

# Historias de vida de mujeres adolescentes que viven en contextos de desigualdad social: sentidos de la escuela secundaria

## *Life Stories of Adolescent Women Living in Social Inequality Contexts: Meanings of the Secondary School*

Roxana Beatriz Peralta\*

**Resumen:** El presente artículo científico recupera algunas bases teóricas de una investigación realizada con adolescentes, madres, trabajadoras que cursan la escuela secundaria en un Programa de Inclusión / Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, de la ciudad de Villa Carlos Paz.

Así, el trabajo tiene tres objetivos puntuales, a saber: el primero de ellos orientado a profundizar en los conceptos de sentidos y significaciones. El segundo de ellos apunta a recuperar los principales antecedentes de investigaciones en torno a las historias de vida de jóvenes y adolescentes y, por último, avanzar en torno a los retos que tiene –para nosotros como investigadores–, escribir y analizar historias de vidas, desde una perspectiva metodológica y etnográfica.

La investigación recupera nuestra profunda preocupación como investigadores, por las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes que peligran en contextos donde abundan la pobreza y la escasez de recursos –en términos materiales y simbólicos– para la inclusión, permanencia y terminalidad de la escuela secundaria.

**Palabras clave:** historias de vida, trayectorias, sentidos, escuela secundaria, adolescentes y jóvenes

---

**Abstract:** The present scientific article recovers some theoretical bases of an investigation carried out with adolescents, mothers, workers who attend secondary school in an Inclusion / Terminality Inclusion Program of the Secondary School and Job Training for Youngsters from 14 to 17 years old, of the city of Villa Carlos Paz.

Thus, the work has three specific objectives, namely: the first one aimed at deepening the concepts of meanings and significances. The second one aims to recover the main background of research around the life stories of youngsters and adolescents and, finally, to advance around the challenges that it has –for us as researchers–, to write and analyze life stories, from a methodological and ethnographic perspective.

The research recovers our deep concern as researchers, for the school trajectories of adolescents and youngsters that are at risk in contexts where poverty and resource scarcity abound –in material and symbolic terms– for the inclusion, permanence and terminality of secondary school.

**Keywords:** life stories, trajectories, senses, secondary school, adolescents and youngsters

---

\* Licenciada en Psicología. Docente e investigadora categorizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

*roxanaperaltapsicologia@gmail.com*

Recibido: 02/08/19

Aceptado: 23/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

## Presentación

Este artículo recupera solo algunas ideas teórico conceptuales centrales en torno al trabajo con las historias de vida de las jóvenes; por lo tanto no cerramos la multiplicidad de preguntas e interrogantes que se desprenden de este escrito.

Nuestro interés acerca de los sentidos de la escolaridad en jóvenes madres y trabajadoras comenzó tras observar un fenómeno en las escuelas públicas: la coexistencia de diferentes roles en las estudiantes. Nos referimos a que se puede ver cada vez con mayor frecuencia, que las mujeres transitan sus adolescencias y juventudes, a la vez que son madres, trabajan, sostienen sus hogares y estudian. De esta manera, el disparador del objeto de esta investigación fue observar que las estudiantes asistían con sus hijos a los espacios de formación. Así surgió el interés por investigar y capturar esas historias de vida de esas mujeres, en el escenario escolar. Pero no fue cualquier escenario escolar el que tomamos, sino un Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria, donde asisten jóvenes estudiantes de barrios periféricos, pobres, marginales de la ciudad de Villa Carlos Paz.

Las preguntas que fueron guiando la investigación versan sobre ¿qué posibilita transitar la escuela secundaria (en la especificidad de este Programa) para las historias de vida de adolescentes, jóvenes que viven en estos contextos? ¿Qué sentidos le otorgan a terminar el secundario? ¿Por qué “vuelven” a la escuela después de haber interrumpido sus escolaridades, más allá de la obligatoriedad? ¿Con qué apuestas y expectativas lo hacen?

De esta manera, el presente artículo, retoma algunas ideas centrales y su desarrollo comprende cuatro apartados. El primero de ellos, titulado “El interés por las historias de vida”, busca aproximar al lector a cómo surgió el interés por trabajar e investigar sobre las historias de vida y lo que implican los procesos de historización. En el segundo apartado, “‘Había una vez’: el arte de escribir historias de vida desde un enfoque etnográfico”, pretendemos dar cuenta de algunas especificidades que implica el trabajo con la elaboración escrita de las historias de vida, principalmente fundamentamos por qué tomamos la escritura como un artificio, un trabajo artesanal. En el tercer apartado, titulado “Algunos antecedentes de estudios sobre historias de vida en adolescentes”, el lector podrá encontrarse con los principales aportes y autores que se tomaron como fuente para avanzar en la investigación. En el cuarto, “Una aproximación al concepto de sentidos y

significaciones”, avanzamos en recuperar algunas definiciones y conceptualizaciones teóricas sobre los términos sentidos y significaciones que dan el marco referencial a la investigación. Y hacia el final, en el último apartado titulado “El arte de analizar historias de vida: su relación con las trayectorias”, abordamos la complejidad del proceso analítico que conllevan las historias de vida en una investigación etnográfica, por el cruce permanente y dialógico entre diferentes triangulaciones, a saber: por las diferentes voces que participan en el análisis; por tres planos que se articulan permanentemente en las historias de vida y en las trayectorias escolares; y por la dimensión temporal presente en todo relato de vida.

## El interés por las historias de vida

¿Cómo comenzó nuestro interés por trabajar con historias de vida?

En nuestra literatura, podemos encontrar diversas historias que han sido narradas y contadas en forma de leyendas, cuentos, recitados que han tenido el objetivo de “contar” “expresar” y ¿por qué no? “denunciar” una realidad que, si bien están basadas en la historia de un personaje versan sobre diferentes situaciones y contextos sociales. Así, podemos encontrar recitados de Osiris Rodríguez Castillo quien, en su canción “Como yo lo siento”, expresaba: “No venga a tasarme el campo, con ojos de forastero, porque no es como aparenta, si no como yo lo siento”. Más adelante mencionaba en otro recitado:

Como hombre joven y libre, he sido aventurero. En mi casa no podían darme más de lo que me dieron, cuando decidí ***irme me querían retener lógicamente, pero yo no veía más horizonte al lado de mis padres...*** me fui para el Norte. (citado por Correa, 2019)

Y ¿qué es el *Martín Fierro* si no una expresión de la vivencia –y la protesta– de un gaucho que, contando su propia historia, expresa una ideología, una política, una forma de manifestación colectiva? También podemos recordar cantidad de películas y libros escritos basados en las historias de vidas de mujeres y hombres históricos: Frida Khalo, el Che Guevara, Juana de Arco, Beethoven, Eva Perón, Stephen Hawking, por nombrar solo algunos. Sin dejar de lado, numerosos cantautores que, en sus recorridos como artistas, han dejado huella en diferentes canciones como “Alfonsina y el mar” o “Juana Azurduy”.

Para quienes trabajamos y acompañamos desde la clínica psicológica, entendemos que el sujeto contando su historia de vida, puede construirse, reconstruirse y resignificar sus propias vivencias. Con esto no queremos decir que sea equiparable el trabajo que hace un psicólogo en el espacio clínico terapéutico con el que hace un etnógrafo, puesto que los objetivos de trabajo son bien distintos. Sin embargo guardan una estrecha relación, en cuanto que narrar una historia de vida posibilita la historicidad, ese es su sentido.

Heidegger (s/f) definía la historicidad en los siguientes términos:

La historia no quiere decir 'el pasado', en el sentido de aquello que ha ocurrido, sino de aquello que advierte. Lo que tiene una historia está en relación con un devenir. Entonces lo que tiene una historia es que puede al mismo tiempo, hacer una historia. Hay aquí una concepción dinámica de la historia. (como está citado en De Gaulejac, 1999, pág. 6).

La historicidad se presenta también como un concepto sociológico como puesto que es el trabajo que hace una sociedad sobre ella misma, para transformarse. En este sentido, la historia nos atraviesa, en tanto permite por un lado, comprender el trabajo de la historia en el sí mismo, comprender la herencia, el peso de los condicionantes sociales y familiares, comprender en qué lo atraviesan las contradicciones de la historia familiar; y por el otro, dimensionar la propia historia en otras historias, es decir, entender que el individuo no es más que un eslabón en un orden genealógico. Hay entonces allí una relación dialéctica entre el sujeto y la historia (De Gaulejac, 1999) puesto que la historia es condicionante, estipula las condiciones de emergencia del sujeto, pero el sujeto se busca, se construye y se afirma en su historia.

### **'Había una vez': el arte de escribir historias de vida desde un enfoque etnográfico**

Pero... ¿por qué contamos algo? ¿Por qué leemos los mismos cuentos, las mismas novelas muchas veces? Las historias se van con el tiempo, crecen o se deterioran con el tiempo y contar una historia (por primera vez o la misma historia diez veces, como suele suceder en los cuentos, en las novelas) pareciera ayudarnos a preservar esas palabras.

Quien cuenta su propia historia, intenta en ese acto levantarse en armas contra la amenaza del paso del tiempo, resistirse al tiempo o dominarlo, o al menos, intentar dominarlo. Contar una historia preserva al narrador del olvido y en este acto de contar, el narrador construye su identidad y el legado que dejará al futuro (Portelli, 1981).

Decimos que ninguna historia se repite dos veces de manera idéntica. Cada historia que oímos es única. Pero quien narra su propia historia de vida, puede resignificarla en cada nuevo relato; es decir, puede a la vez, hacer historia. Es que una historia de vida es algo vivo. Es siempre una obra en proceso, en la cual el narrador revisa la imagen de su propio pasado a medida que avanza (Portelli, 1981). Pero ¿qué sucede en la etnografía cuando como investigadores escribimos –y reescribimos– una historia de vida, con la finalidad de documentar lo no documentado? Quizás, lo primero que convenga decir es que trabajar con historias de vida se constituye en un artificio, al decir de Berteaux (1989), un trabajo artesanal a través del cual, se busca la expresión auténtica de experiencias vividas, en este caso de mujeres adolescentes jóvenes.

Este trabajo artesanal comenzó con las primeras aproximaciones al campo, en el diálogo con ellas, con sus relatos, comentarios contados en primera persona. Lo que siguió fue un proceso de reconfiguración puesto que las historias de vida no se transcriben textualmente tal cual como fueron narradas. Precisamente porque la lengua oral y la lengua escrita son diferentes. De esta manera, los relatos orales por parte de las jóvenes fueron “intervenidos” (como investigadores), puesto que es imposible no modificar la forma de la fuente. Quizás este punto es uno de los más controvertidos en la etnografía: al transcribir las historias de vida, el texto del etnógrafo investigador se apropia de las palabras de la fuente y las convierte en parte de su discurso (Portelli, 1981). A eso nos referimos con “intervención”.

Entonces, en un trabajo artesanal con el recurso de la narración, intentamos hacer expresar a nuestras protagonistas, a través de una forma autobiográfica y en este trabajo de reescritura, el investigador se borra; dice Berteaux (1989): lo que ha comprendido es que en lugar de expresar él mismo, buscará hacerlo expresar a través de la forma escrita autobiográfica.

Así, escribir historias de vidas, obras autobiográficas tiene valor de síntesis por la fuerza expresiva específica del relato autobiográfico que engendra en primer lugar, el placer inherente a toda forma narrativa (lectura fácil, despierta curio-

sidad –se quiere saber la continuación–, simplicidad de la lógica temporal); en segundo lugar se le añade el sabor específico de la identificación con el narrador, por parte del lector (quienquiera que sea, tan alejado como esté) y así –en tercer lugar–, la subjetivización de la lectura: el lector puede experimentar emociones, sensaciones, se despierta su capacidad emotiva (Berteaux, 1989).

Entonces escribir relatos e historias de vida autobiográficas se constituye en un arte, en tanto pareciera no tener fin para quien narra, para quien escribe –reescribe y para quien lee. Al decir de Portelli (1981), una historia de vida es una obra que se presenta siempre abierta, provisional y parcial.

### **Algunos antecedentes de estudios sobre historias de vida en adolescentes**

Dentro de los antecedentes que han trabajado con las historias de vida, recuperamos los aportes de Oscar Lewis, quien fue uno de los pioneros en capturar a través de las historias de vida, las formas en las que vivían muchas familias en México, en la década de los 80. En ellas describía las familias pobres y las formas que estas encontraban para sobrevivir. Podemos encontrar entre sus producciones: *Los hijos de Sánchez* (1964); *Antropología de la pobreza. Cinco familias* (1961), como estudios antropológicos que abordan la problemática de la pobreza, conformando lo que el autor llamó “cultura de la pobreza” (Lewis, Karon & Fuentes, 1966).

Por otro lado, más específicamente en lo que respecta a la adolescencia, Margaret Mead, en su libro *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, publicado por primera vez en 1928, se proponía investigar si la adolescencia se producía del mismo modo en las islas de Samoa que en los Estados Unidos, si este período era igual o tenía las mismas características en dos culturas diferentes. Así, concluye que una cultura difiere de la otra en cuanto a la organización familiar, la crianza según los géneros, la sexualidad, la organización social y las creencias. Demuestra con su investigación que muchos aspectos atribuidos a la “naturaleza humana”, en realidad responden a determinantes culturales. Dentro de sus investigaciones, también se pueden encontrar otros trabajos como *Educación y cultura* (1952); *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional* (1977).

A nivel local, recuperamos el trabajo coordinado por Susana García Salord titulado *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida* (2000), donde

a través de las historias de vida, la autora se propone indagar sobre la opción de los estudios universitarios y las estrategias de reproducción social. Este trabajo fue esencial para pensar diferentes dimensiones de las trayectorias escolares o académicas en el cruce con las historias de vida y las generaciones.

## **Una aproximación al concepto de sentidos y significaciones**

En la investigación de la que este texto da cuenta nos preguntamos por los sentidos y las significaciones que tiene la escuela secundaria para jóvenes que viven en contextos de desigualdad social. De esta manera, entendemos por sentido al conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que, a su vez, generan y guían otras acciones (Jodelet, 1986). Tiene una doble connotación epistemológica, es decir, como pensamiento constituido que interviene en la dinámica social y como pensamiento constituyente que interviene en la construcción de la realidad (Hernández, 2010).

Esta doble connotación es lo que posibilita pensar los sentidos en su dimensión procesual, es decir, que enfatiza sobre los contextos de producción simbólica de sentidos y de significados que implica una mayor ponderación del aspecto constituyente por sobre el constituido, en tanto las significaciones constituyen maneras de participar en el hacer y el representar/decir social. El hacer y representar/decir no puede construirse y decirse si no es a través de una acumulación de abstracciones, cada una de las cuales moviliza una indefinida cantidad de remisiones (Castoriadis, 2007).

En este sentido, abordar los sentidos desde un enfoque procesual también hace posible su conexión con un marco de significación más amplio, esto es, poder pensar el lugar que ocupa la escuela como institución histórico-educativa, en la lucha y tensión cotidiana entre la reproducción y la transformación social (Hernández, 2010). De aquí que hablar de sentidos implica tomar las creencias, actitudes, opiniones, imaginarios y estereotipos, los haceres, representaciones, decires, puesto que abarca todo esto. Sin embargo, al hablar de sentidos, nos aproximamos más a la idea de habitus (Bourdieu, 2001) porque tanto el sentido como el habitus –en distintos niveles–, tratan de explicar el comportamiento humano según la incorporación simultánea de aspectos individuales y sociales.

Intentamos entonces, identificar esa trama de producción simbólica, trama de significaciones que operan como principios organizadores de la experiencia social de las jóvenes en el Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT 14-17)<sup>1</sup>. Significaciones a través de las cuales las prácticas van adquiriendo significados y sentidos que van produciendo a la vez, una metamorfosis en el ser social (Bourdieu, 2001).

En este punto recordamos que para Geertz (2003) el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo va tejiendo y la cultura es esa urdimbre. Por ende, su análisis, implica ir en busca de su explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Es decir, el análisis que realiza el etnógrafo consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. Podemos pensar, así, que los sentidos se expresan en una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 2003, pág. 24).

Esto es, el trabajo de desentramar la producción y el valor simbólico que las jóvenes imprimen en el acto de apropiación de lo que la sociedad y la cultura, les pone a disposición, interpretando los deslizamientos de sentido inesperados que aparecen en este acto de apropiación (Llinás, 2009).

## **El arte de analizar historias de vida: su relación con las trayectorias**

### **¿Cómo se analizan las historias de vida?**

Sabemos que trabajar con historias de vida, constituye una estrategia de recolección de información. Han sido utilizadas desde un principio en los trabajos

---

<sup>1</sup> El Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) se crea a través del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2010 y se enmarca en la Ley de Educación Nacional (26.206/06). Dicho programa tiene la finalidad de acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria. Particularmente el PIT (14-17) de Villa Carlos Paz comenzó a funcionar en el año 2014 y es el único en esta ciudad.



etnográficos y socioantropológicos, principalmente a través de los relatos de vida orales. Sin embargo, como advierte Rockwell (1980) al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica, entendiendo que todo método implica teoría.

Una historia de vida es un espacio de indagación de lo vivido y en su relato expresa y contiene la “espantosa complejidad”, en tanto anuda en su texto la imbricación de lo diacrónico y sincrónico de lo político, social, económico, simbólico (Geertz, 1990). Conlleva la riqueza de tres planos constitutivos de la experiencia humana: el personal, el colectivo y el institucional: es decir, que una historia de vida se configura a partir del entrecruzamiento de estos tres niveles que nunca están totalmente separados ni son claramente identificables en sí mismos, ya que todos confluyen de manera simultánea y se mezclan en la forma en que la gente piensa y cuenta su vida. Se entretajan, se comunican y se conectan unos a otros (Portelli, 1981).

Así, un relato de vida lleva la sensibilidad del sí mismo, tan único, finito, experiencial de quien lo cuenta. Pero a la vez, contiene la potencia de que al ser expresado, exteriorizado, muchas voces pueden “hacerse escuchar” en la misma voz. De aquí, que las historias de vida como parte de los métodos biográficos se caracterizan por indagar en profundidad y extensión el recorrido biográfico de los sujetos y puede hacerse con diferentes fines: una función exploratoria, una función analítica (verificativa), y una función expresiva en el estadio de síntesis (Berteaux, 1989). De hecho, a través de una historia de vida, se puede decir y expresar lo indecible en una cultura, en un contexto.

Por su parte, una trayectoria es una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio, en sí mismo, en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997, pág. 82). De aquí que la reconstrucción de una trayectoria implica la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico de una historia de vida (García Salord, 2000, pág. 17).

Además una trayectoria se construye en un tiempo y en un espacio. Es decir que su análisis implicaría la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que nos permiten ver el *ritmo* y la duración de un *proceso* (García Salord, 2000, pág. 16). Así la noción de historia de vida, tanto como la de trayectoria (en este

caso nos referimos puntualmente a las trayectorias escolares) conjugan de manera simultánea tres tiempos: *el pasado, el presente y el futuro*, que también aparecen entremezclados en la forma en que cada protagonista narra su historia, o describe una trayectoria.

De la misma manera que dijimos en el apartado anterior que la reconstrucción y escritura de las historias de vida implicaba un artificio, así también el trabajo de analizar e interpretar se constituye en un trabajo artesanal en tanto confluyen de manera permanente diferentes dimensiones y tiempos de la experiencia humana y de la configuración subjetiva.

Se puede advertir que los tres planos y los tres tiempos se presentan permanentemente imbricados dando cuenta de la complejidad con las que se van tejiendo las historias y las trayectorias que es a la misma vez la complejidad de la existencia humana. En este sentido, si bien se pueden ir diferenciando, son irreductibles, no se pueden separar ni simplificar. El artificio está dado por la manera en que se van tejiendo, dando cuenta de lo uno y lo múltiple a la vez (Morín, 2000).

Entonces ¿por qué es artesanal su análisis? Precisamente por la complejidad del cruce permanente y dialógico entre tres triangulaciones. La primera triangulación está dada por las voces que participan en el análisis: las de las protagonistas con sus historias de vida, los referentes teóricos y la mía como investigadora. La segunda triangulación está dada por tres planos que se articulan permanentemente en las historias de vida y en las trayectorias escolares: el plano individual, el plano colectivo y el plano social-institucional. Y la última triangulación dada por la dimensión temporal: el pasado, presente y futuro.

Rockwell (1980) define esta complejidad como proceso analítico, entendiendo que el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con las categorías teóricas, pero no las define de antemano. Esta forma de análisis permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia, para interpretar su sentido específico en determinado contexto (pág. 20).

## A modo de corolario

En este escrito intentamos recuperar algunas concepciones teóricas y metodológicas en el trabajo con adolescentes y jóvenes. Abordamos una de las problemáticas más investigadas en los últimos años, relacionada a las dificultades del sostenimiento de las trayectorias escolares y la terminalidad de la escuela secundaria. Esta problemática pareciera profundizarse en los contextos de pobreza, marginalidad y exclusión frente a lo cual, las políticas públicas socio inclusivas han intentado atender partiendo de flexibilizar los formatos escolares. El PIT (14-17) se inscribe como parte de esas propuestas que tiene la finalidad de promover la inclusión de jóvenes que han quedado por fuera del sistema escolar.

Ubicamos esta investigación en la pregunta por los sentidos en su doble connotación –como constitutiva y constituyente– en la tensión entre las teorías reproductivas (Bourdieu, 2001) y las teorías sobre la transformación social (Giroux, 1992). Y la pregunta por los sentidos es teórico metodológica –en tanto nos apoyamos en los relatos e historias de vida de seis adolescentes en su triple condición de estudiantes, madres y trabajadoras– para la descripción de los contextos, situaciones y circunstancias de desigualdad social y la descripción de sus vivencias y sus procesos adolescentes en el medio de estos contextos. Y en un segundo plano, la pregunta por los sentidos, es teórica analítica, en tanto nos permitió encontrar algunos sentidos que adquiere el PIT (14-17) en las historias de vida de estas jóvenes.

Así, en sus historias de vida, ellas describen cada *camino que se caminó entre los muchos caminos propuestos en el laberinto de oportunidades que se presentan en el mundo social* (García Salord, 2000, pág. 14).

## Referencias bibliográficas

- Berteaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, 1, 87-96.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Correa, J. C. (2019, 12 de junio). Osiris: La canción folclórica maestra... *Durazno Hoy. La Noticia Actualizada* [Periódico en línea]. Recuperado de <http://duraznohoy.com/2019/07/osiris-la-cancion-folclorica-maestra/>
- De Gaulejac, V. (1999). Historias de vida y sociología clínica. *Revista Propositiones*, 29. Recuperado de [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Propositiones/PR-0029-3262.pdf](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Propositiones/PR-0029-3262.pdf).
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós
- García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Ediciones del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (págs. 13-22). Barcelona: Esbrina – Recerca. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pág. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lewis, O (1961). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, O., Karol, K., & Fuentes, C. (1966). *La cultura de la pobreza*. Barcelona: Anagrama.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 95-104. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- Lomnitz, L. (1985). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.
- Mead, M (1961 [1928]). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1952). *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Paidós.

- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1983). Manual de psicología social. Buenos Aires: Paidós.
- Portelli, A. (1981). El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral. *Internacional Journal of Oral History*, 2(3), 162-180. Traducción de Victoria Schussheim.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando*, 8, 29-45.

**Cita sugerida:** Peralta, R. B. (2019). Historias de vida de mujeres adolescentes que viven en contextos de desigualdad social: sentidos de la escuela secundaria. *Investiga+*, 2(2), 157-169. Recuperado de [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a2n2.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf)