la escolarización y, de hecho, se le asigna un “plus” que permitirá mejorar posiciones laborales ulteriores y/o mejorar la socialización en diferentes ámbitos de interacción. Pero esta creencia en el valor social de la escuela se despliega en un marco de desigualdades que minan las posibilidades de realización de las nuevas aspiraciones (Meo y Dabenigno, 2010). La escuela es dadora de un plus posicional pero no todos puede hacerse de este. Por ende, se deben buscar otras estrategias supletorias.

En este marco, Ariel reconoce que no terminar la escuela secundaria juega como desventaja para el acceso a trabajos mejor remunerados, con mejores condiciones o más atractivos. Sin embargo, el retorno a algún formato educativo queda vedado en su presente y futuro inmediato:

El secundario nada más te piden, porque he ido a llevar currículo a empresas y me han rebotado por el tema del secundario, solamente por el secundario me han rebotado. Después tenía todo, me han hecho pruebas, las he pasado pero el tema secundario... me rebotaban.

Así que ahí hay algo que hay que resolver...

Exactamente, que es el secundario, y como le digo, por tema de laburo que mi señora no labura, estudia nada más y el único que banca la casa soy yo, de mi familia digo, entonces por eso mismo no puedo estudiar. (Ariel, 29 años)

Como señala Martín-Criado (1998) un título escolar no tiene valor en sí mismo, sino que depende de la creencia socialmente producida de su valor y de quiénes sean los detentores de las titulaciones. Cuando cambian las condiciones sociales de producción de las titulaciones se modifican su valor y valoración. Entonces, el marco para la acción y la toma de decisiones es la incertidumbre.

También la apuesta a la educación superior, como se evidencia en los relatos de Néstor como de Cecilia, es la estrategia para dar un salto laboral y esta es combinada con el trabajo y la vida familiar.⁶

Para poder estudiar me voy en el tren leyendo, me voy en el colectivo leyendo, vengo leyendo, el rato que tengo estoy leyendo. Me encierro a veces los domingos, cuando sé que tengo que dar algo sí o sí, me encierro a leer. Me grabo, me escucho, escribo, y así. (...) Yo ruego que pueda trabajar de lo que estoy estudiando. (Cecilia, 43 años)

⁶ Néstor ingresó a la universidad sin el título secundario (con la posibilidad que señala la Ley de Educación Superior 2.4521/05 en su artículo 7 y su modificación en el artículo 3 de la Ley 27.204) y Cecilia se tituló en un bachillerato popular. Sus experiencias dan cuenta de estrategias alternativas y suplementarias de la escolarización secundaria para jóvenes.

Vengo a la universidad porque... por un lado es algo que quiero, o sea, recibirme para trabajar, o sea, no estar bajo un patrón, eso fue una de las cosas que me hizo decir “trabajo, estudio el profesorado” agarraré una hora acá, una hora allá pero no me jode nadie... es que tenés alguien atrás que te está controlando todo el tiempo. Y bueno me gusta porque sí, porque estoy haciendo algo, me quita un poco el tiempo de estar con los chicos, con mi señora, eso a veces se complica, pero es por ahora, es por mí y también por ellos, el día de mañana... (Néstor, 27 años)

Como se puede apreciar en estos dos últimos relatos, el estudio y la titulación operan como organizadores de las expectativas de futuro, como garantía de un futuro distinto que se espera sea mejor. En cambio, en los relatos anteriores, se asume la desventaja de no portarlo pero, también, se toma una posición ambivalente con respecto a su capacidad de ser cheque posfechado (Parra Sandoval, 1998). Detrás de la ambivalencia con respecto al capital escolar se esboza una cierta desconfianza en los esquemas valorativos de la meritocracia credencialista para el acceso al trabajo remunerado que, además, tiende a descalificarlos por no poseer títulos a validar.

El trabajo remunerado fuera del hogar es una realidad tempranamente vivenciada por lxs entrevistadxs y se combina con otras tareas relacionadas con el cuidado o las responsabilidades familiares al interior del hogar, pero obtura el sostenimiento de la escolarización que se prolonga en el tiempo. Los tiempos escolares y familiares colisionan con las temporalidades del trabajo inestable y precario al que acceden lxs sujetos de esta investigación.

Las desigualdades de género y la acumulación de desventajas

El género es un filtro a través del cual se percibe el mundo y, a la vez, constriñe opciones de vida (Lamas, 1998). Las relaciones de género son parte de una determinada organización de la vida social que involucra los diferentes sexos. El género supone, al mismo tiempo, la construcción de identidades en el orden de lo simbólico y un ordenamiento jerárquico en lo social. El binomio proveer-cuidar, con su claro componente de género, actúa como organizador de las vidas de lxs entrevistadxs y es soporte de su relación con la escolarización y de sus expectativas sobre el futuro. Como ya ha señalado Jelin (1998), si bien las dinámicas “adentro-afuera”, para pensar la familia nuclear, no reflejan la realidad de los hogares actuales, donde tareas de cuidado exceden la unidad familiar y se sostienen con redes parentales más amplias o donde las mujeres no son solo cuidadoras sino también proveedoras, en las entrevistas realizadas encontramos elementos que dan cuenta de la vigencia y reproducción del modelo de masculinidad hegemónica (Connell, 1997) y los roles de género tradicionales donde la mujer es cuidadora y, a su vez, se inserta en puestos de trabajo también generizados (Jelin, 1998; Assusa y Chaves, 2019).

Lxs sujetos de esta investigación han explicitado, en diferentes momentos de sus relatos, cómo vivencian el género de manera situada y asumen, desde la reproducción de representaciones hegemónicas sobre los roles de género, las tareas, relaciones, condiciones y posibilidades asignadas. También, la manera en que vivencian sus roles de género lxs posiciona de un modo particular con relación a la escolarización, el mercado de trabajo y la distribución de tareas en el ámbito doméstico.

Varix de lxs entrevistadxs, como el caso de Cintia, no manifiestan tensión o contradicción con la aceptación de los mandatos de género, por ejemplo, cuando su pareja define su repliegue hacia las labores domésticas y de cuidado, quedando él como único

proveedor externo. Desde su percepción es natural que así sea y ella quede ocupándose de las labores domésticas:⁷

Yo ya cuando nació mi segundo hijo estaba trabajando y empecé a trabajar en una casa de familia en Villa del Parque y me lo cuidaba mi hermana Romina, me lo cuidaba a él que tomaba mamadera y todo, me los cuidaba a los dos a Dilan y a Mati y yo trabajaba en Villa del Parque en una casa de familia, en dos casas, un departamento y una casa. Y ahí habré trabajado un año y después también dejé y mi marido me dijo que no, que quería que me quedara en casa, que me encargue de los chicos para que no se queden ni con fulano ni con mengano ni con nadie, y me quedé con ellos. (Cintia, 33 años)

En el relato de Cintia la posición que asume en su relación de pareja y en la estructura familiar es en el rol doméstico. Cabe señalar que recién se visualiza exclusivamente en él luego de experimentar la maternidad, particularmente con la llegada de su segundo hijo. La disyuntiva entre el trabajo remunerado fuera del hogar o el trabajo doméstico no es resuelta por ella sino por su pareja. Ella, sin embargo, no lo lee como una imposición sino como una lógica división del trabajo al interior de la familia constituida. En su rol doméstico, las mujeres se reconstituyen a sí mismas físicamente y se reproducen, en tanto madres, en la generación siguiente.

En el caso de los varones entrevistados, la tensión con respecto al ejercicio de la masculinidad se pone en evidencia en los siguientes relatos de Mauro y Juan. En el primer caso, reforzándose la lógica confrontativa y de imposición al interior de la jerarquía masculina en la dinámica familiar.

Una vez llegó mi papá y quiso mandarme, y yo le dije que no eran así las cosas. Todo empezó jodiendo, nos juntamos a comer ahí y dijo bueno a ver... y yo le dije bueno, pará, si vos no vivís acá. Esta es mi casa dice, bueno, quedate con tu casa, nos vemos, y así como salí me fui. Me fui a la casa de mi tía, ahí a una cuadra, y cuando se fue mi papá agarré el bolso. Mi hermana me dijo, "no te vayas". "Sí, me voy", y me fui. (Mauro, 23 años)

En Juan, como se verá a continuación, encontramos una resistencia a reproducir los roles de género heredados familiarmente, discutiendo la masculinidad imperante o hegemónica que asigna dureza en el trato como condición indispensable. En él se evidencia un proceso de desnaturalización de ciertas actitudes y comportamientos atribuidos y asumidos por los varones de sectores populares (Ferraudi Curto, 2011).

Aparte mi viejo no es como nosotros, yo no sé si salí a él, a veces pienso que soy adoptado porque no salí a ninguno de ellos, como que son muy nerviosos, muy prepotentes, se llevan a todo el mundo por delante, mi viejo no piensa viste, es así (...) Es muy difícil de tratar, te dice cosas que nada que ver. Podemos estar así hablando rebien y capaz que él se enoja y empieza a gritar y todos quedan ahí... siempre fue así. Yo con mi viejo nunca, nunca me pude sentar a hablar como estamos ahora, nunca. Nunca fue un tipo que te aconseje, que te hable bien, siempre todo a los gritos, gritándote, y como que vos lo que él te dice no lo tomás porque tenés miedo, entonces el miedo no te hace decir "bueno, voy a escucharlo, voy a hacer lo que me dice". Mi papá se cree que con esas cosas así hace que le tengamos respeto, pero no le teníamos respeto, le teníamos miedo, y a veces en cierta forma el miedo y el respeto se parecen, pero no son iguales, entonces no queríamos saber nada. Cuando mi viejo venía no lo queríamos ni ver, cuando se iba a trabajar hacíamos una fiesta, no sé. Pero era lo peor, y ser así por mi propio medio, escuchando, yo me volví una persona así pero no por él, no porque mi viejo me enseñó a ser así. (Juan, 21 años)

⁷ Asimismo, la trayectoria escolar de Cintia se interrumpe cuando queda embarazada y su papá y su novio (su pareja actual) le insisten en que abandone la escolarización dado que el traslado en colectivo es peligroso para su bebé.

En este relato se observa una ambivalencia con respecto a una forma de masculinidad dominante e ideal que se asocia con la racionalidad, la independencia, el control de las emociones, el dominio de lo público, el rol del proveedor, la iniciativa sexual, la agresividad, la fuerza física, la sensación de importancia y la homosociabilidad (Abarca Paniagua, 2000). Asumirlo o discutirlo, igualmente, se constituye en desventaja para estos varones. Tanto en el primer caso en el cual será la confrontación y la reafirmación en la autonomía lo que prime, como en el segundo caso, en que se busca distanciarse de la figura masculina como el lugar del poder dado por el miedo generado, ese vínculo con la figura paterna opera sobre sus trayectorias vitales. Los aleja de las casas familiares y de los vínculos cercanos y, además, los fuerza a la búsqueda temprana de independencia económica y habitacional que, en los contextos precarios que habitan, se dificulta y, a su vez, los distancia aún más de la reinserción escolar.

En el caso de las mujeres entrevistadas, también se evidencia cómo su experiencia generizada se constituye en desventaja. Las tensiones y conflictos que Evelyn vivencia en su relación de pareja ponen en el centro de la escena los modelos hegemónicos de construcción de las relaciones de género, tanto sexo-afectivas como parento-filiales y los estereotipos que se juegan en torno a la masculinidad y la feminidad y el modelo de familia nuclear. Así lo narra ella:

Yo vivía muy peleada con mi mamá. Siempre chocábamos mucho, por esto, por aquello y... me fui a vivir con mi novio y después me peleé con mi suegra todo y me fui de vuelta a mi casa, mi novio se fue conmigo a mi casa, ahí dormía y comía. Todo en mi casa. Y después de vuelta me fui a vivir a la casa de ellos. Después me volví a pelear de vuelta con mi suegra, me vine a mi casa y hasta hace poquito, no a la casa de ella igual... y me volví a juntar con él y coso.... porque a él le gusta... tiene 17 años... obvio que le va a gustar... va a querer salir, querer tomar y esto.. y yo le dije a él o elegís o tu familia o a tus amistades y bueno, el supuestamente se quiso quedar con nosotras pero yo no sé qué va a pasar de acá en adelante porque siempre está bien, qué sé yo, dos o tres semanas y después le agarra la loca y se quiere ir al baile y que esto y que el otro. (Evelyn, 17 años)

En el relato de Evelyn hay una clara correspondencia entre la explicación que realiza sobre el lugar ocupado y los roles que le son asignados socioculturalmente por su condición de mujer. La vida cotidiana de las mujeres jóvenes de sectores populares se desarrolla, así, en el ámbito privado, en el hogar, relegando su salida al mundo exterior. En cambio, en los varones, el espacio público, la calle, la esquina, el barrio, el movimiento para conseguir recursos, etc. son parte de las prácticas no solo aceptadas sino esperadas y entran en tensión con las expectativas femeninas de su vuelco hacia el espacio privado del hogar al momento de juntarse y/o conformar una familia (Ferraudi Curto, 2011).

¿Por qué encontramos en las mujeres entrevistadas cierta aceptación de los roles de género hegemónico y en los varones una posición ambivalente con respecto a esa herencia social? Es posible delinear una explicación recordando, también, cómo se posicionan varones y mujeres en la escuela y con respecto al estudio. En las mujeres entrevistadas, volcadas hacia lo doméstico y a las tareas de cuidado, la pregunta por el retorno a la escolarización aparece vinculada al acompañamiento de las trayectorias escolares de sus hijxs o una preocupación relacionada con una potencial futura inserción laboral. En aquellas que mantienen un vínculo con el trabajo remunerado fuera del hogar (o expectativas concretas de acceder a este en el corto plazo), la culminación de la escolarización secundaria se presenta como una condición para encontrarse mejor posicionadas, sin embargo, no conciben mayoritariamente que pueda realizarse en lo inmediato dadas las tareas asignadas y asumidas en otros ámbitos extraescolares.

Para las mujeres que experimentaron a los 16 años los efectos negativos de la función clasificadora de los sistemas educativos, cuyas perspectivas de empleo son desalentadoras y cuyo capital cultural es limitado, el cuidado (remunerado o no) ofrece un modo de valorarse, de negociar y de intervenir en sí misma, una oportunidad de “hacer algo con sus vidas”. (Skeggs, 2019: 101)

En los varones, la escolarización secundaria es entendida como una instancia algunas veces indispensable para la inserción laboral pero no necesariamente de inmediata realización para lograr cierta estabilidad. En aquellos que, además, poseen hijxs o pareja estable, la prioridad explicitada es lograr la independencia económica y residencial antes que la obtención de un título, asumiendo a las primeras como la responsabilidad masculina actual y, ya no, el constituirse nuevamente en estudiantes. En los relatos de muchos de los varones entrevistados, se reactualiza el hallazgo de Willis (1988) con respecto a cómo se construye una contracultura escolar, donde el trabajo manual se contraponen al trabajo mental y esta división supone que el primero corresponde a los varones y el segundo es más apropiado para las mujeres. Por ende, el retorno a la escuela es menos mentado y probable en/para ellos y, en cambio, son los trabajos que requieren características asignadas socialmente a su condición de varones de sectores populares los que aparecen en su campo de posibilidad. De este modo, la explicación de las dificultades para concluir la escolarización o asumirla linealmente es, también, una explicación generizada.

A modo de cierre

Los modos en que se encadenan las transformaciones y movimientos provocados en el núcleo familiar (mudanzas, cambios en la composición de lxs integrantes del hogar, ruptura de parejas, nuevas parejas, etc.) y el trabajo remunerado y no remunerado (tanto fuera como dentro del hogar) van llevando al desenganche progresivo con la experiencia escolar porque las temporalidades que se ponen en juego no logran conciliarse. Lxs entrevistadxs buscan suplir y reemplazar el proyecto que la escuela no logra prometer o consolidar con experiencias y proyectos alternativos y supletorios de la titulación secundaria. En términos de Saraví (2009), a lo largo del artículo hemos ido desanudando cómo otras temporalidades más flexibles, erráticas, discontinuas e inciertas logran imponerse sobre el tiempo escolar institucionalizado. La particularidad de las trayectorias de lxs entrevistadxs muestran que ni sus trayectorias residenciales, ni familiares ni escolares están signadas por la linealidad sino, más bien, dan cuenta de rutas complejas y, por ende, muestran transiciones no lineales que implican brechas, cambios de dirección y secuencia de eventos poco habituales. Esto nos obliga a interrogarnos sobre la institucionalización y/o normalización de algunas experiencias e itinerarios que alguna vez fueron considerados poco habituales. Es decir, cabe la pregunta por cuánto de excepcional y/o de minoritario tienen hoy, para las clases populares, estas experiencias de vida sinuosa. La escuela secundaria, para ellxs, se constituye en una carrera de obstáculos en la que se dificulta llegar a la meta tal cual les ha sido propuesta y normalizada e institucionalizada la ruta para la finalización de los estudios. En el caso analizado, quienes lo han logrado lo hicieron gracias a las políticas públicas destinadas a esta porción de la población.

La fuerte ruptura entre la temporalidad escolar y la temporalidad que adquiere su trayectoria vital en otros ámbitos de socialización dificulta la conclusión estabilizada de la escolarización secundaria. La extensión de los tiempos, las interrupciones dadas por las propias dinámicas, realidades y necesidades familiares y personales funcionan como barreras para el retorno y conclusión de la escolarización. El horizonte buscado es, para lxs sujetos de la investigación, la estabilización de sus vidas. La escuela no logra

prometer esto cuando los cursos de vida quedan signados por el entrecruzamiento de diversas desventajas acumuladas. La cultura de la incertidumbre y lo precario erosiona el discurso sobre los beneficios de la escolarización. El impacto de la acumulación de desventajas se traduce en desigualdad de oportunidades y de posibilidades de elección acción en el plano individual. De este modo, las experiencias vividas se van entrelazando y las desigualdades multidimensionales que afectan las acciones y decisiones configuran un complejo escenario en el que lxs sujetos toman decisiones sobre su futuro y porvenir merced a las cuales el sostenimiento y continuidad de la escolarización se encuentra signado por múltiples barreras sociales.

Bibliografía

- » Abarca Paniagua, H. (2000). Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad. En Gogna, M. (ed.). *Feminidades y masculinidades: estudios sobre salud reproductiva y sexualidad en Argentina, Chile y Colombia*, pp. 127-189. Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- » Assusa, G. y Chaves, M. (2019). Working lives of youth in poverty in urban Argentina. En Rausky, M. E. y Chaves, M. (comp.). *Living and working in poverty: trajectories of children, youth and adults in Latin America*, pp. 71-97. Nueva York, Palgrave-MacMillan.
- » Barthón, C. y Monfroy, B. (2011). Choix du collègue et capital spatial: étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace-Populations-Societes*, 2(2): 321-335.
- » Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- » Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- » ----- (2011). *Las estrategias de la reproducción social*; Parte III: Elementos de la definición de las formas de capital. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Connell, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*, pp. 129-138. ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres 24
- » Farraudi Curto, M. C. (2011). De Machos y pollerudos: formas de identidad masculina. En Margulis, M. et al. *Juventud, cultura, sexualidad*, pp. 281-294. Buenos Aires, Biblos.
- » Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- » Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- » Hernández, M. C.; Cingolani, J. y Chaves, M. (2015). Espacios con edades: el barrio y la pobreza desde los niños y los jóvenes. En Chaves M. y Segura, R. *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires, Biblos.
- » Jelin, E. (1998). *Pan y Afecto. La transformación de las familias*. Buenos Aires, FCE.
- » Lamas, M. (1998). La violencia del sexismo. El mundo de la violencia, pp. 191-198. Sánchez Vázquez, A. (ed.). México, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM/Fondo de Cultura Económica.
- » Machado Pais, J. (2007). *Chollos, Chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. México, Anthropos.
- » Macri, M. (2017). Trayectorias laborales. En Macri, M. y Uhart, C. (coords.). *Niñas, niños y adolescentes trabajadores*. Buenos Aires, Biblos.
- » Martín-Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid, Istmo.
- » Meo, A. y Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3400Meo.pdf>

- » Montesinos, M. P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos entorno a la obligatoriedad de la educación secundaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-DINIECE; Serie la educación en debate 6. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones/serie-debate>
- » Mora Salas, M. y de Oliver. O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, año LIX, N° 220: 81-116, enero-abril, Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Parra Sandoval, R. (1998). El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En Cubides, H.; Laverde Toscano M. y Valderrama, C. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá; Siglo del Hombre Editores.
- » Pérez Islas, J. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En Pieck, E. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión*. México; UIA/Cinterfor-OIT
- » Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, J. y Salvia, A. (coords.). *La Argentina en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Reygadas, L. (2008). *La apropiación: destejando las redes de la desigualdad*. México, Anthropos.
- » Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. México, CIESAS.
- » Skeggs, B. (2019). *Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares*. Buenos Aires, EdicionesUNGS.
- » Vecino, L. (2017). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria*. Buenos Aires, Teseo. Disponible en <https://www.teseopress.com/laconstrucciondelnosotros>
- » Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.

Luisa Vecino

Magíster en Comunicación y Cultura. Licenciada y Profesora en Sociología. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
<http://orcid.org/0000-0002-1268-9285>.
Luisamvecino@gmail.com