
Jóvenes y educación superior. Biografías de la desigualdad

Mesa 5: Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas

Iván Surge, ivansurge@yahoo.com.ar. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Resumen

Argentina experimentó, durante los últimos diez años, un proceso de masificación de la educación secundaria (a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel) que tiene un correlato –aunque no con el mismo peso– en las tasas de escolarización del nivel superior. Jóvenes de sectores populares –históricamente relegados de este nivel– ven ampliadas sus posibilidades de acceso, según muestran datos cuantitativos de diversas fuentes.

En este trabajo se presentan los avances de un proceso de investigación que se propone indagar, bajo un enfoque biográfico, la construcción de la elección de continuar estudios superiores de jóvenes pertenecientes a sectores populares de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires. Desde un punto de vista que asume que la decisión de continuar estudiando responde a múltiples determinaciones que operan de forma no mecánica ni linealmente, la investigación partió de una pregunta central: ¿cómo jóvenes de sectores populares, que –en términos objetivos– están en desventaja en relación a las posibilidades de continuación de estudios, construyen como un horizonte posible y deseable el nivel superior?

La evidencia empírica se construyó bajo una estrategia global cualitativa, en la que la utilización de entrevistas semiestructuradas y biográficas se definió como técnica primordial para elaborar los datos. La muestra se constituyó de modo intencional y guiada por criterios teóricos. Si bien la muestra del estudio es más amplia, aquí se toma como insumo la historia de vida de una joven que comenzó sus estudios superiores en el año 2018.

Específicamente, nos interesará presentar algunos resultados preliminares que hacen a la comprensión de las diferentes dimensiones implicadas en la construcción de las decisiones de continuar estudios superiores.

Palabras claves: jóvenes – desigualdad – educación superior

1. Introducción

El presente trabajo es fruto de avances de una investigación que tiene como propósito principal es reconstruir y analizar los recorridos socioeducativos de jóvenes de sectores populares que han decidido continuar estudios superiores (universitarios o terciarios no universitarios). La principal pregunta de investigación que ha orientado la indagación se vincula a comprender de qué modo el nivel superior ha sido construido –a lo largo de las biografías de las y los jóvenes– como un lugar deseable y posible en sus proyectos de vida.

En esta ponencia nos centramos particularmente en analizar el itinerario biográfico de una joven que actualmente cursa la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Tandil. Específicamente, nos interesará presentar algunos resultados preliminares que hacen a la comprensión de algunas de las dimensiones y mediaciones que atraviesan la construcción de la decisión de continuar estudios superiores.

La inquietud que da origen a la investigación cobra mayor sentido, creemos, a la luz de los procesos de masificación de la escolarización que se han producido a lo largo de estos últimos veinte años. En Argentina, durante los últimos años, tanto la educación primaria como secundaria han experimentado un proceso de masificación en términos del acceso (no nos referimos, aquí, a la problemática de la permanencia), sobre todo, a partir de la institucionalización de la obligatoriedad del nivel medio en 2006. Si bien coexisten dinámicas de fragmentación y segmentación –Tenti Fanfani (2002); Kessler (2002)–, hay evidencias de la ampliación del acceso, sobre todo al nivel secundario, por parte de jóvenes en edad teórica de estar en él. Es necesario recordar que en 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206, se estableció la obligatoriedad del nivel. En el Gráfico 1 se puede observar este crecimiento relativamente sostenido que la tasa neta de escolarización del nivel secundario ha tenido en estos últimos diez años¹.
¿Tiene esto un correlato en el nivel superior?

¹ Desde ya, los llamados indicadores de eficiencia interna del sistema educativo –abandono interanual, promoción efectiva, repitencia y reinscripción– no son tan auspiciosos y expresan dinámicas de desigualdad. Cfr. “El estado de la escuela”, (DGCyE, 2019).

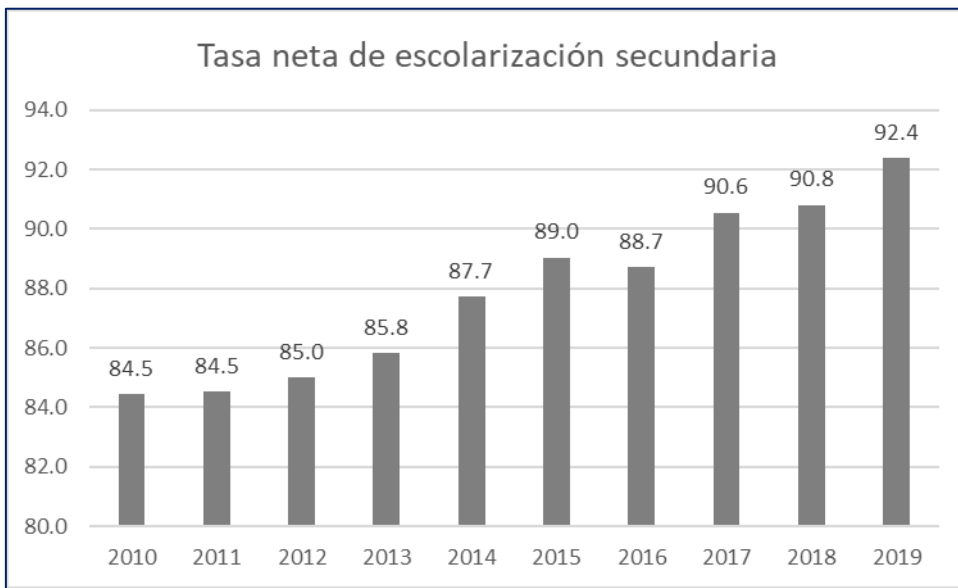


Gráfico 1. Tasas netas de escolarización secundaria en Argentina, 2010–2019.

Fuente: el gráfico es de elaboración propia en base a datos elaborados por Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS and The World Bank), versión febrero de 2021. Consultada en abril de 2021. CEDLAS utilizó el segundo trimestre de medición de la EPH en todos los años, excepto para 2015 y 2019, en que se usó el primero.

Si observamos el Gráfico 2, vemos que si bien la participación en el nivel superior de jóvenes de 18 a 23 años pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingresos se incrementó a lo largo de quince años –sobre todo, en el primer quintil–, la brecha es, todavía, muy grande. Acaso el aumento a partir de 2015 de la tasa neta de matriculación en nivel superior del quintil 1 deba analizarse, además, a la luz de la pérdida de ingresos reales que, durante este período, sufrieron los sectores medios (y que continúan apostando a la educación como parte de sus estrategias de movilidad social).

Así, podemos observar cómo las probabilidades de encontrar jóvenes que estén cursando estudios superiores decrecen a medida que bajamos en la escala de ingresos de sus hogares de pertenencia.

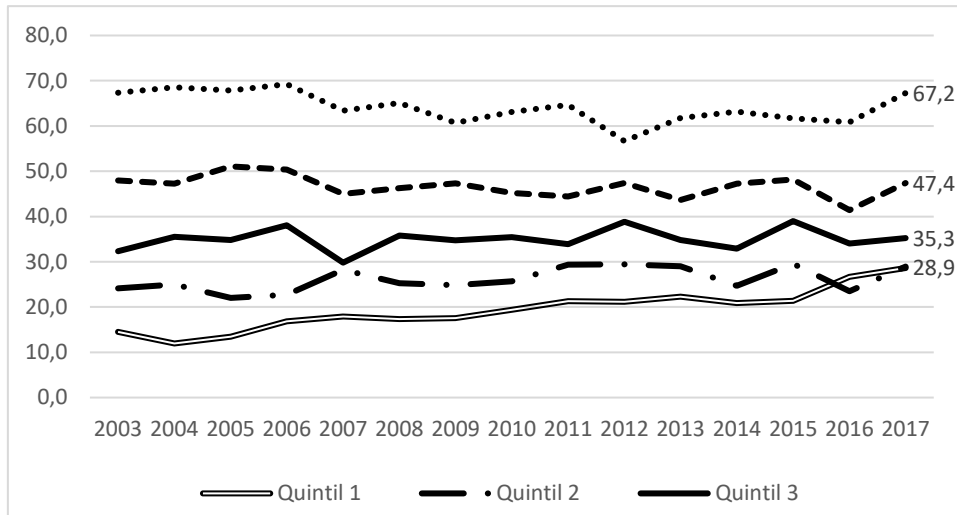


Gráfico 2. Tasas netas de matriculación en educación superior por quintiles de ingreso equivalente de jóvenes entre 18 y 23 años.

Fuente: el gráfico es de elaboración propia en base a datos elaborados por Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS and The World Bank), versión mayo de 2018. Consultada en enero de 2020.

Como vemos, este primer acercamiento de corte cuantitativo al problema nos brinda un marco estructural para pensar el fenómeno del acceso y comenzar a identificar factores que pueden explicar las desigualdades. No obstante, bajo el enfoque relacional que intentamos asumir, es menester, ahora, introducir otra opción metodológica para complejizar la mirada.

2. Los aportes del enfoque biográfico para la comprensión de las desigualdades

Quienes pueden ya considerarse autores clásicos respecto de este tema, como quienes actualmente continúan (y han ampliado, en algunos casos), esas líneas fundacionales en nuestras latitudes, acuerdan en que es menester concebir a esta perspectiva como un enfoque. La noción de enfoque nos permite no perder de vista que las diversas perspectivas biográficas que existen en la investigación social, si bien tienen cuestiones en común, proponen diferentes puntos de vista teóricos y asumen distintos supuestos epistemológicos y metodológicos de base. Acordamos, en este sentido, con lo planteado por Santamarina y Marinas (1995) en cuanto a que repensar el uso de lo biográfico “implica algo más que afinar o ajustar técnicas o recetas procedimentales” (p. 257) y considerar, por ejemplo, qué supuestos teóricos y epistemológicos subyacen a nuestra concepción de biografía y al trabajo que implica su reconstrucción.

En principio, cualquiera sea el enfoque particular para pensar el campo biográfico, hay una asunción básica que la mayoría de las perspectivas comparten: la asunción de “la existencia de un ‘yo’ (self) que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto” (Sautu, 1999, p. 23, la cursiva es del original), independientemente de la clase a la que pertenezca ese texto (autobiografía, narración, historia o relato de vida, por ejemplo). Así, los enfoques biográficos parten de asumir que los actores otorgan significados a su vida y a los objetos sociales. La mayoría de los autores y autoras comparten, además, que los sujetos son capaces de elaborar una producción discursiva narrativa en la cual se mencionan y relacionan personajes, contextos de acción, juicios sobre las acciones elaborados, pero siempre debemos considerar que esa narrativa se hace desde un momento presente (Bertaux, 2005; Leclerc-Olive, 2009; Schütze, 2014; Denzin, 1989).

Ahora bien, el campo de los enfoques biográficos está atravesado por una de las tensiones clásicas de las ciencias sociales: la relación entre el individuo y la estructura social y, además, entre este y los procesos históricos.

En este sentido, Passeron (1990) ubica dos polos: aquellas posturas que caen en la utopía biográfica (p. 5, la traducción es nuestra) y aquellas que exacerban el radicalismo de las formas (p. 6). De este modo

estamos, parece, con nuestros dilemas metodológicos y teóricos, para dudar entre los excesos de un autobús que habría olvidado a sus viajeros y los excesos de un biógrafo obsesivo que habría olvidado, por el bien de individuo, sus deberes comparativos de sociólogo. Podemos ver que la vacilación se refiere a la elección del tratamiento y no del material: el material biográfico es material histórico como otro y, a menudo más completo que otro, en cualquier caso siempre organizado de otra manera; la pregunta es qué hacer con eso (Passeron, 1990: 10)

La tensión que, metodológica y teóricamente, entonces, se debe intentar resolver, es cómo comprender las biografías en tanto construcciones discursivas que, teniendo realidad propia para los actores, son fruto, asimismo de un entramado de relaciones sociales externas a ellos. Tanto una tentación subjetivista como una objetivista deberían ser evitadas. En nuestro caso, tomamos como referencia las voces de los actores, desde una perspectiva que considera a los relatos como narrativas, como “un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo” (Chase, 2015: 69). Esto no implica, en modo alguno, que asumamos una posición ligada a cierta tradición radicalmente interpretativista, dentro de los enfoques biográficos. En todo caso, nos valemos del relato de vida de las y los jóvenes –en tanto “la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido” (Bertaux, 1999: 3)– para poder comprender las particularidades de las decisiones que tomaron y sus trayectorias socioeducativas y, además, en pos de identificar ciertas

similitudes en ellas que puedan ser útiles para conjeturar acerca de regularidades posibles.

Es por esto que nos apoyamos, sobre todo, en la propuesta de Daniel Bertaux, que él ha denominado “etnosociológica”, puesto que designa un tipo de investigación empírica inspirada en la tradición etnográfica (por sus técnicas de observación y recolección de información), pero que construye sus objetos y establece sus propósitos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas. Esto implica trascender la mera descripción de un campo empírico particular para intentar descubrir dentro de él las relaciones, lógicas internas y mecanismos sociales recurrentes a través de un proceso que intenta pasar de lo particular a lo general con ciertos criterios de validez (Bertaux, 2005).

¿De qué forma construir, desde esta perspectiva, los objetos de investigación? La propuesta de Bertaux nos lleva a pensar que es menester, pese a tomar como insumo las voces de los sujetos, considerar las características de los momentos históricos y las posiciones de los sujetos en los universos sociales de indagación. Este autor sostiene que los testimonios personales son considerados la puerta de acceso a los fenómenos socio-históricos en tanto toda experiencia de vida comporta una dimensión social. Las historias particulares muestran estructuras y relaciones sociales (Bertaux, 2005). Es el relato de lo social vivido, experimentado y significado en primera persona que permite reconstruir los macrocosmos sociales. ¿Qué implica esto, en términos concretos de un diseño de investigación? La necesidad de contextualizar los relatos biográficos. Franco Ferrarotti, otro referente y pionero de la teorización sobre los métodos biográficos, sostiene que “la contextualización es la necesaria red de fondo, la trama en la que se insertan y se encuadran, adquiriendo todo el significado de preciosos, indispensables fragmentos del mosaico general, las específicas historias de vida” (Ferrarotti, 1990, p. 130, la cursiva es del original).

Aquí es donde la categoría de mediación es central para poder vincular al individuo con la estructura social y los procesos históricos. Estas mediaciones deben analizarse en diferentes niveles. Por un lado, como mediaciones culturales y sociales (por ejemplo, las que sus entornos más cercanos le permiten elaborar, en tanto ámbitos y agentes socializadores y productores y resignificadores de la vida social –Cfr, Ferrarotti, 1983; Bertaux, 2005–). Por el otro, las mediaciones deben ser comprendidas en las propias situaciones de entrevista, considerando la percepción, la memoria, la reflexividad y las capacidades narrativas del sujeto.

Como vemos, entonces, esta perspectiva nos obliga a considerar que los relatos constituyen algo más que sólo un texto a ser interpretado. Daniel Bertaux reconoce, en este sentido, la necesidad de distinguir tres “órdenes de realidad” (Bertaux, 2005, p. 76) en relato de vida:

– Una primera realidad es la “realidad histórico-empírica” que constituye el trasfondo en el que se desarrolla el relato de vida. Así, contempla tanto la sucesión de situaciones objetivas que el sujeto atravesó, como sus modos de vivirlas, que el autor denomina “itinerarios biográficos”.

– El segundo orden de realidad remite a la realidad semántica: los contenidos semánticos con los que el sujeto describe su itinerario biográfico.

– El tercer orden de realidad implica reconocer la “realidad discursiva del relato mismo como producido en la relación dialógica de la entrevista” (Ibid., la cursiva es del original). Esta perspectiva sobre el enfoque biográfico nos permite argumentar que es necesaria una aproximación metodológica fundamentalmente cualitativa, en pos de poder reconstruir esos itinerarios biográficos de las y los jóvenes, con especial énfasis en la dimensión socioeducativa.

3. La desigualdad en clave multidimensional

Los abordajes en torno a la desigualdad desde las teorías sociales son múltiples y divergentes en torno a los aspectos que colocan de relevancia y permiten evidenciar. En este sentido, la propuesta de Reygadas (2004) resulta interesante. Este autor sostiene que tres son las principales líneas para pensar la desigualdad. Cada perspectiva destaca una dimensión por sobre otras: o bien las capacidades individuales (sean externos –la posesión de más o menos recursos– o internos –conocimientos, creatividad, motivaciones–), o las estructuras socioeconómicas, o las relaciones entre los individuos.

Si bien acordamos en que “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (Bourdieu y Passeron 2009, p. 23), sostenemos que es menester comprender las mediaciones que operan a lo largo del curso de vida entre la condición de origen y las prácticas desarrolladas.

En este sentido, compartimos con Reygadas (2004) que

Las desigualdades no son resultado de una única causa, tienen tras de sí largas historias en las que han intervenido muchos procesos. Es inútil tratar de encontrar un factor que sea el determinante exclusivo de la desigualdad, llámese conocimientos, riqueza o propiedad de los medios de producción (p. 24)

De este modo, el enfoque biográfico nos permitirá concebir a la pobreza como un proceso, “como una trayectoria en la que se pasa por fases distintas, marcadas por rupturas, desfases e interrupciones, por desventajas que se acumulan durante la experiencia biográfica, generando una progresiva fractura de lazos que tejen la relación individuo-sociedad” (ibid.). De este modo, la perspectiva metodológica nos permite tanto “indagar los modos particulares en que estas condiciones son experimentadas y problematizadas” (Bayón, 2016, p. 114). Es decir, además de los límites objetivos

constituidos por las condiciones de existencia, es menester poner el foco a los “límites simbólicos” (ibid.: 119) mediante los cuales los y las jóvenes logran comprender sus trayectorias y las de los demás.

La opción por este enfoque multidimensional de la desigualdad nos permite, a su vez, colocar una noción de juventud que pueda ser comprendida en el marco de esta perspectiva. En una línea similar a la que hemos planteado, Saraví (2009) propone pensar una doble definición del concepto: “juventud como transición” y “juventud como experiencia” (pp. 35-36). Por un lado, entonces, implicaría comprenderla como la transición hacia la vida adulta, con un “carácter procesual y dinámico de esta etapa” (ibid.). Pero, por otro, implica que “las etapas sucesivas del curso de vida y su periodización no son universales, sino que muestran gran heterogeneidad inter e intra societales” (ibid.). Al ser resultado de procesos de institucionalización que asocian roles a edades cronológicas, un análisis sobre los y las jóvenes debe considerar los modos en que esos procesos son vividos. Esta conceptualización nos permite –impele a, más bien– hablar de juventudes en plural, dado que la experimentación de esa transición es diferencial (aquí, las posiciones sociales juegan un papel importante, pero no determinante).

Específicamente respecto de jóvenes de sectores populares que logran continuar estudios superiores, compartimos con Mora y Oliveira (2014) en que

Sus cursos de vida están sometidos a un conjunto de situaciones adversas (privaciones severas, presiones sociales, tensiones y conflictos familiares, eventos de vida catastróficos y situaciones inesperadas y no deseadas) que deben enfrentar para sortear situaciones de pobreza. La forma en que responden ante estos hechos, los recursos que movilizan los posibles apoyos que están a su alcance, la temporalidad y secuencia de los eventos/transición influyen, de manera significativa, moldeando sus trayectorias de vida. (p. 246)

4. El itinerario biográfico de Mariana

Mariana nace en 1998, en un barrio suburbano de la ciudad de Tandil. Es la menor de cuatro hermanos. Su familia estaba compuesta por su mamá, su papá, dos hermanas mellizas siete años mayores que Mariana y un hermano dos años mayor que ella. A poco de comenzar el jardín de infantes, la familia se muda de barrio y ella continúa en otro jardín de infantes, cercano a su nueva vivienda, más cercana al centro de la ciudad, pero en una zona lindera a un barrio popular de la ciudad. Valga decir que las viviendas eran alquiladas. Al respecto, Mariana comenta que “Siempre viví casa por casa y barrio por barrio”. Allí transcurre su escolaridad inicial.

Mariana relata que “cuando terminé el jardín, fui a la escuela X, ahí, del barrio, todo cercanía, y también hice toda mi primaria (...) Y ahí también iba al centro complementario”. Es decir, desde los inicios de su escolaridad, la joven concurrió a dos instituciones que forman parte del sistema educativo. La joven recuerda que “a la mañana iba a la escuela y a la tarde al Centro Complementario. Y en el Centro Complementario hacíamos las tareas. Ahí mismo hacíamos las tareas porque teníamos tiempo para hacerlo y nos ayudaban”. La escuela mencionada por la Mariana es una escuela a la que, sobre todo, concurren niños y niñas de tres varios barrios que rodean el casco céntrico de la ciudad e históricamente han participado hijos e hijas provenientes de sectores populares. Mariana reflexiona sobre su escuela y sostiene que

Creo que no era una primaria... Como exigente, como por ejemplo que ahora conozco, que una muy buena escuela primaria, ponéle, es la escuela 11. Que es una buena escuela. Pero... La califico no sé si tan buena escuela. También era chica, no tenía tantos alumnos.

Por este tiempo, la mamá de Mariana comienza a asistir a una sede de Cáritas que quedaba a una cuadra de la escuela y en la que sus hijas e hijo concurrían al comedor. Las mellizas y el hermano participaban, también, del espacio de apoyo escolar, del que

Mariana no participó. Además, en ese lugar, la familia era asistida con alimentos y con vestimenta.

La joven relata que concurrió al Centro Complementario “Hasta que tenía consciencia de que no quería ir más” y eso coincide, temporalmente, con el inicio de su escolaridad secundaria. Mariana asistió a una Escuela de Educación Técnica que está a la vuelta de la escuela primaria a la que fue y que, históricamente, ha recibido la población de esa escuela. Es la misma escuela a la que habían concurrido sus hermanas. Al respecto, relata que “mis hermanas (...) son técnicas en Turismo, bah, no son técnicas, son bachilleratos. Porque yo cuando empecé la escuela era Bachiller y después se transformó en Técnica (...) No le veía futuro, no me llamaba la atención Turismo. Y me anoté en Multimedia.” Mariana relata, a modo de anécdota, que, cuando comenzó sus estudios secundarios “mi hermano iba a tercero. Y mi papá me dijo que lo vigile, porque le iba mal en la escuela, él se rateaba mucho, todas esas cosas, viste. Y yo como que me anotaba... estaba re entusiasmada porque tenía que vigilar a mi hermano todo el tiempo (sonríe)”.

En el transcurso de su escolaridad secundaria, se dan varios acontecimientos familiares. Primero, se mudan a una casa que Caritas les proporcionó. Esto implicó un alejamiento barrial (aunque, unos años más tarde, volverán al barrio, también en una casa cedida por esa institución). Pero, además, en el año 2014 fallece el papá de Mariana, luego de un proceso que la joven recuerda dolorosamente como de desencadenamiento veloz: “Empezó en Año Nuevo o en Navidad, que se había atragantado y de ahí empezó operación por operación y hubo un mes que empeoró del todo. Y ahí creo que... Semanas estuvo y ya está. Pero sí, fue como eso... Muy rápido”.

Mariana valora mucho la escuela secundaria a la que asistió “Ponéle, a mí en el secundario me trataron como... Como que era yo, Mariana, por ejemplo. No era como un número”. Al respecto, la compara con otras escuelas de la ciudad que son más

grandes en términos de sus matrículas y a la que concurren jóvenes de diferentes lugares. En este mismo sentido, señala que “yo a mi último año de 7° creo que volvería mil veces a hacerlo. Porque éramos 8, mis ocho compañeros y hacíamos un montón de cosas y estaban tus profes ahí y eran como amigos ya”. En relación a las prácticas de estudio y su trayectoria, Mariana recuerda que “No me acuerdo que haya estudiado para algo. No me acuerdo mucho de que me haya sentado a estudiar. Como que no sé si estudiaba estudiaba. Para mí”.

Mariana finalizó sus estudios en el año 2017, sin haber repetido ningún año. En 2018 se inscribe en la carrera de Trabajo Social, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro, luego de haber buscado información sobre otras carreras. Es la primera de sus hermanas y hermano (que no finalizó sus estudios secundarios) en continuar estudios superiores. No obstante, Mariana tiene relación de amistad con dos primas y un primo de su edad que también estudian una carrera universitaria. Asimismo, la joven señala que de su grupo de amigos y amigas de secundaria (alrededor de siete u ocho jóvenes), “dos están estudiando solamente en la universidad. Una está estudiando en el instituto. Y un chico está estudiando cine.” Y mantiene contacto y encuentros con ellos aun hoy.

En relación a su elección, Mariana señala que

como hice la tecnicatura en multimedios, tenía pensado también la carrera de cine, acá en la facu de Arte. Pero le vi como que es muy... Una carrera media cara, en el sentido de que tenés que tener equipamiento y yo no sé si lo puedo.. pagar. Y... no sé si le vi mucha salida laboral. Acá en Tandil, por ejemplo. Buenos Aires podría ser, pero no tendría la salida laboral, eh, la plata para ir allá.

Al respecto de cómo se enteró de la carrera, la joven comenta que

buscaba en Google y me fijaba dónde estaban las cosas. Porque ponéle, yo cuando me fui a anotar a Trabajo Social quería averiguar, busqué en Google, puse

Trabajo Social y me saltó la universidad, UNICEN. Y yo no conocía la UNICEN... Bah, fui cuando en la escuela te llevaban guías, pero no conocía en sí cómo era la carrera y todas esas cosas. Y fui y averigüé en Google

Es decir, Mariana llevó adelante un trabajo para informarse, en función de los intereses y de conocer, relativamente, las ofertas de la ciudad. En relación a la elección específicamente de la carrera, la joven señala que

Quería seguir una carrera universitaria más que nada por mi papá... Y por mi mamá también. En el sentido de que nadie había estudiado y yo podía seguir estudiando, porque me gustaba la escuela. Y... Trabajo Social, la carrera que estoy estudiando ahora, me gustaba y estaba también Trabajo Social o Ayudante Terapéutica, me gustaba también, las dos carreras, así. Y... Me anoté a Trabajo Social porque era una carrera que justo estaba acá.

En este sentido, Mariana sostiene que la elección de la carrera estuvo, además, fuertemente condicionada por su propia historia: “Me decidí por Trabajo Social. (silencio). Más que nada también, para mí, era por lo de la Iglesia y todo eso... Yo siempre fui a eso. O también por la vida que también sufrí, no sé esa cosa de ayudar a la gente, me gusta mucho”. Es muy acentuado en su relato el peso otorgado a su madre, pero sobre todo a padre respecto de su elección: “mamá me hace más sentir esa presión. Y porque nadie de mis hermanos estudió una carrera universitaria, mi papá siempre (acentúa) quiso que estudiemos una carrera universitaria y... Lo hago más que... En ese sentido porque mi papá quería y yo... (piensa) Lo hago por él”

Desde su escolaridad secundaria, Mariana percibe la beca PROGRESAR y, al momento de la entrevista, percibía también una beca de la universidad. Actualmente, cursa el cuarto año de la carrera.

5. Lo que el itinerario nos aporta: la multidimensionalidad de la construcción de la decisión de continuar estudios superiores

La voz de Mariana nos permite comprender cómo la decisión de continuar estudios superiores está atravesada por diversas dimensiones no siempre explícitas y, además, condicionada por sucesos que acaecen de forma imprevista y que marcan un quiebre en el curso de la vida. Aquí nos parece pertinente retomar la propuesta de Francis Godard (1996) en tanto sostiene que “[...] un individuo no es una historia. Se constituye como tal a partir de varias historias. [...] cada individuo es por lo menos cuatro historias: historia residencial, historia familiar, historia de formación e historia profesional” (p. 18). Esto despeja la idea de “la” historia de vida, linealmente analizada. Pero, además, este autor sostiene que, en investigaciones bajo enfoques biográficos, las preguntas deben estar orientadas a la identificación de acontecimientos, entendidos como un punto en el tiempo que “introduce una ruptura en la existencia” (Ibid., p. 36).

Las constantes mudanzas y el fallecimiento del padre pueden ser vistos, retrospectivamente como puntos de inflexión que marcan un devenir en el curso de vida y que son interiorizados en términos de sentidos y prácticas actuales. En este sentido, es la propia Mariana la que vincula la elección de su carrera, sobre todo, a la figura de su padre ya fallecido. Asimismo, las experiencias de movilidad a raíz de la necesidad de vivienda, le permiten a la familia de Mariana relacionarse con determinadas instituciones que implicaron, en su trayectoria, soportes de inclusión (el centro complementario, Caritas, las propias instituciones educativas).

La historia de Mariana hace explícitas “prácticas más intersticiales, menos visibles desde otras lógicas, o desde las instituciones formales, que dan cuenta de la presencia y el involucramiento

en la escolarización por parte de los padres y/o tutores de los niños que pertenecen a los sectores

subalternos” (Neufeld, Santillán, Cerletti, 2015, p. 1145). Ejemplo de esto es la participación de la mamá de Mariana en Caritas y de sus hijo e hijas en los espacios de Apoyo Escolar. Aunque Mariana no lo requirió, valora esos espacios, en tanto le permitieron valorar cuestiones que, luego, ella puso en juego a la hora de elegir la carrera. En este sentido, la joven relata que “yo empecé en el comedor, yendo a un comedor, a comer, por falta de... No sé si por falta de alimentos y hoy en día que yo estoy en un Centro de Prácticas y hay comedores y me veo como reflejada en ese sentido, con los chicos que van a esos comedores”.

En relación a una mirada multidimensional de la desigualdad, el itinerario y el relato de Mariana evidencian que las y los jóvenes se enmarcan en “*una condición de existencia y de co-existencia sometida a una triple constricción, un régimen de vida con constricciones múltiples* que puede objetivarse como cualquier otro régimen de vida” (Lahire, 2006, p. 31. Las cursivas son del original). Grupo de pares, grupo familiar y sistema escolar constituyen tres ámbitos en los cuales los y las jóvenes configuran sus disposiciones de manera no lineal, mecánica ni necesariamente coherente. En el relato se da cuenta de cómo desde su familia se valoró su continuación de estudios secundarios (la anécdota de su padre pidiéndole que “vigile” a su hermano, cuya vinculación con el sistema escolar era, en ese momento, menos continua). Pero también, de la valoración respecto a su decisión de continuar estudios superiores (la “presión” que le hace sentir la madre o la obligación que siente por continuar sus estudios en relación al padre). En el mismo sentido, las valoraciones positivas que Mariana hace de las escuelas (en diferentes dimensiones, como vimos), ha contribuido a la construcción de una representación positiva de la educación y del sistema escolar.

6. Reflexiones finales

Acaso el itinerario de Mariana y el análisis preliminar que presentamos nos permitan comprender algunas de las mediaciones que se producen y que permiten superar, de

forma relativa, al menos, posiciones de clase y probabilidades objetivas de comportamientos y prácticas.

Asimismo, nos interpela a considerar, en los estudios sobre la desigualdad, la experiencia vivida por los sujetos, especialmente, la experiencia de clase, es decir, de aquella asociada a “las condiciones materiales de existencia derivadas de la inserción de los sujetos en la estructura social” (Saraví, 2015, p. 29). En un contexto de inclusiones diferenciales y desiguales, el itinerario de Mariana muestra cómo la articulación diferentes dimensiones puede llevar a configurar cambios en ellos que implican un quiebre en el curso de vida. En el caso de la trayectoria de esta joven, la propia continuación de estudios superiores puede verse como un punto de viraje respecto de su condición de origen.

7. Bibliografía

- Bayón, M. C. (2016). Desmontando mitos, discursos y fronteras morales. Reflexiones y aportes desde la Sociología de la Pobreza. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(3), 111-123. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Bertaux, D. (1999[1980]). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23. Recuperado de http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-003-3258.pdf. Accedido el 01/06/2014.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2009 [1964]). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces, en Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (coords.), *Manual de*

investigación cualitativa, Volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos (pp. 58-112). Barcelona: GEDISA.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage Publications.

Ferrarotti, F. (1983). Biography and the Social Sciences. *Social Research*, 50(1), 57-80.

Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40958868>. Accedido el 04/12/2019.

Godard, F. (1998) Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (pp.5-54). Colombia. Anthropos. Serie II.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.

Lahire, B. (2006) "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista Antropología Social*, N° 16, pp.21-38.

Disponibles en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585002>

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IV(8), pp. 1-39.

Mora, M. y Oliveira, O. de (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En M. Mora y O. De Oliveira (coord.), *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales* (pp. 245-312). México: Colmex.

Neufeld, M. R., Santillán, L., Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, vol. 41, diciembre, 2015, pp. 1137-1151

Passeron J-C.(1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. In: *Revue française de sociologie*, 31 (1), pp. 3-22. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1077. Accedido el 03/05/2017.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura* (22), 7-25.

-
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias Sociales* (pp. 259-285). Madrid: Síntesis.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventudes, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social.
- Saraví, G. (2015) De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad* (pp. 25- 56), México, FLACSO
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, Ruth (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-60). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Schütze, F. (2014). Autobiographical Accounts of War Experiences. An Outline for the Analysis of Topically Focused Autobiographical Texts – Using the Example of the “Robert Rasmus” Account in Studs Terkel’s Book, “The Good War”. In *Qualitative Social Research*, X(1), pp. 224-283. Recuperado de http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume28//QSR_10_1_Schutze.pdf. Accedido el 11/08/2019.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Prólogo, en Kessler, Gabriel, op. Cit.