

AGRADECIMIENTOS

A Nadia Schiavinato, mi directora de tesis, que con su experiencia, dedicación y paciencia, supo ser ordenadora de caos, sabia consejera, y quien me inició en el mundo de la investigación. Gracias a su acompañamiento constante, el camino que parecía tan difícil y de metas inalcanzables, se hizo más fácil y ameno.

A mi familia que me apoya incondicionalmente desde el principio de la carrera (y desde mucho antes también), sosteniendo, escuchando, estando cada vez que lo necesite. Sandra y Juan merecen una mención especial por ser de los colegas que más admiro, leyendo, sugiriendo y aconsejando siempre desde su pasión por la educación y su cariño hacia mi.

A mis compañeros de cursada, que a lo largo de los años lograron volverse amigos. Especialmente a Jazmín y a Sofía, amigas con las que compartí este gran proceso de tesis, que supieron aconsejar, ser oído, y ser aliento durante nuestros grupos de escritura.

A todos los voluntarios que fueron parte de la investigación, que compartieron su tiempo, su relato y su vida. Este proyecto no podría haber sido sin su testimonio.

Por último, quiero agradecer a la Universidad de San Isidro y a todos los profesores que la integran. Sus aulas fueron el semillero de muchas de las preguntas y los saberes que guiaron este trabajo.

RESUMEN

El trayecto por el nivel secundario es una experiencia que tiene la capacidad de influir en la vida del adolescente y en sus proyectos futuros. Durante esta investigación nos hemos dedicado a indagar en esta vivencia a partir del relato de ex alumnos. El objetivo de este trabajo es indagar si se atribuye, y si así fuese de qué manera, un papel a la escuela secundaria en la conformación del proyecto de vida, según el relato de egresados de escuelas de gestión privada del partido de San Isidro.

Concebimos al proyecto de vida como el proceso por el cual el adolescente crea una concepción de sí mismo y de su realidad, que lo habilita a poder proyectarse a futuro. Este proceso es el que le permite tomar decisiones que lo acercan a quien quiere ser. El proyecto de vida no es una cuestión simplemente vocacional o laboral, sino que se asocia a la búsqueda del sentido de la vida.

Para abordar el objeto de estudio hemos combinado dos instrumentos metodológicos que nos permitieron conocer la perspectiva del egresado a partir de un enfoque etnográfico cuyas herramientas de recolección de datos fueron la narración biográfica y la entrevista semi estructurada. El trabajo de campo constó en dos etapas: en primer lugar recolectamos vía correo electrónico registros biográficos narrativos en una muestra amplia y en una segunda instancia se entrevistó a un grupo reducido de graduados para indagar con mayor profundidad sobre la narrativa precedente.

Dado que la escuela secundaria y su vínculo con el alumno son fenómenos complejos de indagar, no buscamos en los resultados una respuesta totalizadora de esta relación. Sin embargo, podemos decir que, más allá de las iniciativas institucionales desarrolladas por las escuelas, los datos suministrados por los informantes indican que la influencia de las personas que forman parte de la comunidad educativa tienen igual o mayor peso en la construcción del proyecto de vida que los espacios oficiales.

Palabras clave: Proyecto de vida, trayecto escolar, adolescente, secundaria.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1.1 Presentación de la problemática | 6 |
| 1.2 Objetivos | 8 |
| 1.2.A Objetivo General: | 8 |
| 1.2.B Objetivos específicos: | 8 |
| 1.3 Contextualización del tema: acercamiento conceptual | 8 |
| 1.4 Justificación del estudio | 10 |
| CAPÍTULO 2 DISEÑO METODOLÓGICO | 11 |
| 2.1 Metodología | 12 |
| 2.2 Técnicas utilizadas y selección de la muestra | 12 |
| 2.3 Historia de la investigación | 14 |
| CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES | 17 |
| 3.1 Concepción de la educación | 18 |
| 3.2 Origen del término “proyecto de vida” | 19 |
| 3.3 Proyecto de vida | 22 |
| 3.4 La escuela secundaria | 23 |
| 3.5 El alumno | 24 |
| 3.6 Proyecto de vida y trayecto escolar | 25 |
| CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS | 27 |
| 4.1 Introducción, dimensiones y aspectos | 28 |
| 4.2 Espacios institucionales brindados por la escuela para trabajar el PDV | 30 |
| 4.2.A Experiencia escolar: vivencia y trayectoria dentro de la escuela | 30 |
| 4.2.B Rol que le adjudican los alumnos a la escuela en la conformación del PDV | 32 |
| 4.2.C Iniciativas institucionales que apoyan la conformación del PDV | 36 |
| 4.3 “Ellas y ellos, sabían más de mí, que yo misma” | 39 |
| 4.3.A Encuentros significativos no oficiales | 40 |
| 4.3.B El poder (y la presión) de la pregunta: ¿qué vas a hacer con tu vida? | 43 |
| 4.4 Algunas cuestiones (más) a considerar | 45 |

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.4.A El proyecto de vida y los egresados de secundaria | 45 |
| 4.4.B Evaluación de los egresados sobre su trayectoria escolar | 50 |
| 4.5 Discusión | 52 |
| CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES | 55 |
| 5. 1 Hacia algunas conclusiones | 56 |
| 5. 2 Preguntas para futuras investigaciones | 57 |
| 5. 3 Sugerencias y propuestas | 58 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 59 |
| ANEXO | 64 |
| 1. Instrumentos metodológicos | 64 |
| 1. 1 Guía para el registro biográfico narrativo | 64 |
| 1.2 Guía de entrevista (posterior a escritura) | 65 |
| 2. Índice de voluntarios | 66 |
| 2. 1 Planilla de información del voluntario | 66 |
| 2. 2 Planillas voluntarios | 67 |
| 3. Flyer: convocatoria a voluntarios | 73 |

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN



Fuente: Tute²

² Recuperada de: <http://golectivo.blogspot.com/2009/04/tutenes-vocacion.html>, publicada el 30/04/09

1.1 Presentación de la problemática

La escuela secundaria es un fenómeno reciente y complejo, que alberga gran parte de la vida de los adolescentes³. Podemos decir que es reciente porque, en nuestro país, tiene una historia de poco más de ciento cincuenta años (Mendez, 2011). Además, si bien el nivel comenzó a masificarse a partir de la década de 1950 (Puiggrós, 1996; Acosta, 2007; Tedesco, 2020), recién adquirió carácter obligatorio desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006. A la vez, podemos caracterizar al nivel secundario como un fenómeno complejo porque involucra muchos y diversos agentes (familias, estudiantes, docentes, agrupaciones sindicales, directivos, organizaciones burocráticas) que participan del proceso educativo de los adolescentes.

Transcurrir y dar por finalizada (ya sea que la persona se reciba o no) la escuela secundaria es un hito que abre paso al nivel superior, y a la “vida adulta”; es un camino que los adolescentes comienzan a transitar dentro del nivel. A su vez, adherimos a la idea de que “las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles” Reyes Juárez, 2009, p.152). Esto quiere decir que el paso por la escuela secundaria constituye un espacio de armado de la identidad, un proceso permanente que se da en la vida cotidiana de la persona. Los factores que sean parte de este espacio marcarán la vida del joven, ya que influirán sobre su proceso de construcción identitaria.

La pregunta por el proyecto de vida surge en un periodo de la adolescencia que está íntimamente vinculado con la escuela secundaria y lo que ella conlleva. La configuración identitaria es parte del proceso de armado del proyecto de vida de cada alumno, estos dos fenómenos van de la mano, porque se retroalimentan entre sí. Además, ambos comienzan a gestarse en una misma etapa del ciclo vital: la adolescencia. Es por eso que estos procesos se relacionan con la escuela secundaria, como espacio que los alberga y les da lugar (o no) para desarrollarse como tales (Macri, 2008; Pierella, 2011).

Por tal motivo, esta investigación busca indagar acerca de la relación entre la escuela secundaria y el proyecto de vida de egresados de escuelas de gestión privada del partido de San Isidro. Partimos de preguntarnos por la escuela secundaria como espacio formativo y

³ Cuando se hable de los adolescentes/ alumnos/ docentes/ directivos/ etc. en masculino, se incluye dentro de este término a varones y mujeres, pero se habla de modo genérico para simplificar la lectura.

por considerar su importancia como fenómeno histórico para darle la entidad que merece en la vida del alumno.

Además de ser un espacio de formación identitaria que da sentido al proyecto de vida de los sujetos, la escuela secundaria, según la Ley Nacional de Educación N° 26.206, es el espacio principal en donde los alumnos harán una búsqueda vocacional. En su artículo 30°, se plantean para el nivel secundario los siguientes objetivos:

- Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, (...) condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.

El presente trabajo busca comprender si existe algún tipo de vínculo entre la experiencia del estudiante en la escuela secundaria y su proyecto de vida. Se espera poder abordar ciertos aspectos complejos del trayecto escolar del alumno a lo largo del nivel para conocer nueva información que ayude a entender si existe una relación, y si la hay, de qué tipo, entre el armado del proyecto de vida y la escuela secundaria. Con este estudio se intenta conocer el significado que dan los ex alumnos a su paso por esta etapa de su escolaridad, en sus propias palabras, que resignifican y dan sentido a la experiencia vivida (Arfuch, 2005).

Desde estos objetivos se realiza la presentación de la problemática y se fundamenta la relación entre proyecto de vida y escuela secundaria. Por eso el problema de investigación se funda en el estudio de esta relación, compleja, intrínseca, pero vital. Nos preguntamos: ¿existe una relación entre las experiencias vividas por los sujetos durante el trayecto por los estudios secundarios y su proyecto de vida posterior? Y si esta vinculación existe, ¿qué características adquiere?

1.2 Objetivos

Explicitada la razón de ser de la investigación, su justificación y el contexto en el que se desarrolla el problema, es que se plantean tres objetivos, uno general y dos específicos. Estos serán los que guíen el trabajo final de grado, ya que abordan la temática de manera concreta, lo que permitirá tener un rumbo y un horizonte.

1.2.A Objetivo General:

Indagar si se atribuye, y si así fuese de qué manera, un papel al trayecto escolar secundario en la conformación del proyecto de vida, según el relato de egresados de escuelas de nivel medio de gestión privada de San Isidro.

1.2.B Objetivos específicos:

- Analizar, a través del relato de egresados, espacios institucionales brindados por las escuelas para que sus alumnos trabajen sobre el proyecto de vida.
- Describir experiencias afectivas, de socialización u otras vividas dentro de la trayectoria escolar que los egresados identifican como valiosas para el planeamiento y consolidación del proyecto de vida.

1.3 Contextualización del tema: acercamiento conceptual

El presente trabajo de investigación se centra en la construcción del proyecto de vida, vivenciado por los alumnos de la escuela secundaria hacia el final de esta etapa. La culminación de los estudios secundarios suele estar aparejada a una “decisión” por parte del egresado, ya que a los dieciocho años es cuando, por lo general, el joven empieza a independizarse de sus padres y comienza a realizar elecciones que guiarán su camino para los próximos años (Lozano Hernandez, Medrano Lopez, Charles Leon, 2014).

Dentro de esta temática, nos centraremos en cómo aparece la escuela secundaria en el relato del alumno. Es decir se trabajará con la narración del estudiante sobre la construcción del proyecto de vida, y como en ella se puede ver expresada, o no, la vivencia de su paso por el nivel secundario. Como objetivo de la investigación se encuentra la pregunta de cómo se relaciona, si es que lo hace, la experiencia de la secundaria con la elección de un proyecto de vida, en el relato de graduados recientes del nivel.

A lo largo de la historia, las personas han consolidado durante su existencia una manera de vivir, de afrontar desafíos, de tomar decisiones, y de plantearse metas. Sin duda, cada hombre, cada mujer, lo ha hecho, lo hace y lo hará de maneras diferentes. Esto se debe a la infinidad de combinaciones y factores posibles que han ido influenciando las vidas de esas personas. Esto es, en parte, a lo que llamamos proyecto de vida (Perez Jauregui, 2009).

Para explicar el concepto de proyecto de vida, D'Angelo (1998) señala que:

La formación psicológica de la personalidad integradora de sus direcciones vitales principales implica, en parte, las relaciones de todas las actividades sociales de la persona (trabajo, profesión, familia, tiempo libre, actividad cultural, sociopolítica, relaciones interpersonales de amistad y amorosas, organizacionales, etc.); de otra, es la expresión del funcionamiento de diferentes mecanismos y formaciones psicológicas que integran todo el campo de la experiencia personal (p. 4).

La escuela secundaria, junto con la familia y el entorno social del adolescente, cumplen un rol fundamental en el acompañamiento del joven hacia una consolidación sana del proyecto de vida. Para este trabajo de investigación nos centraremos en la primera institución nombrada, según aparece relatada en la narración del alumno. Con la información recabada se intentará analizar la escuela secundaria, cómo es percibida por los estudiantes y qué sentido tiene en sus vidas como adultos.

Según Santana Vega, Feliciano García y Santana Lorenzo (2012), la escuela cumple un rol fundamental en este proceso porque:

La construcción del proyecto de vida se inicia a lo largo de la etapa de secundaria y ha de ser revisado constantemente. De ahí que el alumnado ha de formarse para: 1) Definir un proyecto y fijar una meta. 2) Identificar y evaluar los recursos de los que dispone y los que necesita (tiempo y dinero). 3) Establecer prioridades y seleccionar objetivos. 4) Equilibrar los recursos para lograr metas múltiples. 5) Aprender de acciones pasadas y proyectar las futuras. 6) Hacer un seguimiento de cómo progresan nuestros proyectos. 7) Realizar los ajustes necesarios en el Proyecto (p. 27).

El egresado del nivel secundario empieza a dar sentido, con sus propias palabras (ya no con las de otro), al mundo y así también resignifica su yo como trabajador, ciudadano y/o estudiante. Podríamos decir que la escuela secundaria, especialmente en sus últimos años de cursada, es una de las encargadas de capacitar al alumno para conducir y perfeccionar su proyecto de vida conforme con las exigencias de su ser. Es posible que el joven viva el proceso de finalización de la escuela como un momento de duelo o de crisis. Estos rasgos

son también típicos de la edad y hacen necesario un rol de acompañamiento por parte de la escuela.

Con esto se destaca que la escuela debe darles a los alumnos el tiempo y los recursos para consolidar el proyecto de vida. Muchas veces es la falta de dedicación, de acompañamiento y de concientización la que genera crisis, desesperación o incertidumbre en los adolescentes. Según los autores, se necesita “una perspectiva más pausada y concienzuda que favorezca una toma de decisiones madura, responsable y más o menos acertada” (Santana Vega, *et al.* 2012, p. 35).

1.4 Justificación del estudio

Como se mencionó anteriormente, el problema de la investigación se consolida a través de una mirada crítica de la realidad escolar, sustentada por teorías que validan el juicio.

Entre los propósitos de la investigación se plantea poder analizar en qué medida el alumno valora y pondera el acompañamiento por parte de la escuela en la toma de decisiones ante una “independización” en puerta. La información recolectada y el análisis llevado a cabo posteriormente serán herramientas relevantes para la toma de decisiones dentro de las escuelas. Cuando se analiza cómo es vivenciada la experiencia de la trayectoria escolar ante la elección del proyecto de vida en los egresados del secundario, intentamos preguntarnos, como especialistas en educación, de qué manera el sistema escolar acompaña a sus alumnos para este momento, si es que lo hace. La investigación intenta proporcionar información suficiente para abrir nuevos interrogantes sobre el rol de la escuela en relación con los estudiantes que egresan del sistema escolar obligatorio.

El trabajo busca investigar la relación que existe entre la escuela secundaria y el proyecto de vida, analizado desde la perspectiva del egresado. El proyecto cobra relevancia porque la mayoría de los estudios encontrados a partir de la revisión de antecedentes son de carácter institucional. El área de vacancia que intentamos ocupar remite a la perspectiva de los estudiantes para conocer el fenómeno desde su punto de vista. Además, intentamos diferenciarnos del abordaje propuesto por los talleres de orientación vocacional, que generalmente están signados por el área de la psicometría, la psicopedagogía o el counseling. Es por eso que el enfoque que asume esta investigación es pedagógico / etnográfico, desde la perspectiva de los sujetos, se busca analizar el rol que ocupa la escuela secundaria en la construcción del proyecto de vida.

CAPÍTULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO



Fuente: 72 kilos⁴

⁴ Recuperada de: https://www.instagram.com/p/CDPJX3kI3xJ/?utm_medium=copy_link publicada en agosto 2020

2.1 Metodología

La presente investigación asume un diseño cualitativo, de enfoque etnográfico, cuya principal herramienta de recolección de datos es la narración biográfica. Dado que en los últimos años los trabajos con narrativa biográfica son cada vez más frecuentes (Alliaud y Suárez, 2011; Suárez, 2011), la validación de esta metodología es lo que nos permite recuperar la voz de los estudiantes. Es por eso que esta metodología resulta innovadora a los fines de este trabajo.

La investigación será abordada desde un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), dado que los objetivos planteados buscan realizar un análisis del discurso en profundidad. Se intenta de esta manera dar voz a diferentes sujetos y realizar una interpretación de los sentidos que otorgan a las experiencias vividas a partir de sus palabras (Kornblit, 2007; Arfuch, 2002). Como explican Hernández Sampieri *et al*:

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto (2014, p. 9)

Dentro de este enfoque cualitativo y, en relación con los objetivos planteados, se ha establecido un diseño metodológico de corte etnográfico - narrativo desde el cual se abordará el relato de los sujetos participantes. El método biográfico narrativo fue seleccionado dado que trata de la producción de saber a través de la memoria reflexiva de alumnos o docentes. Según Suárez (2011) “narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-se junto con otros” (p. 19).

2.2 Técnicas utilizadas y selección de la muestra

Para alcanzar los objetivos planteados se desarrolló un trabajo de campo estructurado en dos etapas: en una primera instancia, se recolectaron registros biográficos narrativos a partir de una muestra amplia formada por treinta egresados de nivel secundario. En esta primera parte del trabajo de campo se elaboró una guía (ver anexo 1.1) que fue distribuida por correo electrónico y redes sociales, entre colegas y conocidos. Se eligió esta técnica porque

“revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 2).

Esta guía orientó a los participantes para que elaboren un registro biográfico narrativo sobre sus experiencias como estudiantes en el nivel secundario en relación con la construcción de su proyecto de vida actual. Los requisitos para participar del estudio consistieron en haber egresado de la escuela secundaria entre el año 2017 y 2019. Dado que el instrumento de recolección fue aplicado durante el segundo semestre del año 2020, los informantes no tenían más de tres años de egresados al momento de participar de la investigación.

Luego de la recolección de escritos por mail se seleccionó una muestra reducida en base a la relevancia y profundidad analítica de la narración de los estudiantes, con quienes se mantuvieron entrevistas semiestructuradas. Para seleccionar a los participantes de la muestra final, se tuvo en cuenta que la misma sea equilibrada en términos de género y que sea homogénea en términos de gestión (se trabajó con estudiantes egresados de escuelas de gestión privada) y de geolocalización (todos los participantes egresaron de instituciones del partido de San Isidro). A partir de esta selección, fueron entrevistados 12 jóvenes, a los que se interrogó sobre su elección, o no, de una carrera universitaria y si trabaja en la actualidad. Se intentaron mantener relaciones equitativas entre los diferentes ex alumnos respecto a su nivel socioeconómico.

En la etapa de análisis de los datos, se trabajó únicamente con las narraciones de los estudiantes que pertenecen a la muestra final. Los datos recabados en las entrevistas se combinaron con los relatos de los sujetos participantes sobre su trayectoria escolar, es decir la narración sobre cómo perciben ellos mismos el impacto de la escuela en la formación de su proyecto de vida. Las entrevistas fueron semi estructuradas, con preguntas flexibles, dinámicas y abiertas que apuntaron a conocer la perspectiva del sujeto participante de manera puntillosa. Este modelo de entrevista (ver anexo 1.2) se entiende como un encuentro, no aislado, sino al contrario: contextualizado, que se da con el fin de poder comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. La idea es entender estos relatos a través de las propias palabras del autor, intentado que este encuentro sea una conversación, no un ciclo de preguntas y respuestas automatizadas (Taylor y Bogdan, 1992).

La muestra seleccionada para esta investigación está basada en la clasificación de Hernandez Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la misma es una muestra homogénea, combinada con la muestra de casos tipo, también llamada “muestras típicas o

intensivas”. Esto quiere decir que han sido seleccionadas diferentes casos con un perfil similar, pero que a su vez son representativos de un segmento de la población. Fue seleccionado este tipo de muestreo ya que “el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 388). Como explica el autor, se escoge este estilo de muestreo ya que el mismo responde al objetivo del estudio, que se centra en analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social.

2.3 Historia de la investigación

En esta sección se pondrán de manifiesto los procesos reflexivos que fueron parte del desarrollo del trabajo. La investigación está planteada desde un enfoque cualitativo, por lo que se asume como un proceso, con idas y vueltas, con límites flexibles entre una etapa y otra. A lo largo del apartado se harán evidentes todas aquellas decisiones que formaron parte de la “cocina” de la investigación, para permitir al lector comprender cómo se resolvieron los problemas que surgieron a lo largo del trabajo.

En principio, nos gustaría indagar en el debate que nos implicó hacer la selección y el diseño del marco metodológico y la muestra. Nuestra idea principal era escuchar la voz del estudiante, retomando su relato, para que sea el principal actor de la investigación. Por eso, comenzamos indagando en la perspectiva autobiográfica, ya que nos parecía interesante que la propia revisión del egresado tuviera un rol principal en los datos recolectados. Cuando decidimos utilizar el enfoque biográfico narrativo, realizamos con Daniel H. Suarez, especialista en esta temática, un seminario sobre “Herramientas de la Investigación Educativa: las Narrativas Pedagógicas”. En este encuentro, tuvimos la posibilidad de indagar en:

- La formación docente y los relatos pedagógicos.
- Relatos de docentes y la sistematización narrativa de las experiencias de formación.
- La experiencia como potencialidad en los discursos pedagógicos.
- Saber de experiencia y saberes pedagógicos.

Durante el seminario, tuvimos la oportunidad de preguntarle personalmente a Daniel, qué pensaba acerca de utilizar esta herramienta adaptada a adolescentes y su trayectoria escolar. Nos alentó a hacerlo, teniendo en cuenta algunas limitaciones que podrían suceder en el campo, y nos dio algunas sugerencias y recomendaciones basadas en su experiencia, que intentamos seguir dentro de este trabajo. Por tanto, se avanzó con el armado de un

enfoque desde la perspectiva del estudiante, que trabaja con sus relatos, utilizando la herramienta de narración biográfica, para en segundo lugar, indagar dentro de ese relato con la herramienta de entrevista semi estructurada.

Luego de definir el tema, los objetivos y el enfoque teórico/metodológico, se realizó un primer sondeo para rastrear a quienes serían los futuros voluntarios de la muestra. En un primer momento se realizó una gran difusión a través de redes sociales, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*. Se indagó entre conocidos mediante la técnica de bola de nieve, a través de la distribución de un *flyer* (ver anexo 3), que se envió también mediante redes sociales, con vistas a obtener una muestra acorde a los objetivos planteados.

Nos dimos la posibilidad de debatir, durante el armado del marco metodológico, si la muestra debía ser homogénea o heterogénea. El objetivo era poder abarcar un público juvenil que fuese pertinente y relevante para el armado de la muestra, pero a su vez, que estuviese dispuesto a ofrecer su tiempo y voluntad para el estudio. Por eso, en última instancia decidimos seleccionar una muestra de características homogéneas, pero que presenta distintos matices entre sí.

Durante este primer sondeo se aplicó un filtro inicial, donde las personas tenían que coincidir con el año de egreso (2017/ 2018/ 2019) y el lugar de residencia de la escuela (San Isidro). Se descartaron voluntarios que no cumplieran con estos requisitos básicos, para luego pasar a la segunda selección. En la instancia posterior se les hicieron algunas preguntas sencillas para poder entender la realidad de la persona, como su nivel económico, grupo social con el que se identificaba, grado de formación y situación laboral. Esta categorización se realizó con el objetivo de poder agrupar personas “similares”; es decir, lograr una muestra de características homogéneas, que permitieran luego comparar situaciones equiparables.

Cuando la muestra empezó a cobrar forma, se tomó la decisión metodológica de comenzar la recolección de datos que constaba de dos partes. El primer instrumento que se aplicó fue la narración biográfica escrita por el egresado y el segundo la entrevista semiestructurada. Se adquirió esta lógica pensando en que sería más fructífero que el voluntario hiciese un primer acercamiento por su cuenta, partiendo de su propia reflexión y rememoración de los hechos que marcaron su experiencia para luego indagar con otro de forma oral.

Dado que el año en curso era el 2020, momento en el cual el mundo entero atravesaba una pandemia de amplia magnitud, y como consecuencia, en la región se dispuso un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la investigación y la aplicación del instrumento sufrieron algunas modificaciones. El ASPO prohibía la circulación de cualquier persona que

no realizase un trabajo esencial, por lo que los encuentros que estaban previstos presencialmente se tuvieron que repensar para llevarse a cabo de manera virtual. Es por eso que se envió de manera digital una guía que acompañara y guiara la narración biográfica de los estudiantes. Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Meet, lo que permitió grabar los encuentros en formato de video.

Una vez que se recopilaron todos los datos, los mismos fueron organizados en carpetas con el nombre de cada uno de los voluntarios. Cada carpeta estaba integrada por la información del voluntario (Anexo 2.2) con su consentimiento informado, la narración escrita, la grabación de la entrevista y la desgrabación de la misma. Al saber que manejábamos volúmenes grandes de información, se decidió primero unir todo el material en un solo documento para poder leerlo y analizarlo. Una vez hecha la primera codificación de los datos, se fueron obteniendo las “ideas claves” que nacían del corpus, se hizo una segunda y hasta una tercera vez ese mismo proceso. Con cada codificación se obtuvo mayor nivel de profundidad, dado que este es un proceso espiralado que va en crecimiento (Meo y Navarro, 2009). Como resultado de esa gran codificación se obtuvieron:

1. Dimensiones que entablan plena relación con los objetivos específicos.
2. Aspectos/ categorías dentro de cada dimensión que indagan los elementos que las integran.

Con las dimensiones establecidas y los aspectos que las integraban comenzamos el análisis. Durante la realización del mismo, combinamos los testimonios de los estudiantes y lo que podía decir la teoría de aquello que encontramos. Algunos datos traen nuevos conocimientos al área de vacancia, por tanto se los fue exponiendo y analizando para que pudiesen valerse como información innovadora. Finalmente se diagramó un apartado de discusión, donde se expusieron las conclusiones de cada dimensión contrastada y triangulada con las voces de los autores citadas en el marco teórico

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES



Fuente: Nik⁵

⁵ Recuperada de <https://twitter.com/nikgaturro/status/468489202691502082?lang=fi> publicada el 19/05/2014

3.1 Concepción de la educación

"Conócete a ti mismo" decía en su puerta el templo del oráculo de Delfos en la antigua Grecia. Ese mismo axioma acompañó a la filosofía y el pensamiento de la civilización occidental hasta el presente. Con este mismo espíritu fueron pensadas las escuelas y la educación en general. Escuchamos sobre educación en la televisión, leemos sobre ella en los libros, se habla de la educación en el subte y hasta es tema de discusiones en las mesas familiares del domingo. Pero ¿qué es la educación? ¿La escuela educa? ¿Para qué sirve la escuela? ¿Cuál es la función de la escuela secundaria? ¿Qué tiene que ver el nivel secundario con el proyecto de vida de los alumnos? Estas son algunas de las preguntas que guían el cauce de la presente investigación y sobre las cuales iremos trabajando, intentando responder alguna de ellas.

Es sabido que en la educación, como en la mayoría de las áreas científicas, hay diversos lugares desde donde mirar. La cantidad de posturas es inabarcable, es por eso que nos centraremos en una de ellas. Paulo Freire, pedagogo brasileño, es quien plantea que la educación debe ser una práctica para la libertad, que en el encuentro entre educando y educador debe haber un despertar en el pensamiento. Esto quiere decir que la educación no es neutra, sino que siempre tiene una idea política de fondo. Cuando esclarecemos la ausencia de neutralidad en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje (los distinguimos, dado que los entendemos como procesos diferenciados, no dos caras de una misma moneda) podemos hacer una toma de postura desde la cual educamos. Freire busca con esto una educación para la concienciación, en el acto de despertar y/o educar a los alumnos en el ejercicio del pensamiento crítico. Aunque el autor en parte se refiere a este concepto para hablar de una conciencia de naturaleza política, religiosa, social y cultural, es también aplicable a la idea de despertar la conciencia sobre uno mismo. La educación para la libertad es entendida como la que toma al hombre como un sujeto con voluntad propia, intereses y motivaciones personales y parte desde esa base. Este tipo de educación pone al educando en el centro de la escena y sabe que el aprendizaje parte de él y con esto busca llevarlo a su plena humanización (Freire, 2009).

La toma de postura frente a la educación nos hace preguntarnos y reflexionar qué concepción es la más adecuada para una formación integral en los niños y adolescentes. Para esta investigación pondremos como modelo ideal una educación centrada en valores, dado que esta da un marco amplio para trabajar con los alumnos desde la idea de que cada uno puede ser la mejor versión de sí mismo. Este tipo de enfoque se puede definir como "el

camino de formación, en una dinámica interna de purificar, asumir, asimilar, completar y dinamizar la personalidad dentro de una cultura social, que a su vez, tiene valores sobre los cuales o desde los cuales influye” (Agudelo Corredor, 2002, p. 14). Es a partir de esta concepción que investigamos la consolidación del proyecto de vida en los alumnos que terminan la escuela secundaria, ya que consideramos que el paso por este nivel tiene un rol importante en el proceso de formación del proyecto de vida.

3.2 Origen del término “proyecto de vida”

Si realizáramos un árbol temático, se podría ubicar como concepto troncal el término de proyecto de vida, para luego relacionar este concepto con la educación y las diferentes ciencias que la integran, como la psicología, la didáctica, la pedagogía, la filosofía y sociología, entre otras. El recorrido temático continuaría por centrarse en el proyecto de vida en relación con la escuela, particularmente el nivel medio, desembocando en el tema final, que vendría ser el proyecto de vida en el alumno o egresado. Se plantea y explicita esta lógica, porque será la que guíe, tanto el recorrido por los antecedentes como luego del marco teórico que sustenta este trabajo de investigación. Toma forma de árbol porque los conceptos se desglosan de uno en otro, pero a la vez provienen de una raíz central que sostiene el follaje.

En lo que respecta a proyecto de vida, hay diferentes términos para su abordaje, los cuales no necesariamente responden a las mismas características. A veces es utilizado como sinónimo el término “Plan de vida”, pero este concepto responde a los aspectos más estratégicos y organizacionales del proyecto. El proyecto de vida suele estar también asociado al concepto de “vocación”. Aunque la vocación es una parte fundamental dentro del proyecto, porque es el “llamado a ser”, esta es solo una parte, que podríamos considerar el motor del planeamiento y la proyección.

Dado que este trabajo se centra exclusivamente en el concepto de proyecto de vida, se hizo un recorrido por sus antecedentes teóricos, que permiten destacar algunos trabajos y autores que acuñan el término y le dan forma. Asimismo, hay cierta dificultad para identificar el origen del término, ya que es un concepto que fue tomando forma desde diferentes perspectivas y diversos campos de saber. El proyecto de vida puede ser abordado, por ejemplo, desde las distintas ciencias sociales como son la psicología, la antropología o la filosofía.

Si tomamos como campo teórico la psicología, los autores que describen, indagan y acuñan el concepto de proyecto de vida lo hacen desde la corriente existencial o humanista. Esta escuela psicológica es la que se ha encargado a lo largo de los años de encauzar conceptualmente el término, dada su preocupación por la existencia concreta del individuo. La escuela humanista es considerada la tercera escuela de psicología, luego del conductismo y del psicoanálisis, y considera al ser humano en su totalidad, es decir, teniendo en cuenta sus aspectos sanos o que pueden potenciar lo humano. Algunos de los autores más representativos de dicha escuela son Maslow (1962), Rogers (1961, 1982) y en su vertiente más existencialista, Frankl (2016). En su mayoría, esta corriente fue desarrollada en Estados Unidos, con algunas excepciones europeas, como es el caso de Frankl, cuyos trabajos tomaremos como referencia. Este psiquiatra austriaco, sobreviviente de dos campos de concentración durante el régimen nazi, es autor de muchos libros; dentro de ellos, uno que ha logrado amplia popularidad es "El hombre en busca de sentido". Frankl creó la logoterapia y el análisis existencial, abordajes que posibilitan una psicoterapia propia y particular. La obra de Frankl nos permite establecer las bases para poder dialogar sobre proyecto de vida y concretar un campo teórico dentro de las ciencias humanas.

El concepto clave dentro de los trabajos de Frankl es el de *sentido*, entendido como un propósito que es particular de cada ser humano y que la misma persona debe descubrir. En caso de no lograrlo, se da como consecuencia lo que se llama neurosis noógena (Frankl, 2016). Por lo tanto, el buscar el sentido o no hacerlo tiene implicancias concretas para el ser humano. Esta búsqueda y preocupación por encontrar el sentido de la propia vida, es la que irá encauzando el planeamiento de un proyecto de vida.

Dentro de la rama de la psicología humanista, encontramos como referente latinoamericano a D'Angelo Hernández (1998, 2002, 2004), quien está especializado y doctorado en esta área. El autor define y conceptualiza el proyecto de vida, siendo este el tema central en la mayoría de sus investigaciones y escritos. D'Angelo sostiene que el proyecto de vida es la estructura que nos permite dominar nuestro futuro, orientando las decisiones críticas que guiarán nuestra vida. Desde su perspectiva humanista, promueve una formación integral de la persona, teniendo en cuenta su situación social de desarrollo (su experiencia personal, valores vitales, posibilidades disponibles, necesidades y objetivos), que además está enmarcada en un contexto social y complejo.

Otra autora destacada, también de origen latinoamericano, es Santana Vega (2007, 2010 y 2012), que se aboca también al proyecto de vida desde la psicología humanista, pero

comienza a vincular el término con factores educativos, a diferencia de D'Angelo que lo hace desde un aspecto más vinculado a la profesionalización.

Como se mencionó anteriormente, el origen del término de proyecto de vida es la conjugación de distintos campos del saber y proviene de diferentes ramas teóricas. Si nos paramos desde la filosofía, podríamos destacar autores como Heidegger (1927) y Sartre (1943), que, desde la filosofía existencialista, conceptualizan al hombre como proyecto. Esta corriente filosófica afirma que el proyecto no es solamente lo que el hombre desea para su vida, ni su plan para concretarlo, sino que es aquello que constituye su ser. Además, dentro del existencialismo, se encuentra la idea de que el proyecto nunca está acabado, sino que es una construcción constante. Esto quiere decir que el proyecto de vida es una expresión de la libertad del hombre ya que hay una permanente posibilidad de modificación, por tanto, una toma de decisiones a lo largo de su existencia.

Hay en esta conformación de antecedentes teóricos, también un recorrido por la antropología cristiana, disciplina que se dedicó a estudiar la vocación y el discernimiento del hombre. Solo para citar a uno de los referentes en esta temática, podemos estudiar los aportes de San Ignacio de Loyola, creador de los conocidos ejercicios ignacianos, que hoy son comúnmente utilizados en retiros espirituales católicos. Este referente de la Iglesia católica, publicó a mediados del siglo XVI, su "guía" de ejercicios, que son un método pedagógico utilizado como herramienta de discernimiento. En otras palabras, San Ignacio intenta con la difusión de sus ejercicios, hacer alcanzable a la vida de todos la búsqueda de "la voluntad divina". Si desmembramos el término de voluntad divina, se podría interpretar como "el plan que Dios tiene para mí", pero este se puede tomar más allá de la religión o la fe católica. Esta necesidad de búsqueda de un sentido en la vida, de un plan, de un fin, es inherente a todos los seres humanos. Seguramente nos hayamos visto en algún momento de nuestras vidas, frente a la pregunta de ¿Para qué?, ¿Por qué estudio? ¿Por qué quiero casarme? ¿Para qué trabajo y gano dinero? Detrás de estas preguntas siempre se ve envuelta la búsqueda de la felicidad y de la plenitud.

Es por eso, que San Ignacio de Loyola, junto con tantos otros, realizan un camino en pos de guiar y acompañar esta búsqueda, camino que algunos llamarán voluntad de Dios, otros vocación, otros discernimiento, o cómo elegimos referirnos en esta investigación: proyecto de vida. Entonces, más allá de su confesión católica, San Ignacio es un referente que construye parte de los antecedentes de este trabajo, por sus grandes aportes a una pedagogía de la vocación.

3.3 Proyecto de vida

El proyecto de vida no es la mera decisión de abocarse al mundo del trabajo o inscribirse en una carrera universitaria, sino que, en tanto sistema de vida, es una de las dimensiones vitales para la constitución psíquica de la persona. Este hecho cobra sentido para ser estudiado cuando percibimos que es un suceso común a toda la humanidad, compartido a pesar de la cultura, región o educación que se reciba. Se puede caracterizar de la siguiente manera:

El proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro (...) Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D'Angelo, 2004, p. 275).

El proyecto de vida está presente desde los inicios de la humanidad y es un proceso que sigue vigente en nuestros días. Es una construcción, siempre dinámica, que el sujeto va realizando a lo largo de su vida acerca de su persona y el rol que cumple en el contexto que lo rodea (Perez Jauregui, 2009). Sin proyecto de vida, no habría rumbo, ni un para qué, ni objetivo vital que direcciona la existencia. Este fenómeno recobra especial importancia para su estudio e investigación dada la velocidad y vertiginoso cambio que vivimos como sociedad. En un mundo globalizado, donde la tecnología cumple un rol central en el día a día, se corre el riesgo de perder la propia identidad y el sentido de la vida; es decir, caer en la enajenación de la propia existencia (Casares Arrangoiz y Siliceo Aguilar, 1992).

Podemos también caracterizar al proyecto de vida como uno de los ejes vitales de las personas. El hombre por naturaleza tiende a buscar la felicidad, la plenitud y la auto realización, el proyecto de vida (PDV) es, según diversos autores, una manera de llevar a cabo ese ideal personal. Como explica Meza, citado en Guzman Olaya (2012):

El núcleo central de sí está formado por los valores en torno a los cuales va estructurándose la identidad de la persona... El adolescente y su proyecto de vida académico está constituido... por el conjunto de cosas o realidades que son importantes para la persona, por sus valores y por su modo de vida... llega a poseer cierta naturaleza intuitiva que deja vislumbrar el desarrollo futuro, una hipótesis, un interrogante, una invitación, sobre todo un sentido que dar a la vida (Meza, 1996 en Guzman Olaya, 2012, p. 6).

En esta concepción del PDV podemos ver cómo el entorno del adolescente configura esa hipótesis sobre su futuro y que luego se desenlaza en lo que efectivamente él decide hacer en su vida.

Es habitual que se suela confundir el acompañamiento en el proceso de formación del proyecto de vida con la orientación vocacional. Podemos definir a esta última como el proceso de ayuda en la elección de una profesión, la preparación para ella, el acceso al ejercicio de la misma y la evolución y progreso posterior. Muchas escuelas secundarias se enorgullecen de brindar talleres o charlas con la finalidad de ayudar a los alumnos que quieren estudiar, pero, como se mencionó anteriormente, el proyecto de vida va más allá de decidir que carrera universitaria o técnica se quiere seguir. El PDV se vincula con el núcleo más interno de la persona, que está relacionado con la pregunta por el ser. Los alumnos durante la secundaria son protagonistas de escasas decisiones, los procesos de aprendizaje son muy guiados y los espacios de libertad de elección son acotados. No hace falta aclarar que hay escuelas que son la excepción, pero sin embargo prevalece el modelo centrado en el docente, que deja por fuera la motivación y el interés del adolescente.

3.4 La escuela secundaria

Numerosos autores declaran que la escuela secundaria, junto con la familia, y el entorno social del adolescente, cumplen un rol fundamental en el acompañamiento del joven hacia una consolidación sana del proyecto de vida:

El sistema educativo debe afrontar el desafío de que la orientación académica y profesional contribuya a la educación del alumnado, aumente su conocimiento de sí mismo, mejore su toma de decisiones y le ayude a hacer una planificación racional de los distintos itinerarios de formación para alcanzar sus metas profesionales (Santana Vega y Feliciano García, 2007, p. 325).

Dado que en la República Argentina la escuela secundaria es recientemente obligatoria hay que juzgarla dentro de su contexto, donde se podría decir que con poco más de 10 años de implementación está aún buscando su rumbo. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 fue promulgada en el año 2006, haciendo obligatoria la asistencia a la escuela secundaria, que constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Se puede valorar, tras realizar un análisis de la Ley, la inclusión de puntos claves para el trabajo del proyecto de vida en la secundaria, tales como los incisos b) y k) del artículo 11°:

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

A la vez, en el capítulo de la ley dedicado a la educación secundaria, se nombra la presencia de la orientación vocacional con el objetivo de que los estudiantes elijan “adecuadamente” su carrera profesional y ocupacional.

Dentro de la escuela secundaria, además de los docentes, la planificación, los preceptores y directivos, el currículum, los contenidos obligatorios, hay otros factores que están dentro del proceso educativo de los alumnos. Los recreos, las charlas con adultos, lo que se insinúa pero no se dice, lo que no se enseña o se deja de enseñar, todo eso también educa, casi escapando de nuestras manos. Como esboza Stenhouse (1984) “raramente nuestras realidades educativas se ajustan a nuestras intenciones educativas” (p. 4).

En el trayecto escolar todas estos elementos que escapan a lo que la institución pueda planear e impulsar para educar a sus alumnos se llama currículum oculto. Este se trata, en algún sentido, del aspecto socializador de la acción escolar, por el que aparecen ciertos contenidos no específicos ni establecidos en ningún documento pero que sin embargo, son un componente de lo educativo (Jackson, 1968). El currículum oculto es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas. También existe el currículum nulo, que está conformado por los contenidos que quedan afuera y cuya ausencia tiene impacto formativo en la persona (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

3.5 El alumno

La adolescencia es un periodo del ciclo vital que se asocia generalmente con aspectos como la rebeldía, la desobediencia y los sentimientos exacerbados. Aunque estos son elementos que marcan este rango etario, sabemos que no son los únicos, y que en este periodo, como en todos los del ciclo, hay componentes que son muy relevantes para el correcto desarrollo del ser humano y su persona.

La teoría del ciclo vital, desarrollada por Erikson (2011), plantea que el desarrollo y la superación de etapas es favorable para el perfeccionamiento de la persona. Desde esta perspectiva, la persona se concibe como un ser con capacidades para aprender a lo largo

de toda la vida. Este psicólogo describe cada etapa del ciclo vital como un estadio con una característica específica que debe ser trabajada y adquirida durante esos años. Según el autor, a la adolescencia le corresponde la lucha por la identidad, y asevera que a partir de este resultado se define el compromiso del adolescente con su desarrollo. Cuando Erikson menciona la consolidación de la identidad en la adolescencia nombra las figuras y factores que son importantes en este desarrollo: “el proceso de formación de la identidad emerge como una configuración evolutiva, que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente, las necesidades libidinales, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas, y los roles consistentes” (Erikson, 2011, p. 79).

He aquí la importancia del acompañamiento de la escuela secundaria como un lugar de referencia, de contención y de formación. Erikson describe que la comunidad es el lugar donde el adolescente percibe el reconocimiento de la sociedad en general, y es en ese reconocimiento o en ese rechazo donde encuentra la seguridad para continuar o modificar la consolidación de su proyecto de vida. (Erikson, 2011). En palabras de otros autores, también se puede vislumbrar que el nivel secundario cumple un rol fundamental en la tutela del alumnado durante sus crisis adolescentes, que serán las que orientarán su vocación:

Las características propias de la adolescencia, la situación de incertidumbre que provoca el proceso de toma de decisiones o las demandas de la sociedad en la que vivimos revelan la importancia de crear planes de orientación encaminados a potenciar el autoanálisis en el alumnado (Santana Vega, Feliciano García y Santana Lorenzo, 2012, p. 35).

De esta manera reafirmamos una vez más que la escuela es uno de los lugares centrales para que los adolescentes comiencen a preguntarse por su proyecto de vida

3.6 Proyecto de vida y trayecto escolar

Después de realizar un recorrido en búsqueda de los antecedentes del término de proyecto de vida, y sabiendo que este fue estructurado por diversos campos académicos, resta analizar los trabajos sobre proyecto de vida en relación a los trayectos escolares. Es muy común en los trabajos de investigación dar por hecho la relación entre estos dos aspectos, porque se ha investigado que la educación formal que uno recibe es un factor influyente en el proyecto de vida. Es por eso que muchos investigadores se han dedicado a estudiar esta relación, intentando desentrañar la manera en que el proyecto de vida es consolidado, atribuyendo al factor escolar un papel importante en su conformación (Santana Vega y

Feliciano García, 2007, 2010, 2012). Estos autores estudiaron que los alumnos suelen tener un sentimiento de incertidumbre sobre sus capacidades para tomar decisiones respecto de sus proyecto de vida (académico-laborales). Notan que hay mucha influencia paterna y que las elecciones son en base a los gustos de los estudiantes, lo cual no permite un exhaustivo análisis de su realidad y de todas las posibilidades. A su vez, explican que los momentos de tutoría constituyen un espacio valioso para la toma de decisiones de los alumnos.

Otro autor latinoamericano previamente mencionado que trabaja esta relación es D'Angelo Hernández (1998, 2002, 2003, 2004), quien desarrolla conceptos que serán luego retomados por otros autores. Es, por ejemplo, el caso del modelo de desarrollo profesional creador (DPC), que consiste en

“la dirección que asume el Proyecto de vida en la actividad profesional, a partir de la conformación de una dimensión general de la vida profesional (Desarrollo de la Perspectiva Profesional-DPP), que expresa el marco referencial más amplio de ubicación de la profesión en el Contexto social y personal de los Proyectos de Vida.”
(D'Angelo, 2002, p.110)

Este modelo fue utilizado posteriormente como herramienta de análisis para diversas investigaciones (Betancourth y Cerón, 2017).

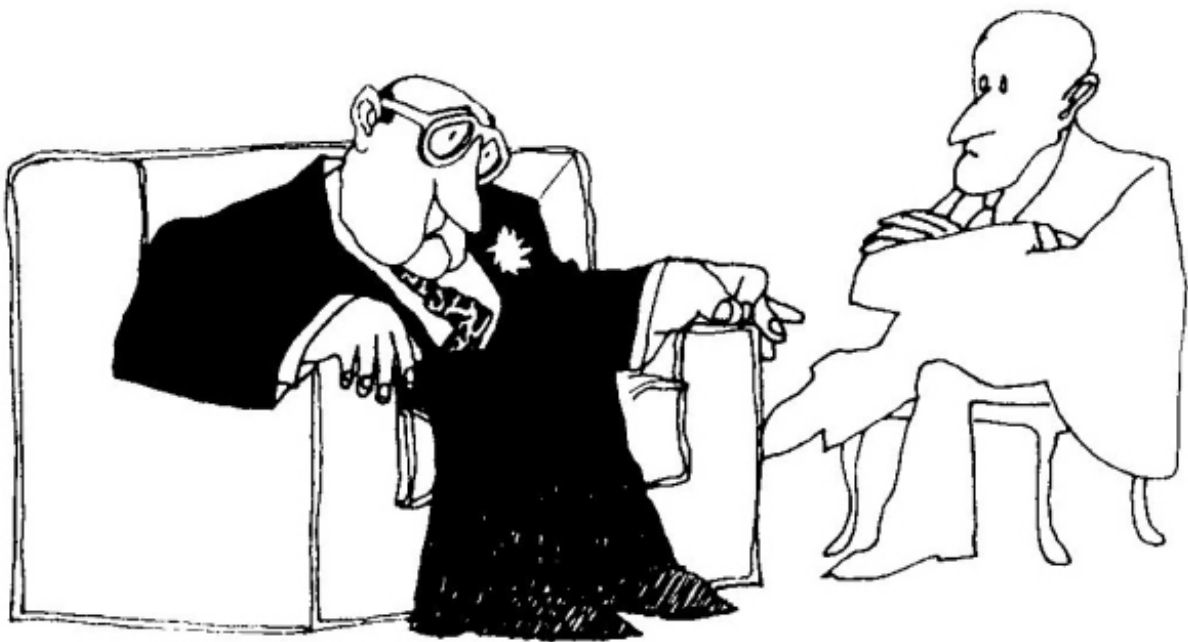
Por último, encontramos una serie de trabajos que abordan diferentes dimensiones de la relación entre el proyecto de vida y la escuela secundaria: Flores Bernal (2005) trabaja el impacto de la violencia de género en la escuela en la autoestima y en el proyecto de vida de los estudiantes; Quirós Meneses y Jiménez Sánchez (2013) indagan sobre la actitud hacia la docencia y el proyecto de vida en estudiantes de escuelas rurales y Flores Crispín (2008) investiga la relación entre resiliencia y proyecto de vida en estudiantes de tercer año de escuela secundaria en la Unidad de Servicios Educativos de Lima Metropolitana (UGEL).

Vemos entonces que, desde diferentes puntos de vista, las investigaciones del campo vinculan el desarrollo del proyecto de vida con otras experiencias que los estudiantes atraviesan en su paso por la escuela secundaria. El interés de esta tesina está puesto en identificar si existe relación entre la experiencia de la escuela secundaria y el proyecto de vida de los alumnos, y en caso de que la haya, qué características asume. En este sentido, el presente trabajo intenta aportar una mirada divergente a las anteriores, enfocado en recuperar esas experiencias escolares a través de la documentación narrativa para poder establecer una nueva y significativa línea de investigación.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

EN REALIDAD YO ME DEDIQUÉ A ESTO DE SER MILLONARIO POR NO DARLES UN DISGUSTO A MIS PADRES, QUE SIEMPRE TEMÍAN QUE ME DIERA POR EL ROMANTICISMO, EL ALTRUÍSMO, EL IDEALISMO O ALGÚN OTRO "ISMO" DE ESOS, QUE ES PARA LO QUE EN EL FONDO YO TENÍA VOCACIÓN



Fuente: Quino⁶

⁶ Recuperada de: [quino-vocación | fisioterapia vicente lozano](#) publicada el 11/12/2012

4.1 Introducción, dimensiones y aspectos

La investigación cualitativa analiza los datos que recopila de maneras diversas, siempre adecuadas a las particularidades específicas allí recabadas (Schettini y Cortazzo, 2015). Igualmente, más allá de las especificidades que puedan adoptarse, siempre hay un esquema acompasado por normas generales, que se va adecuando y tomando forma en los distintos casos. En el presente trabajo se tomó como guía las recomendaciones de Hernandez Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) para organizar y luego analizar los datos recabados en el campo.

Como explican los autores mencionados, “el proceso esencial del análisis consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos” (Hernandez Sampieri *et al.*, 2014, p. 62). Esto quiere decir que los investigadores pasan por un proceso estructurante, donde los datos cobran sentido en su conjunto y en relación con el objetivo de la investigación. Este capítulo abraza ese proceso de estructuración, que llamamos análisis de datos.

A lo largo del capítulo se desarrollarán distintas categorías de análisis, que fueron seleccionadas por su distinción sobre los datos. Esto se logró mediante la lectura en profundidad de todo el material recabado, que consiste de las narraciones biográficas y las desgrabaciones de entrevistas semi estructuradas. La codificación del material está en plena relación con los objetivos de estudio, ya que las dimensiones surgen de la comunión de estos dos elementos: material de campo y objetivos. Como resultado de la codificación se obtuvieron las siguientes dimensiones de análisis:

- La escolaridad secundaria y los espacios institucionales que se brindan para que los estudiantes trabajen sobre su proyecto de vida.
- Experiencias afectivas, de socialización u otras que los egresados identifican como valiosas para el planeamiento y consolidación del proyecto de vida.

Dentro de de estas dimensiones se analizaran a su vez varias categorías que las conforman, para abordar de manera completa el tema que convoca a la investigación.

Durante la organización de la codificación para el análisis de datos posterior se diagramó un cuadro sinóptico de los objetivos, general y específicos, que fueron tomados de referencia para generar dimensiones y categorías de análisis. A continuación, se expone el gráfico mencionado, para demostrar las relaciones de subordinación que mantienen las categorías

entre ellas y con los objetivos específicos, siendo en su totalidad una derivación del objetivo general:

| | | |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo general | Indagar si se atribuye, y si así fuese de qué manera, un papel al trayecto escolar secundario en la conformación del proyecto de vida, según el relato de egresados de escuelas de nivel medio de gestión privada de San Isidro. | |
| Objetivos específicos | Analizar, a través del relato de egresados, el espacio brindado por las escuelas para que sus alumnos trabajen sobre el proyecto de vida. | Describir experiencias afectivas, de socialización u otras vividas dentro de la trayectoria escolar que los egresados identifican como valiosas para el planeamiento y consolidación del proyecto de vida. |
| Dimensiones | La escolaridad secundaria y los espacios formales que se brindan para que los estudiantes trabajen sobre su proyecto de vida. | Experiencias afectivas, de socialización u otras que los egresados identifican como valiosas para el planeamiento y consolidación del proyecto de vida. |
| Aspectos | <ul style="list-style-type: none"> ● Experiencia escolar (concepciones generales, lo que el alumno destaca de su vivencia y trayectoria) ● Rol que le adjudican los alumnos a la escuela en la conformación del PDV ● Espacios institucionales generados por la escuela para la conformación del PDV | <ul style="list-style-type: none"> ● Encuentros no oficiales, dentro de la institución que influyeron en la consolidación del PDV (rol docente/ preceptores/ experiencias significativas que “escapan” a lo planificado por la institución) ● El poder (y la presión) de la “pregunta” ¿Qué vas a hacer con tu vida? |

Antes de comenzar el análisis es importante recordar la conformación de la muestra de la investigación. Participaron del presente trabajo doce personas, cuatro varones y ocho mujeres, egresados de escuelas secundarias de gestión privada del partido de San Isidro. Recopilamos sus testimonios con dos instrumentos distintos, que nos permitieron abarcar su

experiencia de manera integral. En primer lugar, se trabajó con narraciones biográficas, para las que se envió una guía orientadora de la escritura, con la intención de que esta fuese un primer acercamiento hacia recordar la propia trayectoria escolar. En segunda instancia, se pautó una entrevista con cada uno de los doce participantes en la que se ahondó en aspectos del relato, para profundizar mediante preguntas semi estructuradas, en la experiencia del egresado.

4.2 Espacios institucionales brindados por la escuela para trabajar el PDV

La primera dimensión trabajada consiste en analizar cuál es el rol de la escuela secundaria en el proyecto de vida de los estudiantes consultados, a partir de los datos de campo. Los egresados describieron sus trayectorias enumerando sus experiencias y vivencias, le adjudicaron un rol a lo escolar en la conformación a su proyecto de vida y analizaron los espacios oficiales generados por la escuela para pensar el proyecto de vida. Todas estas dimensiones son parte de la institución, como espacio formal, en el que los alumnos transcurren y comienzan (o no) a proyectar su vida.

El capítulo se divide en cuatro aspectos que nacen de la codificación de los datos relevados en el campo. Estas categorías comulgan entre sí, con el objetivo específico de “analizar, a través del relato de egresados, los espacios formales brindados por las escuelas para que sus alumnos trabajen sobre el proyecto de vida.” y quedan englobadas en la dimensión de las iniciativas institucionales. Las categorías a trabajar son las siguientes:

- Experiencia escolar: vivencia y trayectoria dentro de la escuela
- Rol que le adjudican los alumnos a la escuela en la conformación del PDV
- Espacios formales (oficiales) generados por la escuela para la conformación del PDV

4.2.A Experiencia escolar: vivencia y trayectoria dentro de la escuela

Dentro de la experiencia escolar se incluyen todas las vivencias que los alumnos decidieron narrar sobre hechos que transitaron dentro de la escuela secundaria. Es relevante traerlo al análisis porque estas vivencias son la base de lo que el alumno pueda recordar de ahí en adelante. Es decir que el rol de la escuela en los proyectos de vida del alumno, está de alguna manera también relacionado con cómo era su entorno escolar, con quién se relacionaba, cómo se sentía y cómo transcurría sus días dentro de este.

Algunos alumnos narran que se sienten cómodos en ese lugar, que tenían ganas de estar ahí, que era algo que les entusiasmaba y motivaba porque simplemente “la pasaban bien”:

“Yo estaba contento y era un lugar donde quería ir, prefería estar ahí, que faltar y quedarme en casa todo el día solo en casa” (Francisco, narración).

“Uno valora las cosas cuando las suele perder. Así fue que me pasó cuando terminé el colegio. En el momento no logré ver tanto lo valioso que tenía, (...) si hoy en día, miro para atrás, y recuerdo todo lo que me dio y la experiencia que viví en la secundaria, se marca inmediatamente una sonrisa sincera en mí” (Sol, narración).

“Mi paso por la escuela fue muy lindo y emocionante. solo tengo buenos recuerdos. (...) Me generó un clima de familia durante todo el proceso. Los amigos que hice durante todo mi secundario son lo que actualmente me sostienen día a día” (Mariana, narración).

También están los casos de alumnos que su trayectoria escolar no es algo grato, ya que no la pasan bien en la escuela, sufrían el tener que asistir obligatoriamente a la misma todos los días, y en su relato lo recuerdan con cierto pesar:

“Ponían más su empeño en criticar tus formas que en preocuparse de si algún chico sufría bullying, si tuviste algún problema con un profesor, o si te costaba el aprendizaje. Era un colegio católico, y eso seguro tenía algo que ver” (María Victoria, narración).

“Lo que más me sirvió de la escuela secundaria fue la oportunidad de experimentar lo que es un ambiente lleno tanto de cosas buenas como de cosas malísimas, y por tanto la oportunidad de hacer frente a todo ese mal a fuerza del bien” (Ezequiel, narración).

“La escuela secundaria no es nada fácil. Es un desafío enfrentarse a todo lo que ello implica, otros ritmos, personas y situaciones. (...) Mi paso por la escuela fue desafiante, no siempre la pasaba mal pero tampoco siempre la pasaba bien... Creo que la palabra desafío define mi paso por la secundaria. (...) Buscaba mi rumbo y una dirección hacia la cual dirigirme, me costó encontrarla” (Camila, narración).

“Los varones con las mujeres se odiaban, había mucho bullying. Me fue muy difícil esto, porque venía de dos colegios en los que yo era re amiga de los varones y la camada era mucho más unida y acá era todo lo contrario (...). Habían muchos chismes, críticas, actitudes de “bruja” etc, cosa que no pasaba en los otros colegios” (Delfina, narración).

La mayoría de los participantes indican que su trayecto por el nivel secundario lo marcó de alguna manera, ya sea de forma positiva o negativa. Solo dos son los casos de alumnos que narraron su experiencia escolar como poco significativa, se podría aplicar en estos casos el refrán popular “pasaron sin pena, ni gloria”

4.2.B Rol que le adjudican los alumnos a la escuela en la conformación del PDV

Como se trabajó en el marco teórico, la escuela es uno de los lugares donde comienzan a darse las preguntas que luego confluyen en un proyecto de vida. Es uno de ellos pero no es el único, ya que sabemos que la vida del adolescente, está atravesada por más de un círculo social y formativo. Sin embargo, no debemos olvidar que la secundaria es obligatoria en la Argentina, por tanto se entiende que los adolescentes pasan allí gran parte de su rutina, siendo el promedio de entre 5 a 8 hs diarias. Por tanto, cabe analizar qué rol le adjudican en su narrativa, tanto oral como escrita, los alumnos a su escuela en el armado de un proyecto de vida.

Adherimos a la idea de que la escuela secundaria como institución es un espacio de reproducción de las clases sociales y de las relaciones de poder que conlleva el mundo “exterior” y la sociedad adulta como señalan Bourdieu y Passeron (1977). Las escuelas además de reproducir, son también espacios de construcción de significantes, que luego serán parámetros con los que los estudiantes miran su vida. Por lo tanto, la secundaria es un espacio donde se resignifican y reconstruyen las identidades de los jóvenes gracias a su carácter heterogéneo, múltiple y diverso (Reyes Juárez, 2009). Como testimonio de que la escuela tiene peso en los alumnos, es decir, de que constituye en sí misma una experiencia formativa, podemos citar los dichos de María Victoria, que dice durante la entrevista:

“En la secundaria fue que decidí qué quería estudiar. Por ejemplo, en el último año, viste que te mandan a hacer el test vocacional, y yo no quería saber nada porque no me quería hacer un test. (...) Escuela secundaria en sí, vayas a la que vayas, algún rol cumple, para mí, en mi caso, yo sí le daría un rol, no sé si el más importante porque hay decisiones que tomé por mi cuenta” (María Victoria, entrevista).

También podemos ver en los dichos de Juan, como la escuela muchas veces es “cuna”, es base y es comienzo de los procesos que afrontan los estudiantes al entrar de a poco en la adultez:

“El proceso que orientó mi proyecto de vida yo calculo que arranca desde, más o menos, cuando arranqué la secundaria, que arrancamos a saber un poco más de las cosas, a entenderlas. Más que nada era por tercer año, porque en cuarto hay que elegir orientaciones, ahí se hablaba bastante de lo que queríamos hacer a futuro” (Juan, entrevista).

Sol, durante la entrevista, narra oralmente que entre los factores que fueron influyendo en su proyecto de vida estaba la escuela como protagonista. Le adjudica a ésta, un rol presente, y un rol que marcó su camino:

“Yo creo que el colegio fue un factor que me re influyó (...) mi colegio te enseña distintos valores no solo para cuando te están educando sino para en el futuro aplicarlos en tu vida. Y yo creo que en parte es un factor que modifica mi proyecto de vida en cuanto a prioridades” (Sol, entrevista).

En este proceso de rever la historia propia y analizar cuál es el lugar que ocupó la escuela secundaria en el proyecto que cada uno está construyendo, en “lo que soy hoy y en lo que quiero ser”, los ex alumnos toman dos caminos. Por un lado, algunos son muy críticos y traen muchos “reproches” en su narrativa, reclamando a la escuela “ayudas que no dió”, procesos que faltaron y una “ausencia” que deja huella. Ejemplos de estos juicios son los siguientes testimonios:

“No hubo momentos en la secundaria que me ayudaran a encontrar mi proyecto. Siento que el colegio es muy rutinario, y en ese sentido no sé si te ayuda tanto, siento que cumplen más en enseñarte lo que te tienen que enseñar y punto” (Francisco, entrevista).

“En la escuela viví muy pocas experiencias vinculadas al proyecto de vida, tan pocas y tan poco significantes que ni siquiera recuerdo con claridad una sola. Si las hubo, no fueron buenas. No siento que ni el colegio ni nadie del colegio se preocupara por mi proyecto de vida, aunque sé que muchas personas del colegio sí se preocupaban, lo que pasa es que no lo manifestaron o no se preocuparon lo suficiente como para que yo me diera cuenta. En fin, creo que mi colegio hace agua en cuanto a la preparación del alumno en orden al futuro después del colegio” (Ezequiel, narración).

“Durante toda la secundaria no me prepararon tan bien como para pensar en mi futuro. Recién en el último año se preocuparon un poco en que indagemos ese tema, pero no se esforzaron mucho” (Sol, narración).

“(Hablando del PDV) les faltó brindarnos un poco de ayuda y herramientas como para hacérnosla más fácil. Tuvimos alguna que otra charla y ejercicio como para trabajar todo eso, pero se enfocaron tanto en no descuidar el aprendizaje escolar, que se quedaron cortos en ayudarnos a trabajar lo que para cada uno era su vocación” (Sol, entrevista).

“Hoy en día siento que el colegio debería haberme enseñado a hacer un curriculum, a enseñarme como es una entrevista, qué preguntas suelen hacer, la psicología detrás de esas preguntas, la dinámica, que preguntas están mal vistas (ej: preguntar sobre las vacaciones a los 5min que llegas), la vestimenta etc. También me hubiera encantado que me brinden conocimientos de cómo ahorrar, de cómo se hacen las transferencias, que es una caja de ahorro y cómo solicitarla, que es un plazo fijo etc. Cosas básicas que todas las personas van a tener que aprender” (Delfina, narración).

“A los dieciocho años es re difícil decidir qué querer hacer y no frustrarse, porque uno no tiene ni idea de la vida, estaba en una burbuja del secundario y por lo menos en mi colegio nunca hubo una materia o algo que nos prepare para elegir nuestra

profesión o vocación. De repente todos nos preguntaban qué queríamos hacer y yo, personalmente, no tenía ni idea. Nadie nunca nos explicó ni tampoco cómo fijarnos sobre universidades, planes, la vida universitaria en sí. El que nadie nos haya contado hizo que me fuera frustrante” (Ana, entrevista).

“Me sale decir que es un rol un poco ausente porque en sí la escuela como institución nunca nos dio el espacio, sino que era decisión de cada profesor y es por esto que se daban estas experiencias bipolares. (...) no siento que esos espacios dedicados a encontrar el proyecto de vida hayan estado” (Ana, entrevista).

Por otro lado, hay ex estudiantes que tienen una mirada más positiva del rol de la escuela en el proceso de armado de proyecto de vida, del que ambos son parte. La ven como una institución que los ayudó, que les dio herramientas. Entendemos que la escuela en estos casos, ha ofrecido un marco amplio de distintas experiencias que permite a los estudiantes hacer un abordaje de su PDV de manera significativa, dentro de la secundaria. Los testimonios que evidencian este proceso son, por ejemplo el de Juan, en su narración biográfica:

“En la escuela hubo actividades relacionadas al proyecto de vida, tuvimos charlas en las que vinieron profesionales a contarnos sobre su carrera, eso me ayudó a ver lo que quería para mi vida, también hubo charlas entre el curso y algún que otro/a profesor/a” (Juan, narración).

Juan también mencionaba que el entorno escolar siempre se había preocupado por lo que los estudiantes harían al salir de la escuela, en sus palabras “querían darles una mano” para todo lo que quise hacer, incentivándolos a ir en el camino de lo que los apasionaba. Por su parte, en línea con lo que menciona Juan, Candela también adjudicó a la escuela un rol determinante en su proyecto:

“Creo que el colegio tuvo que ver con mi definición en el proyecto de vida, al fin y al cabo ellos eran los que me presentaban o me acercaban a otros ámbitos, que quizás sola no llegaba. (...) La escuela era como una guía. Ellos nos abrían varias puertas porque nos llevaban a visitas, a conocer empresas, todas esas salidas didácticas que ellos planeaban ayudaba a que nosotros podamos conocer más de distintas profesiones. Ahora que no estoy en el colegio sigue ese acompañamiento, porque ahora yo tengo contacto con el colegio (...) También hacemos reuniones de exalumnos” (Candela, narración).

Desde otra perspectiva, hay alumnos como Mariana que denotan un fuerte apego con su escuela. Esto quiere decir que el colegio marcó tan fuerte a esta estudiante que para ella misma es difícil juzgar su experiencia como algo bueno o malo, tal como explica en su escrito:

“Estar muy presente en las distintas actividades del Colegio hizo que me apegara demasiado. Cuando llegué a 6to año me costó mucho entender que se terminaba, es por esto que elegí estudiar una carrera (Ciencias de la Educación) que me permita

seguir sosteniendo ese vínculo que había formado con la institución. Siempre digo que si no hubiera estado tan presente en el cole probablemente estaría estudiando otra cosa” (Mariana, narración).

Esta experiencia denota un rol muy presente de la escuela en el proceso de crecimiento de Mariana. Durante la entrevista, cuando se le preguntó por el rol que le adjudicaba ella a su escuela dentro de su PDV, explica que:

“Durante el último año de secundaria tuve varias propuestas relacionadas al proyecto de vida pero, todas fueron orientadas a seguir el camino propuesto por la institución. (...) Desde la pastoral se realizó la *“Experiencia Valdocco”* una semana entera de retiro para dedicarse al proyecto de vida” (Mariana, entrevista).

Por último, podemos ver también en la narrativa de los ex alumnos como empieza a diferenciarse la idea de lo institucional y de las personas que forman parte de la institución. Camila, hace esta distinción durante su entrevista y narra:

“La escuela fue núcleo de muchas cosas y muchas experiencias, por lo que tiene mucho peso, más allá de que institucionalmente no haya hecho muchas cosas, capaz, de lo que tiene que ver con el proyecto de vida. Igualmente, creo que la institución la hacen las personas y contribuyen a que uno se vaya pensando y formando” (Camila, narración).

Con esa distinción, en las palabras de la estudiante, podemos comenzar a dividir lo que la institución en sí representa para los estudiantes: su influencia o no, donde los alumnos pueden crear un lugar de pertenencia o no y hasta identificarse con una identidad o no hacerlo, pero a su vez encontramos dentro de la institución a las personas que la integran. Esto nos permite abrir dos líneas de análisis que serán retomadas a continuación:

- Lo que la institución hace en pos de los proyectos de vida de los estudiantes: espacios de formación en cuanto a “la vida después”, espacios de orientación (como vocacional, tutorías) y experiencias de apertura y conocimiento (como charlas con profesionales, visitas a universidades).
- Lo que las personas que están dentro de la institución, más allá de la misma, hacen en pos del proyecto de vida de los estudiantes.

Por tanto indagaremos en estos dos caminos como asuntos que conviven pero que se distinguen uno del otro ya que para los ex alumnos representan significados distintos.

4.2.C Iniciativas institucionales que apoyan la conformación del PDV

Los espacios oficiales hacen referencia a todas las actividades que las instituciones ponen al servicio de sus alumnos y la consolidación de sus proyectos de vida. Como se explicito en el apartado anterior: no es lo único que los alumnos destacan de su trayectoria, aunque muchas veces el esfuerzo mayor y el foco de la institución está puesto en estos espacios.

En este apartado se analizarán los espacios institucionales que los ex alumnos recuerdan y evocan como significativos de su trayectoria escolar. Recordando que “no se le puede “formar” a alguien su proyecto de vida (...) se trata de crear espacios de reflexión y construcción que propicien alternativas y correcciones de los proyectos de vida que los propios sujetos deben estructurar” (D’Angelo, 1998, p. 13). Es decir que los educadores tienen la labor de ofrecer diversas opciones para que los educandos puedan llevar a cabo la modelación de su proyecto.

Durante el trabajo de campo se les preguntó a los ex alumnos si hubo momentos en la escuela secundaria dedicados a ayudarlos a encontrar su proyecto de vida, y, en el caso de que hubieran existido esos espacios, si los mismos eran institucionales, es decir, desarrollados por la propia institución escolar. Además, se preguntó por las características de dichos espacios y si en los mismos se desarrollaban incentivos para que los estudiantes pudieran pensar sobre su proyecto de vida.

Cada escuela trabaja de distintas formas, por lo que a estos interrogantes los alumnos respondieron también en formas muy diversas. Una de las actividades que más destacan son las charlas que la escuela organizaba o con universidades o con profesionales de distintas áreas. Los alumnos de escuelas que están ubicadas en zonas de bajos recursos suelen valorar más los espacios brindados por el colegio. Podríamos preguntarnos si es que estas instituciones ofrecen mayores oportunidades o si los estudiantes que asisten estiman en mayor medida esas experiencias en comparación a chicos de colegios de alto nivel económico. Por ejemplo, Candela, que asistió a una escuela en el bajo Boulogne, mencionó que:

“Lo que más me sirvió de la escuela, fueron las experiencias con distintas empresas”
(Candela, narración).

“Cuando yo iba al colegio había talleres o actividades, donde eventualmente íbamos a interactuar con el nivel inicial, jardín, y se mantuvo a lo largo de los años. Después de compartir 6 años con chicos de diferentes edades fue que elegí lo que hoy estoy estudiando” (Candela, entrevista).

Candela, hoy en día estudia para ser profesora de Nivel Inicial. Es muy probable que para Candela estos espacios hayan sido más significativos que para otro estudiante que hoy en día no se dedica al mundo educativo. Asimismo ella refiere a una práctica preprofesional que tenían en el colegio de la siguiente manera:

“Los talleres ayudaron un montón. Nos daban alguna situación, que nos servía para aprender jugando. (...) Nos servía, también, para sacarnos las dudas sin sentirnos juzgados, era un espacio nuestro” (Candela, entrevista).

Otra ex alumna que evoca una experiencia significativa respecto de los talleres enfocados en la carrera universitaria o en el quehacer profesional es Delfina:

“En el colegio en 5to año vinieron profesionales de lo que nosotros queríamos estudiar y tuvimos una charla con ellos; en mi caso me desmotivé mucho a estudiar veterinaria, me habían dicho que era “irreal” lo que quería. (...) ahí tuve una crisis existencial, durante 17 años sabía con certeza lo que quería y después “PUM”, no tenía ni la menor idea de lo que me gustaba, ni mis habilidades, ni mis pasiones, ni tenía la seguridad de tomar la decisión de estudiar algo” (Delfina, narración).

Es interesante poder analizar cómo la escuela o agentes externos que vienen “de visita” a las mismas, dan un choque de “realidad” o los proyectos de los estudiantes. Resulta interesante analizar estas prácticas de manera crítica y pensar de qué manera inciden las mismas en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Algo similar al caso de Delfina, es el ejemplo de María Victoria, que contaba lo siguiente:

“Han venido diferentes universidades, ahora no me acuerdo cuáles. Venían y te hablaban de medicina, por ejemplo, las carreras más comunes, más vistas, nunca estaba la que yo estudio” (María Victoria, entrevista).

Aunque conocer carreras y universidades suele ser una experiencia valorada por los estudiantes durante los últimos años de la escolaridad secundaria (Dotto, 2014) es llamativo el comentario de la egresada, que no veía dentro de esas opciones lo que ella quería estudiar. Cabe preguntarse si existe una “preselección” en las ofertas y oportunidades que les presentan a los estudiantes del ciclo orientado de la escuela secundaria: ¿hay carreras “mejores” que otras? ¿Son consideradas algunas profesiones más importantes, o más exitosas? Debemos recordar también, como se explicitó en el marco teórico, que el proyecto de vida no sólo hace referencia a lo que uno estudia o de lo que trabaja; sin embargo, los estudiantes asocian estas actividades a lo que luego hicieron con su proyecto de vida.

Por otro lado, hay colegios que brindan espacios de orientación vocacional, en línea con lo que se mencionaba anteriormente, al hacer hincapié en los estudios superiores y sin mirar el

proyecto de vida como algo integral, que interpela al estudiante en todos los planos de su vida. Al respecto, podemos mencionar el caso de Clara, que explica en su escrito:

“Tuvimos una especie de orientación vocacional los últimos dos años, pero no colaboró mucho. Yo esperaba poder aprovecharla, pero no era muy personal (al menos no conmigo) entonces hice unos encuentros fuera del colegio” (Clara, narración).

Similares a estos espacios son las tutorías, que se basan en encuentros con un tutor (que a veces es un docente, un preceptor, o alguna persona del Departamento de Orientación), donde los alumnos pueden conversar sobre distintos temas, ya sean en relación con lo social, lo académico o lo personal. Candela explicaba sobre estos espacios:

“Tenía un espacio de “tutoría”. Este espacio servía para que podamos hacer todas las preguntas que teníamos, esas dudas acerca de carreras, o de trabajos. Quizás hoy en día no tenga 100% armado mi proyecto de vida, pero voy encaminada, me voy formando día a día” (Candela, narración).

“Por otro lado, había tutorías. Esto ya era un poco más personal. En estos espacios se hablaba sobre temas académicos, personales y a futuro. De acuerdo a tu situación te iban guiando, nos daban opciones, nunca nos impusieron nada” (Candela, entrevista).

Además de los espacios ya mencionados, los alumnos pertenecientes a colegios católicos traen a la narrativa algunas actividades organizadas por la pastoral, dejando entrever una fusión entre la fe y el proyecto de vida. Como se explicó en el marco teórico, desde el origen del término “proyecto de vida” hay una relación con este y la vocación, que en las instituciones confesionales se relaciona con la fe. En este contexto, las escuelas de confesión católica toman la iniciativa de dedicar un espacio pastoral en relación al proyecto de vida de sus alumnos. Los testimonios de Clara, Sol y Mariana dan cuenta de esta relación. Las tres pertenecen a colegios católicos, que tienen más de 50 años de trayectoria. En primer lugar, Clara, durante la escritura biográfica menciona que:

Los retiros espirituales, obvio, no eran de silencio absoluto pero sí de mucho conocimiento interior. Yo, particularmente, me acuerdo que en el de último año, supongo que habrá estado orientado al “quién soy” porque eso también es parte del proyecto de vida, el conocerse a uno mismo, quién soy más allá de qué estudio, hago y trabajo, algo más profundo que eso, y eso sí también fue un factor (Clara, entrevista).

De una manera más crítica, Sol, durante la entrevista menciona que en el colegio hubo espacios dedicados a encaminar el proyecto de vida pero que en su opinión “le faltó” ya que los espacios brindados por el colegio, no le parecieron suficientes:

“Nos dejaron sin nada, descuidaron ese lado por cuidar el tiempo de clase” (Sol, entrevista).

“Se trabajaba en retiros, te tiraban en algún momento esa pregunta “¿cuál es tu vocación? ¿venís pensando?” Todo lo sentí como ambiguo, como que no llegaba a trabajarse a fondo” (Sol, entrevista).

Por último, Mariana al narrar sobre la realidad de su colegio explicó que muchas veces las puertas a este tipo de actividades eran abiertas solo para quienes formaban parte de los espacios de la pastoral. Es decir, que no todos tenían las mismas oportunidades aunque fueran parte del mismo colegio, sino que eran reservados para los que habían “profundizado” en su fe/ solidaridad/ pertenencia a la comunidad. La egresada durante la entrevista explica:

“En la secundaria, hay un par de propuestas. Está la *Experiencia Valdocco*, que está hecha solamente para personas que animan espacios pastorales, tenés que hacer algo primero para poder acceder. (...) Animar te abre un montón de puertas de este tipo de cosas, que si no lo haces no podés participar. (...) El que no participa es porque no le gusta quedarse mucho tiempo en el colegio” (Mariana, entrevista).

A través de este recorrido se puede vislumbrar las distintas posturas que toman las escuelas en la forma de afrontar el proceso de armado de proyectos de vida de sus estudiantes. Hay egresados que valoran más un tipo de espacio que otros, ya que a cada uno le son útiles distintas herramientas. Lo que se puede destacar es que lo ideal es brindar más de una herramienta a los alumnos que institución educativa, como indican Santana Vega (2012) y D’Angelo (1998), ya que en esa diversidad de espacios reflexivos donde el educando puede construir las bases para su futuro.

4.3 “Ellas y ellos, sabían más de mí, que yo misma”

Identificamos, tras la inserción en el campo y la recolección de datos, que la experiencia educativa y la trayectoria escolar del educando se podría dividir entre lo institucional y lo no institucional. Esta diferenciación hace referencia, en el primer caso, a todo lo que la escuela hace como institución dentro de los espacios que brinda, ya sean talleres, cursos, encuentros, y demás. En el segundo caso, lo no oficial representa a lo que la institución “se le escapa como arena entre las manos”, son aquellos encuentros no planificados, espontáneos, los espacios que se dan simplemente por estar abierto al contacto entre seres humanos, lo que denominamos currículum oculto (Jackson, 1968). No se puede prever el resultado del encuentro con el otro, ya que no es posible controlar todas las variables de una

charla, de un abrazo, de un consejo. Eso es también lo rico del encuentro entre dos personas. Entonces podemos decir que:

El espectro de sentidos y formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los que ven en ellas espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social; para ser alguien en la vida (Reyes Juárez, 2009, p. 154).

Por tanto, es imprescindible para el presente trabajo analizar lo que pasa dentro de las instituciones más allá de sus encuentros formales y planeados. ¿Qué sucede cuando no hay algo planificado entre educadores y educandos? En la libertad de una charla, ¿qué temas son significativos para conversar? Más allá de los docentes, ¿qué otros actores son influyentes? ¿Qué espacio ocupa lo que se escapa de lo institucional pero pasa dentro de la institución en el PDV de los egresados?

Para responder todos estos interrogantes se plantean dos niveles de análisis:

- Encuentros no oficiales: lo que pasa dentro de la escuela por fuera de lo institucional que incide en la consolidación del PDV (rol docente/ preceptores/ experiencias significativas que “escapan” a lo planificado por la institución)
- El poder (y la presión) de la pregunta: ¿qué vas a hacer con tu vida?

Los aspectos presentados nacen de la recolección de datos y la codificación de los mismos. Estas categorías pretenden abordar de manera integral el objetivo específico de “describir experiencias afectivas, de socialización u otras vividas dentro de la trayectoria escolar que los egresados identifican como valiosas para el planeamiento y consolidación del proyecto de vida”.

4.3.A Encuentros significativos no oficiales

En este apartado analizaremos los datos recolectados a partir de las preguntas por los *espacios no oficiales* que se dan dentro de la institución e interpretar si son significativos para el armado del proyecto de vida. A los alumnos se les preguntó: por fuera de lo institucional, es decir en los espacios “extraoficiales” ¿qué otros aspectos de tu paso por la secundaria identificás como influyentes en tu proyecto? ¿Hubo algún docente/ compañero/ momento específico que consideres especialmente significativo? ⁷

⁷ Preguntas realizadas durante la entrevista semi estructurada vía a Meet. Para ver la guía de entrevistas completa, consultar anexo 1.2.

Sabemos que dar herramientas para consolidar un proyecto de vida es, en parte, una de las tareas de la educación secundaria. Pero lo que nos preguntamos ahora es, ¿de quién es la tarea específica de fomentar estos espacios? Al respecto, D'Angelo (1993) responde a esta pregunta diciendo:

Son múltiples los agentes educativos sociales (personales e impersonales) que intervienen en la modelación de los proyectos de vida de las personas. Entre los agentes más directos se encuentran los orientadores y los maestros, frecuentemente divorciados entre sí en su actividad cotidiana, del propósito central de formación educativa, vocacional-profesional y de desarrollo integral de la persona (p.13).

Este divorcio del que habla el autor puede tener consecuencias en la vida cotidiana de los alumnos, por eso las nuevas corrientes educativas apuntan a una visión integral del alumno que lo percibe y por tanto lo educa de manera holística. Bajo esta concepción, entendemos entonces que todas las acciones educan, no sólo lo que se dicta dentro del aula. Por eso, cabe analizar los espacios de educación que se dan por fuera de lo oficial y como los alumnos los perciben.

En los dichos de Clara, podemos vislumbrar ese vínculo que atraviesa el aula:

“Hubo entre los profesores uno en particular que marcó mi paso por la secundaria (...) este profesor siempre nos hablaba sobre la universidad, siempre nos decía que miremos a futuro” (Clara, narración).

“Hice un mes de una materia en el CEMIC por este profesor, donde hicimos una práctica. (...) Fue una experiencia más real y concreta de lo que venía después que me gustó, me motivó” (Clara, entrevista).

Esta experiencia fue para ella un momento significativo, ya que pudo tener una oportunidad distinta gracias a un docente que le hizo posible ese espacio. Poder tener un acercamiento previo a la carrera universitaria es fundamental en esta etapa de búsqueda, donde todo es nuevo y desconocido para los adolescentes. Un ejemplo similar es el de Juan, que cuenta durante su entrevista:

“Les preguntaba a los profesores cómo era la universidad, cómo decidieron elegir la carrera, lo que les gustaba, o capaz me interesaba tal materia y les preguntaba qué trabajos había relacionado a eso. (...) Más allá de la institución, o sea los profesores eran bastante de preocuparse por nosotros y siempre tener esas charlas de si necesitábamos algo y les podíamos preguntar. Eran abiertos a la charla” (Juan, entrevista).

Los estudiantes suelen tener dudas, preguntas y cuestionamientos sobre su futuro, sobre su identidad, y sobre qué hacer con sus vidas. Por eso, es clave que los docentes puedan “atajar” toda esa ola de inquietudes que los alumnos necesitan desplegar en alguno de sus

ámbitos vitales. Los egresados, mirando a la distancia, saben distinguir bien quienes fueron esos “aliados” dentro de la institución, porque dejaron una huella, mediante encuentros significativos, que hasta el día de hoy recuerdan. Ejemplo de esta memoria agradecida es el testimonio de María Victoria, que durante la entrevista contaba:

“Me acuerdo que esa profesora nos hablaba un montón: “el día de mañana se van a tener que dedicar a esto o aquello”; “¿saben qué les gusta?” Depende mucho del profesor, capaz hay alguno que no le da interés a eso, te enseñan su materia y chau y hay otros que se ponen a hablarte de qué querés hacer el día de mañana. Por eso no sé si tendrá mucho que ver con la escuela pero sí con los docentes. (...) Creo que son más charlas de casualidad que te dan a pensar. Capaz vos salís y te das cuenta que estuvo bueno lo que dijo el profesor. O te queda picando algo y te pones a investigar. Creo que son más charlas casuales, o ellos mismos hablándote de lo que se iban a dedicar o que estudian otra cosa además de ser profesor. También están las charlas con los propios compañeros donde te das cuenta que tal vez te puede interesar lo que al otro le interesa o ni sabías que existía la carrera. Creo que todo tiene que ver con charlar” (María Victoria, entrevista).

María Victoria recuerda con su testimonio que el proyecto de vida es también un proceso que se comparte y se socializa y es en esa expresión con el otro que también se encuentran respuestas a la propia identidad. Como explica Reyes Juárez (2009):

“La construcción identitaria es un proceso permanente que se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa, y se va haciendo múltiple, en tanto innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto”. (p. 149).

En relación a lo que contaba María Victoria, la experiencia de Camila refuerza la idea de que el PDV es un proceso compartido, conjunto y que se vive en comunidad. La egresada, que hoy estudia Profesorado de Nivel Primario, explica que los espacios compartidos con sus compañeros de clase en los que que conversaban sobre lo que iba a estudiar, eran importantes porque:

“Todas mis compañeras y todos mis compañeros me decían “era obvio, tu vocación es esa, vas bien”... se podría decir que ellas y ellos, sabían más de mí, que yo misma” (Camila, narración).

Por otro lado, la experiencia de Ana es crítica de su escuela secundaria, pero en ese juicio deja ver también vestigios de sus relaciones, en las que destaca las experiencias significativas que pudo crear con sus docentes. En su narración biográfica cuenta:

“En el colegio no tuvimos ningún taller o materia dedicada a nuestro proyecto de vida. Simplemente una profesora una vez en sus horas de clase nos puso en ronda y teníamos que decir que íbamos a estudiar y ella nos decía si nos veía estudiando o

no esa carrera. A pesar de no tener un espacio formal en donde nos ayuden a elegir carreras/vocaciones creo que la mayoría de los profesores nos ayudó mucho en que camino elegir" (Ana, narración).

Durante la entrevista, cuando indagamos en este encuentro con la docente en cuestión, Ana contó un episodio dentro del espacio. Sabemos que el lugar del educador es también dar realidad a las ilusiones de los alumnos, siempre cuidando un vínculo de respeto y de amor hacia el educando, pero dando un marco reflexivo, que les permita hacer un proyecto de vida coherente. La experiencia narrada por Ana pareciera no cumplir exactamente estos parámetros y da la sensación de descuidar un poco el vínculo entre el alumno y la profesora:

"Me acuerdo que mi amigo dijo que tenía ganas de estudiar ingeniería y la profesora le dijo que él no "daba" para estudiar esa carrera porque se llevaba muchas materias. En ese momento dije: "claro, re influye cómo me va académicamente con lo que quiero estudiar" (Ana, entrevista).

A través del relato de la egresada podemos suponer que la docente, aunque tenía buenas intenciones, probablemente no usó las mejores herramientas para "dar realidad" al proyecto del alumno en cuestión. Por eso es de suma importancia que los educadores, sobre todo los involucrados en el nivel secundario, reciban información, capacitación y tengan un espacio de reflexión sobre la temática del proyecto de vida, ya que son actores muy importantes en la vida de los alumnos. Como explica D'Angelo (1998):

No se trata de que el maestro deba atender cuestiones del funcionamiento psíquico y social de la persona que, por su envergadura, requieran del enfrentamiento especial u holístico por el orientador. Más bien, se requiere del maestro, el conocimiento básico, las actitudes y las herramientas para la realización de su actividad educativa de manera integral. Para ello debe poseer las nociones esenciales sobre los campos de desarrollo de la persona, disponer de métodos transformadores adecuados y combinar su actividad con otros profesionales especializados (p. 16).

Podemos concluir el presente apartado afirmando que los educadores, más allá de la institución de la cual forman parte, tienen en sus manos el poder de crear espacios de reflexión y construcción para la producción del proyecto de vida o no hacerlo, y eso se verá reflejado en las vidas de sus alumnos.

4.3.B El poder (y la presión) de la pregunta: ¿qué vas a hacer con tu vida?

En la presente categoría analizaremos el rol de la pregunta que los alumnos suelen recibir al ser consultados sobre su futuro: ¿qué vas a hacer con tu vida?. Esta pregunta, que a simple vista parece sencilla, esconde tras de sí un poder que tiene peso en las decisiones de los

alumnos. No es una pregunta más. Es un interrogante que conlleva dentro muchos otros interrogantes. Cuando se pregunta “¿qué vas a hacer con tu vida?” se pregunta también ¿vas a estudiar? ¿Qué carrera vas a estudiar? ¿Quieres trabajar? ¿Ya empezaste la búsqueda laboral? ¿Te gustaría tener un hogar propio? ¿Estás ahorrando para eso? ¿Vas a formar una familia? ¿Ya tenes pareja? ¿Por qué no tenes pareja? Y la lista podría seguir...

Este torbellino de preguntas puede generar una gran frustración o puede ser un impulso a pensarse como persona adulta que comienza a tomar las decisiones que guiarán la vida propia.

A Sol le preguntamos durante la entrevista si pensaba que el colegio motivaba a los alumnos para que pensarán un proyecto de vida integral o si se enfocaban solo en la carrera universitaria, la egresada nos contó que:

“Era más orientado a la carrera universitaria. ¿Qué carreras vas a elegir el año que viene? ¿cómo vas a seguir este camino de educación? Por eso a mí la escuela me pareció el rol de: “estudia, algo que tenés que estudiar”. Nunca te daban la opción: “¿querés estudiar?”” (Sol, entrevista).

En este testimonio comienza a aparecer el rol del *otro* que pregunta, y con su pregunta indaga en algo ajeno pero dando un mensaje propio. Como Sol explicaba: no había opción de estudiar o no, la opción era siempre estudiar. Este discurso habla mucho de quién está detrás de él, ya que incluye una motivación y un deber ser. Por otro lado, Ana contó algo similar a lo que expresó Sol sobre la pregunta que se repite y tiene incidencia en las reflexiones de los alumnos:

“En los últimos años de secundaria nos preguntaban mucho que queríamos estudiar y yo nunca sabía que contestar por que no tenía ni idea que quería decir. Jamás me había preguntado cómo me veía de grande o en 10 años” (Ana, narración).

Sabemos que los alumnos están en una etapa donde se configuran por la mirada y la palabra del otro. Reyes Jáurez (2009) explica que cuando les preguntaba durante su investigación a adolescentes “¿quién sos?” lograban responder a duras penas con algunos atributos de su identidad, pero que la posición del otro respecto de su persona era un componente que terminaban haciendo propio. Es por eso que la palabra durante esta edad tiene una mucha importancia e influencia sobre la vida de los alumnos.

Por otro lado, Maria Victoria percibió a la escuela secundaria y la pregunta por su futuro como algo influyente en su proyecto de vida pero no determinante. Ella explicaba:

“No se si es la escuela o los años en los que vos estás en la escuela, porque recibís esa presión de “bueno, ya estás por terminar y tenés que buscar a qué te querés

dedicar o qué querés estudiar” y es justo en esos años en los que vos decís "bueno, ¿a qué me quiero dedicar el resto de mi vida?". Lo relaciono con la secundaria por eso, porque se hablaba mucho, no como una presión de "ya tienen que buscar lo que quieren hacer" pero como una ayuda más bien, de hecho la escuela nos hablaba mucho de los test vocacionales, supongo que fue por eso, por la insistencia que le ponen a "bueno, están por terminar y tienen que estudiar algo" (María Victoria, entrevista).

Como conclusión de este apartado podemos decir que las palabras son muchas veces una presión, otras son un impulso y otras palabras simplemente necesitan ser dichas. Este es el ejemplo de Clara, que cuenta que ella detestaba que le preguntaran por su futuro porque de alguna manera no quería aceptarlo. Fue en ese "odio" que se dio cuenta lo que amaba, pero simplemente tenía que aceptarlo para poder decirlo:

“Cuando te empiezan a preguntar qué vas a estudiar y uno no sabe, odia que le pregunten eso. Yo en el fondo tenía muy presente la medicina, no me gustaba decirlo, no lo quería aceptar.(...) Me fui dando cuenta que en el fondo yo ya sabía lo que quería ser, solo me faltaba cómo decirlo. Y sabía que lo quería por las cosas que me gustaban y cómo me imaginaba siendo en el futuro” (Clara, entrevista).

4.4 Algunas cuestiones (más) a considerar

Dado que esta es una investigación que estudia la narración de los estudiantes, lo más relevante es poder escuchar sus relatos, analizarlos y retomar sus discursos. Es por eso, que más allá de lo que se puede planear para la llegada al campo, es interesante retomar aquellos aspectos emergentes o imprevistos. Por eso se retoman en este apartado los emergentes que surgen del campo, los cuales se dividieron en dos aspectos para categorizarlos y analizar brevemente cada uno de ellos. Los emergentes son:

- El proyecto de vida y los egresados de secundaria
- Evaluación de los egresados sobre su trayectoria escolar

4.4.A El proyecto de vida y los egresados de secundaria

En este apartado se trabajarán los emergentes vislumbrados durante la recolección de datos, que están relacionados con la conexión que hay entre los alumnos y su proyecto de vida. Analizaremos tres aristas que nacen de los datos recolectados, ya que tienen relación entre sí y son relevantes para el debate que trae esta investigación:

1. Percepción y concepción que tienen los egresados sobre el proyecto de vida
2. El proyecto de vida que los egresados llevan a cabo hoy en día

3. Los egresados opinan: ¿Es importante planificar un proyecto de vida?

En primer lugar, es relevante analizar qué piensan los egresados que es el proyecto de vida, porque es lo que determinará su manera de concebirlo luego para armar o no armar uno. Es por eso que cuando se aplicó el primer instrumento (narración biográfica) explicitamos que se entiende por proyecto de vida en esta investigación. Lo mismo se realizó durante la entrevista, se le preguntó al estudiante que pensaba que era el PDV y luego se explicó el punto de vista propio (fundamentado en los autores citados en el marco teórico). La idea detrás de esta pregunta era poder entender la percepción del alumno, pero también que el alumno entendiera la nuestra, para poder estar “en la misma página” cuando se hablase de proyecto de vida. A continuación presentamos lo que respondieron los alumnos:

Por definición proyecto es algo que uno ve hacia delante, como uno se ve hacia delante en su vida (...) eso que uno tiene en mente para su futuro implicando los distintos ámbitos de la vida (...) una parte importante es conocerse a uno mismo y ver que lo hace feliz. al principio soñaba con algunas cosas y ahora veo que va cambiando ese proyecto (Clara Entrevista)

Clara al responder otra pregunta de la entrevista, añadió:

“En el proyecto de vida uno se mira hacia el futuro. Uno siempre tiende a buscar lo que lo hace más feliz, de acuerdo a la idea de felicidad que tenga cada uno va a elegir el camino y el proyecto de vida que lo lleve a eso” (Clara entrevista).

María Victoria, alineada con la percepción que tiene Clara, explica que para ella el proyecto de vida es:

“Lo que tiene uno en mente abarcando distintos aspectos de vida, qué te imaginas en un futuro de tu vida y a que querés llegar” (María Victoria, entrevista).

Esta perspectiva de ambas ex alumnas, denotan una coincidencia teórica, con la concepción de proyecto de vida que enmarca esta investigación. Tanto D'Angelo (1998, 2002, 2003, 2004), como Santana Vega y Feliciano García (2007, 2010, 2012) explican que el PDV es el planeamiento del conjunto de decisiones que llevan a la persona donde quiera estar para lograr la autorrealización.

Por otro lado, Francisco explica su manera de concebir al proyecto de vida, con algunos matices diferentes a los de las egresadas mencionadas anteriormente:

“Se trata de que cada uno lo viva a su manera y cada persona en el camino se construya su propio proyecto de vida sin estar atado a cómo hacerlo o sin estar pendiente de hacerlo de la manera que nos lo enseñaron, osea tan sistemático.” (Francisco narración)

En relación con lo que explica el egresado, podemos traer la caracterización de Perez Jauregui (2009), que menciona que el PDV es una construcción, por tanto es siempre dinámica, y que se realiza a lo largo de la vida, adaptando sus decisiones a su contexto personal. D'Angelo (2012) al tener una perspectiva constructivista, también menciona la importancia del contexto particular, como dice Franciso: que cada uno lo viva a su manera, haciendo referencia a que cada individuo tome distintos caminos en base a la realidad que vive.

Asimismo, es interesante poder analizar lo que efectivamente hicieron los alumnos después de terminar la escuela secundaria. Dado que esta investigación analiza la relación entre el trayecto escolar y el proyecto de vida, es relevante ver lo que hicieron los alumnos al egresar, más allá de lo que su relato pueda decir. Es por eso que seguidamente citamos sus experiencias:

“Siento que hoy en día sigo armando mi proyecto de vida, es algo para toda la vida” (Delfina, entrevista).

“Estoy en una etapa quizás donde me hago más preguntas que antes respecto al futuro.(...) Son muchas preguntas que estoy más en una etapa de preguntarme y buscando pero intentando mantenerme firme en quien uno es, en la esencia de uno. (...) Cuando salís uno se encuentra más, “tribulaciones o más problemas”, al menos o interiores o exteriores y nada, estoy en una etapa más de preguntas” (Clara, entrevista).

“En este momento estoy dando los primeros pasos, más o menos. Lo siento bien encaminado. (...) Siento que es un gran paso saber qué querés hacer y qué esté pasando. Lo mismo con el trabajo, no es a lo que me quiero dedicar el resto de mi vida pero es una herramienta (María Victoria, entrevista).

En el relato de estas tres egresadas se puede ver claramente como han adoptado el concepto teórico de “proceso”. Han entendido que el proyecto de vida no es un hito que se logra, se concreta y se finaliza, sino que es un recorrido, con altibajos, donde por el momento hay más preguntas que respuestas, como dice Clara, y que posiblemente durará toda la vida, como explica Delfina. En cambio, hay voluntarios que parecen más “vacilantes” con sus proyectos de vida, denotan mayor inseguridad, y dan una sensación de incertidumbre en su relato:

“Describirlo... creo que todavía lo estoy formando. No tengo algo en concreto, porque con todo lo que es virtual, por ejemplo, estoy dudando de la carrera que estoy haciendo, capaz, cuando llegue el momento de que sea presencial es una cosa distinta y me guste más, porque ahora no es todo lo que me esperaba. Ahora es re complicado, entonces no tengo algo bien definido, todavía, se está encaminando.” (Juan, entrevista).

“No siento que tenga definido mi proyecto de vida, por ahí hoy en día estoy más a la deriva, vivo más el día a día, no se si tengo un proyecto todavía. Creo que se guía mucho también por los valores de mi familia, de ir siempre manteniendo los valores

de mi familia y no fallarles a ellos, yo me guío a mi proyecto de vida mediante esos valores. Siento que voy a la deriva” (Francisco, entrevista).

“Siempre me reprocho no haber empezado dos años antes. Trabajo, no tengo nada estable, eso también me frena mucho, el no tener un trabajo. (...) Hasta el momento que tuve que contestar las preguntas anteriores nunca me senté a decir bueno a ver cuál sería mi proyecto de vida. (...) Mi proyecto de vida por ahí, si me hubiese sentado a hacerlo me hubiese gustado cómo calcular tiempos o ver otras posibilidades” (Candela, entrevista).

“Estoy en una próxima crisis, este es mi último año de facultad y si todo sale bien ya termino. ¿Qué voy a hacer después de esto? ¿Qué sigue? La vida, es como terminar el colegio otra vez (...). Lo que hago ahora lo hago porque es laburo, es lo que hay, no conseguí otra cosa así que estoy ahí pero si consigo otra cosa, mejor” (Mariana, entrevista).

Por otra parte, se les preguntó a los alumnos, qué los motivaba a estudiar lo que estudian, a trabajar de lo que trabajan, a llevar a cabo el proyecto de vida que arman con sus decisiones actualmente. A este interrogante respondieron de maneras diversas y con distintos puntos interesantes para ser retomados en el presente análisis.

“Me motiva el hecho de hacer lo que me gusta (...) quiero aprender algo que me gusta en serio (...). También me motiva decir que tengo un título universitario, es algo bastante importante hoy en día, se valora demasiado eso. También motiva el hecho de haber podido socializar pese a que haya sido todo virtual pero me pude conseguir unos "facu amigos” (Juan, entrevista).

“Lo que me motiva es el mismo proyecto en sí, porque al ser lo que me gusta.(...) Obviamente el proyecto de vida es mucho más que solo tener la carrera y graduarse (...) lo que me motiva es eso, que me gusta” (María Victoria, entrevista).

“Cuando terminé el colegio, no sabía muy bien qué estudiar, ninguna de las profesiones de las carreras me atraía para nada, tenía una cierta indiferencia hacia todo excepto a la filosofía. Eso me atraía, me llamaba entonces me mandé, fue un poco por descarte y un poco por deseo” (Ezequiel, entrevista).

Por sobre todo, llama la atención es que la gran mayoría de los estudiantes dicen que el proyecto de vida "lo sigo amando" o "todavía estoy viendo" o "no lo tengo definido". Se vislumbra el concepto teórico de "el proyecto de vida es algo para toda la vida" no es algo que se concrete y se borre de una lista de quehaceres, sino que es un proceso. A su vez, cabe preguntarse si la era en la que vivimos, posmoderna, de continuo cambio, donde la sociedad trata de evitar las ataduras, afecta de alguna manera a armar un proyecto a futuro. Esta, podría ser una área de vacancia para futuras investigaciones que se pregunten por el proyecto de vida y su relación con la sociedad, y también si la pandemia SARS COVID 19 ha afectado de alguna manera a la construcción del PDV.

En última instancia, retomamos las opiniones de los egresados. Dado que esta es una investigación que se centra en la perspectiva del alumno, que trata de comprender su realidad, desde su narrativa y su experiencia, les preguntamos qué opinaban sobre el proyecto de vida. Queríamos saber si pensaban que era importante, si era necesario planificarlo y si era una herramienta válida para su futuro. Identificamos en la revisión de antecedentes que esta perspectiva puede ser interesante para las investigaciones anteriores, ya que en su mayoría analizan la importancia teórica y la realidad institucional, pero son pocas las que toman la voz del estudiante para ver si el proyecto de vida es algo viable en su contexto. A continuación, retomamos sus testimonios. Hay tres marcadas opiniones que denotan los relatos, en primer lugar, están los que piensan que es algo importante, positivo, fructífero planificar un proyecto de vida:

“Sí, pienso que es importante porque es bueno comprometerse con algo o asentarse en algún lugar, también es una forma de darse. Esperame que pienso un poco más. Sí, es importante preguntarse qué quiere uno, en definitiva la gente se pregunta "¿cómo voy a llegar a ser feliz?" y para eso las decisiones que tomás hoy también te influyen en el futuro así que sí, es importante, mirar para adelante porque de eso depende lo que haces hoy” (Clara, entrevista).

“Si bien no lo hice, para mí sí es importante, hubiese estado bueno que me sienta a hacerlo para poder tener en claro lo que quiero. Poder ponerme objetivos y un tiempo determinado para cumplir mis metas. Tener un proyecto te ayuda a aclarar tu mente, a organizarte, saber tus gustos, entender el tiempo y cómo estás ubicada. (...) Me hubiese gustado hacerlo apenas terminé el colegio. Creo que mi último año hubiese sido ideal para hacerlo. Tal vez no todo, pero al menos un listado con mis gustos, mis aspiraciones. (...) Hubiese estado bueno que el colegio lo proponga. Primero, que nos cuenten de qué se trata, cuál es el de ellos para poder tener un ejemplo. Por más de que cambie, porque seguramente mi proyecto de ese momento no sea el mismo del que puedo armar ahora, hubiese estado bueno. Lo dedicamos un poco más a lo académico, pero el proyecto de vida es uno mismo y los caminos que va eligiendo” (Candela, entrevista).

“Desde mi punto de vista sí, porque yo soy, más que nada, una persona bastante desorganizada y me gusta tener una rutina, no me gusta quedarme sin hacer nada, por eso en mi opinión es bastante importante” (Juan, entrevista).

En segundo lugar, están los egresados que encuentran elementos importantes, pero que no les parece algo esencial, o que sea de vital necesidad para su vida, ya que también encuentran aspectos negativos o desafiantes en proyectar:

“Sí, o sea importante, pero para mi no esencial y necesario. Si lo podés planificar muchísimo mejor pero siento que no te tenés que inquietar si no lo tenés. (...) es importante porque si no estás muy a la deriva” (Sol, entrevista).

“Si, está bueno planificar para poder tener una base, teniendo en cuenta que lo que uno planifica tiene que estar abierto a las cosas que pueden suceder: yo no puedo controlar lo que va a pasar dentro de tres años y tengo que ser consciente de eso” (Camila, entrevista).

“Está bueno el proyecto de vida pero que tampoco se vuelva una exigencia o un peso, en un futuro llegará la respuesta. Siento que te ayuda más a estar de alguna forma estable, más estable económicamente quizás.” (Delfina, entrevista).

“Sí, es importante pero más que nada porque a mi me deja segura poder tener un plan a futuro y a raíz de eso hacer otras cosas. Pero para mí también es importante entender que en ese proceso te van a pasar un montón de cosas que seguramente cambien lo que vos proyectas y aceptar que no está mal cambiar la meta” (Ana, entrevista).

En cambio, hay un estudiante que no está de acuerdo con los voluntarios anteriores, y opina que no tiene relevancia en su vida planificar, y proyectar a futuro.

“No, mejor vivir el día a día. Porque si cumplís metas, por ahí cumplir metas a corto plazo está bueno, como proyecto de vida a corto plazo está bueno, pero tampoco tanto porque después no lo terminás cumpliendo y te terminás cayendo del bocho o no te gusta. También, si vas en el día a día, te van a gustando distintas cosas y querés cambiar esos objetivos del proyecto de vida, si te ponés ya un proyecto de vida, te sentís obligado en ese sentido” (Francisco, entrevista).

Como conclusión podemos decir que hay experiencias muy dispares en torno al proyecto de vida, alumnos egresados tienen más claro el armado de su futuro, otros están en la búsqueda y otros lo viven de manera más espontánea. Todas estas experiencias son válidas y como explica D'angelo (2012) responden al contexto particular de cada egresado, por lo tanto está alineada a su vida, a sus posibilidades y a sus metas de construcción identitaria (Reyes Juárez, 2009).

4.4.B Evaluación de los egresados sobre su trayectoria escolar

Durante el análisis de datos recopilados y la codificación de los mismos, pudimos observar que los alumnos muchas veces aprovechaban el espacio que les brindamos para esbozar algunas reflexiones sobre su experiencia escolar. Tanto en las narraciones como en las entrevistas por momentos pudimos percibir cierta angustia o incomodidad que expresaron los egresados rememorando su experiencia, sobre cosas que no les habían gustado, o que les habían molestado. Los voluntarios manifestaron malestar sobre su paso por la escuela, y por tanto nos parece que como investigadores no podemos esconderlas o dejarlas de lado. Consideramos que si ellos querían expresarlas, lo justo sería también sacarlas a luz durante el presente análisis y darle la voz que intentamos destacar durante toda la investigación.

Con respecto al currículum, algunos ex alumnos decían:

“Sirven (*hablando de su escuela*) para la parte de lo académico. Vi a muchos jóvenes quejándose de que capaz no te enseñan a salir a la vida, qué hacer en una situación o en la otra. Como van cambiando los temarios y demás, puedes agregar o preguntarle a los chicos que quieren aprender o qué les gustaría que les enseñen, que no tenga que ver con lo institucional. Para mí un ejemplo super claro de eso es la

educación sexual que te enseñan en un solo año, que es algo que usas en la vida en general, no le ponen tanta atención y por eso hay tanta gente pidiendo educación sexual. Les preguntas a los jóvenes y te responden que es algo que les gustaría aprender en la escuela, que les enseñes algo que les va a servir el día de mañana” (María Victoria, entrevista).

Por otro lado, respecto a los docentes, acompañantes y directivos, opina que:

“Jamás me gustó esto de la distancia del profesor - alumno, de esa relación fría, de ellos sentirse superiores, de estar adelante de todo con vista de águila, de que cuando arrancaba la clase y entraba el profesor todos nos teníamos que parar y hacer silencio, y una vez que el profesor nos saludaba ahí nos podíamos sentar” (Delfina, narración).

“Eso le falta a mí colegio, te da las materias clásicas pero no sabe para qué te forman, cada profesor es un mundo distinto, no saben para qué te forman. No diría que hay un desinterés porque los profesores, directores, son buena gente de buenas intenciones que muchas veces se acercaban, estaban presentes. Lo que pasa es que yo creo que había muy pocas personas capacitadas para ser docentes, por más que uno quiera algo, si no está capacitada para hacerlo no lo va a lograr. No es que había una ausencia, en tanto que no les importaban los alumnos, eso estaba pero había una falta de capacidad para acompañarlos para llevar a cabo todo eso que les interesaba” (Ezequiel, entrevista).

Además, los egresados reflexionaron sobre la relación entre el proyecto de vida y su trayecto escolar, explicando su percepción de “cómo debería haber sido” o que sienten que les faltó, o les hubiera gustado que se trabajase. A continuación sus testimonios respecto de este tema:

“Mi carrera no me la enseñaron, justamente por eso creo, porque la carrera no es tan convencional. Estaría muy bien que en las escuelas haya más opciones y se den cuenta que hay mucho más que solo medicina, psicología” (María Victoria, entrevista).

“Éramos muchos los que estábamos un poco perdidos; hubo muchos que se anotaron en una carrera y después se cambiaron, siento que hubiese sido útil. (...) Si el colegio me lo enseñaba, quizás me era más fácil a la hora de tomar decisiones, o mismo no haber tardado tanto como me pasó a mí, porque todo el tiempo que utilicé para informarme, buscar a alguien que me explique y demás, me lo pude haber ahorrado” (Delfina, entrevista).

“Uno no sale de la escuela sabiendo todo pero sí por ejemplo cómo pagar un impuesto, que es un préstamo, tu primer trabajo, cosas de la vida adulta que uno a veces no tiene ni idea. La verdad es que a mí nadie me las enseñó y agradezco que mis papás saben, pero poniéndome en el lugar de alguien que capaz no tiene un adulto a quien preguntarle, sé que es una situación difícil” (Ana, entrevista).

Hemos traído a este análisis solo algunas de las reflexiones hechas por los egresados, dado que eran una amplia cantidad y por momentos redundan. Se puede ver entre los relatos, un punto de unión que los relaciona y la hace ser una gran voz colectiva, que con sus diferentes matices, nos habla de las trayectorias escolares secundarias.

Para finalizar, seleccionamos una reflexión de uno de los estudiantes, que luego de hacer memoria de analizar su recorrido, esboza una frase que invita a pensar y volver a mirar la escuela con ojos críticos:

“El centro de la cuestión está ahí: la crisis de la educación es porque no se sabe para qué se forma y cuando no se sabe el fin, los medios van para cualquier lado.”
(Ezequiel entrevista)

4.5 Discusión

El objetivo de este apartado es retomar los resultados, identificados en las secciones anteriores, para discutirlos y contrastarlos a la luz de los estudios señalados en el capítulo tres. Para ello se integran y triangulan los resultados del análisis cualitativo del trabajo de campo, con los antecedentes y el marco teórico.

En primer lugar, podemos afirmar que el camino de formación, en este caso la escuela secundaria, tiene incidencia en la construcción subjetiva de los alumnos como explica Agudelo Corredor (2002). Los alumnos confirman que dentro de su trayecto escolar se da una dinámica tanto interna, de autoconocimiento, como externa en función de entablar vínculos que permiten asumir, completar y dinamizar la personalidad propia. Dado que los estudiantes, dentro de la secundaria se encuentran insertos en una cultura social, formada por adultos y adolescentes, van adscribiendo o descartando aquellos valores que influyen luego en su forma de ser. En los testimonios de los voluntarios podemos observar como algunos se referían a su escuela como un lugar donde hay “familia” y otros narran su experiencia como un total “desafío”. Como explica el autor, todas esas experiencias de formación son las que fueron incidiendo, consciente o inconscientemente en la personalidad del alumno, hasta que el mismo llega a ser el adulto que es hoy.

Por otro lado, retomando la mirada de Freire sobre el proceso educativo como una práctica para la libertad, durante el análisis pudimos observar que algunas escuelas tomaban esta perspectiva, pero que otras están muy alejadas de ella. La práctica de la libertad en el autor brasileño, está asociada a una búsqueda por ser mejor y una vocación por trascender (Freire, 1996). Dentro de la recopilación de datos pudimos identificar testimonios que refieren a una “escuela liberadora”, donde la palabra de los estudiantes es escuchada, poniéndolos en el centro de la escena, donde hay un incentivo al pensamiento crítico y respeto por el otro (ya sea adulto o niño). Sin embargo, también aparecieron casos opuestos donde los estudiantes reclamaban por su derecho a ser escuchados, a que les den herramientas para pensar y para “salir a la vida”.

Durante el recorrido del marco teórico definimos desde diversos autores lo que se entiende por proyecto de vida dentro de esta investigación. Para contrastar esta teoría, les preguntamos a los mismos estudiantes qué era lo que entendían ellos por proyecto de vida. Encontramos que la gran mayoría coincide con autores como Perez Jauregui (2009), D'Angelo (1998, 2002, 2003, 2004), Santana Vega y Feliciano García (2007, 2010, 2012) en que el proyecto de vida es un proceso. También concuerdan con estos autores en que no es algo acabado, sino que es un camino que busca la felicidad, la autorrealización y la plenitud en la vida.

Sabemos que uno de los grandes desafíos que afronta la escuela secundaria es brindar a sus estudiantes una orientación que contribuya con el conocimiento de sí mismo, para que pueda mejorar su toma de decisiones y así poder planificar un proyecto de vida coherente (Santana Vega y Feliciano García, 2007). Después de analizar los datos relevados durante el trabajo de campo, podemos afirmar que son pocos los casos donde los alumnos afirman que la escuela cumple con este desafío, que si bien está la intención institucional de generar espacios de proyección de la vida futura, a los alumnos muchas veces les parecen insuficientes o poco significativos.

La Ley Nacional de Educación apela a que las escuelas brinden un desarrollo integral de las personas para que puedan luego desempeñarse en el futuro, tanto académicamente, como laboralmente y hasta en el ámbito social. Los estudiantes, en relación con la ley, señalan que sus escuelas eran un entorno donde se conversaba del futuro, y había distintos incentivos para pensarse como adultos en una vida por fuera de lo escolar. Sin embargo, también muchos decían que aunque se hablaba mucho del tema, y se les ponía cierta presión para elegir una carrera o buscar un trabajo, eran pocas las herramientas que les brindaban desde la escuela.

Tal como indica el artículo 30° de la Ley Nacional, la escuela debe establecer las bases necesarias para que el proceso educativo se lleve a cabo durante toda la vida. Al respecto ellos decían que en la escuela se los impulsó siempre a estudiar y a seguir educándose, eligiendo una carrera. Fue tal el incentivo al estudio que cabe preguntarse si en ese impulso por seguir estudiando, estaba la libertad de elegir y plantear libremente ¿Quiero estudiar?

Retomando del marco teórico el concepto de curriculum oculto, definimos al mismo como todo producto del aspecto socializador de la acción escolar, que no fue necesariamente planificado, ni esperado, pero que aún así sucede (Jackson 1968); (Gvirtz y Palamidessi 2006), podemos decir que en el relato de los alumnos hay muchos elementos derivados de

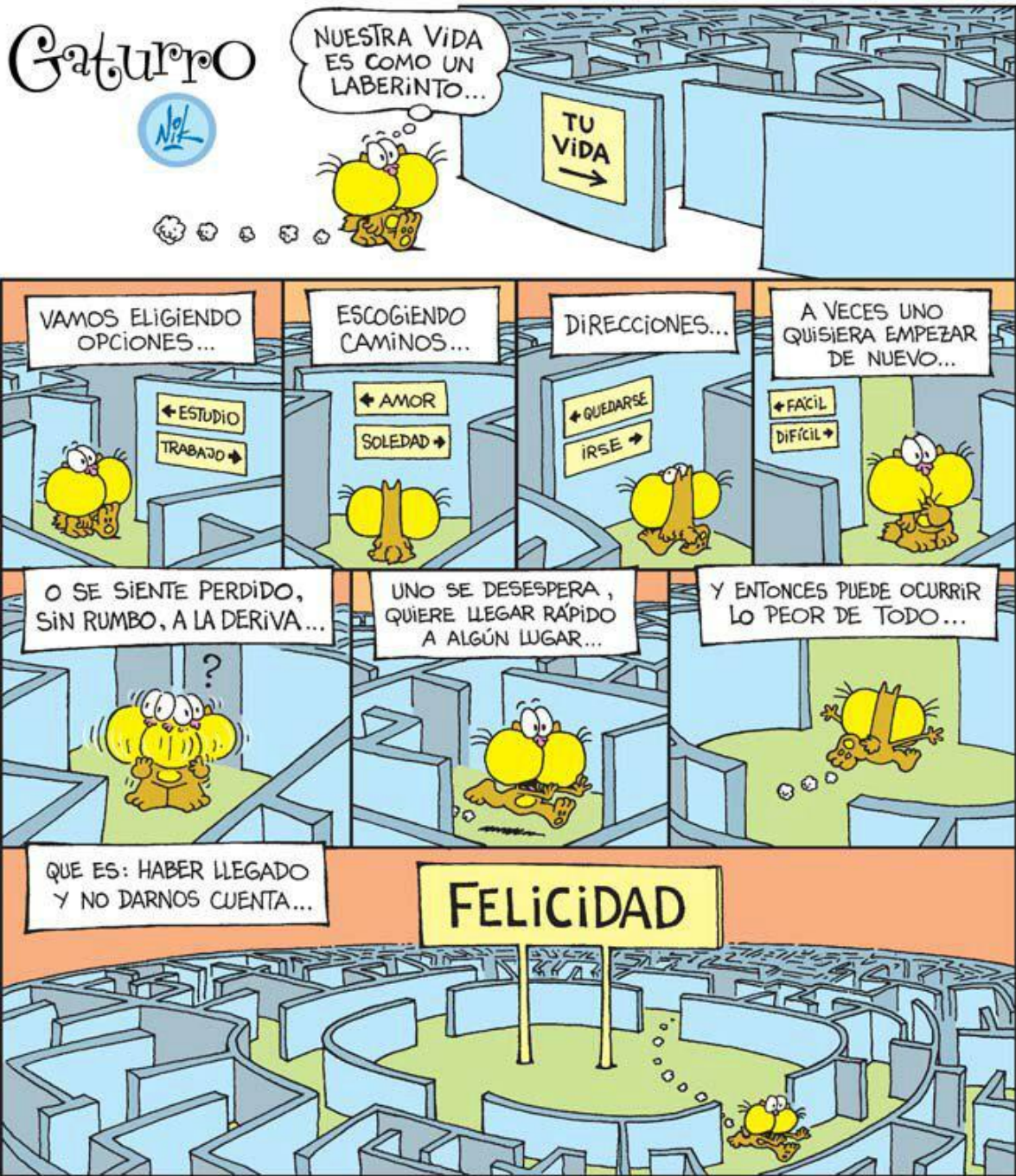
este curriculum. En el análisis aparece varias veces la referencia a este concepto, por ejemplo, la ex alumna que dice que sus compañeros la conocían más que ella misma, los que se acuerdan de sus preceptores como referentes vitales, los que rememoran charlas de pasillo con docentes. En la mayoría de los casos, los estudiantes traen a la narrativa alguna experiencia significativa en torno al armado de proyecto de vida que son parte del curriculum oculto.

Para concluir, podemos afirmar que la adolescencia es un eslabón de crecimiento fundamental durante el ciclo vital de la persona (Erikson, 2011). Los adolescentes cursan gran parte de este período dentro de la escuela, es por eso que este ámbito es tan importante y cumple un rol clave en la planeación de un proyecto de vida. La gran mayoría de los alumnos adjudican a la escuela secundaria un papel durante esta etapa de su vida, ya sea positivo o negativo. Los testimonios hacen mención al rol de la escuela, hay experiencias más significativas y que dejaron huella, como también hay experiencias donde se critica el rol de la escuela. Lo que no se puede negar es que de alguna manera la secundaria ha influido y ocupa un rol en la experiencia de los ex alumnos.

Ya que una de las principales características de esta etapa es la situación de incertidumbre (Santana Vega, Feliciano García y Santana Lorenzo, 2012), sería positivo que la escuela fuese un lugar donde haya un plan para orientar, encaminar y potenciar la independencia y el autoconocimiento para una toma de decisiones eficaz, verdadera y acertada. En el testimonio de los alumnos, podemos ver que la escuela, algunas veces es lugar de contención, donde los alumnos se sienten como en familia y cómodos para aprender sobre ellos mismos. En estos casos, hay menciones especiales al área de pastoral de los colegios religiosos ya que se hacen retiros espirituales y convivencias en los que tienen momentos de silencio que apuntan a la reflexión y al autoconocimiento. Por otro lado, algunos testimonios dicen que no encontraron en la escuela este lugar de reflexión, de búsqueda y de autopercepción, sino que por el contrario, reclaman que les hubiese gustado tener esa oportunidad dentro de la institución.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES



Fuente: Nik⁸

⁸ Recuperada de: <https://twitter.com/nikgaturro/status/348542005359546370> publicada el 22/06/2013

5. 1 Hacia algunas conclusiones

El propósito de este trabajo consiste en indagar si se atribuye, y si así fuese de qué manera, un papel al trayecto escolar secundario en la conformación del proyecto de vida, según el relato de egresados de escuelas de nivel medio de gestión privada de San Isidro. A través de técnicas de investigación cualitativa, como narraciones biográficas y entrevistas, se indagó mediante el testimonio de los ex alumnos su experiencia escolar para poder así analizar y contrastar a la luz de la teoría de diversos autores.

En primer lugar, podemos afirmar que el proyecto de vida es un proceso continuo, dado que no termina, está en continua producción, es un camino. Tanto la teoría que enmarca el trabajo, como el testimonio de los participantes, expresan que es un desarrollo a lo largo de la vida, y de hecho, muchos ex alumnos afirman tener más preguntas ahora que antes. Entonces cabe analizar si el proyecto de vida es en verdad un camino con respuestas o si es un camino que trata de abrir preguntas. Estos interrogantes son los que hacen crecer a la persona, estar inquietos, volver a pensar, reflexionar, es lo que nos hace buscar la propia superación.

Como segunda conclusión, tras el análisis realizado, podemos decir que los alumnos valoran los vínculos por sobre todas las cosas en su experiencia escolar. Las escuelas se esfuerzan muchas veces en brindar oportunidades, proponer talleres e impulsar espacios oficiales donde se trabaje el tema del proyecto de vida, pero no es lo que los alumnos mayoritariamente destacan. Los egresados, al recordar su historia, le dan valor a los encuentros humanos, donde pudieron tener una charla, un abrazo, compartir un mate o escuchar un consejo.

La tercera conclusión es que el proyecto de vida es un elemento social, proyectamos con el *otro*. Este proceso nace del autoconocimiento pero también se da como diálogo con el otro. Es también en contacto con el otro donde podemos llegar a conocernos a nosotros mismos, en interacción, porque somos seres sociales. Si nos conocemos el otro, y para proyectarnos debemos conocernos, entonces podemos afirmar que el proyecto de vida es un proceso social. Durante los testimonios se menciona varias veces las situaciones de “charla”, como un momento donde el estudiante puede abrirse, conversar y escuchar, tanto con adultos como con pares, pero casi siempre como experiencias significativas para la conformación del PDV.

Como cuarto elemento podemos ver que muchos alumnos utilizan el espacio de narración y de entrevista como “descargo”, aunque no se les haya preguntado nada que apunte directamente a eso. Esto nos da indicios para pensar que estuvieron “callados” por mucho tiempo, o sin la posibilidad de expresar estas quejas que desencadenan malestar. Desde esas molestias, proponen mejoras, soluciones y dan consejos a sus escuelas o al sistema educativo. Entonces cabe preguntarse ¿alguna vez tuvieron voz estos alumnos? ¿Han podido manifestar estas opiniones en instancias anteriores? Muchos de los testimonios también valoran que en sus escuelas “los escuchen” o que “sean abiertos”. Estos interrogantes nos invitan a seguir pensando y reflexionando sobre el quehacer educativo escolar.

5. 2 Preguntas para futuras investigaciones

En esta investigación indagamos en la relación entre el trayecto escolar secundario y el proyecto de vida. Al abordar este interrogante se abren nuevas preguntas para próximas investigaciones. Sería interesante complementar esta perspectiva con la mirada de la institución, teniendo en cuenta la voz de los docentes, preceptores y directivos que fueron parte del proceso educativo. Analizar la mirada de los adultos sobre la trayectoria escolar y su relación con el proyecto de vida sería sumamente enriquecedor.

Otra pregunta que queda abierta refiere a si la escuela está orientada a la lógica certificante o si su pedagogía está orientada otros aspectos vitales y la formación integral de la persona.

Notamos también, que los alumnos recuerdan lo que los conmovió durante su trayecto escolar. Ya sea algo positivo o negativo, recuerdan algunos aspectos y no otros, le parecen significativos algunos eventos pero otros pasan desapercibidos. Por eso, cabe preguntarse qué es lo que los alumnos más recuerdan y qué es lo que “se llevan” de su escuela. Indagar en este aspecto, que apenas se aborda durante esta investigación, podría ser valioso para analizarlo como agentes educativos, y enfocarse en direccionar la enseñanza con esos parámetros.

Por último, también pudimos ver que la escuela impulsa en sus estudiantes algunas áreas más que otras. Por ejemplo, notamos que muchos alumnos dicen que tienen cierta presión para estudiar algo, que no se les da la opción de si pueden estudiar o no. En relación a esto, cabe preguntarse si la escuela secundaria quiere asegurar el futuro económico de sus

graduados. También poder analizar cuál es la preocupación de la escuela secundaria y si en ella hay un propósito de fondo.

5. 3 Sugerencias y propuestas

1. Durante el último año de la escuela secundaria “La cabeza está en otro lado” debido a la cantidad de actividades propias de esa etapa escolar (viajes, fiestas, elecciones de carreras, etc). La reducción de la pregunta por el proyecto de vida solo en esta instancia es contraria a la idea de que es algo integral y que debería trabajarse durante toda la secundaria, y no solo en el último tramo de sexto año. Concebirlo de esta manera permitirá evitar la reducción del proyecto de vida a la elección de carrera profesional ya que el último año está asociado a esa idea: “elegir carrera”. La reflexión retomada en el capítulo 4.3.B. sobre la pregunta por el proyecto de vida también está relacionada a realizar un abordaje más integral del mismo. Los alumnos comentaban que sentían cierta presión al recibir de manera tan intensa y repetida la pregunta por el futuro. Proponemos que esta pregunta guíe ciertos aspectos de la educación secundaria, para que la enseñanza esté vinculada al proyecto de vida, y que no sea un simple hito al terminar la escuela.

2. A raíz de las reflexiones presentadas por los entrevistados se llega a la conclusión de que es necesario generar más espacios de encuentro humano, ya que lo que valoran los alumnos es el vínculo con personas, y no solamente los talleres, ni las orientaciones vocacionales, ni las charlas planteadas por la escuela. Es fundamental crear momentos donde puedan reflexionar y compartir, tanto como con adultos como entre pares. Sería oportuno generar espacios de encuentro que favorezcan el autoconocimiento.

3. Los espacios de tutorías son situaciones valoradas por los entrevistados, lo cual nos invita a repensar la importancia que estos tienen, no solo como apoyo académico, como muchas veces suele plantearse, sino como vínculo que puede despertar la reflexión sobre cuál es el proyecto de vida. De algún modo, al presentar estos espacios de tutorías, la escuela puede integrar y darle una orientación pedagógica a la búsqueda del proyecto personal, sin que esté solo ligado a los encuentros fortuitos que pueden darse o no dentro de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán. <https://www.aacademica.org/000-108/233>
- Agudelo Corredor, H. (2002). *Educación en los valores*. Ediciones Paulinas.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo. http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf
- Betancourth, S. y Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 21-41. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Casares Arrangoiz, D. y Siliceo Aguilar, A. (1992). *Planeación de vida y carrera*. Aldina Imprenta.
- D'Angelo Hernández, O. (1998). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista Crecemos Internacional*, 5(2), 1-25.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/05072425D042.pdf>

D'Angelo Hernández, O (2002). *El desarrollo profesional creador (dpc) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/03>

D'Angelo Hernández, O (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Cubana de Psicología*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/03>. Vol 19.Nº2.

D'Angelo Hernández, O. (2004). *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

D'Angelo Hernández, O. (s/f). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista Crecemos Internacional*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/05072425D042.pdf>

Dotto, L. (2014). *Atributos y beneficios subyacentes en la elección de universidades privadas*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/2514>

Erikson, E. (2011). *El ciclo vital completado*. Paidós.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf>

Flores Crispín, M.S. (2008) *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós y Ministerio de Educación de y Ciencia de Brasil.

- Guzman Olaya, A. J. (2012). *El adolescente y su proyecto de vida académico*. Universidad de La Sabana.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Fondo de cultura económica..
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Jackson, P. W. (1968) *La vida en las aulas*. Fundación Paideia.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.
- Lozano Hernandez, B., Medrano Lopez, J. y Charles Leon, M. J. (2014). *El proyecto de vida como elemento para la toma de decisiones vocacionales en los alumnos de secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, México. <http://200.23.113.51/pdf/30491.pdf>
- Macri, M. (2008). *La escuela media y la conformación de la identidad de los adolescentes*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.aacademica.org/000-096/365.pdf>
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser*. Kairos.
- Mendez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 259-291. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803011.pdf>
- Meo, A. y Navarro, A. (2009) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Oicom System
- Perez Jauregui, I. (2009). *Proyectos de vida, la pregunta por el sentido en nuestra experiencia cotidiana*. Psicoteca Editorial.
- Pierella, P. (2011). *El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario*. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48. http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf

- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Kapelusz.
- Quirós Meneses E. y Jiménez Sánchez X. (2013). La actitud hacia la docencia, la formación integral en la educación secundaria y su proyecto de vida: una visión desde los estudiantes de colegios en áreas rurales. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 91-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194127506007>
- Reyes Juárez, A. (2009). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART40008&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40008.pdf>
- Rogers, R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. (2007). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230790004>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A. y González, A.C. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_04.pdf
- Sartre, J. P. (1943) *El ser y la nada*. Losada
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1.pdf

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IICE*, (30), 17-30.
<https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Tedesco, J. C. (2020). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). *UNIPE: Editorial Universitaria*.
<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/materiales/educaci%C3%B3n-y-sociedad-en-la-argentina-1880-1955-detail>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fuentes consultadas

LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. República Argentina 2006.

ANEXO

1. Instrumentos metodológicos

1. 1 Guía para el registro biográfico narrativo

Esta es una invitación a escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias escolares en torno a tu proyecto de vida. Una propuesta para repensar y recrear aquellos aspectos que consideres más relevantes de tu formación en la escuela secundaria.

Esta herramienta es simplemente una guía que te va a ser útil para estructurar tu escritura. Las consignas intentan ser solo un disparador, puedes escribir todo lo que consideres relevante. No hace falta que te limites, ni evites detalles, todo es importante. Te voy a pedir que tu escritura sea en forma de texto (**no** tipo pregunta - respuesta). Desde ya te agradezco muchísimo tu participación y tu generosa ayuda.

Preguntas disparadoras:

Describí tu paso por la escuela ¿Que caracteriza tu experiencia en la escuela? ¿Cómo la pasabas mientras estabas ahí? ¿Cómo era tu relación con docentes, compañeros y autoridades? Después de describir todos estos aspectos, te pido que destaques o resaltes UNA PALABRA de lo que escribiste sobre tu experiencia, la que consideres más significativa, que represente la descripción.

Escribí una experiencia que te haya marcado mientras estuviste en el colegio, algo que te haya quedado registrado en la memoria por ser importante para vos. Puede ser cualquier tipo de experiencia, buena o mala, alguna que te haya quedado “grabada”.

¿Qué fue lo que más te sirvió de lo que aprendiste en la escuela secundaria? Si tuvieses que elegir una habilidad que “ganaste” ¿Cuál sería?

Definimos y entendemos al **proyecto de vida** como el rumbo de decisiones que te llevan a tener la vida que tenes hoy, incluida tu vocación, profesión y hasta relaciones vinculares. Es el camino que haces día a día para construir lo que querés SER. Son esos objetivos, metas y propósitos que deseas cumplir para poder plenificarte ¿En qué momento empezaste a consolidar tu proyecto de vida? ¿Qué factores fueron influyendo en ese proceso de decisiones?

¿Viviste en la escuela alguna experiencia relacionada al proyecto de vida? Si las hubiera...
¿Cómo fueron? ¿Sentís que el colegio o alguien del colegio (profesores, preceptores, directivos, compañeros) se preocupaba por tu proyecto de vida? ¿Que hacían desde la escuela para ayudarte a planear tu proyecto de vida?

1.2 Guía de entrevista (posterior a escritura)

Será de tipo semi estructurada, porque dependerá en gran medida del escrito del egresado. Se identifican en esta guía puntos claves a indagar y profundizar, pero los mismos estarán en plena relación con la narración sobre el trayecto escolar.

1. ¿Qué es para vos el proyecto de vida para vos?
2. Si pensamos en tu proyecto de vida, y todo lo que el mismo incluye, ya sea estudios, trabajo o relaciones ¿Qué factores podés identificar que fueron influyendo sobre ese proyecto?
3. ¿Por qué pensás que esos factores influyeron y no otros?
4. ¿Cómo fue el proceso que orientó tu proyecto de vida?
5. ¿Cuándo empezaste a tomar ese tipo de decisiones? ¿En qué contexto fue?
6. ¿Qué rol le adjudicarías a tu escuela secundaria dentro de estas toma de decisiones?
7. ¿Hubo momentos en la escuela secundaria dedicados a ayudarte a encontrar tu proyecto de vida? Si los hubo... ¿Cómo eran esos espacios?
8. Dentro de los espacios institucionales, (es decir en los espacios “oficiales”) ¿Había un incentivo para que los alumnos pudieran pensar críticamente sobre el proyecto de vida? Describí esos espacios si es que existieron.
9. Por fuera de lo institucional, es decir en los espacios “extraoficiales” ¿Qué otros aspectos de tu paso por la secundaria identificas como influyentes en tu proyecto?
10. ¿Hubo algún docente/ compañero/ momento específico que consideres especialmente significativo?
11. ¿Crees que tu escuela secundaria te educó para la vida? ¿Por qué?
12. ¿Cómo describirías tu proyecto de vida actualmente?

13. ¿Qué es lo que te motivó a llevar adelante este proyecto?
14. ¿Qué herramientas necesitas para poder llevar a cabo este proyecto? Describí en qué aspectos sentís que tu proyecto se está consolidando y que otros te parece que aún tenés que trabajar.
15. En tu opinión... ¿Es importante planificar un proyecto de vida? ¿Por qué?
16. Si vieses tu proyecto de vida como un ecocardiograma, ¿notas que alguno de los “picos” está orquestado por la escuela secundaria? ¿Cuáles?

2. Índice de voluntarios

Previo a la entrevista, a los voluntarios se les envió una planilla para completar sus datos y con la entrega de la misma daban el consentimiento informado para ser parte de la presente investigación. Sin embargo, sus datos personales serán resguardados por su privacidad, solo siendo expuestos fragmentos de sus testimonios (partes de la narración y entrevista) y algunos datos contextuales que nos permiten enmarcar la realidad de cada voluntario.

A continuación se expone la planilla tal cual se les ha enviado a los participantes para que ellos completen su información:

2. 1 Planilla de información del voluntario

Los datos recabados en esta planilla serán utilizados únicamente con fines académicos y no se publicarán explícitamente dentro de la investigación. La información brindada será resguardada por la investigadora, de tal manera que los participantes puedan preservar el anonimato.

Al completar esta planilla, el voluntario otorga a través de la misma el consentimiento informado para ser partícipe de la investigación.

| | |
|-----------------------------------------|--|
| Nombre y apellido | |
| Edad | |
| Género | |
| Escuela en la que egresó | |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/ | |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| privada) | |
| Año de egreso | |
| Zona de la escuela | |
| Zona de residencia del participante | |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | |

2. 2 Planillas voluntarios

A continuación, se adjuntan las planillas encriptadas de cada uno de los voluntarios. Solo permanecen su nombre (no se adjuntará ni su apellido, ni la escuela de la cual egresó, ni el nombre de la universidad si es que asiste a una).

1.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Pío |
| Edad | 20 |
| Género | Masculino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2018 |
| Zona de la escuela | Martinez |
| Zona de residencia del participante | Boulogne |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si, Musicoterapia en universidad privada |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | No |

2.

| | |
|-------------------|----------------|
| Nombre y apellido | María Victoria |
| Edad | 20 años. |
| Género | Mujer. |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada. |
| Año de egreso | 2019. |
| Zona de la escuela | San Isidro |
| Zona de residencia del participante | San Isidro |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Sí, cursando producción audiovisual en Universidad pública |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | Sí, empleado. |

3.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Ezequiel |
| Edad | 19 |
| Género | masculino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | privada |
| Año de egreso | 2018 |
| Zona de la escuela | Acassuso |
| Zona de residencia del participante | San Isidro |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Sí. Primer año de Filosofía en universidad católica privada, y este año continuaré con segundo en universidad católica privada (distinta a la primera). |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | Sí, soy cadete en un estudio de abogados. |

4.

| | |
|-------------------------------------------------|-----------|
| Nombre y apellido | Francisco |
| Edad | 20 |
| Género | Masculino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2017 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Zona de la escuela | Boulogne sur mer |
| Zona de residencia del participante | General Pacheco |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si. Administración de Empresas en universidad privada. |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | "Si". Repartidor de alimentos congelados. |

5.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Ana Laura |
| Edad | 19 |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/ privada) | Privada |
| Año de egreso | 2019 |
| Zona de la escuela | Martinez, San Isidro |
| Zona de residencia del participante | CABA, Villa Urquiza |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si, Lic. En Ciencias de la Educación en universidad privada. |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | No |

6.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Delfina |
| Edad | 19 |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/ privada) | Privada |
| Año de egreso | 2018 |
| Zona de la escuela | San Isidro |
| Zona de residencia del participante | San Fernando |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en | Técnica en RRPP y Ceremoniales en instituto de educación superior. |

| | |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| qué institución | |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | Recepcionista y pasante en el área de comunicación y pasantías en instituto de educación superior |

7.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Camila |
| Edad | 18 |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2019 |
| Zona de la escuela | San Isidro |
| Zona de residencia del participante | Beccar |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si. Profesorado en educación primaria en instituto terciario |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | Si. Maestra particular y niñera. |

8.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre y apellido | Candela |
| Edad | 21 |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2017 |
| Zona de la escuela | Boulogne |
| Zona de residencia del participante | Boulogne |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | SI, Profesorado de Nivel Inicial. |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | NO |

9.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Mariana |
| Edad | 21 |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2017 |
| Zona de la escuela | San Isidro |
| Zona de residencia del participante | San Isidro |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si, Ciencias de la Educación , universidad privada |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | Si, catequista |

10.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Nombre y apellido | Sol |
| Edad | 19 años |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2018 |
| Zona de la escuela | San Isidro |
| Zona de residencia del participante | San Fernando |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Estudio comunicación social en universidad pública |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | No |

11.

| | |
|-------------------|---------|
| Nombre y apellido | Juan |
| Edad | 18 años |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Género | Masculino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2019 |
| Zona de la escuela | Villa Adelina, San Isidro |
| Zona de residencia del participante | Boulogne Sur Mer, San Isidro |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si, primer año en Licenciatura en Turismo |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | No |

12.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Nombre y apellido | Clara |
| Edad | 20 años |
| Género | Femenino |
| Tipo de gestión de la escuela (Pública/privada) | Privada |
| Año de egreso | 2017 |
| Zona de la escuela | San Isidro |
| Zona de residencia del participante | San Isidro |
| Estudios superiores (Si/no) En caso de ser SI, indicar que estudio y en qué institución | Si. Medicina en Universidad Pública |
| Trabaja (Si/no) En caso de ser SI, indicar puesto de trabajo | No |

3. Flyer: convocatoria a voluntarios

ROSARIO BELAUNDE



BUSCO VOLUNTARIOS

**¿TERMINASTE EL COLEGIO EN LOS AÑOS
2017/2018/2019?**

**NECESITO TESTIMONIOS SOBRE EL PASO DE
LOS ALUMNOS POR LA ESCUELA SECUNDARIA**

ROSARIO BELAUNDE

BUSCO VOLUNTARIOS

Soy estudiante de Ciencias de la Educación y me encuentro realizando mi tesis de licenciatura. La investigación trata sobre la relación entre la experiencia de la escuela secundaria y el proyecto de vida de sus egresados.



PARA EL PROYECTO

Estoy en la búsqueda de voluntarios que me quieran dar su testimonio acerca del paso por la escuela. Tienen que ser egresados de nivel secundario de los años 2017, 2018 o 2019. El estudio consiste en una producción por escrito para la cual te voy a enviar una guía y una breve entrevista sobre ese mismo tema. El proyecto lo estaré llevando a cabo durante octubre y noviembre.

La ayuda que me das es inmensa y el tiempo que me regalas es valiosísimo, por eso si entras dentro de este grupo, o conoces a alguien que me pueda dar una mano, te lo voy a agradecer mucho.

ROSARIOMBELAUNDE@GMAIL.COM